



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES**

MARIA DE CLEOFAS SILVA SOUZA

**FORMAÇÃO DOCENTE E INTERCULTURALIDADE NO
CONTEXTO DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA - PAIC: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA
DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE
ARACOIABA-CE**

**REDEENÇÃO
2019**

MARIA DE CLEOFAS SILVA SOUZA

FORMAÇÃO DOCENTE E INTERCULTURALIDADE NO
CONTEXTO DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
- PAIC: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE
ARACOIABA-CE

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Humanidades da
Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira como
requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Jeannette
Filomeno Pouchain Ramos

REDENÇÃO
2019

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Souza, Maria de Cleofas

Silva. S713f

Formação docente e interculturalidade no contexto do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC: uma análise a partir da perspectiva das professoras alfabetizadoras do município de Aracoiaba / Maria de Cleofas Silva Souza. - Redenção, 2019.

91f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira, Redenção, 2019.

Orientadora: Profa. Dr. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos. Coorientador: Prof. Dr. Elcimar Simão Martins.

1. Formação continuada. 2. Professores - Formação. 3. Diversidade cultural. 4. Interação cultural. 5. Aracoiaba - Ce.

I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370.7

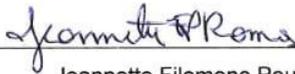
MARIA DE CLEOFAS SILVA SOUZA

**FORMAÇÃO DOCENTE E INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO DO
PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PAIC: UMA ANÁLISE A
PARTIR DA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO
MUNICÍPIO DE ARACOIABA-CE.**

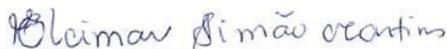
Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em
Humanidades (MIH) Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre. Área de concentração:
Humanidades.

Aprovada em: 20/05/2019.

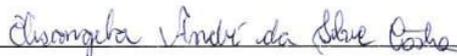
BANCA EXAMINADORA



Jeannette Filomeno Pouchain Ramos
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
Presidente



Elcimar Simão Martins
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
Examinador Externo ao Programa



Elisângela André da Silva Costa
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
Examinadora Externa ao Programa

Ao meu esposo, Evaldo Souza, que trilhou lado a
lado comigo este desafio.
À Livia Souza, filha amada, pela paciência, apoio e
pela fé depositada em mim.

AGRADECIMENTOS

Sede agradecidos Colossenses 3:15 - Baseado neste versículo bíblico quero agradecer:

A Deus, pelo cuidado e proteção durante esta caminhada e por não me deixar desistir quando pensei que tudo estava perdido.

À minha mãe Ena Maria, que sempre valorizou a educação dos filhos.

Às minhas irmãs Conceição, Clara e Arimateia (in memoriam), pelas palavras de incentivo.

Às amigas Meiryvan, Marta e Socorro, companheiras de trabalho e grandes mulheres que me inspiraram profissionalmente.

Aos companheiros do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, pelas experiências compartilhadas e em especial ao Erick Oliveira, pelo carinho e atenção.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Unilab, os quais tive a oportunidade de conhecer e ampliar meus conhecimentos.

À minha querida orientadora Jeannette Filomeno Pouchain Ramos, pelo aprendizado e confiança em mim.

Ao amigo e coorientador Elcimar Simão Martins, pelo apoio e dedicação.

À professora Elisangela André da Silva Costa, pelo direcionamento que deu ao meu trabalho.

Às professoras que aceitaram participar da pesquisa, que confiaram no meu trabalho.

Aos gestores das escolas municipais de Aracoiaba, pela acolhida durante a pesquisa.

Enfim, a todos que contribuíram para meu crescimento profissional e humano, minha gratidão.

RESUMO

O Programa Alfabetização na Idade Certa- PAIC é uma política pública do governo do Estado do Ceará que está presente nos 184 municípios desde 2007, constituída por cinco eixos interligados: Eixo de Alfabetização, Eixo de Educação Infantil, Eixo da Avaliação, Eixo da Gestão Municipal e Eixo da Literatura Infantil e Formação do Leitor. Dentre as ações do programa, está a formação continuada para os professores. Assim, o presente trabalho busca compreender os limites e possibilidades da formação docente e da perspectiva intercultural nos contextos teóricos e práticos do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC e da prática docente em sala de aula, em três escolas de ensino fundamental do município de Aracoiaba-CE (2007-2019). A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa, numa perspectiva interdisciplinar, devido à complexidade do objeto de estudo, tendo como arcabouço teórico os seguintes autores: Minayo (1994) e Galeffi (2009). Para isso, utilizou-se como ferramenta o estudo de caso, com base nos autores Chizzotti (2014) e Yin (2001). O método de coleta de dados foi a entrevista, que teve apoio em Gil (2007). Para discutir a formação docente, Imbernón (2010), Gatti (2011), Saviani (2009), Freitas (2014), Pimenta (2000), Marin (1995), Martins (2014), Nóvoa (2016), entre outros. Para refletir sobre a interculturalidade, os estudos de Quijano (2000), Santos (2009), Walsh, (2009, 2010) e Candau (2010, 2014). A pesquisa revelou que a proposta de formação contínua do PAIC é considerada pelos professores muito importante para a melhoria da prática pedagógica. O estudo mostrou ainda que o programa não traz dentro das formações a diversidade cultural, no sentido de problematizar, discutir ou propor um trabalho sistematizado. Porém, o Eixo do Leitor aponta para uma possibilidade de diálogo entre as culturas com as coleções de paradidáticos Paic Prosa e Poesia, que possuem histórias que podem contribuir nesse sentido, pois abordam temas regionais como a figura do vaqueiro, Dragão do Mar, o índio e cajueiro. Esse eixo traz também a temática africana e foi muito citada pelas docentes como uma maneira de trabalhar a cultura.

Palavras-chave: Formação Continuada; Interculturalidade; PAIC; Aracoiaba-CE

ABSTRACT

The Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC (Literacy at the Right Age Program) is a public policy of the State of Ceará, present in its 184 municipalities since 2007, composed by five interconnected axes: Literacy Axe, Children's Education Axe, Evaluation Axe, Municipal Management Axe, Children's Literature and Reader's Formation Axe. Continuous training of teachers is among the actions of the program. Therefore, this study searches for understanding the limits and possibilities of the teachers' training and of the intercultural perspective in the theoretical and practical contexts of the PAIC, as of the teaching practice in classrooms, at three elementary schools in the municipality of Aracoiaba, Ceará (2017-2019). The methodological approach used was qualitative, in an interdisciplinary perspective, due to the complexity of the object of study, having Minayo (1994) and Galeffi (2009) as theoretical framework. For that, the case study was used as a tool, based on the authors Chizzotti (2014) and Yin (2001). The method of data collection was the interview, supported by Gil (2007). To discuss teacher training, Imbernón (2010), Gatti (2011), Saviani (2009), Freitas (2014), Pimenta (2000), Marin (1995), Martins (2014), Nóvoa (2016), among others. To reflect on interculturality, the studies of Quijano (2000), Santos (2009), Walsh, (2009, 2010) and Candau (2010, 2014). The research revealed teachers consider PAIC's continuous training proposal very important for the improvement of the pedagogical practice. The study also showed that the program does not bring, inside formations, the cultural diversity, in the idea of questioning, discussing or proposing systematic work. However, the Reader's Axe indicates a possibility of dialogue among cultures with the collection of supplementary educational reading Paic Prose and Poetry, which brings stories that may contribute in this sense, as they focus on regional themes as the cowboy, the Indian, Dragão do Mar, the cashew tree. This axe also brings the African issue, which was mentioned by the teachers as a way to work with culture.

Keywords: Continuous training; Interculturality; PAIC; Aracoiaba-CE

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Capa do livro utilizado pelo 1º e 2º anos; modelo de ficha do 1º ano e capa do caderno de atividades	44
Figura 2	Mapa de Alfabetização do Estado do Ceará SPAECE-Alfa 2008	46
Figura 3	Mapa da Alfabetização do Ceará - 2º ano – SPAECE-Alfa	48
Figura 4	Mapa da Alfabetização do Ceará – 5º ano – Língua Portuguesa SPAECE-Alfa	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Proficiência média em língua portuguesa, obtida através da avaliação externa SPAECE- ALFA- da EEIEF Coronel Adolfo Guedes Alcoforado	30
Quadro 2	Evolução do percentual de alunos por padrão de desempenho em língua portuguesa na avaliação do SPAECE-ALFA, considerando os anos de (2015-2017) da EEIEF Coronel Adolfo Guedes Alcoforado	31
Quadro 3	Proficiência média em língua portuguesa, obtida através da avaliação externa SPAECE- ALFA da EEIEF Osvino de Freitas Pereira nos últimos três anos.....	32
Quadro 4	Evolução do percentual de alunos, por padrão de desempenho em língua portuguesa, na avaliação do SPAECE-ALFA, considerando os anos de (2015-2017) da EEIEF Osvino de Freitas Pereira	32
Quadro 5	Proficiência média em língua portuguesa obtida através da avaliação externa SPAECE- ALFA- da EEIEF Cel. Pedro Guedes Alcoforado	34
Quadro 6	Evolução do percentual de alunos por padrão de desempenho em língua portuguesa na avaliação do SPAECE-ALFA, considerando os anos de (2015-2017) da EEIEF Cel. Pedro Guedes Alcoforado	34
Quadro 7	Gestão Municipal	51
Quadro 8	Eixo Ensino Fundamental I	53
Quadro 9	Eixo Ensino Fundamental	54
Quadro 10	Eixo da Educação Infantil	55
Quadro 11	Eixo de Literatura e Formação do Leitor	56

Quadro 12	Eixo De Avaliação	57
Quadro 13	Interculturalidade nos livros paradidáticos da Coleção PAIC Prosa e Poesia	81

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APRECE	Secretaria Da Educação do Estado do Ceará
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
COPEM	Coordenadoria de Cooperação com os Municípios
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Da Educação
MEC	Ministério da Educação
NRCOMS	Núcleos Regionais de Cooperação com os Municípios
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PENAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROIDEA	Programa de Incentivo ao Desenvolvimento da Educação de Aracoiaba
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
UECE	Universidade do Estado do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UNIFOR	Universidade de Fortaleza

URCA

Universidade Regional do Cariri

UVA

Universidade Estadual do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PERCURSO METODOLÓGICO	24
2.1	Bases Teóricas	24
2.2	O estudo de caso: algumas considerações	26
2.3	Estratégias de aproximação com a realidade	27
2.4	Breve histórico de Aracoiaba: “Lugar onde os pássaros cantam”.....	28
2.5	Situando o contexto: um olhar sobre as escolas participantes do PAIC ..	29
2.6	Situando os sujeitos da pesquisa	35
3	O PAIC COMO POLÍTICA PÚBLICA EM DUAS GERAÇÕES: DA ALFABETIZAÇÃO COMO APRENDIZAGEM À GESTÃO POR RESULTADOS	39
3.1	Origem	39
3.2	PAIC primeira geração (2007-2010): Encantamento	40
3.3	PAIC primeira geração (2011-2017): Foco na avaliação	49
3.4	Eixos do Programa Alfabetização na Idade Certa: partes que se completam.....	51
4	FORMAÇÃO DOCENTE: MÚLTIPLAS DIMENSÕES	60
4.1	Concepções e práticas de formação contínua	60
4.2	Desafios do tempo presente	62
4.3	A formação contínua em Aracoiaba	66
4.4	Re-conhecer, valorizar e promover a diversidade cultural e a interculturalidade	72
4.5	A formação docente no Eixo Formação do Leitor	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	89
	ANEXOS	93

1 INTRODUÇÃO

Minha história com a docência e a formação continuada teve início antes mesmo que eu me tornasse professora. Lembro que, quando ainda aluna do 9º ano do ensino fundamental, a Escola Normal Virgílio Távora, situada no município de Aracoíaba, tinha a prática de escolher monitores que, dentre outras funções, assumiam a sala de aula quando os professores precisavam se ausentar por algumas horas para participar de reuniões. Sentia-me altamente envaidecida em tomar conta da turma enquanto a professora estava fora.

Em 1990, fiz a escolha que determinaria minha vida profissional. Entre fazer o curso científico e o curso normal pedagógico, optei pelo último. Ser professora era minha vocação. Como a escola Normal Virgílio Távora funcionava os três horários, ela atendia a Educação Infantil e o Ensino Fundamental pela manhã e o 2º grau (atual ensino médio) nos turnos tarde e noite. Assim, a escola servia de laboratório para os alunos do curso normal. Era comum sermos solicitados para assumir salas de aulas enquanto os professores iam participar de “treinamentos”, conforme chamavam à época, e hoje compreendo-os como processos de formação continuada.

Durante o curso normal, surgiu a oportunidade de assumir a sala de aula como estagiária e comecei a compreender os desafios da docência. Enquanto estagiária, tive minha primeira experiência com a formação continuada participando de um “treinamento” ofertado pela Secretaria de Educação do município de Aracoíaba. Os formadores eram professores lotados na rede estadual que possuíam graduação. Lembro bem que eles nos passavam uma receita de como ministrar os conteúdos para os alunos. Tudo muito perfeito, porém, na escola, nos deparávamos com a carência de material, falta de estrutura familiar, dentre outros problemas que estavam presentes no nosso cotidiano escolar e que inviabilizavam praticar as teorias aprendidas nos treinamentos.

Como eu era iniciante na profissão, acreditava cegamente que o problema estava em mim. De alguma forma eu não estava sabendo encontrar um caminho para fazer com que os alunos aprendessem. Nessa época não se discutiam as questões externas à escola e nem muito menos o contexto histórico cultural dos alunos era levado em consideração. A preocupação estava direcionada exclusivamente para os métodos utilizados pelos professores.

As dúvidas eram inúmeras, mas quem se atreveria a questionar os “doutores” - chamados assim por terem uma graduação - que estavam ali nos dizendo como fazer o

nosso trabalho e como ensinar os conteúdos de forma correta? Quem perguntaria o que fazer para resolver os problemas do cotidiano escolar que tanto interferiam na aprendizagem dos alunos?

Esses questionamentos sempre permearam minha mente e nas formações que participei durante aquele período eles nunca foram respondidos. Quando muito, esses problemas eram abordados de forma bem genérica, sem levar em consideração o contexto em que cada escola estava inserida, muito menos a subjetividade dos educandos. Entretanto, “o desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar” (ALARCÃO, 2011, p. 34).

Essa reflexão problematizada do fazer pedagógico, dos problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula faz toda diferença na formação continuada. É ela que dá suporte ao trabalho docente, pois quando refletimos nossa prática, a partir de experiências com nossos pares, acontece uma mudança no pensamento.

Se durante as formações não havia espaço para se refletir sobre o nosso fazer pedagógico e repensar nossa prática, então o diálogo era quase inexistente e certamente isso refletia na forma como nós, professores, compreendíamos o processo de ensino e aprendizagem.

Para Imbernón (2010), a formação não deve lidar com os problemas do cotidiano do professor de forma genérica. Isso implica numa formação nos moldes de treinamento, que não atende as reais necessidades dos professores. Segundo o mesmo autor, uma formação continuada, para que possa surtir efeito na prática do professor, precisa considerá-lo protagonista e não um ser passivo pronto para engolir uma fórmula mágica e aplicar em sala de aula.

Faz-se urgente que o docente participe de todo o processo da formação, desde sua elaboração até a forma de avaliação da mesma. E naquela época, esse modelo de formação estava longe de ser alcançado e de tornar-se uma realidade no contexto em que se encontrava a formação continuada. Então, o que nos restava era realmente acatar as diretrizes que nos eram impostas, sem a menor relação com nossa realidade.

Em 1998 fiz o concurso para professor do município de Aracoíaba e assumi o cargo de professor orientador de aprendizagem pelo sistema de TV. Ser professor efetivo era o sonho de toda estagiária recém-formada. Por isso, assumi o cargo com esperança e muita vontade de trabalhar. Foi muito desafiador pois eu não conhecia o projeto, faltava material impresso para os alunos e as aulas não aconteciam porque a transmissão era

muito ruim, o sinal não chegava. Então, eu tinha que planejar as aulas sem contar com os suportes do sistema de TV, já que na maioria das vezes, não funcionavam.

Após quase seis meses de aula, tive a primeira formação para atuar como orientadora de aprendizagem. O treinamento, que agora se nomeava “reciclagem”, durou três dias. Os formadores vieram da Secretaria de Educação do Estado e nos repassaram o passo a passo de como trabalhar pelo sistema de TV, além de muita música, dinâmica e sugestões de atividades para serem trabalhadas com os alunos.

Porém, quando retornei para minha sala de aula, a realidade bateu à porta. Sem material, sem vídeo-aulas e com uma clientela com sérios problemas sociais. O que fazer diante da realidade? Nesse momento veio o sentimento de frustração por não conseguir aplicar o que foi aprendido na formação. A partir de então passei a ver as formações como algo muito distante da prática do professor. O que era ensinado não fazia sentido, pois não teria como chegar ao discente. Eu almejava uma formação que contemplasse a teoria e a prática.

Quando ingressei no curso de Letras, em 1996, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), estava na efervescência da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Era recorrente na fala dos professores, independente da disciplina, a importância dessa Lei para o cenário educacional. A formação inicial e continuada de professor ganhava mais evidência, passando a ser garantida por lei (BRASIL, 1996).

A disciplina de Didática foi um divisor de águas para a compreensão das mudanças que ocorriam na educação. Lendo textos e discutindo em sala, percebi que tudo girava em torno do contexto histórico, político, econômico e social. Ficou evidente que a maioria das mudanças na educação estava a serviço primeiramente da elite e do mercado de trabalho e não se voltava para o bem comum. Sempre havia intenções econômicas, políticas e históricas por trás das decisões que envolviam a educação e a formação continuada de professores seguia a essas regras. As mudanças de nomenclatura do processo de formação do professor estavam atreladas ao contexto sócio histórico político e cultural.

Em 2007 fui convidada para assumir a gerência do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). O Programa surgiu, inicialmente, a partir do trabalho desenvolvido pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará que, preocupada com situação da educação do Estado e com o baixo desempenho de aprendizagem dos alunos das escolas públicas, promoveu, em 2004, a criação do Comitê Cearense para a Eliminação do

Analfabetismo Escolar. A partir dessa ação nasce o PAIC, que se estabeleceu nos municípios através da parceria entre o governo estadual e o municipal. Para tanto, se fez necessário algumas exigências. Uma equipe deveria ser criada dentro da secretaria de educação municipal para gerenciar o programa. Existiam, por parte do governo do estado, alguns critérios estabelecidos como requisitos para a pessoa que assumiria a gerência do PAIC e, à época, fui apontada como a que possuía o perfil adequado para assumir a função.

Dentre as muitas funções da gerente do programa, estava a de formadora. Fiquei um pouco receosa de aceitar o convite, pois sabia da responsabilidade que era a formação continuada. A sistemática inicial do PAIC era que a equipe participasse das formações em Fortaleza e replicasse para os professores em seu município de origem. No início, as formações atendiam apenas aos professores do 1º ano do ensino fundamental, no ano seguinte passou a atender aos professores do 2º ano, através de editoras.

Ser formadora foi uma experiência desafiadora, pois minha maior preocupação era que os conteúdos abordados na formação tivessem utilidade em sala de aula, afinal eu era professora e sabia das dificuldades enfrentadas por meus pares, por não conseguirem relacionar as teorias às práticas. Por isso, procurei trazer para formação do PAIC um momento de escuta do professor, para que ele pudesse falar das suas dificuldades e juntos acharmos uma saída que aliviasse o docente. Sempre que trazíamos uma prática inovadora, tentávamos adequar a cada realidade escolar ao grupo de professores de forma que fizesse sentido para todos.

Em 2008, fui formadora do Pró-Letramento, programa do governo criado em 2005, que, segundo Gatti (2011), tinha como objetivo principal melhorar a aprendizagem dos alunos no âmbito da escrita, leitura e da matemática. Sua organização e operacionalização foram pensadas de forma que os docentes tivessem acesso, não só ao conteúdo, mas também pudessem participar do seu planejamento.

Em outubro de 2010, tive que deixar o PAIC, em virtude de ter assumido o concurso como professora da rede estadual de ensino, e hoje estou coordenadora em uma escola da rede estadual em Aracoiaba. A coordenadora escolar tem a função de promover a formação continuada dos professores, outro desafio que assumi com muita responsabilidade. Nessa função, percebi que os professores vivem sobrecarregados de tarefas, e o tempo disponibilizado para planejamento é pouco, considerando que as demandas são muitas. Então, tirar desse tempo um momento para promover a formação continuada é um desafio muito grande para o formador. Na maioria das vezes, os

momentos de formação coletiva se resumiam em dar avisos, fazer cobranças, preparar e corrigir provas. Mudar essa rotina é meu maior desafio atualmente.

Em 2016 surgiu a oportunidade de participar como ouvinte da disciplina Interculturalidade e Educação, do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades – MIH da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. Na ocasião, tive acesso a uma vasta bibliografia e a vários conceitos, como colonialidade, decolonialidade, raça, eurocentrismo, branquitude, cultura, além de perceber a importância de desconstruir alguns deles e abrir espaço para um novo pensar, a partir de outras culturas que não seja a europeia.

Ao entrar em contato com essa nova forma de enxergar o mundo a partir do outro, percebi o quanto seria importante que o professor da Educação Básica tivesse acesso a esses conhecimentos através da formação continuada e os levasse para o universo da sala de aula, com o objetivo de promover discussões, possibilitando ao estudante, desde cedo, outras formas de conhecimento, de expressão e de manifestação artístico-cultural.

O trabalho de conclusão da disciplina foi a escrita de um ensaio, no qual escrevi sobre a interculturalidade e a formação docente. O texto trouxe uma breve reflexão sobre a importância do professor estar sempre estudando, para, a partir dos estudos, fortalecer e modificar sua prática pedagógica diante de uma sociedade que se encontra em constante transformação.

Trouxe para a discussão a interculturalidade, no contexto da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08, tendo como reflexão norteadora a questão de que não basta ter uma lei para que as pessoas mudem seus hábitos e pensamentos. É necessária uma tomada de consciência que perpassasse todas as etapas da educação, desde os momentos em família, até a educação formal iniciada na escola. E para isso, o professor precisa estar preparado e ciente do seu papel.

A experiência de voltar à universidade, mesmo como ouvinte, numa disciplina do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades – MIH da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB acendeu uma fagulha dentro de mim que estava adormecida: o desejo de estudar. Percebi naquela disciplina que o mestrado não era algo tão distante de mim. A UNILAB estava ali pertinho, a alguns quilômetros apenas.

O ano de 2016 foi de escolhas que mudaram a rotina da minha vida, pois quando decidi fazer a seleção do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades - MIH da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- UNILAB tive

que conciliar o fato de trabalhar 40h semanal, cursar a disciplina de Interculturalidade e Educação como ouvinte, ser mãe, dona de casa, esposa e ainda estudar para a seleção do mestrado. Foi um período bem intenso, que precisei abrir mão de muitas coisas, mas valeu à pena, pois foi através dessa escolha que cheguei até aqui.

Esta trajetória de professora, formadora e pesquisadora faz parte de mim e certamente influencia as escolhas que faço. Assim, pesquisar sobre a formação docente e interculturalidade, no contexto do Programa Alfabetização na Idade Certa, é fruto de todas as experiências que tive durante minha vida e das fontes que bebi enquanto pesquisadora.

Nossa indagação é: como o tema da cultura e do diálogo entre as culturas – a interculturalidade – é tratado nas concepções e práticas de formação continuada e vivenciadas pelos professores alfabetizadores no Programa Alfabetização na Idade Certa no município de Aracoiaba? De que modo é trabalhada a pluralidade cultural? De que maneira as Leis 10.639/03 e 11.645/08 são contempladas nas formações e nos livros paradidáticos ofertadas aos docentes? Como o professor trabalha essas questões na sala de aula? Para tentar responder a estas questões, a pesquisa tem como objetivo geral:

- Compreender os limites e possibilidades da formação docente e da perspectiva intercultural, nos contextos teóricos e práticos do PAIC e da prática docente em sala de aula, em três escolas de ensino fundamental do município de Aracoiaba-CE (2007-2019).

Diante desse objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos para nossa pesquisa, quais sejam:

- Discutir a trajetória histórica de construção do PAIC, situando processos de transformação vividos, nos quais se encontram expressos compromissos políticos, pedagógicos e epistemológicos;
- Identificar, a partir da revisão de literatura, diferentes concepções e práticas de formação contínua e o modo como dialogam com a proposta formativa desenvolvida pelo PAIC;
- Mapear, no contexto do PAIC, em Aracoiaba, elementos formativos que dialoguem com a perspectiva intercultural de educação.

O caminho metodológico para alcançar os objetivos propostos partiu das várias leituras e discussões ocorridas durante a disciplina de Metodologia ofertada pelo mestrado. Durante a disciplina, muitas dúvidas foram respondidas e outras surgiram,

porém contribuiu para o processo de escolha de qual caminho trilhar para prosseguir na investigação de forma coerente e qualificada.

A pesquisa em tela tem uma abordagem qualitativa devido à complexidade do seu objeto de estudo, que envolve tanto a subjetividade dos sujeitos, quanto a da pesquisadora, que também é professora, mãe, esposa e cidadã.

A pesquisa qualitativa agrega comportamentos e situações que muitas vezes não podem ser explicadas ou interpretadas de uma única forma, necessitando de uma flexibilidade que não pode ser encarada como descuido ou falta de rigor, mas que deve ser compreendida como parte do fenômeno social que é a vida.

Os métodos de coleta de dados são bem variados, porém, é no fazer do pesquisador que você escolhe o método que melhor se aplica a sua pesquisa. De início, pensei em usar o questionário, mas logo percebi que ele não daria conta da complexidade do tema. Então, pensei trabalhar com o grupo focal, porém não consegui espaço na agenda das professoras pesquisadas para que os encontros acontecessem. Tentei negociar algumas datas e horários, mas não deu certo, pois quando uma professora podia a outra não.

Diante das dificuldades em reunir todas no mesmo horário e numa data que comum, fui buscar outro instrumento de coleta de dados: a entrevista. Assim, acordei com as docentes o dia, horário e local para entrevistá-las de forma que não causasse nenhum transtorno para elas.

Porém, metodologicamente, a primeira ação que realizei foi uma busca no Banco de Teses da Capes pelas seguintes palavras-chave: PAIC, formação continuada e interculturalidade. Obtive vinte resultados. Após ler os resumos, identifiquei cinco trabalhos que não tinham relação nenhuma com a temática em questão. Três abordavam o processo de alfabetização, três a avaliação, quatro as políticas públicas, uma abordava a questão da prática docente e quatro tratavam da formação continuada do PAIC, mas sem relação com a interculturalidade.

Na consulta realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tive quarenta e oito resultados, desses, somente cinco tinham relação com o tema. Três tratavam formação docente, um sobre gestão, um sobre avaliação e um sobre os processos de alfabetização.

Vale salientar que nas buscas realizadas não teve nenhum resultado que tratasse da relação entre a interculturalidade e a formação docente no contexto do PAIC.

Diante do exposto, compreendo que a formação continuada de professores é uma temática bastante discutida no cenário educacional. Vários autores já escreveram sobre o

tema e continuam escrevendo, pois, a complexidade que envolve essa temática abre espaço para diversas reflexões.

O Programa Alfabetização na Idade Certa também ganhou espaço nas discussões acadêmicas nas vertentes da avaliação, alfabetização, formação continuada, práticas docentes e gestão pública.

Entretanto, com relação à temática em questão, há uma evidente carência de trabalhos relacionados, daí a importância deste trabalho, não como algo inédito, mas como campo de pesquisa rico e propício para ser investigado.

Uma investigação é feita partir das discussões que já existem sobre o tema. Desse modo, para discutir a formação docente, trouxe os seguintes autores: Imbernón (2010), Gatti (2011), Saviani (2009), Freitas (2014), Pimenta (2000), Martins (2014), Nóvoa (2016), entre outros. Para refletir sobre a interculturalidade, busquei os estudos de Quijano (2000), Santos (2009), Walsh, (2009,2010), Candau (2010, 2014). O percurso metodológico está baseado em Minayo (1994), Galleffi (2009), Chizzotti (2014), Gil (2007) e Yin (2003).

A presente pesquisa está dividida em cinco capítulos. No primeiro, construo um pouco do contexto que me trouxe até aqui, enquanto professora pesquisadora, e apresento o tema da pesquisa e os objetivos da mesma.

No segundo capítulo, abordo o percurso metodológico e bases teóricas, configurações, aproximação com a realidade, o lócus e um pouco das narrativas das professoras alfabetizadoras, sujeitos da pesquisa.

No terceiro capítulo, realizo um estudo do PAIC enquanto política educacional em duas gerações e apresento o contexto histórico, bases teóricas, metodológicas, coleção de paradidáticos, a interculturalidade e a prática docente.

No quarto capítulo, trago uma revisão bibliográfica sobre a formação docente inicial e continuada e suas múltiplas dimensões e os desafios dos tempos atuais.

No quinto capítulo, trago as reflexões realizadas a partir das análises das falas das professoras alfabetizadoras, as considerações finais da pesquisa e os desdobramentos que ela pode vir a ter, por se tratar de um conhecimento inacabado e que está sujeito a constantes transformações.

Esta pesquisa é de suma importância para mim, enquanto pesquisadora, pois representa um processo de investigação que envolve, não só a obtenção de um título acadêmica, mas a realização de um sonho adormecido pelos obstáculos da vida. Ela contribuirá para as demais pesquisas na área da formação docente e da interculturalidade,

pois sabemos que não preenche todas as lacunas, porém, abre o caminho para mais indagações que serão respondidas por outros pesquisadores. Além disso, este trabalho poderá servir como suporte para implementação das políticas públicas voltadas para formação de professores e para os aspectos interculturais no município de Aracoiaba.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo traduz minha caminhada investigativa e as escolhas complexas que foram necessárias fazer para alcançar os objetivos propostos. Para tanto, tive que voltar no tempo e recuperar memórias que haviam se perdido e que eram extremamente necessárias para guiar-me nesta jornada.

Por isso, além da base teórica e das escolhas metodológicas que fundamentam a pesquisa, eu trouxe um pouco da história de Aracoiaba, a contextualização das escolas, as autobiografias das professoras alfabetizadoras que se entrelaçam com a minha história, e um resgate da história da formação inicial e continuada em Aracoiaba.

2.1 Bases teóricas

Traçar o percurso metodológico de uma pesquisa científica é uma tomada de decisão que exige estudo, reflexões e um olhar interdisciplinar sobre o objeto de estudo, tendo a consciência de que não esgotaremos sua fonte de conhecimento, dada a complexidade do mesmo. O nosso olhar, enquanto pesquisadora, irá capturar apenas uma parte do todo do qual ele faz parte, mas, “uma pesquisa qualitativa não pode mais perder de vista a totalidade complexa do conhecimento estratificado e a necessidade premente do exercício e prática de novas formações *auto-socio-antropo-ecológicas*” (GALEFFI, 2009, p. 27).

Desse modo, a forma como olhamos um objeto deve levar em consideração vários fatores externos e internos a ele, já que o mesmo está inserido dentro de uma complexidade que é inerente aos fenômenos sociais.

Considerando essa complexidade do objeto a ser investigado, escolhi a pesquisa qualitativa, por abordar o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (MINAYO, 1994).

Desse modo, entendo que a abordagem qualitativa se justifica por se tratar de um objeto de estudo em constante processo e estar inserido num contexto que dialoga com outros, ao mesmo tempo em que afeta e é afetado por eles. Galeffi (2009) compreende que

Uma pesquisa qualitativa, então, só faz sentido quando sua força constituída provoca mudanças no meio de sua atuação, seja através da simples leitura de publicações, seja pela assimilação metodológica de seus elementos expressivos, que podem dar margem a novas formações conceituais,

metodológicas e técnicas, seja simplesmente permitindo que grupos de pesquisa organizados encontrem motivos para prosseguir em suas investigações qualificadas, na maioria das vezes sem nenhuma implicação mais radical com a totalidade da vida (GALEFFI, 2009, p. 37,38).

Diante do exposto, percebo a responsabilidade do pesquisador ao empreender uma pesquisa qualitativa, pois ela não se resume a um mero trabalho acadêmico para obtenção de um título, mas sim, é um projeto que trará retorno para os envolvidos, bem como para a comunidade do seu entorno.

A pesquisa qualitativa agrega comportamentos e situações que muitas vezes não podem ser explicados ou interpretados de uma única forma, necessita de uma flexibilidade que não pode ser encarada como descuido ou falta de rigor, mas deve ser compreendida como parte do fenômeno social que é a vida. Martins (2014) enfatiza que

A pesquisa qualitativa preocupa-se com os problemas sociais e por isso ultrapassa a análise estatística e visa a uma mudança social. É preciso atentar para a legitimidade da pesquisa, substituindo os critérios de validade científica por critérios de rigor metodológico. Para tanto, é fundamental um vasto tempo sobre o local pesquisado, com descrição detalhada do contexto e dos próprios sujeitos. Com isso, há possibilidade para uma detalhada interpretação da investigação (MARTINS, 2014, p. 34).

Compreender que a pesquisa qualitativa possui critérios e nos faz refletir sobre a seriedade do trabalho do pesquisador, pois, “pensar o rigor na pesquisa qualitativa é compreender sua contrapartida complementar: a flexibilidade” (GALEFFI, 2009, P. 38). E essa flexibilidade produz o equilíbrio necessário para análise dos dados a partir de elementos que, muitas vezes, escapam aos olhos. Por conta disso, nosso olhar precisa focar nas coisas ditas e também nas coisas que não são ditas, pois um pequeno detalhe pode revelar algo que poderá enriquecer o trabalho.

Além disso, não posso ignorar o fato de que a pesquisa no campo educacional é algo complexo, pelo fato do pesquisador ser também o educador que também está inserido no universo que será pesquisado. Porém, Pimentel (2009) diz que:

Ao longo da minha trajetória como educador e pesquisador, considero valiosa a suposição de que o envolvimento subjetivo do investigador com o seu campo de investigações alimenta os processos de pesquisa, principalmente aqueles que derivam das abordagens qualitativas de investigação (PIMENTEL (2009, p. 128).

Portanto, a relação do pesquisador/educador com seu campo de pesquisa nem sempre deve ser considerada prejudicial. Existe a possibilidade de que essa relação seja proveitosa para a investigação, tendo em vista as experiências, a subjetividade e a forma de compreender o mundo, inerentes a cada indivíduo.

Diante do exposto, compreendo que a pesquisa em tela precisa ser bem delineada para alcançar os objetivos propostos. Por isso, escolhi o estudo de caso como modalidade de pesquisa, que será mais detalhado no próximo tópico.

2.2 O estudo de caso: algumas considerações

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa adotada por várias áreas de estudo com procedimentos rigorosos e sistematizados para coleta e análise de dados, exigindo do pesquisador planejamento, organização e foco. Chizzotti (2014) relata que o estudo de caso

Objetiva reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores (CHIZZOTTI, 2014, p.135).

Para tanto, se faz necessário que o pesquisador seja bem preparado a fim de se aproximar do seu objeto e estabelecer um diálogo, de forma que contribua para o desenvolvimento do estudo. Yin (2005) expõe uma lista de habilidades necessárias para alguém que pretende realizar um estudo de caso.

Segundo o autor, a pessoa precisa saber perguntar, formular questionamentos que possam enriquecer a pesquisa e responder aos objetivos propostos. “É compreender que a pesquisa se baseia em perguntas e não necessariamente em respostas” (YIN, 2005, p. 82). A segunda habilidade é ser um bom ouvinte, ou seja, “ser capaz de assimilar um número enorme de novas informações sem pontos de vista tendenciosos” (YIN, 2005, p. 82). Ser flexível é a terceira habilidade enumerada pelo autor e diz respeito ao modo de lidar com os imprevistos que acontecem durante o processo, que podem ocasionar mudanças, porém, não se deve perder o foco inicial da pesquisa. A última habilidade é a imparcialidade, ou seja, evitar usar o estudo de caso para comprovar uma ideia já estabelecida.

Entretanto, vale ressaltar que o pesquisador lidará com sua subjetividade da mesma forma e precisará administrar as emoções, frustrações e anseios durante toda

pesquisa. Por isso, “a recomendação para evitar o viés de estudo é elaborar um plano bem concertado de estudo de caso para prevenir possíveis equívocos subjetivos e evitar o viés analítico e as convicções meramente emocionais que poderiam turvar o estudo. ” (CHIZZOTTI, 2014, p. 138)

Além das habilidades inerentes ao pesquisador, o estudo de caso deve obedecer, de acordo com Chizzotti (2014), as seguintes etapas: a delimitação do caso que deve ocorrer de forma coerente e precisa, tendo os objetivos descritos claramente; o trabalho de campo que corresponde à coleta de dados, buscando em diversas fontes; a sistematização do material coletado, e a redação do relatório. A observância dessas etapas garante o rigor da pesquisa e a confiabilidade nos seus resultados.

2.3 Estratégias de aproximação com a realidade

Visando atender aos objetivos propostos, escolhi como estratégia para a coleta de dados as entrevistas e análise documental.

- *Entrevista*

A entrevista semiestruturada será nosso procedimento de coleta de dados pela interação direta com as pessoas na sua vida cotidiana, que nos auxilia a compreender melhor as percepções, práticas, motivações, dando significado às práticas pedagógicas (CHIZZOTTI, 2014). Compreendemos a entrevista como uma importante aliada para esta pesquisa, pois, de acordo com Gil (2007, p. 117), “a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais”.

Para tanto, agendei com o professor o dia e o local para a realização da mesma, pois sabemos que, enquanto pesquisadores, precisamos ter consciência de que a aproximação com nosso objeto de estudo requer negociação, conquista, confiança e respeito ao outro, pois “O campo é um contexto cultural e político com o qual temos que dialogar e negociar a nossa presença” (MACEDO, 2009, p. 95).

O diálogo com as professoras será nossa principal ferramenta, pois sem a cooperação delas o trabalho não poderá evoluir. A complexidade está em conseguir construir pontes entre os diversos atores envolvidos na pesquisa em tela, visto que, durante uma investigação científica, teremos sempre momentos de tensões e conflitos, porém, fazem parte do processo e muitas vezes podem revelar algo novo, já que lidamos

com o conhecimento e somos cientes de que o mesmo é sempre “inacabado” (FREIRE, 1987).

- *Análise Documental*

Para realizar uma pesquisa qualitativa, é preciso vários suportes. Os documentos são, sem dúvida, de grande valia. Por isso, explorei os que expressam informações sobre a implantação e o desenvolvimento do PAIC, bem como os livros paradidáticos da Coleção Paic Prosa e Poesia distribuída para todas as escolas do Ceará. Para tanto, seguirei os postulados de Gil (2007), buscando compreender materiais que ainda não receberam tratamento analítico.

Como a pesquisa em tela se trata de um estudo de caso, faz-se necessário mergulhar no universo em que o objeto de estudo está inserido, apropriando-se de todas as informações possíveis para contextualizar e validar os achados da pesquisa. Por isso, no tópico abaixo apresento a cidade onde os pássaros cantam, Aracoiaba, regatando sua história e mostrando seus dados educacionais.

2.4 Breve histórico de Aracoiaba: “Lugar onde os pássaros cantam”

A cidade de Aracoiaba, cujo nome significa lugar onde as aves cantam, fica situada na região maciço de Baturité. Essa região está dividida em treze municípios: Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção, ocupando uma área de 3.750,1 km² (MARTINS, 2009). Aracoiaba tem uma população estimada, em 26.269 habitantes, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2017). É um município considerado grande, com um território de 656.597 km² e com uma densidade demográfica de 38,67 hab/km², de acordo com dados do Censo de 2010.

Aracoiaba foi nomeada município em 16 de agosto de 1890, através do Decreto Estadual nº 44. “Porém quando se chegou ao governo do Interventor Manuel do Nascimento Fernandes Távora, suprimiu-se o Município, anexando-se o seu território a Baturité, de acordo com o Decreto nº 193 de 20/05/1931” (MARTINS, 2009, P.34). Três anos depois, com o Decreto-Lei nº 1.156, de 04 de dezembro de 1933, Aracoiaba passa a ser distrito de Baturité e, finalmente em 1938, através do Decreto-Lei nº 448, de 20 de dezembro, ganha o título de cidade. Conta-se que todo esse processo de atrelar Aracoiaba

a Baturité foi marcado por tensões políticas e que muitas pessoas batalharam para que Aracoiaba recobrasse seu título de cidade. Na letra do Hino do Centenário de Aracoiaba, escrito por Dr. Salomão Alves de Moura Brasil, esses conflitos são expostos: “*Eis que um dia a política sonsa, /Cassou nossa Emancipação;/Vem Roberto Carneiro Mendonça, /Corajoso, nos dá sua mão;/E um decreto viril restaurava, /De Aracoiaba, a Emancipação, /Por distritos Vazantes lá estava, /Juntamente com São Sebastião*”.

No que se refere à educação, a taxa de escolarização, de 6 a 14 anos, era de 96,5% IBGE (2010). De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, de 2015, as metas de crescimento, projetadas tanto para os anos iniciais do ensino fundamental, quanto para os anos finais do ensino fundamental, foram ultrapassadas, embora não tenham atingido a média 6,0, estabelecida no Plano Nacional de Educação. Os anos iniciais do ensino fundamental ficaram com a média 5,1 e os anos finais do ensino fundamental com 4,2 IBGE (2015).

De acordo com os dados do Censo Escolar 2017, Aracoiaba conta com três escolas de ensino médio e dezenove de ensino fundamental, atendendo a uma demanda de 7.323 estudantes matriculados na Educação Básica. São trezentos e sessenta e quatro docentes, distribuídos entre a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos- EJA.

2.5 Situando o contexto: um olhar sobre as escolas participantes do PAIC

As professoras que participam da pesquisa falam de um local específico que é a escola. Por isso, julguei pertinente contextualizá-las. Pimenta (2005) aponta a escola como espaço de formação contínua e ressalta a importância da mesma para construção da identidade do professor. Compreendo que é nessa instituição de ensino que o docente passa boa parte da sua vida, daí a importância de traçar um perfil das escolas de origem de cada entrevistada.

Devido ao processo de nucleação, na sede de Aracoiaba constam três escolas, que são responsáveis por atender toda clientela da sede e dos bairros vizinhos. Abaixo temos uma visão geral dessas escolas.

A EEIEF Adolfo Guedes Alcoforado está situada no Conjunto Solon Lima verde, a 2 km da sede de Aracoiaba. O bairro surgiu na década de 1990 com um projeto de casas

populares para atender a pessoas carentes. Em 1994 a escola foi inaugurada para atender as crianças da educação infantil ao 5º ano da própria comunidade.

Atualmente a escola possui 06 (seis) salas de aulas e 08 (oito) turmas, distribuídas nos períodos manhã e tarde, atendendo a 193 (cento e noventa e três) crianças matriculadas no ano de 2018. Devido ao processo de nucleação, sua clientela vem de três localidades distintas, Encosta de Cima, Oiticica, Parque Centenário, além da comunidade local.

A referida escola, nos últimos 03 (três) anos, tem conseguido um crescimento considerável no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará- SPAECE - avaliação externa de larga escala que acontece anualmente - cujo objetivo é avaliar as competências e habilidades dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio em português e matemática. O SPAECE- alfa é uma versão criada para avaliar os alunos do 2º ano, baseado em cinco padrões: “não alfabetizado; alfabetização incompleta; intermediário; suficiente; e desejável” (RAMOS E COSTA, 2015, p. 16).

Baseado nesses padrões, a escola é colocada em um ranking, ou seja, numa classificação em relação às demais escolas do município. Essa classificação também é feita em nível de CREDE e estado. Vejamos agora o desempenho da EEIEF Coronel Adolfo Guedes Alcoforado.

Quadro 1 - Proficiência média em língua portuguesa, obtida através da avaliação externa SPAECE- ALFA- da EEIEF Coronel Adolfo Guedes Alcoforado

EVOLUÇÃO DA PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA			
EDIÇÃO	2015	2016	2017
CEARÁ	181,4	186,9	195,0
MUNICÍPIO	155,0	175,8	207,0
ESCOLA	134,5	134,3	198,0

Fonte: Elaborado pela autora

Como vimos, no quadro 1, em 2015, a proficiência de português da escola EEIEF Coronel Adolfo Guedes Alcoforado era 134,5, em 2016, caiu para 134,3 e em 2017 a proficiência de português foi 198,0. Um crescimento significativo, levando em consideração o trabalho sistemático realizado pela professora e pelo núcleo gestor para obter bons resultados nessa avaliação. Vale ressaltar, que a média da escola em 2017 foi superior a do estado do Ceará.

Quadro 2 - Evolução do percentual de alunos por padrão de desempenho em língua portuguesa na avaliação do SPAECE-ALFA, considerando os anos de (2015-2017) da EEIEF Coronel Adolfo Guedes Alcoforado

EDIÇÃO	NÃO ALFABATIZADO	ALFABETIZAÇÃO INCOMPLETA	INTERMEDIÁRIO	SUFICIENTE	DESEJÁVEL
2015	-	17,4	34,8	17,4	30,4
2016	7,4	18,5	18,5	29,6	25,9
2017	-	-	-	-	100,0

Fonte: Elaborado pela autora

Fazendo uma leitura do quadro 2, é interessante notar que o número de alunos variou muito entre os níveis não alfabetizado, alfabetização incompleta, intermediário, suficiente e o desejável, durante esses três anos. Isso se justifica pelo fato de que, a cada ano, alunos novos ingressam na escola com suas histórias de vidas e subjetividades que um teste padrão não consegue captar. Vale ressaltar que em 2017 todos os alunos ficaram no nível desejável da escala de proficiência, ou seja, todos devidamente alfabetizados. Mas será que isso basta? O fato de todos estarem alfabetizados significa que estão realmente prontos para encarar os desafios do mundo letrado? Ou então que se tornaram sujeitos críticos e capazes de refletir e questionar as informações que lhes chegam com tanta rapidez? São questões que precisam ser levadas em consideração por todos que fazem a educação.

A segunda escola é EEIEF Osvino de Freitas Pereira, situada no bairro da Bulandeira, bem próximo a CE 060, a 1 km da sede. É um bairro considerado carente, habitado por pessoas simples que vivem dos programas do governo e dos empregos em fábricas de costuras. A fundação da escola ocorreu em 1988 para atender a clientela da comunidade. Antes de ser nucleada, a referida escola tinha turmas de educação infantil, ensino fundamental, anos iniciais e ensino fundamental, os anos finais.

No ano de 2018 a escola dispõe de 09 (nove) salas de aula e abriga 17 (dezessete) turmas. Funciona nos turnos manhã e tarde, tem 25 (vinte e cinco) professores. Após a nucleação, ela passou a atender somente a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. As crianças são provenientes das localidades Chapada, Riacho Fundo e Arraial Santa Isabel, Bolandeira I e Bolandeira II, Encosta de Baixo e Jetirana., totalizando 411 (quatrocentas e onze) crianças.

Quadro 3 - Proficiência média em língua portuguesa, obtida através da avaliação externa SPAECE- ALFA da EEIEF Osvino de Freitas Pereira nos últimos três anos.

EVOLUÇÃO DA PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA			
EDIÇÃO	2015	2016	2017
CEARÁ	181,4	186,9	195,0
MUNICÍPIO	155,0	175,8	207,0
ESCOLA	165,3	190,4	242,6

Fonte: Elaborado pela autora

No quadro acima, percebemos que a escola EEIEF Osvino de Freitas Pereira vive um quadro de evolução com relação aos resultados do SPAECE-ALFA, nos últimos 03 (três) anos. A proficiência média de Língua Portuguesa em 2017 foi superior à proficiência do estado do Ceará e a do município de Aracoiaba. A escola deu um salto significativo no último ano, alcançando 242,6 de proficiência.

Porém, a luta para se manter no nível desejável continua, pois em dezembro de 2018 vem novamente a avaliação externa. A escola precisa continuar se mobilizando para que todos os alunos do 2º ano tenham bons resultados. À professora, cabe a missão de alfabetizar os alunos e “treiná-los” para responder a prova, que segundo relatos das professoras, está com o nível de dificuldade cada vez mais elevado.

Freitas (2014) já alertava para o fato das avaliações externas acabarem ditando as normas do trabalho pedagógico, tornando o ensino um processo de “treinamento” bem parecido com o ensino tecnicista da década de 1970.

Quadro 4 - Evolução do percentual de alunos, por padrão de desempenho em língua portuguesa, na avaliação do SPAECE-ALFA, considerando os anos de (2015-2017) da EEIEF Osvino de Freitas Pereira

EDIÇÃO	NÃO ALFABATIZADO	ALFABETIZAÇÃO INCOMPLETA	INTERMEDIÁRIO	SUFICIENTE	DESEJÁVEL
2015	-	3,2	11,3	27,4	58,1
2016	-	4,4	15,6	13,3	66,7
2017	-	-	-	-	100,0

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da leitura do quadro 4, notamos a mesma oscilação em relação aos números, que em um ano crescem e no outro diminuem, mas em 2017 todos os alunos conseguiram chegar no nível desejável. Para obter esses resultados não é muito fácil. Há

todo um trabalho realizado na escola, com o auxílio de muitas pessoas, além do professor. Existe uma cobrança muito grande para que a escola fique no nível desejável e para isso o núcleo gestor não mede esforços, pede ajuda da família, além de oferecer um reforço para as crianças do 2º ano, no contra turno. Segundo relato do diretor, há uma pressão muito grande por parte da secretaria de educação do município para que os resultados sejam satisfatórios.

Essa pressão influencia no trabalho do professor, que é cobrado constantemente e fica, muitas vezes frustrado por não alcançar o resultado esperado pela avaliação, já que todo trabalho foi realizado com muita responsabilidade. Essa cobrança é um reflexo da Gestão por Resultados (GPR) que vem sendo implantada no estado do Ceará desde 2003. Albuquerque e Ramos (2015).

Ramos, Camarão e Costa compreendem que:

A gestão da educação, pautada com foco nos resultados educacionais - GPR, oportuniza à administração a tríplice ação de planejar-avaliar-corriger. Sua essência consiste na responsabilização dos sujeitos e na avaliação de forma sistemática dos impactos das políticas, comparando os resultados alcançados às metas antes estabelecidas (RAMOS; CAMARÃO; COSTA, 2015, p.4).

Por isso, a escola e o professor são constantemente cobrados a alcançar a meta estabelecida pelo PAIC, que é chegar ao final do ano com todas as crianças do 2º ano no nível desejável, sem se importar com o preço a ser pago para isto. O que vemos hoje nas escolas municipais são profissionais sob pressão psicológica por terem que dar conta de resultados mensurados pelas avaliações externas.

Dando continuidade à contextualização das escolas, temos A EEIEF Cel Pedro Guedes Alcoforado, situada bem no centro da cidade, próximo à igreja matriz. Ela já possui 28 anos de fundação. Já chegou a atender da Educação Infantil ao 9º ano, mas atualmente só atende do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, por conta da nucleação. A referida instituição possui 12 salas de aula e conta com um efetivo de 32 professores para atender a 18 turmas, distribuídas nos períodos manhã e tarde. A matrícula de 2018 fechou em 480 alunos. Sua clientela é bastante diversificada, pois recebe crianças de diversos bairros e localidades, a saber, Parque Centenário, Bairro São José, Arisco, Conjunto COHAB, Conjunto Solon Lima Verde, Assunção, Arraial Santa Isabel, Encosta de Baixo, Baixo e também dos distritos mais distantes, como Pedra Branca e Jenipapeiro.

Quadro 5 - Proficiência média em língua portuguesa obtida através da avaliação externa SPAECE- ALFA- da EEIEF Cel. Pedro Guedes Alcoforado

EVOLUÇÃO DA PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA			
EDIÇÃO	2015	2016	2017
CEARÁ	181,4	186,9	195,0
MUNICÍPIO	155,0	175,8	207,0
ESCOLA	144,5	128,8	160,6

Fonte: Elaborado pela autora

Se analisarmos com cuidado as informações contidas no quadro 5, veremos que EEIEF Cel. Pedro Guedes Alcoforado, em relação as outras duas escolas, teve um crescimento em menor escala. Sua proficiência tem sido nos últimos três anos, sempre abaixo da proficiência do município e do Ceará. Acreditamos que isto é bastante compreensível, se levarmos em consideração o número de alunos avaliados, pois quanto mais alunos, mais complexo fica o trabalho para padronizá-los de acordo com as exigências do SPAECE- Alfa.

Quadro 6- Evolução do percentual de alunos por padrão de desempenho em língua portuguesa na avaliação do SPAECE-ALFA, considerando os anos de (2015-2017) da EEIEF Cel. Pedro Guedes Alcoforado

EDIÇÃO	NÃO ALFABATIZADO	ALFABETIZAÇÃO INCOMPLETA	INTERMEDIÁRIO	SUFICIENTE	DESEJÁVEL
2015	-	10,5	23,2	26,3	40,0
2016	1,6	21,9	29,7	21,9	25,0
2017	-	4,1	13,5	21,6	60,8

Fonte: Elaborado pela autora

Neste quadro, percebemos que, embora a EEIEF Cel. Pedro Guedes Alcoforado tenha um crescimento menor em relação às outras duas escolas em questão, ela conseguiu diminuir em 2017, o número de alunos que estavam com a alfabetização incompleta.

É preciso lembrar que esses números representam crianças das mais variadas comunidades. Crianças com famílias dispostas a ajudar, mas também, com famílias que não têm muito a oferecer, por questões sociais e culturais. São detalhes do contexto social que estão intimamente ligados ao desempenho das crianças, mas que não são considerados pelas avaliações externas.

Freitas (2014) discute a questão da avaliação de larga escala e seus efeitos na vida dos alunos, professores e comunidade escolar. Segundo o autor, a avaliação é uma forma de controlar a escola e de torná-la cada vez mais próxima do modelo empresarial, tendo em vista que o resultado é mais valorizado do que o processo. Freitas (2014) ressalta ainda que

A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial (FREITAS, 2014, p.8).

Assim, a avaliação em larga escala acaba tirando do professor a liberdade para criar situações de aprendizagens voltadas para os conteúdos que não sejam o português e a matemática. Tornou-se comum, nas turmas de 2º anos, a aplicação de simulados para treinar os alunos para a avaliação e isso demanda tempo que não pode ser desperdiçado com outras disciplinas. Claro que toda essa mudança no trabalho do professor não aconteceu de repente. Essa “cultura da avaliação” vem sendo implantada faz alguns anos e hoje podemos afirmar que ela se estabeleceu no cotidiano da escola.

2.6 Situando os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são primeiramente pessoas que possuem uma história de vida que dialogam e aprendem com outras pessoas e que têm sentimentos, emoções e uma forma individual de perceber o mundo. São também profissionais que sofrem influências internas e externas à docência, o que faz de cada um deles indivíduos únicos, dotados de crenças, valores e subjetividade.

Devido à complexidade dos objetivos, tive que fazer algumas escolhas começando com a quantidade de professoras que participam da pesquisa. Para isso, criei alguns critérios. Um deles foi que as professoras escolhidas teriam que ter no mínimo 05 (cinco anos) de participação nas formações do PAIC. Outro critério foi procurar professoras que trabalhassem nas escolas da sede de Aracoíaba. Dessa forma obtive 06 (seis) docentes entre efetivas e temporárias, que atendiam a esses critérios.

Porém, no desenrolar da pesquisa duas professoras deram sinais de que não queriam participar da pesquisa, pois sempre que eu marcava um encontro elas apresentavam uma desculpa e não compareciam. Diante desse fato, não quis forçar a

barra, pois compreendo que a participação numa pesquisa deve ser algo inteiramente espontâneo. Assim, fechei a pesquisa com quatro professoras que se mostraram inteiramente a disposição.

No primeiro encontro com as docentes expliquei que elas poderiam escolher ficar no anonimato, usando nomes fictícios, ou serem identificadas pelos próprios nomes. Elas decidiram anonimato, pois dessa forma ficariam mais a vontade para participar da entrevista. Então comecei a pensar em codinomes, mas só depois que fiz as entrevistas e ouvi um pouco da trajetória de cada uma resolvi dar-lhes os nomes das personagens dos livros de Rachel de Queiroz. Isso porque assim como as personagens de Rachel são mulheres fortes guerreiras essas professoras tinham as mesmas características.

Assim, as nomeei de **Maria Moura**, personagem principal do livro *Memorial de Maria Moura*, mulher forte que vinga a morte da mãe e monta um bando sob sua liderança, algo inacreditável para uma mulher naquela época. **Doralina**, do livro *Dôra Doralina* também protagonista principal do livro que quebra as regras da sociedade machista e vai à busca da sua felicidade. **Conceição**, do livro *O Quinze*, que se dispõe a trabalhar voluntariamente para ajudar os atingidos pela seca e buscava a liberdade. **Noemi**, militante do partido comunista, mantinha um relacionamento extraconjugal, algo impensado para uma mulher na década de 1930. Todas as descritas são exemplos de mulheres fortes que não desistiram de seus ideais.

A primeira, **Maria Moura**, formou-se em 1984 e, desde então, é alfabetizadora. Filha de pais humildes, enfrentou muitos desafios para concluir o Curso Normal Pedagógico. Mais tarde, com a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação com relação à formação docente, conseguiu ingressar no ensino superior, no curso ofertado pela Universidade Estadual do Ceará, no próprio município de Aracoiaba. O curso foi uma parceria entre a prefeitura e a universidade e atendeu a maioria dos professores. **Maria Moura** analisa que ser alfabetizadora hoje é mais fácil do que quando ela iniciou sua carreira, há 33 anos. Ela afirma que:

antes era bem mais complicado porque a gente não tinha os meios que nós temos hoje, tem internet, computador, temos a máquina de xerox e antes, antes era tudo na mão, no mimeógrafo, aquela questão bem, no caderno da criança, pegar 25 cadernos pra você passar as provas bimestrais na mão (Maria Moura).

Ser alfabetizadora na época descrita no relato da professora exigia habilidades diferentes das de hoje, pois os meios eram mais escassos e os materiais didáticos quase

não existiam. Era preciso que o professor no seu fazer pedagógico fosse descobrindo os caminhos para alcançar seus objetivos.

Doralina teve sua primeira experiência com a docência numa escola da zona rural de Aracoiaba. Passava a semana longe de casa, pois a localidade era distante da sede e as condições financeiras não permitiam o traslado todos os dias. Foi um período difícil, pois os alunos eram indisciplinados e **Doralina** não se sentia preparada para atuar como professora, embora fosse formada. *“Eu disse assim, valha-me Deus o que eu estou fazendo nesta sala? Sabia nem o que estava fazendo ali” (Doralina)*. Mesmo assim, não desistiu e conseguiu superar os desafios da profissão até hoje. É professora alfabetizadora e está perto de se aposentar.

Conceição teve sua primeira experiência com a docência quando ela ainda estava fazendo o curso normal e foi substituir uma professora que estava de licença. Para ela foi um grande desafio, pois nunca tinha entrado numa sala de aula, mas foi exatamente durante esse período que se descobriu professora de vocação, como ela mesma narra. *“Foi algo assim tão bonito porque eu pude descobrir a minha profissão ali, eu me descobri como professora, com aquela turma”*. Hoje, **Conceição** é professora concursada e realiza seu trabalho com muita dedicação e responsabilidade.

Noemi, em comparação com as outras, é a mais nova na docência. Começou a lecionar em 2008 e relata que foi durante o curso de Pedagogia que ela se descobriu professora, à época, já tinha o desejo de ser alfabetizadora. **Noemi** é professora temporária e se sente desvalorizada, porém, quando pensa em desistir, lembra-se das crianças que confiam nela e suas forças são renovadas. Sua primeira experiência foi numa turma de 3º ano e para realizar um bom trabalho ela não mediu esforços. Pediu ajuda aos colegas mais experientes, buscou recurso na internet e venceu as barreiras.

O encontro dessas profissionais com a docência se assemelha ao meu, pois todas se tornaram professoras no fazer da profissão, superando as dificuldades e buscando sempre aprender com a experiência do outro, pois

Essa construção da formação é contínua e não fica restrita a uma instituição, à sala de aula, a um determinado curso, pois os docentes podem formar-se mediante seu próprio exercício profissional, partindo da análise de sua própria realidade e de confrontos com a universalidade de outras realidades que também têm fatos do cotidiano, situações políticas, experiências, concepções, teorias e outras situações formadoras (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370).

Diante do exposto, percebo que as trajetórias de vida de cada um são imprescindíveis para construção da vida profissional. Não existe formação sem interação social e diálogo.

3 O PAIC COMO POLÍTICA PÚBLICA EM DUAS GERAÇÕES: DA ALFABETIZAÇÃO COMO APRENDIZAGEM À GESTÃO POR RESULTADOS

Neste capítulo, trago o histórico do PAIC desde seu nascimento em 2004, sua consolidação como política pública em 2007 até dias atuais. Durante esse trajeto, o programa se expande para além das fronteiras do estado, passando a ser referência nacional na alfabetização de crianças, e ganha novas roupagens.

Pensando nas mudanças que o PAIC sofreu no decorrer desses anos, dividi a contextualização do programa em duas gerações. A primeira geração, de 2007 a 2010, e nos quando o programa tinha suas ações focadas na educação infantil 1º e 2º anos do ensino fundamental I. A segunda geração, de 2011 a 2017, período em que o PAIC amplia suas ações da educação infantil até o ensino fundamental II, consolida uma política de avaliação e monitoramento de resultados e passa a ser referência como programa de alfabetização. São 10 anos de história de um programa que trouxe inovações para prática do professor, para gestão municipal, formação de professores e processo de avaliação. Junto às inovações, vieram as críticas, dificuldades e os desafios.

3.1 Origem

Sabe-se que o Programa Alfabetização na Idade Certa surgiu, inicialmente, a partir do trabalho desenvolvido pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará que, preocupada com situação da educação do Estado e com o baixo desempenho de aprendizagem dos alunos das escolas públicas, promoveu, em 2004, a criação do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar.

O comitê foi instituído em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/CE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará (APRECE) e a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Contou também com a participação e a colaboração das universidades cearense, como a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade de Fortaleza (UNIFOR) (CEARÁ, 2012).

O principal objetivo do comitê era tornar explícito o problema do analfabetismo escolar no sistema público de ensino do Estado. Para tanto, realizou pesquisa em 48

municípios cearenses com as seguintes finalidades: avaliar os níveis de aprendizagem, leitura e escrita das crianças que estavam cursando a 2ª série do Ensino Fundamental nas escolas públicas; verificar como ocorria a formação dos professores alfabetizadores; observar e analisar as práticas docentes e as condições de trabalho desses profissionais. A pesquisa revelou que:

Em uma avaliação amostral dos níveis de leitura, escrita e compreensão de texto de 8 mil alunos da 2ª série do EF (atual 3º ano), matriculados nas redes de 48 municípios, 39% não leram o texto; 15% leram muito mal, soletrando e sem compreender; 31% leram com dificuldade e compreenderam parcialmente; e 15% leram e compreenderam. A maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador. A maior parte dos professores não tinha metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa e usava muito mal o tempo de aula (CEARÁ, 2012, p.19).

Diante desse resultado, o comitê resolveu aproveitar a mobilização da sociedade civil que havia ocorrido no momento para realizar algumas ações que pudessem amenizar a situação. Assim, nasceu o Programa Alfabetização na Idade Certa, que, de início, contou com o apoio técnico e financeiro do UNICEF. Apenas 56 municípios participaram das ações que ocorreram nos anos de 2005 a 2006.

Nesses municípios, o programa atuou principalmente disponibilizando avaliações diagnósticas para os alunos de 2º ano do ensino fundamental. A avaliação era feita e testada pela equipe do PAIC. Em seguida, a equipe da Secretaria de Educação do município recebia uma formação para realizar a aplicação das avaliações. Depois dessa etapa, o programa oferecia assessoria pedagógica para traçar intervenções para melhorar a aprendizagem dos alunos (CEARÁ, 2012).

As ações realizadas nos 56 municípios que aderiram ao programa na sua fase inicial serviram de base para a consolidação do PAIC em 2007 como política pública voltada para alfabetização de crianças.

3.2 PAIC primeira geração (2007-2010): Encantamento

A pesquisa realizada e divulgada pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar não foi engavetada. Pelo contrário, abriu um caminho para debates e trouxe à tona as dificuldades e desafios que precisavam ser superados com relação à alfabetização.

A primeira geração do PAIC nasceu em 24 de maio de 2007, na gestão do governador Cid Ferreira Gomes e

(...) se comprometeu a transformar a situação diagnosticada pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. A alfabetização de todas as crianças até os 7 anos de idade foi eleita como prioridade. A Seduc assumiu a execução do Paic, tornando o programa uma política pública. Com essas iniciativas, o estado reconheceu o analfabetismo escolar como um problema de todos, e formulou o Paic como um programa de cooperação com os municípios (CEARÁ, 2012, p. 67).

Assim, o Programa Alfabetização na Idade Certa- PAIC é instituído como política pública através da Lei nº 14.026/2007 na gestão do governador Cid Gomes. O programa, que antes atendia a 56 municípios, se expande para todo Ceará e passa a ser gerenciado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC.

Para que o PAIC se estendesse a todas as cidades do Ceará, foi necessário que houvesse cooperação entre o governo do Estado os municípios. Isso ocorreu através do pacto que foi assinado entre ambos, estabelecido da seguinte forma:

No protocolo assinado entre os municípios e o governo estadual, coube à SEDUC prestar assessoria técnica nos eixos de ação do programa e avaliar os resultados das capacidades de leitura dos alunos do 2º ano por meio do SPAECE- Alfa. Os municípios ficaram responsáveis por disponibilizar as equipes técnicas para implementação das ações propostas e fornecer o apoio logístico e materiais necessários às atividades relacionadas ao PAIC (CEARÁ, 2012, p. 20).

A concretização do protocolo em cada município era bem parecida. As secretarias de educação cediam as equipes para trabalhar no PAIC e a SECUC dava o apoio técnico através das formações dos profissionais e orientações. Essa equipe se responsabilizava por multiplicar as formações. Cabia também às secretarias de educação arcar com a logística das formações dos professores, ou seja, o transporte, local para realizar as capacitações e a alimentação.

Assim, em cada município se formou uma equipe para gerenciar o Programa Alfabetização na Idade Certa, constituída de um gerente municipal e demais membros, que em alguns municípios se organizava de acordo com os eixos do PAIC, mas isso variava de acordo com a realidade de cada cidade. Havia equipes constituídas pelo gerente, uma pessoa para o eixo da alfabetização, outra para o eixo da educação infantil e uma para o eixo de formação do leitor. Geralmente, o/a gerente era responsável pelo eixo de gestão e da avaliação.

Vale ressaltar que o gerente do programa deveria atender ao seguinte perfil:

Capacidade de articulação, visão de conjunto e de sistema.
Legitimidade e liderança perante os diretores e professores da rede pública de ensino.
Capacidade de diálogo, de saber ouvir e de saber falar.

Disponibilidade para coordenar o Programa, inclusive para viajar, quando necessário.

Disponibilidade para realizar o acompanhamento do PAIC nas escolas.

Domínio básico na área de informática (Word, Excel e Internet) ou dispor de apoio técnico para realização das atividades que exigirem a utilização desse domínio.

Visão pedagógica e, se possível, ter experiência em Programas como o PROFA ou Pro - letramento.

Ter vínculo funcional, preferencialmente, com a rede municipal.

Ter senso de compromisso e responsabilidade (CEARÁ, 2018).

O perfil desenhado para o/a gerente do PAIC deixa bem claro a importância do programa para o governo e os objetivos a serem alcançados. O/a gerente não podia ser qualquer pessoa indicada por motivos políticos e isso fica bem evidente. Na maioria dos municípios, essa função é ocupada por um professor da rede municipal ou por um técnico da Secretaria da Educação. Esses profissionais são o elo entre a SEDUC, municípios e professores.

A postura de líder e a capacidade de dialogar e ouvir professores e diretores são características que compõem o perfil do (a) gerente e que fazem a diferença no desenvolvimento do PAIC no município. A mobilização e sensibilização são imprescindíveis para que todos os profissionais envolvidos na educação possam comungar dos mesmos objetivos do programa.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC também se estruturou para poder atender as demandas do PAIC. Surge então a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios, COPEM, cujo objetivo era prestar assessoria aos municípios. Nas Coordenadorias de Desenvolvimento da Educação – CREDE, foram instituídos os Núcleos Regionais de Cooperação com os Municípios - NRCOMs. Com a criação desses órgãos, a comunicação entre estado e município foi estreitada e o acompanhamento e monitoramentos das ações do PAIC e de outros programas ficaram mais viáveis (CEARÁ, 2012).

As ações do PAIC chegaram aos municípios em agosto de 2007, quando foi aplicada a primeira avaliação diagnóstica de leitura e escrita para os alunos do 2º ano do ensino fundamental. A SEDUC elaborou a prova e formou a equipe do PAIC para fazer a aplicação, enquanto a Secretaria de Educação fez a reprodução das mesmas.

No caso de Aracoiaba, essa ação foi bem desafiadora, pois o município possuía 48 escolas espalhadas pelo seu território, algumas delas de difícil acesso, por conta da distância entre elas e a sede do município e das condições das estradas carroçáveis que ficam quase intransitáveis no inverno. Além disso, a Secretaria de Educação não dispunha

de transportes exclusivos que fizessem o traslado dos aplicadores. Com muito trabalho e negociação, a prova foi aplicada, tendo sempre a preocupação de não pressionar as crianças e respeitando o tempo e o ritmo das mesmas. A equipe foi orientada a dizer para as crianças que se tratava apenas de uma atividade direcionada. Essa postura na aplicação da avaliação diagnóstica é um diferencial do PAIC dessa primeira geração.

Os resultados da prova foram divulgados para Secretaria de Educação, prefeitos gestores escolares e professores de cada município, que viram a necessidade de traçar estratégias para melhorar a aprendizagem das crianças.

A segunda ação foi a formação continuada de professores, ofertada para professores da educação infantil, 1º e 2º anos, sendo que a formação do 2º ano ficou sob a responsabilidade das editoras. Já a educação infantil e o 1º ano ficaram na responsabilidade da equipe do PAIC. Esse era o modelo para todo o Ceará.

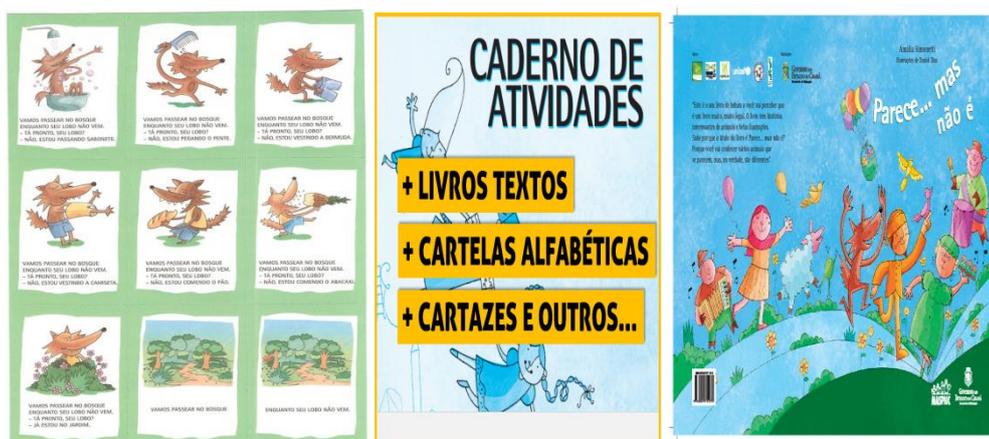
Durante as formações do 1º ano, foi apresentado o material estruturado que, de imediato, chamou a atenção dos professores, pois trazia, além das orientações, o material prático para o professor utilizar, fazendo apenas as adaptações necessárias à realidade da sua turma.

O material produzido era composto por “Proposta didática para alfabetizar letrando”, “Caderno de atividades”, livro de leitura e kit de materiais didáticos (conjunto de 18 cartazes para exposição na sala de aula e jogos de fichas e cartelas para os alunos. (CEARÁ, 2012, p. 127).

Os professores ficaram maravilhados com a proposta e com o material. O desafio era estudar para aprofundar os conhecimentos, tirar as dúvidas e colocar a proposta em prática. Esse era o papel das formações.

As ilustrações abaixo são a capa do livro utilizado pelo 1º e 2º anos, um modelo de ficha do 1º ano e a capa do caderno de atividades. Todos os materiais são bem coloridos e pensados para promover a ludicidade e facilitar a aprendizagem das crianças.

Figura 1 : Capa do livro utilizado pelo 1º e 2º anos; modelo de ficha do 1º ano e capa do caderno de atividades



Fonte: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/downloads/category/187-2018-06-12-16-50-25> Acessado em 08 de março 2019.

O material e a proposta para alfabetizar os alunos eram uma novidade que encantava os professores e também desafiava, tendo em vista que cada docente já tinha sua metodologia de ensino. Por isso, foi necessário que as formações levassem em consideração os conhecimentos dos alfabetizadores para que o programa desse certo. Isso fica evidente na fala da professora **Maria Moura**:

Hoje, as formações continuadas têm me ajudado bastante, porque é lá onde eu encontro material, suporte pra minha prática de sala de aula (...) juntando a teoria com a prática, e tem ajudado bastante nisso, eu acho riquíssimo as formações continuadas na minha prática pedagógica (Maria Moura).

Considerar os conhecimentos dos docentes foi um dos pontos positivos das formações continuadas do programa, pois, dessa forma, os professores não eram meros expectadores da formação, pelo contrário, interagem e trocavam experiências bastante enriquecedoras. O processo de formação oportunizado pelo programa compreende o professor como sujeito e agente do seu conhecimento.

Para garantir que os gestores municipais (prefeitos, secretários de educação, diretores escolares e coordenadores) dessem o devido apoio às ações do programa, colocando a alfabetização das crianças como algo primordial, o governo criou a Lei nº 14.023/2007 que estabeleceu critérios para distribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). A referida lei “condicionou parte do repasse do imposto a indicadores de educação, saúde e meio ambiente ” (CEARÁ, 2012. p. 20).

Essa lei impactou os gestores municipais, que se viram obrigados a acatar as orientações do eixo de gestão do PAIC com relação à lotação e à contratação de

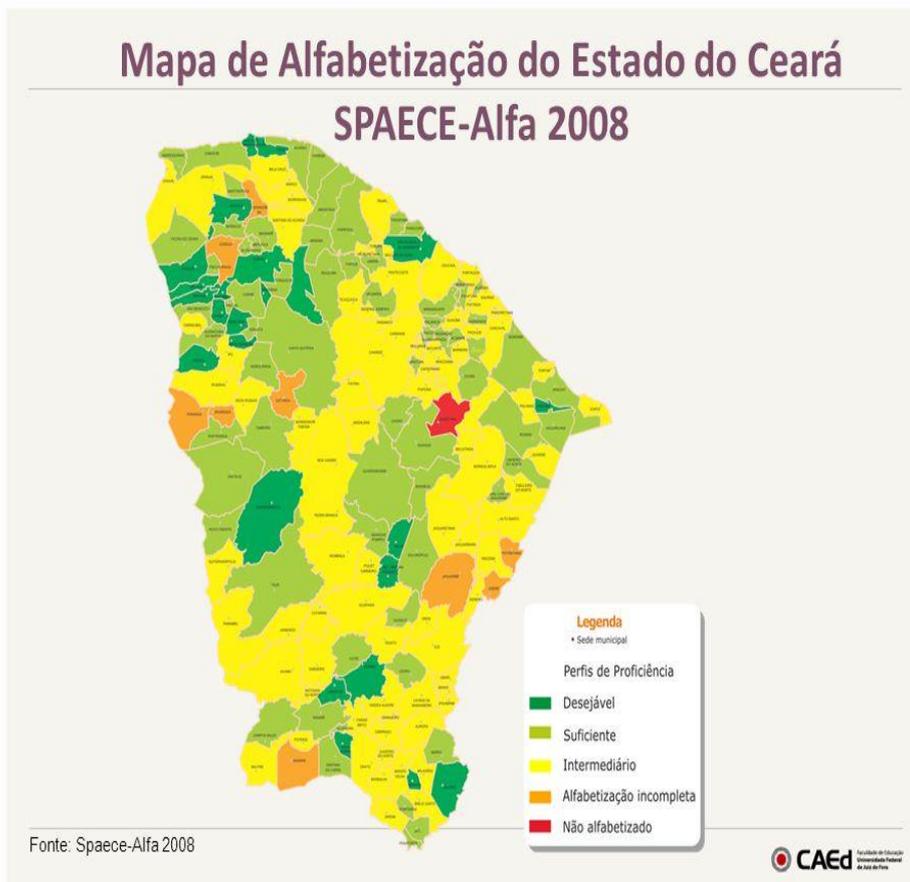
professores alfabetizadores, baseadas no mérito, ou seja, importava professores que fossem formados e que tivessem o perfil de alfabetizador e isso não era feito por meio de critérios políticos. Isso porque:

O Paic foi caracterizado como um programa com foco na gestão voltada à aprendizagem do aluno e ênfase na mudança de cultura da gestão municipal e da gestão escolar. A proposta é que todas as ações converjam para a garantia do direito de aprender, com prioridade para a alfabetização (CEARÁ, 2012, p. 67).

Dessa forma, todas as ações do PAIC tinham um único objetivo: a aprendizagem das crianças. Vale ressaltar que as mudanças de cultura da gestão municipal ocasionaram um e foi preciso um trabalho sistemático de sensibilização para que todos compreendessem as ações do programa eram articuladas e que precisavam do apoio de todos os envolvidos na educação.

Em 2008 o Programa Alfabetização na Idade Certa intensifica suas ações e no final do ano acontece a avaliação externa do SPAECE-ALFA aplicada para os alunos do 2º ano do ensino fundamental. A prova avalia a proficiência de leitura e de escrita das crianças e seu resultado é amplamente divulgado, tendo em vista que o mesmo impactará no orçamento do município devido a Lei 14.023/2007, citado anteriormente. Vejamos como ficou o mapa dos resultados do SPAECE- ALFA de 2008.

Figura 2 - Mapa de Alfabetização do Estado do Ceará SPAECE Alfa 2008



Pelo mapa, percebe-se que apenas um município em todo estado está com os alunos no nível não alfabetizado. Nove, estão com alfabetização incompleta e a maioria está no intermediário. Isso revela que as ações planejadas, executadas e monitoradas estão dando frutos e o PAIC caminha para 2009 fortalecido por conta dos resultados obtidos.

Diante dos resultados de 2008, o programa ganha mais credibilidade passando a ser visto com outros olhos. A sistemática de avaliação começa a ganhar forma, mas sem muita pressão.

Em 2009 foi criado o Prêmio Escola Nota Dez através da Lei nº 14.371/2009 para as escolas com melhores resultados de alfabetização das crianças. A referida lei no seu Art. 4º estabelece que:

As escolas premiadas ficam responsáveis por desenvolver, pelo período de um ano, ações de cooperação técnico-pedagógica com uma das 150 (cento e cinquenta) escolas que tenham obtido os menores resultados de alfabetização, expressos pelo IDE-Alfa.

Para acontecer à cooperação técnico-pedagógica era necessário se conhecer a realidade de ambas. Para isso, aconteciam as visitas as referidas escolas, para que elas pudessem trocar experiências. Muitas vezes, se identificava que a escola apoiadora, cuja missão era dá suporte a escola apoiada, tinha menos estrutura do que a apoiada, abrindo um grande questionamento sobre os fatores que interferiam nos resultados da aprendizagem dos alunos. A Secretaria de Educação avaliou o Prêmio Escola Nota Dez no seu início e percebeu que:

(...) Entre as escolas premiadas com base no Spaece-Alfa 2008, 55,3% não mantiveram seus IDEs-Alfa na avaliação de 2009; em 2010, esse percentual baixou para 34,7%. (...) Entre as escolas apoiadas, em 2009, 71,3% conseguiram alcançar a meta projetada e deixaram de fazer parte do conjunto de escolas com os índices mais baixos de alfabetização do estado; em 2010 o total já representou 90% (CEARÁ, 2012, p. 91).

Isso mostra o quanto à educação é algo complexo, pois envolve seres humanos com suas individualidades e especificidades. Mesmo a escola aplicando os mesmos métodos, cumprindo com as metas fixadas, professores formados e com experiência na alfabetização, os resultados mudam de um ano para o outro, porque simplesmente as crianças são outras, com histórias de vidas diferentes e com aprendizagens e ritmos próprios.

Na visão dos municípios, o Prêmio Escola Nota Dez é visto de forma positiva, mas com algumas ressalvas como podemos perceber no relato abaixo

Nas visitas realizadas durante o processo de sistematização, alguns técnicos das Secretarias de Educação afirmaram que a busca exaustiva de bons resultados no Spaece Alfa para angariar a premiação acabam por desvirtuar o processo educativo, com uma concentração muito grande nas avaliações. Isso traz um peso para as crianças e excessivas atividades de treinamento para as provas por meio de simulações (CEARÁ, 2012, P. 92).

Quando o foco do trabalho pedagógico deixa de ser a aprendizagem e passa a ser o resultado das avaliações externas, há um comprometimento com a qualidade da educação, pois o desenvolvimento integral da criança fica limitado já que o treinamento para resolução de simulados assume o papel principal.

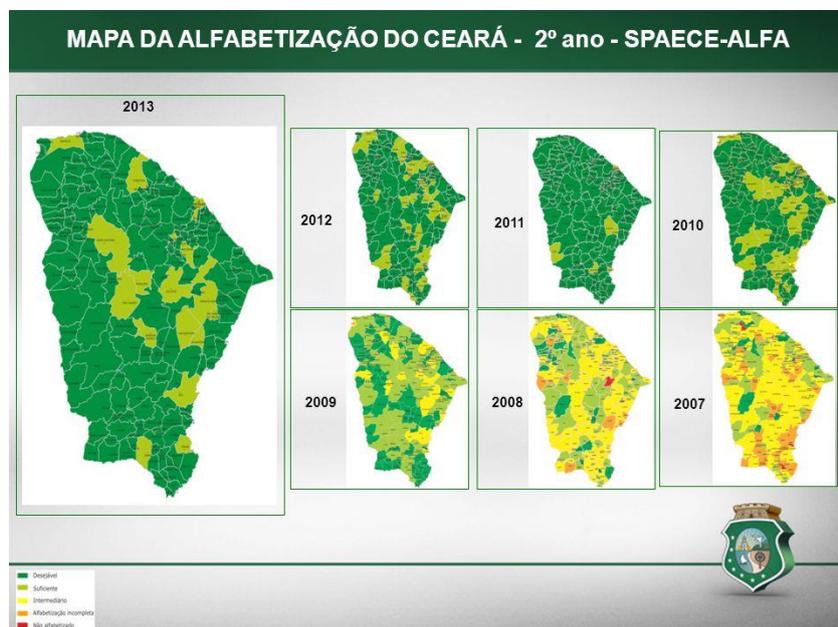
Essa percepção da avaliação como algo que interfere no processo educativo ainda é bem presente hoje. A professora Noemi deixou isso bem evidente na sua fala:

(...) porque quando eu vejo uma criança lendo, que chegou pra mim num estado, meu Deus! Essa criança não ler, não sabe de nada, o que foi que aconteceu com o primeiro ano dessa criança? E ela chega pra mim e ninguém dá nada por ela, e quando ela chega ao final do ano ela lendo, se saindo bem nas provas, no SPAECE no 2º ano, o que vale é o SPAECE. (Noemi)

Nesse trecho a professora afirma que o que importa é a prova do SPAECE, deixando de lado os demais conhecimentos que não podem ser mensurados por uma avaliação de larga escala. A indagação da docente é como a criança chegou no 2º ano sem saber ler, ou seja, uma forte cobrança ao professor da série anterior. Cobrança essa que já chegou à educação infantil, etapa em que a criança precisa vivenciar experiências e não apenas treinar para diferenciar letras de outros sinais gráficos.

Por outro lado, as leis 14.023/2007 que estabelece critérios para distribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS e a Lei nº 14.371/2009 que institui o Premio Escola Nota Dez são vistas como mecanismos de incentivo para o fortalecimento de ações que priorizem a alfabetização e os resultados das avaliações mostram isso. Vejamos a imagem abaixo:

Figura 3 – Mapa da Alfabetização do Ceará – 2º ano – SPAECE-Alfa



Fonte: internet

A imagem acima mostra a evolução do resultado do SPAECE- ALFA de 2007 até 2013 e pelas cores dos mapas percebe-se o Ceará saiu de uma condição de alunos com alfabetização incompleta, ou seja, com o nível de proficiência entre 75 a 100, para o nível

desejado com o nível de proficiência de 150 acima que é caracterizado pelo verde escuro. Isso em sete anos de programa.

Diante de um resultado com este, pode-se imaginar o quanto a avaliação ganhou importância e espaço na vida de gestores, professores e alunos. Esse desenho do programa focado nos resultados é a principal característica do programa que eu denominei de segunda geração do PAIC.

No próximo tópico, apresento o programa de 2011 a 2017 ressaltando as mudanças e a ampliação do atendimento até o 9º ano do ensino fundamental, os avanços de ferramentas tecnológicas com a finalidade de monitorar os resultados e fornecer subsídios aos professores para treinar os alunos para o SPAECE.

3.3 PAIC segunda geração (2011-2017): Foco na avaliação

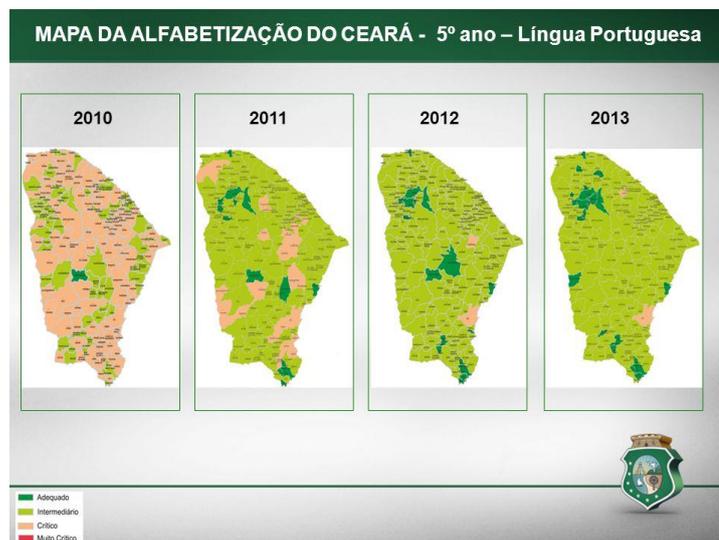
Em 2011, o PAIC ampliou suas ações até o 5º ano das séries iniciais, passando a ser nomeado de PAIC MAIS. O objetivo era melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos até o 5º ano, já que o 2º ano vinha apresentando resultados satisfatórios na avaliação do SPAECE-ALFA.

Dentro deste novo contexto, os prefeitos tiveram que aderir novamente ao programa que propõe intensificar as ações já existentes ampliando-as para as demais séries e assim obter bons resultados de aprendizagem no 5º ano, série que também é avaliada pelo SPAECE.

Essa ampliação das ações até o 5º ano teve um impacto para os municípios, pois o programa tem como base a cooperação, sendo assim, existe uma contrapartida dos municípios que também foi ampliada. Se antes as formações atendiam aos professores da educação infantil, 1º e 2º anos, agora tinham que atender aos professores do 3º, 4º e 5º anos, demandando uma logística maior no que diz respeito à alimentação, transporte e formadores.

Analisando, isoladamente, os resultados do SPAECE do 5º ano após as ações do PAIC MAIS veremos que houve um avanço significativo na proficiência em Língua Portuguesa como mostra a imagem abaixo:

Figura 4 - Mapa da Alfabetização do Ceará – 5º ano – Língua Portuguesa SPAECE-Alfa



Fonte: internet

Os mapas mostram que, de 2010 a 2013, o Ceará conseguiu diminuir significativamente o número de cidades que estavam no nível crítico, elevando-as para o nível intermediário. Essa evolução dos resultados do 5º ano fortalece ainda mais a gestão focada nos resultados da aprendizagem, impactando significativamente no dia a dia da escola.

Em 2015, Camilo Santana assume o governo do Ceará e lança o MAIS PAIC- Programa de Aprendizagem na Idade Certa, ampliando as ações da educação infantil até o 9º ano. Assim, o programa que se iniciou como política pública em 2007 foi ganhando espaço e se consolidando através dos anos, chegando a ser referência para o Ministério da Educação para a criação do programa federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC.

O MAIS PAIC modificou a estrutura do programa que agora passa a atuar em seis eixos: Eixo Gestão Municipal; Eixo Ensino Fundamental I; Eixo Ensino Fundamental II e Educação Integral; Eixo de Educação Infantil; Eixo Literatura e Formação do Leitor e Eixo de Avaliação Externa, sendo que o Eixo Ensino Fundamental II tem uma proposta própria com objetivos específicos (CEARÁ, 2018).

Esse novo desenho do programa requer mais investimento para formações, bolsas, avaliações, premiação para as escolas com bons desempenhos e para aquisição de materiais, contabilizando R\$ 52 milhões (CEARÁ, 2019).

Em resposta a esse investimento, se faz necessário que os resultados apareçam expressos na avaliação do SPAECE, aumentando significativamente a cobrança em cima dos gestores e professoras. Como resultado dessa pressão, temos professores focando seu trabalho em treinamentos para resolver as questões do SPAECE.

Mesmo diante desse cenário é preciso reconhecer que o PAIC, enquanto política pública, conseguiu promover a cooperação entre estado e municípios, que foi de grande valia para fazer acontecer as mudanças no cenário da gestão municipal, na política de formação de professores e no incentivo à leitura e à valorização da cultura por todo estado do Ceará. E as falhas? Certamente elas existem, mas não se podem negar as contribuições.

No próximo tópico, apresento os eixos que constituem o PAIC com seus objetivos e metas pensados para apoiar e complementar a meta principal do programa, a aprendizagem de todos na idade certa.

3.4 Eixos do Programa Alfabetização na Idade Certa: partes que se completam

O Programa Alfabetização na Idade Certa, em todos os seus eixos constituintes, procura fortalecer as instâncias responsáveis pela orientação pedagógica no próprio município, a busca de alternativas locais, com a finalidade de potencializar experiências bem-sucedidas em desenvolvimento, e a formação contínua dos professores e gestores. Para o desenvolvimento dessas propostas, são desenvolvidas as seguintes estratégias: encontros presenciais (palestras, estudos em grupo, oficinas, seminários, avaliações, fóruns), ações nos Municípios (orientadas pelas Credes) e atividade interativa à distância, via Portal do PAIC.

No início, o programa era constituído pelos seguintes eixos: gestão municipal, alfabetização, avaliação, educação infantil e literatura infantil e formação do leitor. Com a ampliação das ações do PAIC, os eixos sofreram alterações. O Eixo da Alfabetização foi substituído pelo Eixo Ensino Fundamental I, Eixo Ensino Fundamental II e Educação Integral.

Cada eixo do programa possui objetivos e metas a serem cumpridos e estão inter-relacionadas. Vejamos o Eixo da Gestão Municipal no quadro abaixo:

Quadro 7 – Gestão Municipal

Eixo do Programa	Gestão Municipal da Educação
Objetivo Geral	<ul style="list-style-type: none"> Promover o fortalecimento institucional dos sistemas municipais de ensino, envolvendo assessoria técnica para a estruturação de modelo de gestão focado no resultado da aprendizagem

<p>Objetivos Específicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o assessoramento técnico às equipes de gestão do PAIC nas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e nas Secretarias Municipais de Educação (SME). • Coordenar e monitorar o acompanhamento das ações de gestão do PAIC. • Construir e difundir uma cultura de gestão de sistema e de gestão escolar, voltada para a aprendizagem dos alunos. • Fortalecer o gerenciamento dos sistemas municipais de ensino, a partir da formação das suas equipes técnicas. • Estabelecer indicadores de eficiência de gestão de sistema e indicadores de eficiência de gestão escolar, para permitir aos municípios e escolas o estabelecimento das suas metas. • Disponibilizar aos municípios alternativas de procedimentos de escolha de gestores escolares baseados fundamentalmente no mérito e vinculados à carreira. • Construir critérios para o estabelecimento de políticas de valorização do magistério, com ênfase no desempenho docente e na aprendizagem dos alunos. • Realizar a formação gerencial das equipes técnicas das Secretarias Municipais de Educação (SME), estabelecendo indicadores de eficiência de gestão de sistema e de gestão escolar.
<p>Metas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elevação do IDEB para 6,0, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. • Atendimento de 100% das crianças de 6 a 14 anos de idade. • Redução do abandono e da evasão escolar para 0% nos anos iniciais do Ensino Fundamental. • Redução do abandono e da evasão escolar para 0% nos anos finais do Ensino Fundamental. • Correção do fluxo escolar. • Nucleação das escolas. • Cumprimento de 100% dos 200 dias letivos. • Fortalecimento da autonomia das escolas. • Definição de políticas de acompanhamento às escolas da rede municipal. • Definição de critérios técnicos para o processo de seleção de gestores escolares priorizando o mérito. • Revisão dos Planos de cargo, carreira e remuneração do magistério municipal, contemplando o piso salarial, a carga horária e incentivos para a função docente, priorizando o professor alfabetizador de criança a partir de critério de desempenho • Política de formação de professores continuada e em serviço. • Definição de critérios para contratação de professores focados no mérito

Fonte: Elaborado pela autora com base no site: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-de-gestao>. Acessado em 04 de fevereiro de 2019.

Analisando as informações do quadro acima é evidente que os desafios do PAIC há 12 anos eram enormes. Muitos estavam relacionados à desconstrução de hábitos já cristalizados pelos gestores, professores e alunos. Podemos destacar a nucleação das escolas, que afeta professores, alunos e funcionários, que enfrentou muita resistência por parte de toda comunidade escolar. O cumprimento dos 200 dias letivos foi outro desafio, pois habitualmente as aulas eram interrompidas ou reduzidas por questões que não estavam diretamente relacionadas com a escola. Definir os critérios para contratação de

professores exigiu dos gestores, da maioria dos municípios, muita diplomacia, pois essas contratações estavam atreladas aos pedidos dos vereadores de cada localidade. Quebrar essa prática não foi fácil e compreendemos que ainda hoje acontecem algumas resistências.

Pela experiência que tive à frente do PAIC, durante os anos de 2007 a 2010, no município de Aracoíaba, posso afirmar que houve muitos avanços com relação à gestão municipal da educação e alguns hábitos foram superados, porém, ainda há muito para melhorar, porque a educação é um processo dinâmico que vem se modificando ao longo dos anos e alguns desafios são superados e outros surgem. O que não se pode negar é que o PAIC trouxe contribuições significativas para a gestão municipal da educação.

O objetivo geral chama a atenção também pelo fato de deixar claro o modelo de gestão, focado nos resultados da aprendizagem dos alunos. Esse objetivo, para ser alcançado, é um efeito dominó que se inicia com o prefeito, secretário de educação, gerente do PAIC, gestores escolares, professores, famílias e alunos. Todos são cobrados, embora de forma diferente, pelos resultados da aprendizagem dos alunos.

Analisando hoje a gestão municipal, são notórias as mudanças, mas também se faz necessário registrar que o processo pela busca dos bons resultados tem gerado algumas lacunas na formação dos alunos e ocasionando muito desgaste para os professores e gestores escolares.

Em conversa informal com alguns professores, é visível a preocupação com as avaliações externas. Alguns se recusam a dar aula nas turmas que são avaliadas, alegando que a pressão é muito grande. Fica então uma reflexão sobre a necessidade de estudar as consequências da busca excessiva por resultados.

No quadro abaixo, uma visão geral do eixo Ensino Fundamental I:

Quadro 8 – Eixo Ensino Fundamental I

Eixo do Programa	Eixo Ensino Fundamental - Séries Iniciais
Objetivo Geral	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer cooperação técnico-pedagógica aos municípios para a implantação e implementação de propostas didáticas de alfabetização;
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º e 2º anos e material de apoio pedagógico para professores e alunos do 3º aos 5º anos do ensino fundamental dos 184 municípios; • Viabilizar a formação docente continuada e em serviço nos municípios, através de formadores do MAIS PAIC/ PNAIC das SME; • Suscitar que nenhum aluno ainda não alfabetizado, independente da turma em que esteja matriculado, fique sem ler e escrever nos anos iniciais do ensino fundamental até o 5º ano; • Realizar acompanhamentos pedagógicos nos municípios.

Metas	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização de 100% das crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental • Alfabetização dos alunos não alfabetizados do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental
--------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, com base no site: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-de-alfabetizacao> Acessado em 7 de fevereiro de 2019.

Analisando as informações do quadro, pude perceber as alterações nos objetivos do PAIC. De 2007 até 2010 eles eram voltados exclusivamente para alfabetização das crianças até os sete anos de idade. Hoje, pela abrangência do programa, estão voltados também para o 5º ano do ensino fundamental.

A formação docente tem destaque nesse eixo, assim como no eixo de gestão, ou seja, as formações que antes se destinavam apenas à educação infantil, 1º e 2º anos, agora se estendem até ao 5º ano. O compromisso em ensinar os alunos a ler e escrever independe da série do educando.

Outro fator importante é o acompanhamento pedagógico que tem se tornado uma prática no dia a dia das escolas. Realizados pelos coordenadores e pelos formadores, é uma forma de saber se as ações planejadas estão sendo executadas.

No quadro seguinte, o Eixo Ensino Fundamental, séries finais, com seus objetivos e metas:

Quadro 9 – Eixo Ensino Fundamental

Eixo do Programa	Eixo Ensino Fundamental – Séries finais
Objetivo Geral	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar os municípios na melhoria das práticas de gestão municipal, planejamento e acompanhamento pedagógico;
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar a porcentagem de estudantes do 6º ao 9º ano no nível adequado de aprendizagem; • Estimular a prática da leitura e formar leitores fluentes, aumentando o número de livros lidos por ano letivo; • Reduzir o abandono, distorção idade/série e evasão no Ensino Fundamental II, aumentando a porcentagem de jovens que concluem a etapa na idade adequada
Metas	<ol style="list-style-type: none"> 1) Adesão de 100% dos municípios ao Mais PAIC; 2) Alcançar IDEB na rede pública de 5,0 em 2017 3) Alcançar os seguintes resultados, nos níveis de desempenho do SPAECE: a) Pelo menos 25% dos estudantes no nível adequado e no máximo 44% nos níveis crítico e muito crítico em Língua Portuguesa b) Pelo menos 16% dos estudantes no nível adequado e no máximo 64% nos níveis crítico e muito crítico em Matemática. 4) Reduzir o abandono a 2,5% 5) Reduzir a distorção idade/série a 25% 6) Elevar para 85% a porcentagem de jovens que concluem o ensino fundamental aos 16 anos

--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no site: <file:///C:/Users/fenso/Downloads/proposta%20fundamental%20ii.pdf> Acessado em 7 de fevereiro de 2019.

Esse Eixo é na verdade, denominado de proposta para o Ensino Fundamental II, tendo em vista o crescimento da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental I. A necessidade de ações para amparar essa etapa da educação básica foi crescendo. Sua estrutura se assemelha com a do PAIC, tem quatro eixos: Formação de Professores e Coordenadores Pedagógicos; Gestão Municipal; Avaliação Externa; e Literatura e Formação do Leitor.

Seus objetivos e metas estão voltados para redução do abandono, distorção idade/série, melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, melhores desempenhos na avaliação externa SPAECE e a formação de leitores fluentes.

Essa proposta oferece para os professores do ensino fundamental II de Língua Portuguesa e Matemática uma formação continuada e um acompanhamento realizado pela Secretaria de Educação do município, com encontros sistemáticos.

Vejamos agora o eixo da Educação Infantil

Quadro 10 – Eixo da Educação Infantil

Eixo do Programa	Eixo da Educação Infantil
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para a promoção da qualidade do atendimento oferecido às crianças e suas famílias, nas instituições de Educação Infantil dos municípios participantes do Programa Alfabetização na Idade Certa-PAIC; • Colaborar no processo de implantação e implementação das propostas pedagógicas e programas de formação continuada de professores da Educação Infantil dos municípios participantes do Programa.
Metas	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar o atendimento das crianças de 0 a 3 anos; • Universalizar o atendimento das crianças de 4 e 5 anos de idade.

Fonte: Elaborado pela autora com base no site: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-de-educacao-infantil>. Acessado em 17 de fevereiro de 2019.

Os objetivos e metas desse Eixo do programa talvez sejam os mais complexos, levando em consideração que o atendimento das crianças de 0 a 3 anos apresenta carência em quase todos os estados brasileiros. Mesmo assim, só em o programa fomentar essas discussões e trazer à tona a necessidade de políticas voltadas para o atendimento dessas crianças, já é um avanço.

No quadro abaixo temos as especificações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor:

Quadro 11 – Eixo de Literatura e Formação do Leitor

Eixo do Programa	Eixo de Literatura e Formação do Leitor
Objetivo Geral	<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar o direito da criança ao desenvolvimento humano, à formação cultural e à inclusão social, com o acesso à literatura infantil, promovendo a aquisição, a distribuição e a dinamização de acervos.
Objetivos Específicos	<p>a) Crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socializar acervos literários, com a finalidade de despertar o interesse e o gosto pela leitura e escrita. • Estimular a criação de ambientes favoráveis de leituras compartilhadas entre professores e alunos no ambiente escolar. <p>b) Educadores (Professor, Diretor, Coordenador, Técnicos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar a dinamização do acervo de literatura infantil para formadores, gestores e professores. • Editar uma revista, contendo resenhas literárias, relatos de experiências, artigos e ensaios voltados para formação de leitores. • Elaborar uma agenda de uso diário, para distribuição entre educadores, que tenha como foco a vida e obra de um (a) escritor (a) da Literatura Brasileira, como meio de promoção da cultura, do conhecimento e incentivo à leitura. <p>c) Acervo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a criação de acervos de literatura infantil nas salas de aula, observando a diversidade de gêneros, a produção de autores cearenses e a qualidade literária e gráfica.
Metas	<ul style="list-style-type: none"> • 100% das crianças dos municípios cearenses com acesso a acervo literário e lidos um mínimo de 5 (cinco) títulos de literatura infantil, por ano, a partir do ano letivo de 2008. • Todos os educadores atuando na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental beneficiados com oficinas de dinamização da leitura, com pelo menos 40 horas por ano, a partir do ano letivo de 2008. • Formação de acervo literário nas salas de aula, com, no mínimo, 05 livros por aluno, a partir do ano letivo de 2008. • Todos os alunos lendo com fluência e compreensão, verificado por meios de avaliações periódicas.

Fonte: Elaborado pela autora baseado no site: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-deliteratura-infantil-e-formacao-de-leitores>. Acessado em 07 de fevereiro de 2019.

A preocupação com a formação integral do ser humano está expressa no objetivo geral do Eixo do Leitor. É uma proposta de suma importância, tendo em vista que há uma necessidade de superar a fragmentação do conhecimento. “Para o programa, a aprendizagem da leitura representa a aquisição de uma nova linguagem, que permite o acesso a conhecimentos e informações, ampliação de horizontes, desenvolvimento de capacidade crítica e exercício da cidadania” (CEARÁ, 2012, p. 135).

Esse Eixo tem o desafio de formar leitores, dinamizar acervos e formar professores leitores. Isso é uma novidade para os municípios, pois havia uma carência de ações voltadas para o incentivo à leitura.

No quadro abaixo, os objetivos e metas do eixo da avaliação:

Quadro 12 – Eixo De Avaliação

Eixo do Programa	Eixo de Avaliação Externa
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Difundir uma cultura de avaliação educacional nos municípios cearenses, de modo que estes tenham uma equipe nas SME, conscientes dos seguintes fatores: (1) importância de avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos; (2) responsabilidade de conduzir o processo de avaliação de forma apropriada e responsável; (3) necessidade de utilizar os resultados das avaliações de forma apropriada, responsável e ética, sempre visando promover mudanças no processo de ensino e aprendizagem; • Diagnosticar a situação de aprendizagem da leitura, da escrita e compreensão textual dos alunos das séries iniciais das redes municipais de ensino, comunicando os resultados da avaliação por município, por escola, por turma e por aluno; • Oferecer subsídios para que as Secretarias de Educação desenvolvam uma gestão focada na aprendizagem dos alunos, fornecendo elementos para que, ao conhecer essa realidade, implemente políticas para elevar a qualidade do ensino ministrado nas séries iniciais; • Fornecer indicadores para efetuar a reenturmação dos alunos da rede municipal de ensino.
Metas	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de avaliações diagnósticas com as crianças matriculadas nas séries iniciais do ensino fundamental (2º ao 5º ano), em todos os municípios cearenses, pelo menos uma vez por ano; • Disponibilização do sistema informatizado – Sispaic, para digitação dos dados das avaliações externas realizadas pelos municípios; • Divulgação dos resultados da avaliação, de forma apropriada, junto a diretores, supervisores e professores, objetivando melhorar a qualidade da educação nas séries iniciais do ensino fundamental; • Apropriação dos resultados das avaliações pelas SME, através das equipes de gestão, avaliação, gestão pedagógica, educação infantil e literatura infantil, com o intuito de propor ações que visem a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos; • Utilização dos resultados da avaliação externa, pelos municípios, na definição de políticas educacionais locais; • Estruturação de uma equipe de avaliação externa na Secretaria de Educação do Município.

Fonte: Elaborado pela autora baseado no site: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-de-avaliacao-externa>. Acessado em 07 de fevereiro de 2019.

Pelos objetivos propostos no eixo da avaliação do PAIC, percebe-se a necessidade de implantar a cultura da avaliação nos municípios, como forma de acompanhar o progresso dos alunos, de forma sistemática e contínua, além de instrumentalizar as secretarias de educação para conduzir o processo de avaliação de forma autônoma. Dessa forma, os municípios são capacitados para melhor gerenciar sua rede de ensino.

As metas do eixo da avaliação vêm fortalecer a política de gestão por resultados, disponibilizando aos municípios um sistema informatizado para facilitar o processo de avaliação. Além disso, intensificar ações para gestores e professores se apropriarem dos resultados e através destes, traçar intervenções para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Após rever os objetivos e metas de todos os Eixos do programa, fica claro como eles se complementam. Isso me fez lembrar o poema “O girar dos mundos”, de Ruthe Salles, que diz:

No silêncio do azul profundo,
eu não ouço o girar dos mundos.

Mas, cada um seu som lançando,
todos em coro vão cantando.

Todos seu rumo próprio têm,
sem desviar-se aqui e além.

E cada um, por leviandade,
jamais o rumo alheio invade.

E em torno ao sol vão-se movendo,
a própria órbita mantendo.

Mas há uma força que os atrai,
que vem do sol e entre eles vai

e que os mantém interligados,
cada um por si, mas lado a lado,

como as crianças, dando as mãos,
brincam de roda – irmãs e irmãos.

Disponível em: <http://www.institutoruthsalles.com.br/o-girar-dos-mundos/> .
Acesso em 07 /02/2019.

Assim como no poema, os eixos do PAIC estão interligados, sem, contudo, perder sua essência, pois eles possuem um objetivo comum que é a aprendizagem das crianças,

porém, cada eixo possui objetivos e metas próprios. Isso dá uma coesão ao programa fortalecendo suas ações e dando credibilidade ao mesmo.

4. FORMAÇÃO DOCENTE: MÚLTIPLAS DIMENSÕES

Neste capítulo, faço um resgate da história da formação docente, desde seus primórdios, até os dias atuais, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96.

Além disso, apresento as bases teóricas, epistemológicas, políticas e culturais da formação continuada de professores, problematizando suas diversas nomenclaturas e a utilização dessa formação como meio de atender às exigências do mercado de trabalho.

Trago para a discussão também os desafios da formação continuada no século XXI e as implicações para professor enquanto sujeito inserido no mundo, dotado de subjetividade com emoções, vivências e saberes que precisam ser respeitados.

Ainda nesse capítulo, abordo a necessidade urgente do diálogo entre a formação continuada e a interculturalidade, apontando alguns caminhos possíveis dentro do contexto do Programa Alfabetização na Idade Certa.

4.1 Concepções e práticas de formação contínua

A formação continuada possui uma trajetória que se inicia, tendo como objetivo principal atender as demandas do mercado de trabalho, que a cada dia se tornavam mais exigente, devido aos avanços tecnológicos. ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS salientam que

Nas décadas dos anos 60, 70, 80, no auge da guerra fria, foram desenvolvidas inúmeras ações de “capacitação, reciclagem, treinamento”, entre outras, que pretendiam melhorar a qualidade da educação, a alfabetização e o acesso aos produtos industriais e tecnológicos, além da formação de mão de obra qualificada (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 372).

A preocupação com a educação neste contexto era superficial, pois o que importava mesmo era qualificar a mão de obra e o caminho mais rápido seria através da educação. A partir de então, a formação inicial do professor já não era mais suficiente para atender às novas demandas da sociedade, surgindo a necessidade de ampliar seus conhecimentos. Nessa perspectiva,

Denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem a uma ideologia e uma

concepção tecnicista da educação que apresentam preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 375).

Esses termos fizeram parte da minha vida profissional e agora mergulhada nesta tarefa de pesquisadora busco compreender as implicações dos mesmos para formação docente. Para isso, recorri a Marin (1994), que traz algumas reflexões sobre os respectivos termos e suas consequências para formação continuada do professor.

Para a autora, a definição do termo reciclagem já levanta muitas questões, pois se trata de um processo que pode modificar completamente o conteúdo original, perdendo todas as suas características. No meio educacional, não se pode pensar que o professor abandone tudo que já tem consolidado para reiniciar sua formação. O resultado disso foi um aumento de “cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial” (MARIN, 1994, p. 14).

Sobre o termo treinamento, a autora ressalta que não se adequa a formação continuada de professores, quando seu significado se referir apenas aos aspectos mecânicos, porém considera que, na disciplina educação física, poderá haver uma estreita ligação, já que a mesma em alguns contextos necessita de treinamento (MARIN, 1994). Para a autora, “não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas; estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso dos seus olhos, seus passos ou seus gestos” (MARIN, 1994, p. 15).

O uso do termo aperfeiçoamento nos remete a algo perfeito, capaz de superar todas as expectativas. No entanto, quando se fala de pessoas e educação, a perfeição é algo impossível. Marin (1996) destaca a possibilidade de utilização do termo, no sentido de corrigir algum “defeito” ou abrir mão de determinados conhecimentos para substituir por outros, novas formas de pensar e encarar o mundo.

Capacitação é outro termo bem recorrente nos discursos de professores e gestores. É o que mais se aproximou da comercialização de produtos prontos para formar professores. Marin afirma que “Os profissionais da educação não podem, e não devem ser persuadidos ou convencidos de ideias, eles devem conhecê-las, analisá-las até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão” (MARIN, 1994, p. 17).

Marin (1994) esclarece mais alguns termos que tem feito parte do universo da formação do professor são eles: educação Permanente, formação contínua e educação continuada. O primeiro termo é visto como (...) “educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento” (MARIN, 1994, p. 18) Dessa maneira, a formação do indivíduo nunca será concluída, pois ele estará sempre aprendendo ao longo da sua trajetória. Já “a formação contínua guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança” (MARIN, 1994, p. 18). A intenção aqui é justamente promover mudanças significativas através da educação. Marin destaca ainda a educação continuada, que ela define como “Prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais” (MARIN, 1994, p. 18)

Para finalizar, a autora coloca os termos Educação Permanente, Formação continuada e Educação continuada no mesmo patamar, porque possuem semelhanças, partindo do conhecimento dos docentes, suas experiências e valorizando a interação entre os pares. Havendo possibilidades de diálogos entre eles, já que nas suas diferenças eles se complementam (MARIN, 1994). É nessa perspectiva que a formação do Programa Alfabetização na Idade Certa é vista pelas professoras de Aracoíaba, que sinalizaram em suas falas a importância da troca de experiência e a valorização dos conhecimentos que elas já trazem em sua trajetória de vida. A autora enfatiza ainda que

Parece que a terminologia educação continuada pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores- treinamento, capacitação, aperfeiçoamento- dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentada, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora (MARIN, 1994, p. 19).

Nesta perspectiva, cada processo de formação do professor possui seus pontos positivos, contribuindo para a construção dos saberes docentes dentro do seu próprio contexto e das possibilidades que se apresentam em cada momento, não perdendo o foco do processo.

4.2 Desafios do tempo presente

A partir do final do século XX e início do século XXI, intensifica-se a exigência de formação continuada como condição necessária para atuar no mercado de trabalho (GATTI, 2008). Essa tendência chega ao Brasil, mas com algumas peculiaridades no que

se refere aos professores. A formação deixa seu caráter de atualização ou aprimoramento dos conhecimentos para suprir a carência da formação inicial do docente, passando a ser educação continuada.

A partir de então, vários cursos vão surgindo com estruturas e formas diversificadas, com o objetivo de fortalecer a atuação do professor no cotidiano escolar. Os avanços tecnológicos colaboram para essa expansão, pois muitos desses cursos são realizados via internet (GATTI, 2008).

A formação continuada que se apresenta no século XXI tem novos desenhos, aborda novas necessidades que são advindas das transformações tecnológicas. Por isso, se faz necessário repensar a formação continuada de forma que ela possa atender as reais necessidades dos professores no contexto em que eles se inserem.

As relações foram afetadas e a forma de compreender o mundo também. Isso implica necessariamente em transformações significativas na postura do docente do século XXI. Seu público agora é outro, permeado por questões complexas, com visão de mundo bem diferenciada intervindo nos conceitos, valores e atitudes diante da nova realidade que se apresenta.

O educador se vê agora diante de mudanças que interferem diretamente no seu modo de pensar o ensino e a aprendizagem. Suas práticas são confrontadas com as teorias, suas certezas são abaladas e sua identidade profissional alterada.

Para Imbernón (2010, p. 81) “A história dos professores e de sua formação é uma história de dependência e subsídio”. É necessário romper com essas amarras e o professor assumir a postura de sujeito crítico e mentor de sua formação, em parceria com os demais sujeitos envolvidos, embora, como afirma Frigotto (2011), nossas ideias estejam sempre subordinadas as da classe dominante. Segundo Martins (2014):

A formação do professor – inicial e contínua – é fundamental para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. A inicial, habitualmente, não tem preparado plenamente os docentes para o exercício da docência. A contínua, em sua grande maioria, não acontece como um processo reflexivo, que vise a um novo olhar e a um novo fazer sobre determinado fenômeno. Muitas das pesquisas acadêmicas também não retornam às salas de aula da educação básica, e, conseqüentemente, não ajudam no desenvolvimento do trabalho do professor (MARTINS, 2014, p. 97).

A formação docente precisa considerar, portanto, o movimento que acontece nas escolas. Partindo dessa premissa, os docentes formam e se formam na escola. A escola, portanto, passa a ser entendida como espaço de formação continuada do professor.

Para Nóvoa (2006), há a necessidade de uma formação que atenda às reais necessidades dos educadores e sugere a adoção de cinco tópicos: práticas, profissão, pessoa, partilha e público. Com isso, a formação contínua se constrói no exercício da própria docência, reelaborando diversos conceitos pedagógicos e técnicos.

É preciso oportunizar uma adequada formação de professores para que se vislumbre um ensino com maior qualidade. De acordo com as ideias de Pimenta (2000):

A questão fundamental, para nós, é a necessidade de se construir teorias fertilizadoras da práxis dos professores no sentido da transformação das persistentes condições de ensino e aprendizagem seletivas e excludentes; da gestação de práticas pedagógicas capazes de criar, nos âmbitos escolares, as condições de emancipação e desenvolvimento social, cultural e humano dos alunos pertencentes aos segmentos desfavorecidos da sociedade e que, por isso, sofrem o processo de marginalização nas nossas escolas (PIMENTA, 2000, p. 24).

A educação precisa ser compreendida com um fenômeno amplo e complexo, que favoreça uma inclusão dos estudantes a partir de práticas docentes emancipatórias, dando-lhes espaço para expor suas subjetividades, longe de julgamentos e com o apoio necessário para fortalecer a construção de sua identidade.

É preciso compreender a importância de pesquisas sobre a formação de professores da educação básica, pois

Na sociedade atual, cada vez mais se torna necessário perceber a função do professor e, principalmente, na função de intelectual crítico. Para tanto, torna-se necessário, repensar a questão da formação de professores. É importante repensar a formação inicial e contínua, pois o trabalho do professor enquanto mediador do conhecimento e do desenvolvimento da cidadania dos alunos está num processo gradativo para a superação do fracasso e das desigualdades sociais (BORGES, 2002, p. 205).

O professor sozinho não pode fazer uma revolução na educação básica. Porém, se lhe for proporcionado um adequado processo de formação, aliado a uma política de valorização, com um salário justo e condições materiais, a sonhada qualidade na educação poderá tornar-se realidade.

Vale ressaltar que os avanços científicos e tecnológicos provocaram mudanças significativas no modo de agir, pensar e compreender o mundo. Tais mudanças afetam todos os setores, inclusive a educação, já que a sociedade da informação necessita de pessoas cada vez mais escolarizadas, num processo de formação contínua, para se adequar às novas exigências do mercado de trabalho. Isso provoca uma verdadeira corrida em busca de mais qualificação. Em contrapartida, as pessoas estão perdendo sua humanidade,

tem-se muita informação, mas pouco conhecimento, pois não dá tempo para processar tudo, devido à velocidade com que tudo está acontecendo. Ferreira (2006) esclarece que

A “formação continuada” é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processam nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua e que, por isso necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana (FERREIRA, 2006, p.19-20).

Compreendemos a importância da formação continuada de professores para o desenvolvimento educacional, já que a mesma, além de capacitar o professor para atuar na sala de aula, ciente dos métodos e conteúdos a serem abordados, também deve preparar o docente para saber lidar com suas emoções, motivações, aspirações, ou seja, com sua humanidade. A formação não pode ser encarada como uma “mercadoria”, pronta para atender às exigências do “mercado”, pois ela envolve relações complexas que se concretizam no cotidiano escolar e que são marcadas por conflitos.

Nessa perspectiva, Scoz (2012) enfatiza que

Os professores, além de trazer para a sala de aula a vida pessoal, o momento histórico que vivem (e que vive a sociedade), envolvem-se, como já mencionado, com colegas de trabalho, com a vida de seus alunos, com suas dificuldades e com as relações e as solicitações afetivas que permeiam a sala de aula (SCOZ, 2012, p. 109).

Podemos compreender, então, que não podemos desvincular o professor da sua identidade, no momento da formação continuada. É preciso que os processos formativos levem em consideração toda complexidade que envolve o ser professor, respeitando suas vivências, frutos da sua trajetória, que se inicia no momento em que ele se reconhece como sujeito. As relações com os alunos, colegas de trabalho e com a família fazem dele uma pessoa singular, com características que precisam ser respeitadas e levadas em consideração no momento da formação.

Essas são características de uma formação continuada, delineada para os professores do século XXI, pois os modelos anteriores não se sustentam diante do contexto atual. As mudanças no modo de pensar a formação, bem como a forma de ver o professor como profissional que também produz conhecimento é o caminho mais assertivo.

4.3 A formação contínua em Aracoiaba

Escrever a partir da sua vivência, talvez seja um exercício menos doloroso do que escrever tendo como ponto de partida as vivências de outros. Assim, falar sobre a formação docente inicial e continuada levou-me imediatamente às lembranças da infância. O ano era 1984, saí de Baturité para morar em Aracoiaba e comecei a estudar no Ginásio Escola Normal Virgílio Távora. Na época, ouvia comentários de como a escola era boa, pois todos os professores eram “formados”. Naquele momento, eu não compreendia bem o que isso significava. Anos depois, pude entender que os professores formados eram aqueles que tinham o curso normal pedagógico. Isso porque, na década de 1980, o município de Aracoiaba tinha muitos professores leigos, ou seja, docentes que não possuíam a formação mínima exigida para ensinar. Augusto (2010, p.1) enfatiza que “o termo “Professor Leigo” é, de modo geral, empregado para designar os que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não têm a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério) ”.

Essa realidade em realidade de professores leigos não era só em Aracoiaba, mas em todo o Brasil, é tanto que o Governo Federal lançou, em caráter emergencial, o programa de educação à distância Logos II, em 1975, através do Ministério de Educação e Cultura- MEC (GOUVEIA, 2014).

Em Aracoiaba, o programa teve início em 1983 e tinha um núcleo coordenado por professores orientadores, que eram responsáveis por apoiar os docentes durante o curso. A professora Leide Isabel de Almeida Garantizado participou do programa, desde a sua implantação no município, até seu encerramento. O programa funcionava em parceria com a secretaria de educação do município, que apoiava cedendo o espaço dentro da secretaria para o núcleo de apoio aos cursistas e oferecia lanche e almoço no dia do encontro presencial, que acontecia mensalmente. De acordo com os relatos dessa professora, o programa deixava o professor à vontade para pegar os módulos, levar para casa e decidir a melhor data para fazer as provas. A única exigência era que os módulos que explicavam o curso tinham que ser feitos na ordem determinada pelo programa, os demais, ficavam a critério do professor.

Além disso, os cursistas recebiam uma bolsa do governo como forma de incentivá-los a estudar. Vários professores conseguiram concluir o curso e obter o certificado de 2º grau, como era chamado à época. Quando concluíam, estavam aptos a ensinar nas séries

iniciais e podiam fazer o 4º pedagógico, uma complementação que habilitava o professor para ensinar até a 6ª série do 1º grau.

Em 2000, o programa foi encerrado, pois a demanda de professores leigos do município de Aracoiaba havia sido sanada e a preocupação do professor agora era correr para faculdade, a fim de atender as exigências da LDB nº 939/96.

A história da formação inicial dos professores de Aracoiaba não se resume apenas em cursos ou programas do governo. No ano de 1958, o Dr. Salomão Alves de Moura Brasil fundou o Ginásio Virgílio Távora com o curso ginásial. A escola foi implantada numa antiga fábrica de algodão (MARTINS, 2009). Martins (2009) ressalta que “o GVT já buscava uma educação integrada para seus alunos, trabalhando desde as disciplinas básicas do currículo, passando pelas artes, e favorecendo o acesso à cultura aos aracoiabenses” (MARTINS, 2009, p. 30).

Em 1964, teve início a primeira turma do curso normal pedagógico, que passou a se chamar Ginásio Escola Normal Virgílio Távora e se tornaria um ícone para formação de professores no maciço de Baturité.

Além dos aracoiabenses, o GVT atendia alunos vindos das demais cidades vizinhas, em busca de formação profissional no curso de formação para magistério, o normal pedagógico. Uma boa parte dos professores que atua hoje nas escolas do município de Aracoiaba passou por essa instituição de ensino. É interessante ressaltar que o GVT sempre esteve à frente do seu tempo, com relação ao processo de ensino aprendizagem, currículo e formação integral do ser humano. Isso se concretizava através das aulas diversificadas, das gincanas culturais e outros momentos inusitados que fugiam às regras da escola, para trazer um ensinamento pautado no cotidiano e nas vivências.

Com o passar dos anos, o GVT passou a ofertar educação infantil e ensino fundamental, em parceria com a prefeitura municipal de Aracoiaba. Atualmente essa instituição encontra-se fechada, mas deixou um legado para a educação de Aracoiaba e do maciço de Baturité.

Nos anos 2000, intensificaram-se as ações formativas para os professores e começam a surgir cursos com o intuito de promover a formação contínua dos docentes. Chega a Aracoiaba o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA do Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação, direcionado para professores do 2º ano. A secretaria de educação disponibilizava o espaço e um professor para ser formador. Essa pessoa recebia as diretrizes do curso em Fortaleza e repassava para os professores cursistas. O programa funcionava na EEIEF Pedro Guedes

Alcoforado no turno da noite e os encontros presenciais eram semanais. O material utilizado vinha do Ministério da Educação e continha, além dos textos e atividades, vídeo aulas, que eram assistidas pelos professores e debatidas com o formador.

Em 2006, chega o Pró-Letramento, programa do governo criado em 2005, que segundo Gatti (2011), tinha como objetivo principal melhorar a aprendizagem dos alunos no âmbito da escrita, leitura e da matemática. Sua organização e operacionalização foram pensadas de forma que os docentes tivessem acesso não só ao conteúdo, mas também, pudessem participar do seu planejamento. A autora explica que:

Nos seminários de formação de tutores, o material é estudado, e são realizadas discussões sobre o planejamento e as possibilidades de encaminhamento do trabalho do (a) tutor (a) com os professores de seu polo/município, visando a contribuir para o planejamento do trabalho a ser realizado nos pólos. Quando retornam para a sua rede de ensino, os tutores têm a incumbência de implementar o Programa junto aos professores do respectivo pólo, além das obrigações de estudo para o próximo seminário (GATTI, 2011, p. 58).

O programa era constituído por 84 horas presenciais e 36 à distância, contabilizando 120 horas. “O material, impresso e em vídeo, é de autoria coletiva de dez universidades e composto por oito fascículos de alfabetização e linguagem e oito de matemática” (GATTI, 2011, p.57).

Os conteúdos dos fascículos de Alfabetização e Linguagem eram voltados para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para consolidação do processo de alfabetização e do letramento. Esses conteúdos geravam muitas discussões e dúvidas nos professores, com relação à praticidade, pois o fio condutor do material era a reflexão, ele não trazia receitas prontas. Essa ideia está contida em seus objetivos tão bem explicitados por Martins (2014):

Os objetivos do programa buscavam oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, através de situações de incentivo à reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos possibilitadores da compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para que o desenvolvimento nas escolas de uma cultura de formação continuada a partir do envolvimento de universidades, secretarias de educação e escolas públicas dos sistemas de ensino (MARTINS, 2014, p. 76):

Pelo exposto, o programa deixava claro que não tinha a intenção de trazer soluções mágicas para os problemas enfrentados pelo professor em sala de aula. Ele vinha para a

missão de instigar o docente a pensar e refletir sobre sua prática e, a partir dessa reflexão, promover mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem.

A sistemática do Pró- Letramento era semelhante ao PROFA. A diferença era que o público alvo era mais abrangente e contemplava professores dos anos iniciais. As formações aconteciam na EEIEF Pedro Guedes Alcoforado, à noite, mas os encontros presenciais eram quinzenais. Outro diferencial do Pró- Letramento, em relação ao PROFA, era que os professores da zona rural do município puderam participar, pois foi assegurado o transporte para conduzi-los, já que muitos moravam em localidades bem distantes da sede do município, percorrendo até 13 km de distância. Mesmo assim, após um dia de trabalho, enfrentavam a distância e o cansaço para participarem das formações.

Em julho 2007, o Programa Alfabetização na Idade Certa chega ao município de Aracoiaba, com ações voltadas, inicialmente, para as turmas de 1º anos, ofertando formação para os professores e material didático sistematizado, além da avaliação diagnóstica, que foi aplicada como uma ferramenta para compreender como estava o nível de leitura e escrita desses alunos.

A equipe do PAIC em Aracoiaba era constituída de um gerente, um formador para o Eixo de Alfabetização, um para o Eixo de Educação Infantil e um para o Eixo do Leitor, ou seja, o foco do programa era a formação continuada do professor. Isso trouxe muitas tensões, pois sabemos que é muito difícil para o professor abrir mão de suas práticas pedagógicas, já cristalizadas, para dá lugar a outras formas que ele ainda não conhece e nem testou se darão certo.

Sempre que nos vemos diante de algo novo, temos dificuldade de aceitar e de experimentar. Por outro lado, as práticas docentes são fruto das experiências cotidianas, marcadas por conflitos em situações reais e que, por esta razão, faz mais sentido para ele. Pimenta salienta que:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 2005, p. 27)

Dessa forma, se faz necessário que a formação continuada considere a prática do professor um ponto de partida para que ele possa relacionar com as teorias e, a partir da junção prática e teoria, pensar suas ações de forma sistematizada, pois essas situações

complexas, explicitadas pela autora e que fazem parte da realidade da escola, ajudem a construir a história profissional de cada docente.

Em 2008, as formações do PAIC passaram a ser ofertadas para professores do 2º ano também, sendo que a formação dessa série era responsabilidade da editora Aprender. Os conteúdos da formação eram voltados para alfabetização e letramento, aproveitando a fundamentação teórica do PROFA e do Pró- Letramento.

O PAIC introduziu a rotina didática dando o passo a passo para que o professor pudesse aplicar na sala de aula. Nesta rotina, havia os tempos pedagógicos programados: tempo de aquisição da escrita, tempo de gostar de ler, tempo da leitura e oralidade. A rotina era acompanhada com as sequências didáticas, dando ao professor tudo pronto. Os professores passaram a utilizar a metodologia do PAIC e os resultados foram significativos.

Além das rotinas e das sequências didáticas, o PAIC trouxe o material estruturado para o professor e para os alunos. Nesse material, continha livro para o professor e para os alunos, fichas e cartazes com os textos que iam ser trabalhados nas sequências didáticas.

Em 2009, a Secretaria de Educação de Aracoiaba lançou o Programa de Incentivo ao Desenvolvimento da Educação de Aracoiaba – PROIDEA, cujos objetivos eram a valorização dos professores através de aumento salarial; fortalecer as ações formativas da educação infantil, 1º e 2º anos, que estavam sob a responsabilidade do PAIC e apoiar outras demandas de formação que surgiram, como o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar Gestar II, PROINFANTIL, o curso Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula e Leitura e Produção de Textos na Alfabetização.

A implantação do Programa de Incentivo ao Desenvolvimento da Educação de Aracoiaba – PROIDEA, não aconteceu de forma imposta ou aleatória. Ela foi fruto de roda de conversas com professores e com o núcleo gestor das escolas municipais de Aracoiaba. Na fala dos professores, estava presente a necessidade de preencher algumas lacunas deixadas pela formação inicial e também o fato de que alguns professores eram habilitados para os anos iniciais do ensino fundamental e estavam atuando nos anos finais do ensino fundamental. Além das conversas com os diretores e coordenadores das escolas, foi realizado um diagnóstico, tendo como fonte os resultados das avaliações externas (MARTINS, 2014).

De posse do diagnóstico, a Secretaria de Educação promoveu a divulgação dos resultados para professores, diretores e coordenadores, juntamente com a ideia de se

colocar o PROIDEA em prática. De acordo com Martins, o programa tinha como objetivos:

melhorar a qualidade do ensino da rede pública do município de Aracoiaba; desenvolver um programa de formação com os professores do ensino fundamental nas áreas específicas de língua portuguesa e matemática; melhorar os processos de ensino e aprendizagem e elevar o aproveitamento dos alunos nos sistemas de avaliações externas de larga escala, nos níveis estadual e federal (MARTINS, 2014, p.39).

Vale ressaltar que o PROIDEA, desde a sua gestação, contou com a participação dos professores de rede municipal de Aracoiaba e foi fruto de uma construção coletiva que teve os professores como participantes ativos e não apenas como um simples espectador.

Em 2011, o PAIC estendeu suas ações para as turmas de 3º 4º e 5º anos, passando a ser chamado de PAIC + 5, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação dos anos iniciais do fundamental (CEARÁ, 2012). Em 2015, o PAIC estende-se para os anos finais do ensino fundamental com o nome de Programa de Aprendizagem na Idade Certa, que, dentre outras ações, oferta formação continuada para todas as turmas do ensino fundamental.

De todas as ações formativas, as do PAIC continuam até a presente data em Aracoiaba e nos demais municípios do estado. O programa serviu de modelo para criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PENAIC do Governo Federal e foi exportado para diversos estados. Segundo dados do governo, mensurados pela avaliação de larga escala, o programa tem proporcionado resultados positivos.

Porém, nosso foco não são os resultados das avaliações externas, e sim, a figura do professor dentro desse contexto. De que forma ele concebe esse processo de formação que já dura 11 anos?

Ao indagar as professoras de que modo as formações continuadas do PAIC têm contribuído para a sua formação e prática pedagógica os relatos foram que:

Além, de ser uma forma de troca de experiência, de absorver conteúdos nos ajuda muito com estratégia de sala de aula, porque uma coisa que não deu certo numa determinada aula, quando eu vou para formação eu encontro recursos, maneiras, como melhorar em sala, (...)

PAIC para mim abriu as portas (...) quando eu vou pra formação eu adoro, pois saio assim mais recheada (Doralina)

O PAIC, ele tem sido assim, uma luz pra nós professores, porque através das formações do PAIC, como eu já falei anteriormente, traz suporte pra nossa prática pedagógica. (Maria Moura)

houve uma inovação, porque você não pode sempre fazer a mesma coisa tem que está com algo novo e a cada formação eu trazia algo diferente (Conceição)

No relato das três docentes ficou muito clara a satisfação delas com a formação, pois essa proporciona o acesso a metodologias inovadoras e troca de experiências entre os professores. Para Imbernón (2010), a formação continuada deve ser colaborativa e jamais individual, no sentido de isolamento. A troca de experiência enriquece a aprendizagem e possibilita que transformações educacionais ocorram realmente no fazer pedagógico.

As formações continuadas do Programa Alfabetização na Idade Certa acontecem sistematicamente, dando uma continuidade ao processo formativo do professor. Isso contribui para o fortalecimento das práticas pedagógicas, pois tem como os profissionais avaliarem a evolução e a eficácia de tais práticas em sua sala de aula. IMBERNÓN afirma que

Somente quando os professores constatarem que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, supondo um benefício para os estudantes e para a atividade docente (IMBERNÓN, 2010, p.32).

Ao longo das formações, foi possível identificar quais práticas pedagógicas aprendidas repercutiram na aprendizagem das crianças, tendo em vista que já se passaram mais de dez anos e as professoras avaliaram, de uma forma geral, positivamente, este processo formativo. O que implica dizer que o objetivo proposto foi alcançado, dando resultados satisfatórios para os professores.

4.4 Re-conhecer, valorizar e promover a diversidade cultural e a interculturalidade

A educação passa por transformações inegáveis. O conhecimento é cada vez mais questionado e a rapidez ao acesso de informações se multiplica a cada dia. A sociedade é tomada pela tecnologia, mudam-se os hábitos, mas a busca por uma sociedade mais justa é sempre atual.

É notório que nos últimos anos tem havido um forte movimento organizado para dar vez e voz às minorias que sempre foram silenciadas por questões sociais, ou por questões étnico-raciais. Desse movimento, nasceram políticas públicas voltadas para atender as reivindicações desse público. O respeito à diversidade cultural, pluralismo religioso, gênero e sexualidade são temas que vieram à tona a partir dos movimentos sociais que lutam por uma sociedade mais justa e por uma educação que saiba dialogar com todas essas temáticas.

À educação, compete, dentre outras, a possibilidade de proporcionar mudanças significativas nas relações humanas, passando a ter o papel de difundir práticas inovadoras e atender os anseios de toda sociedade, inclusive dos grupos minoritários.

Na virada para o século XXI, as minorias conquistaram visibilidade nacional e mundial e estabeleceram pautas sociais e econômicas, na garantia e promoção do respeito às diferenças étnico-raciais, dando voz às minorias silenciadas, por questões históricas e sociais. Paralelo a essas pautas, surge também o reconhecimento e valorização das epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2009), que parte dos saberes dos ancestrais e culturas locais, que propõe o “relacionar-se e agir” e busca romper com o pensamento único, dominante, o padrão de poder do Norte.

Diante desse movimento globalizado, a educação escolar não pode ficar alheia a esse movimento. Ela pode proporcionar reflexões que promovam a conscientização e que, por sua vez, pode provocar transformações e mudanças no âmbito do pensar - cognição, das relações – sentir/sentidos e do fazer – ações. Dentre as mudanças, os estudos culturais (HALL, 2003) e, conseqüentemente, as possibilidades de diálogos entre culturas - a interculturalidade - vêm ganhando espaço como uma forma diferenciada de olhar, relacionar-se e agir consigo mesmo e em conjunto eu e outro. Paulo Freire destaca que:

A cultura não é só a manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização destes três conceitos – cultura, diferenças, tolerância – é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença (FAUNDEZ; FREIRE, 1985, p. 34).

Do “descobrimento da diferença”, emerge o termo interculturalidade no campo educacional da América Latina, a partir da educação indígena escolar (CANDAU, 2010). Esse conceito vem passando por mudanças significativas e pode ser aqui definido como

diálogo entre culturas, que se concretiza nas políticas públicas e reformas educativas e constitucionais e constitui eixo importante na esfera nacional-institucional e no âmbito inter/transnacional (WALSH, 2009).

O processo de reconhecimento das diferenças culturais minoritárias foi marcado por conflitos na busca da autonomia e de uma forma digna de se reconhecer, enquanto sujeito de direito, com subjetividade e cultura próprias que precisam ser respeitadas. Tais resistências despontam na relação entre diversas culturas.

Segundo Walsh (2009), há três perspectivas distintas de interculturalidade. A relacional, que pode ser resumida como o contato entre as culturas; a funcional, que busca promover o diálogo entre as culturas com o objetivo apenas de minimizar os conflitos, servindo desse modo às exigências do modelo neocolonial; e a interculturalidade crítica, que objetiva uma reconstrução estrutural, política e educacional do modo de olhar o mundo e a si mesmo, e compreender o outro. Esse último é “[...] um projeto político, social, ético e epistémico - de saberes e conhecimentos, que afirma a necessidade de mudar, não só as relações, como as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação” (WALSH, 2010, p. 3).

Interculturalidade crítica é processo e produto inacabado. Ela pressupõe que não pode ficar só nas superfícies dos discursos políticos. É ruptura paradigmática, relacional e prática. Ela se concretiza através de lutas e posicionamentos políticos, que devem ser consolidados e mais do que isso, disseminados na sociedade. Não pode ser uma luta de um partido ou de uma classe, ou de um segmento da sociedade.

Por isso, a educação escolar, entendida como ato político e prática libertadora (FREIRE, 1987) dá ao ser humano a oportunidade de reconhecer e respeitar a diversidade cultural e dialogar com ela, livre de qualquer preconceito. Caso contrário, a educação tem promovido o sonho do oprimido que é se tornar opressor. Quanto aos saberes construídos por cada cultura, esses devem ser respeitados e considerados incompletos, pois na perspectiva da hermenêutica diatópica que

[...] baseia-se na ideia de que os topoi de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – objetivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua, por meio de um diálogo que se desenrola, por assim

dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisso reside o seu caráter diatópico (SOUSA SANTOS, 2009 p.15).

O caráter diatópico se apresenta como essencial no diálogo entre as culturas, valorizando-se mutuamente sem perder de vista a noção de incompletude ou inacabamento do ser humano e das culturas.

Dada a relevância e pressão social, o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena tornaram-se obrigatório nos sistemas educacionais. através das leis, 10.639/03 e 11.645/09, respectivamente. Porém, vale ressaltar que

Para que a Lei 10.639/03 se efetive, de fato, faz-se necessário que ela também seja tomada como uma reivindicação da categoria docente, assim como já foi feito com tantos outros temas caros aos movimentos sociais e que antes eram excluídos da organização curricular. Isso implica também a cobrança pela efetiva alocação de recursos públicos nos processos e políticas de formação de professores para a diversidade. Afinal, uma mudança tão radical precisa ser acompanhada de condições concretas de financiamento, produção de material, aquisição de acervo bibliográfico, consultorias, assessorias, entre outros. A escola não poderá ficar sozinha nesse processo. Faz-se necessária a intervenção do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação na construção efetiva de condições de formação docente e de realização de propostas e projetos pedagógicos em âmbito nacional e local (GOMES, 2008, p.78).

Todos esses elementos elencados pela autora abrem um leque de reflexões que não se limitam apenas em colocar uma lei em vigor. É algo além, que deve focar em mudanças estruturais e de reconstrução do próprio pensamento, da forma como as coisas são vistas e assimiladas ao longo dos séculos.

Por isso, defendo que não basta a legalidade para que os objetivos sejam cumpridos. É necessária uma mudança estrutural nas searas sócio, econômica, política e cognitiva. No caso específico da educação escolar, é fundante a reflexão, conscientização e transformação, que pode ser alcançada através do diálogo entre culturas. Faz-se necessário mudar o pensamento das pessoas e isto só será possível através de ações que estejam voltadas, principalmente, para a educação escolar, pois:

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos individuais e coletivos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça social, econômica, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 1).

A autora reafirma o proposto por Sousa Santos, de que temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza e de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Partimos, então, da assertiva de que o entrecruzamento da educação com a interculturalidade poderá apresentar caminhos para que o professor possa trabalhar de forma mais plural, tendo consciência de que a diferença não se traduz em menos cultura. Ela pode contribuir na ressignificação do que é cultura, como manifestação cotidiana humana, portanto, de grupos sociais, para além do padrão imposto pela colonização. É também uma forma de discutir conceitos como justiça social, igualdade, democracia, e subjetividade, sem estar atrelado a um posicionamento hegemônico e manipulador que combate e inferioriza tudo que se difere ou se opõe a ele.

Como professora da educação básica, percebo a emergência dessas discussões no cotidiano escolar de professores que educam crianças e adolescentes – a nova geração. Romper com os paradigmas existentes exige uma transformação que se processe na raiz, para que tenha alicerce capaz de produzir mudanças significativas na educação.

A formação continuada deve trazer para o professor a oportunidade de dialogar com essas questões, a partir de estudos sérios que possam servir de referência para um trabalho pedagógico na sala de aula, proporcionando aos alunos experiências positivas através de práticas interculturais. Só assim, a transformação do pensamento será efetivada, ocasionando a mudança na forma de ver e sentir o outro. Candau aponta para a necessidade de “desconstrução de práticas naturalizadas para sermos educadores capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula” (CANDAU, 2014, p. 39,40).

Pensando nessas questões, busquei, com as professoras alfabetizadoras, perceber como essa temática aparecia dentro das formações, na prática docente e na própria escola. Para isso, fizemos alguns questionamentos. O primeiro deles: diante da lei que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas, afro-brasileiro e indígena, de que modo a escola e você em sala de aula vem abordando tais conteúdos? Dê exemplos de práticas pedagógicas interculturais realizadas em sua sala de aula. As professoras relataram que

No caso, o segundo ano que eu trabalho não é abordado, nós não trabalhamos. A gente só trabalha mesmo o português e a matemática. Nós temos o professor de apoio que fica com ciências, história e geografia, mas dificilmente ela trabalha essas disciplinas. Ela também parte mais para o português, que tudo gira em torno, por que os meninos têm que chegar ao final do ano lendo, então,

não é abordado isso aqui na nossa escola, não sei nas outras turmas, terceiro, quarto, quinto, mas na nossa escola é português e matemática (Noemi.)

A professora Noemi relata que na turma dela o foco é o português e a matemática e que a professora de apoio poderia trabalhar o tema dentro das disciplinas de história e geografia, porém a mesma também aborda a leitura e a escrita, devido o foco nos resultados, pois os alunos precisam chegar ao final do ano lendo. Em nenhum momento, ela diz como a lei é abordada, deixando transparecer que não há uma ação sistemática nesse sentido de promover e reconhecer a diversidade cultural.

Doralina sinaliza que na escola dela o tema é abordado de forma interdisciplinar, mas só aponta a questão das historinhas como prática de interculturalidade, não esclarecendo muito bem.

Hoje a escola está trazendo de forma interdisciplinar. Nós trabalhamos através de historinha. Nós fazemos um movimento na sala com apresentação isso envolvendo os meninos na ética que a cultura de outra região (Doralina).

Maria Moura afirma que a escola não trabalha tais conteúdos e o que existe são ações pontuais e isoladas realizadas nas datas comemorativas, ou seja, não há um compromisso oficial por parte da escola e que promova ações efetivas e permanentes.

Na escola em si não tem. Essa questão da cultura africana, nós trabalhamos nas salas de aula com alguns temas. A escola não tem um trabalho sistematizado para a cultura africana, a cultura afro-brasileira, a gente trabalha, mas isoladamente nas salas de aula (Maria Moura).

A professora Conceição também aponta apenas as práticas relacionadas com as rotinas do PAIC, como momentos de possíveis abordagens das culturas africanas e indígenas, proporcionado pelas rodas de leituras e contações de histórias das coleções do PAIC Prosa e Poesia.

No momento para gostar de ler e vou trabalhar com ele o essencial dentro daquele texto, para que eles compreendam a cultura afro-brasileira a cultura indígena, a cultura na sua diversidade (Conceição).

Diante de tudo isso, percebe-se que as 10.639/03 e 11.645/09, que tratam respectivamente do ensino de história e cultura africana, afrobrasileira e indígena, não fazem parte da rotina da escola, aparecendo apenas em ações pontuais nas datas comemorativas e eventualmente nas rodas de histórias do PAIC. Isso é um ponto sobre o

qual vale à pena refletir, tendo em vista que ambas as leis foram criadas há anos e mesmo assim, no cotidiano escolar, não foram incorporadas de maneira satisfatória.

Com relação às formações continuadas ofertadas pelo PAIC, a pesquisa revelou que também não há um trabalho intencional relacionado à diversidade cultural, mas, possibilidades, tendo em vista que a Coleção Paic Prosa e Poesia aparece dentro das formações com estratégias de dinamização do acervo, o que já aponta para um caminho, porém, não é o único.

Buscando compreender as possibilidades de trabalhar a diversidade para além da sala de aula, fiz a seguinte pergunta: Há diversidade cultural na escola e na comunidade do entorno da escola? Cite causas e estratégias de reconhecimento, valorização e promoção das diferenças culturais. As professoras responderam que:

*“o que posso dizer, é essa questão dessas festas, é, quadrilha, folclore”,
(Noemi)*

“Nós trabalhamos essa diversidade na escola da seguinte forma. Juntamos as turmas da manhã e as turmas da tarde e os professores fizeram uma movimentação na escola com essa diferença cultural. Assim em forma de apresentação, exposição de textos de leitura de contação de histórias tudo voltado pra nossa cultura”. (Doralina)

“A escola trabalha a questão junina, o dia do estudante não sei se entra o dia do folclore, a gente focaliza bem nisso aí, o folclore, e a questão natalina não sei se entra”... (Maria Moura)

Nesses relatos, existe a presença forte da ideia de diversidade cultural relacionada a datas comemorativas, não havendo ações reflexivas que proporcionem uma ruptura com os paradigmas já existentes, daí a necessidade de ações formativas e contínuas com professores e comunidade escolar para o desenvolvimento efetivo da valorização cultural, de forma mais planejada dentro do cotidiano escolar. Lück (2009) enfatiza que se você quiser conhecer o funcionamento de uma escola, não procure em documentos oficiais, mas observe o cotidiano escolar, as práticas que vão se configurando no seu dia a dia. Essas ações passam a se efetivar como prática, porém não constam em documentos.

Vale ressaltar que o papel do professor é bastante relevante, pois como afirma Candau (2014):

Concebemos o professor como um mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no

lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações (CANDAUI, 2014, p.40).

Dessa forma, o docente é visto como ponte que liga e aproxima, não só pessoas, mas também culturas, não se limitando aquilo que já está posto pela sociedade, mas buscando sempre construir novas perspectivas

4.5 A formação docente no Eixo Formação do Leitor

A instrumentalização da criança para a leitura e a escrita não pode ser o objetivo único da educação. Trabalhar com elas o senso crítico, o respeito ao outro e os valores são fatores imprescindíveis para leitura do mundo através de uma perspectiva diferenciada, pautada no respeito à diversidade étnico-cultural e na tolerância. O PAIC sinaliza, através do Eixo de Literatura Infantil e Formação do Leitor que, além de instrumentalizar a prática pedagógica para a leitura e escrita, a criança também é incentivada a criar o hábito de ler por prazer, por fruição, livre de qualquer obrigação. Essas experiências de leitura contribuem para compreensão de si, da família, do outro, da comunidade e do universo em que a criança está inserida.

Pensando nisso, o governo investiu em paradidáticos para aumentar o acervo das escolas. A aquisição dos livros se deu, primeiramente, através de publicações de editoras e através de produções próprias (CEARÁ, 2012, p. 135).

As produções próprias deram origem à Coleção Paic Prosa e Poesia, que na sua primeira edição contou com “duas coleções de 12 livros cada, uma destinada a crianças de até 6 anos e outra a crianças de 7 e 8 anos de idade” (CEARÁ, 2012, p. 135).

Em 2010, é realizado um concurso público para aquisição de títulos para compor a Coleção Paic Prosa e Poesia, obedecendo aos seguintes critérios:

Qualidade literária. 2. Contribuição do autor à cultura regional. 3. Originalidade. 4. Coerência com a faixa etária do leitor (característica lúdica, temática voltada para a infância e vocábulos associados ao contexto do dia a dia da criança). 5. Coerência com o gênero literário. 6. Singularidade da proposta. 7. Incentivo à diversidade. 8. Clareza na abordagem do tema. 9. Respeito aos valores éticos (CEARÁ, 2012, p. 137).

Nesses critérios, a cultura regional e a diversidade cultural aparecem como uma forma de fortalecer o diálogo cultural, dando às crianças a oportunidade de vivenciar,

através da leitura, os diversos aspectos da cultura da nossa região, contribuindo para que desde cedo a criança aprenda a valorizar as diversas culturas e dialogar com elas.

Para dinamizar esse acervo, o PAIC investe em formações continuadas para professores, fazendo deles mediadores da leitura capazes de encantar e propiciar para as crianças momentos mágicos de fruição. Paralela às formações, o Eixo do Leitor conta com um documento intitulado “Eu conto contigo”, lançado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, que propõe “a leitura literária como elemento de deleite, reflexão e fruição, por todo potencial metafórico e plurissignificativo que tem o texto literário” (CEARÁ, 2017, p.11).

“Eu conto contigo” é uma proposta que compreende o professor como um mediador da leitura, que para cumprir esse papel ele necessita de algumas ferramentas que possibilitem sua atuação de forma responsável e eficiente. Para tanto, a proposta foi pensada com a seguinte estrutura: Contexto Literário, em que são propostas sugestões para o professor apresentar o texto numa espécie de predição; Propostas de Oralização para o professor introduzir a criança no mundo da imaginação e os Campos de Experiências a serem explorados, que são atividades cujo objetivo é ajudar a dá sentido ao texto lido (CEARÁ, 2017).

Vale ressaltar, que os Campos de Experiências trazem como sugestão os Círculos de Cultura

uma proposta riquíssima a favor do exercício dialógico, que incentiva processos educativos com postura participativa. A ideia do Círculo nos remete aos momentos dos encontros ancestrais, espaços onde todos são inseridos de forma igualitária e sob o olhar uns dos outros. Nessa proposta, os participantes formam a figura geométrica do círculo e são acompanhados por um animador ou animadora das discussões, que como alguém mais experiente, participa de uma atividade comum em que se ensina e se aprende, sempre incentivando a participação e a escuta. A maior qualidade pedagógica do Círculo de Cultura é o permanente incentivo ao diálogo (CEARÁ, 2017, p.11).

Nessa atividade enxergo um caminho para se trabalhar a diversidade cultural, partindo do diálogo e da valorização do outro como ser que também tem algo a oferecer, tornando a aprendizagem uma via de mão dupla, na qual aprender e ensinar fazem parte do cotidiano de todos.

Além disso, a coleção PAIC Prosa e Poesia, distribuída pela SEDUC aos municípios, traz várias histórias dos autores cearenses que dão ênfase às temáticas indígenas, africanas e à cultura regional, que dentro de uma perspectiva histórica, não têm

como separar das nossas origens, ou seja, a mistura de culturas e saberes advindos de povos diferentes, mas não menos importante.

Essas coleções foram aumentando do decorrer dos anos e, de 24 livros lançados em 2008, o acervo pulou para 36. As obras são divididas de acordo com a faixa etária das crianças da Educação Infantil ao 5º ano. Até a presente data, já foram publicadas 13 coleções e, de acordo com análise realizada, em todas elas aparecem histórias que abordam a temática indígena, africana e regional. Segue abaixo sinopse de alguns títulos da coleção que tratam da temática cultural.

Quadro 13 - Interculturalidade nos livros paradidáticos da Coleção PAIC Prosa e Poesia

TEMÁTICA REGIONAL	TEMÁTICA AFRICANA	TEMÁTICA INDÍGENA
<p>TÍTULO: Jeremias, o profeta da chuva TEXTO: Ana Rita Rios ILUSTRAÇÕES: Alexandre Jales</p> <p>SINOPSE: O livro aborda o contexto do sertão e a cultura da oralidade, trazendo a sabedoria de Jeremias, um observador da natureza, que a partir dos sinais que aprendeu a ler o mundo a sua volta, é capaz de opinar sobre a ocorrência ou não de chuva. Esse saber acaba por conferir à Jeremias o reconhecimento como um Profeta da chuva.</p>	<p>TÍTULO: A Cova da Negra TEXTO: Ana Rosa Dias Borges ILUSTRAÇÕES: João Bosco</p> <p>SINOPSE: Um conto moldura que apresenta a narrativa de uma personagem que se depara com uma história de tradição, recontada pelo povo, do lugar onde vive. A narrativa valoriza a cultura de origem africana e apresenta um desfecho inusitado.</p>	<p>TÍTULO: Jaci, a filha da Lua. TEXTO: Rosa Morena ILUSTRAÇÕES: Raiza Christina</p> <p>SINOPSE: A história conta a lenda de Jaci, uma bela jovem que, mesmo tendo nascida de Iberê e Potira, tornou-se filha da Lua Grande.</p>
<p>TÍTULO: Arraial da Bicharada TEXTO: Cristiane Sousa ILUSTRAÇÕES: Klaudiana Torres</p> <p>SINOPSE: As festas de Junho são cheias de boa comida e muita diversão, é nesse contexto junino que se dá uma grande discordância: Quem será que vai organizar o Arraial da bicharada?</p>	<p>TÍTULO: Dragão, Menino do Mar TEXTO: Josy Maria ILUSTRAÇÕES: Lidiane Mendes</p> <p>SINOPSE: O livro, com um texto que obedece a métrica do cordel, foi inspirado na história real do Chico da Matilde, o Dragão do Mar, que se tornou conhecido na história do Ceará pelo seu heroísmo na luta contra a escravidão.</p>	<p>TÍTULO: Jandê, O Curumim Tremembé TEXTO: Jose Marcos de Castro Martins ILUSTRAÇÃO: Daniel Diaz</p> <p>SINOPSE: O livro traz a história de um pequeno índio que adorava ajudar nas tarefas diárias da tribo, mas no fundo queria fazer algo diferente. Até que ele tem um sonho e sua vida muda com ajuda do seu pai.</p>

<p>TÍTULO: Miscelânea de Bichos TEXTO: Graça Oliveira ILUSTRAÇÕES: Eduardo Azevedo</p> <p>SINOPSE: Bichos, bichos e bichos! Uma misturada, que nesta história apresenta o sertão como um lugar ainda mais rico e curioso...Você conhece o sertão ou os bichos do sertão? Com rimas em versos sonoros, cada bicho tem sua contribuição para essa narrativa que privilegia o Bioma do Nordeste.</p>	<p>TÍTULO: Memórias de um Tamarindeiro TEXTO: Jacely de Sousa ILUSTRAÇÕES: Elane Oliveira</p> <p>SINOPSE: A história conta as memórias de um Tamarindeiro. O texto revela o quanto a árvore sofria por ver pessoas serem presas ao seu tronco, para comercialização. Ele sonhava com a liberdade desse povo. Através das memórias dessa árvore, o autor faz um rápido percurso na história da escravidão negra, no Brasil, especialmente em Redenção, no Ceará.</p>	<p>*****</p>
<p>*****</p>	<p>TÍTULO: Quero meu cabelo assim TEXTO: Marcelo Franco ILUSTRAÇÕES: Cris Soares</p> <p>SINOPSE: traz a narrativa de um menino que possui o cabelo diferente e por isso era zoadado pelos colegas da escola, até o dia que seu avô conta uma história sobre a África, sua terra natal.</p>	<p>*****</p>

**Fonte: Elaborada pelas autoras.

No quadro acima, temos alguns livros que dão ao professor a oportunidade de trabalhar com a criança a diversidade cultural do Brasil e a compreensão de situações em que haja práticas preconceituosas. Tudo isso acontece dentro de um universo de encantamento e sedução, de acordo com as orientações que são recebidas durante as formações do Eixo do Leitor.

Na sala de aula, as histórias se misturam com a música, poesia e apresentações teatrais, com cenários improvisados e muita diversão, contudo, sem perder o objetivo maior, que é promover momentos de fruição da leitura e, conseqüentemente, a alfabetização.

Dessa maneira, a Coleção Paic Prosa e Poesia traz no seu cerne a possibilidade de dialogar com a interculturalidade através das práticas docentes, contação de histórias e as vivências do Círculo de Cultura. Essas práticas podem ser o impulso para uma mudança de posturas pedagógicas para uma que se discuta, reconheça, valorize e promova a pluralidade cultural no cotidiano escolar. Além disso pode ser a semente para que a pluralidade ultrapasse os muros da escola, alcançando as famílias e, por fim, a sociedade.

Práticas como estas podem contribuir com a diminuição do preconceito e da discriminação, que, muitas vezes, estão expressos nas atitudes até mesmo das crianças, como relata a professora Dôralina:

Na sala a gente ver não só eu, mas as outras salas também ver criança que não quer ficar perto da outra porque está sujinha, criança que não quer pegar na mão do outro porque é mais escurinho (Doralina).

Diante desse fato, a professora Doralina resolveu trazer para sala de aula a leitura do livro *Quero meu cabelo assim*, de Marcelo Franco. A história traz a temática africana, abordando a questão do preconceito que o personagem Lucas sofria na escola por conta dos cabelos serem enrolados. A narrativa traz à tona também a história da escravidão em Redenção, entrelaçada com um pouco da história da África, dando às crianças a oportunidade de conhecer um pouco da cultura africana e regional. O desfecho acontece com Lucas levando um pouco da sua cultura para as outras crianças, através das tranças que a mãe faz no seu cabelo e que encanta toda sala. Esse fato deixa o personagem com a autoestima elevada. Vejamos o relato da professora:

eu comecei a contar a história ela pegou uma bonequinha pretinha colocou no salão e nós colocamos os meninos todos lá. Da educação infantil ao 2º ano. Nós fizemos um movimento na escola, colocamos umas faixas. Tivemos alunos que disseram assim: olha tia, ele é mais escuro do que eu (Doralina).

Além da leitura do texto, a professora promove ações que envolvem toda comunidade escolar, transformando a escola num espaço de reflexão e diálogo e desconstruindo conceitos. Assim, as crianças começam a refletir, reconhecendo as diferenças entre elas como algo mais natural, pois a escola é o lugar onde as tensões e situações relacionadas às diferentes culturas se concretizam e se transformam em oportunidades para pensar, refletir e mudar, como aponta Gomes (2008):

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação (GOMES, 2008. p.83).

Como tão bem explicita a autora, a escola precisa promover o questionamento, o debate e o diálogo, pois, a partir deles, a diversidade cultural e os conflitos gerados poderão ser compreendidos e modificados.

Diante do exposto, compreendo que as Coleções Paic Prosa e Poesia podem contribuir para disseminação do diálogo entre as culturas e fortalecer os vínculos entre as

crianças, buscando a construção de uma sociedade mais justa e menos preconceituosa. É importante destacar que os professores possuem o mesmo pensamento:

Bom, na verdade essa diversidade cultural ela vem através dos livros, que vem nas coleções do PAIC, que, que são mais a região nordeste, eu tenho vários livros que abordam as diferentes culturas, do vaqueiro, do maracatu, dragão do mar (Noemi)

Nós podemos trabalhar os livros as contações de histórias através das dramatizações, fantoches e fazer um movimento na escola, mobilizando todo mundo pra apresentar alguma coisa sobre a cultura e a diversidade da região onde nós moramos. É na parte do tempo da oralidade e no tempo pra gostar de ler que a gente pode entrar nesse conteúdo (Doralina).

Vale salientar que o livro, por si só, não resolverá essa problemática que envolve o respeito à diversidade cultural, até por que as questões culturais não se modificam rapidamente, porém, se houver um trabalho intencional e sistemático dentro das formações dos professores, para que eles reflitam e trabalhem intencionalmente esses temas em sala de aula, poderemos ter uma abertura para transformações significativas nesse cenário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender os limites e possibilidades da perspectiva intercultural, nos contextos teóricos e práticos da formação contínua do Programa Alfabetização na Idade Certa e da prática docente em sala de aula, em três escolas de Ensino Fundamental do município de Aracoiaba- CE (2007-2019).

O PAIC está nos municípios desde 2007, com o objetivo de oferecer apoio à gestão municipal, com ações referentes à alfabetização de crianças na idade certa. Para isso, trabalha em cinco eixos interligados: Educação Infantil; Gestão Pedagógica de Alfabetização; Formação do Leitor; Gestão Municipal de Educação e Avaliação Externa.

O programa se fortaleceu e vem mostrando resultados satisfatórios, aferidos a partir da avaliação do SPAECE-ALFA, que desde seu surgimento vem apontando aumento na proficiência de leitura e escrita dos alunos do 2º ano.

Desse contexto nascem meus questionamentos de como o tema da cultura e do diálogo entre as culturas – a interculturalidade – são tratados nas concepções e práticas de formação continuada, vivenciadas pelos professores alfabetizadores, no Programa Alfabetização na Idade Certa, no município de Aracoiaba. De que modo é trabalhada a pluralidade cultural? De que maneira a Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08 são contempladas nas formações e nos livros paradidáticos ofertados aos docentes? Como o professor trabalha essas questões na sala de aula?

Para responder a tais questionamentos elaborei um roteiro para entrevistar as professoras. Na primeira questão, que pedia para as docentes falarem um pouco da sua trajetória como alfabetizadora, à guisa de conclusão, se destaca que as primeiras experiências das docentes foram bem significativas para seu crescimento profissional, mas ocorreram alguns pontos difíceis, como a questão da formação. As professoras alfabetizadoras ressaltaram que não tiveram muita orientação de como fazer na sala de aula e recorreram aos outros professores para buscar soluções. Assim, o fazer pedagógico delas foi se construindo a partir das trocas de experiências com outros professores alfabetizadores, deixando evidente a necessidade de uma formação específica para alfabetizar.

Quanto à formação continuada e às práticas de sala de aula, a troca de experiência foi novamente destacada como ponto relevante das formações continuadas e as inovações relacionadas às práticas de sala, porém, foi ressaltado, por uma das docentes, que nem sempre o que se aprende nas formações dá para colocar em prática em sala de aula.

Diante da lei que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileiro e indígena, questionei de que modo a escola e as professoras vêm abordando em sala de aula tais conteúdos e solicitei que dessem exemplos de práticas pedagógicas interculturais realizadas em suas salas de aula. A pesquisa revelou que tanto a escola quanto as professoras abordam a temática de forma bastante pontual, se encaixando na definição de Walsh (2009) como interculturalidade funcional, que busca promover o diálogo entre as culturas, com o objetivo apenas de minimizar os conflitos, servindo desse modo às exigências do modelo neocolonial e que, embora seja algo amparado por lei, essa prática ainda não se efetivou no cotidiano da escola. O que as docentes apontam como práticas pedagógicas relacionadas a essa temática são contações de histórias dos paradidáticos da coleção Paic Prosa e poesia.

Analisando as formações continuadas do PAIC e se ela tem contribuído para a formação e prática pedagógica, percebi que o programa possui uma boa aceitação entre as professoras e, segundo seus relatos, elas ajudam no fazer pedagógico e trazem bons resultados na sala de aula, servindo como incentivo para continuar na profissão.

Após 10 anos de formação continuada do PAIC, busquei analisar os limites e desafios que despontam na formação e prática pedagógica. Diante dessa indagação, as docentes apontaram como limites a questão do material didático, que era melhor quando vinha pela editora. Indicaram que a matemática precisa ser mais trabalhada e os momentos de planejamento dos professores precisam ser respeitados. Os pontos positivos apontados pelas docentes foram as práticas inovadoras, as contações de histórias, o incentivo aos docentes e as atividades direcionadas à alfabetização dos alunos, por meio das rotinas didáticas. Ficou evidente que há uma possibilidade de diálogo entre as culturas, a partir de um trabalho sistematizado dentro das formações, tendo o Eixo do Leitor e a coleção dos paradidáticos como suporte para fortalecer e implementar ações nesse sentido.

Em relação à diversidade cultural e sua abordagem dentro do PAIC, a pesquisa mostrou que o programa não traz nas formações a diversidade cultural, no sentido de problematizar, discutir ou propor algum trabalho específico. O que todas as entrevistadas apontam como possibilidade é o trabalho realizado com as coleções de paradidáticos Paic Prosa e Poesia, pois estas possuem histórias que podem contribuir, já que abordam temas regionais, como, por exemplo, a figura do vaqueiro, cajueiro, Dragão do mar, o índio, além de trazerem alguns livros com temáticas africanas.

Ainda relacionado a isso, a análise da coleção evidenciou uma possibilidade rica de trabalhar o diálogo entre as culturas utilizando esse material. Para tanto, se faz necessário que haja, por parte dos responsáveis pelo programa, a intencionalidade de trazer as temáticas para o cotidiano escolar. Uma ação sistematizada, que passe, primeiramente, pela formação continuada ofertada aos docentes, para que os mesmos possam ser mediadores de tais ações de forma mais efetiva. Além disso, é necessário que toda comunidade escolar possa ser envolvida na busca pelo diálogo entre as culturas, para que as ações deixem de ser algo isolado e estático, passando a fazer parte do cotidiano escolar e produzindo transformações na forma de ver e de pensar as culturas.

Com relação à diversidade cultural na escola e na comunidade do entorno dela, a pesquisa apontou que as manifestações culturais e a valorização das mesmas se limitam às datas comemorativas, pois todas as entrevistas apontaram as festas juninas, o dia do índio e o natal como ações de valorização das diferentes culturas.

Compreendo que, embora tendo mais de 10 anos de publicação das Leis 10.639/03 e Lei 11.645/08 - que abordam respectivamente o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, tornando-os obrigatório - não há, por parte dos governantes, ações específicas para que essas leis saiam do papel e ganhem vida.

Por isso, vejo a necessidade do diálogo entre a escola e a universidade, no caso, a UNILAB, mais próxima da região, no sentido de fomentar ações voltadas para a formação de professores que tragam à tona essas questões de forma mais viva e prática. Posso aqui reafirmar que meu contato com o tema interculturalidade, que aconteceu na disciplina do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, mudou minha forma de enxergar a cultura e o outro, por isso, acredito que a disseminação do conhecimento e a problematização do mesmo são armas poderosas e capazes de mudar o ser humano e, conseqüentemente, o mundo.

Vale ressaltar que durante a pesquisa tive a necessidade de analisar o PAIC de uma forma mais profunda e perceber as mudanças que ocorreram no decorrer dos anos. O programa do qual fiz parte, quando da sua implantação em 2007, no município de Aracoiaba, não é mais o mesmo, pois suas ações de expandiram até o 9º ano do Ensino Fundamental.

Além disso, a preocupação com os resultados do SPAECE-ALFA tem interferido diretamente no trabalho pedagógico do professor, levando-os muitas vezes a suprimir experiências importantes para o desenvolvimento integral da criança, para priorizar simulados preparatórios para a referida avaliação. Essa busca por resultados é algo tão

internalizado na escola, que já faz parte da sua rotina. Todas as escolas que visitei para fazer a pesquisa têm reforço escolar e simulados sistematizados para os alunos de 2º ano, por conta da avaliação. Os próprios gestores se queixam da pressão que sofrem para que as escolas mantenham os bons resultados.

Essa realidade me fez perceber o PAIC em dois momentos: uma primeira geração de 2007 a 2010, marcada pelo encantamento com o material estruturado, as rotinas didáticas, a ludicidade e a contação de histórias, pois o objetivo era aguçar a curiosidade da criança para aprender a ler, não só as palavras, mas o mundo. A segunda geração de 2011 a 2017, é marcada pelo foco nos resultados da avaliação, monitoramento das ações, preenchimentos de planilhas e simulados.

Pelo estudo realizado, a formação continuada de professores em Aracoiaba se desenvolveu bastante no contexto do PAIC. O desafio agora é alcançar todos os professores das demais disciplinas e promover reflexões sobre a interculturalidade, diversidade e desenvolver ações que possam consolidar uma mudança de atitude, tanto nos docentes como nos discentes, para além dos muros da escola.

As reflexões realizadas ao longo deste trabalho não têm a pretensão de ser algo inovador e perfeito, mas apenas apontar algumas possibilidades que podem ser utilizadas, ou não, servir de referência, ou não. O importante é que seja algo para ser questionado, discutido, problematizado, pois essa postura leva à reflexão e a reflexão ao desejo de transformação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v. 8).

ALBUQUERQUE, F. C. A.; RAMOS, J. F. P. Gestão Educacional no Ceará: da autonomia escolar à prática de resultados (1995-2010). In: Elione Maria Nogueira Diógenes; Francisco Ari de Andrade. (Org.). **Temas de Educação: olhares e caminhos**. Curitiba: CRV, 2015, v. 1, 125-136 p.

ALVARADO-PRADA, L. E.; CAMPOS FREITAS, T. ; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 10, núm. 30, mayo-agosto, 2010, 367-387 p. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114449009>>. Acesso em 07 de mar. 2019

AUGUSTO, M.H. Professor leigo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BANCO DE TESES UFC. Disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/processaPesquisa.php?nrPagina=2 Acessado dia 23 de jul. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Centro de Documentação e Informação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em 20 ago. 2016.

BORGES, R. C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de interação da leitura-escrita. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2. ed., 2002.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K; Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista. Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, jan./abr. 2010,151-169, p.

_____. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

_____. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas in Educação, v. 37, n. 1, jan./abr. 2014, 33-41 p. Disponível em <file:///C:/Users/fenso/Desktop/iINTERCULTURALIDADE/INTERCULTURALIDADE3.pdf> Acesso em 20 de jun 2019

CATÁLOGO DE TESES DA CAPES. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

CEARÁ. **Histórico do Paic**. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia> Acesso em 03 set. 2016.

CEARÁ. **Literatura Infantil e Formação do Leitor.** Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-deliteratura-infantil-e-formacao-de-leitores>. Acesso em 05 de Nov. 2017.

CEARÁ. **Histórico do paic.** Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>. Acessado em 05 de fevereiro de 2019.

CEARÁ. **Histórico do paic.** Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia>. Acessado em 14 de março de 2019.

CEARÁ. Secretária da Educação. **Regime de Colaboração para a garantia do direito à aprendizagem:** o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2012.

CEARÁ. **Lei Nº14. 026, de 17 de dezembro de 2007.** Disponível em http://www.paic.seduc.ce.gov.br/images/leis/lei_14026_2007.pdf Acesso em 12 de marc 2019

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 6. Ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2014.

FAUNDEZ, A; FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FERREIRA, C. N. S. **Formação continuada de professores** (org.) 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e terra, 50ed. rev. e atual, 2011.

FREITAS, L.C. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FRIGOTTO, G. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P. BIANCHETTI (ORGS). **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. 9 ed. Petrópolis; Vozes, 2011.

GALEFFI, D. A. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In.: **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009. 174 p.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr, 2008, 57-70 p.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300p.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOUVEIA, C. T. G. **Correntes de Pensamentos nos Módulos de Didática da Matemática**: Formação de Professores Leigos no Projeto Logos II. 2014. Processo nº 2014/01638-1, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Disponível em <http://www2.fc.unesp.br/enaphem/sistema/trabalhos/44.pdf> Acesso em jul. 19 de 2018

GOMES, N. L. In: _____. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

HALL, S. Estudos culturais: dois paradigmas. In: **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HINO DO CENTENÁRIO DE ARACOIABA. Disponível em: <http://lusmarpazleite.blogspot.com/2011/09/parouquia-da-imaculada-conceicao-de.html>. Acesso: 18 de jul. 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/aracoiaba/panorama>. Acesso em 18 de jul. de 2018.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO. S. R. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In.: **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009. 174 p.

MARIN, A. J. **Educação continuada**: introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes, 1. ed., 1995, n. 36.

MARTINS, E.S. **A leitura e sua ressignificação no trabalho pedagógico**: trajetórias e experiências formativas de docentes da EFEM Almir Pinto – Aracoiaba/CE. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

_____. **Formação contínua e práticas de leitura**: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental. 2014. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em 11 set. 2016.

PIATTI, Célia Beatriz. **Formação continuada:** reflexos na prática dos professores participantes do Programa-Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA. 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTAL, Á. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In.: **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009. 174 p.

RAMOS, J. F. P, COSTA, A. G. **Indicadores Educacionais e Gestão por Resultados:** o Direito a Educação no Maciço de Baturité, 2015.

RAMOS, J. F. P, CAMARÃO, V. C, COSTA, A. G. Gestão por Resultados na Educação Básica: contrapontos à perspectiva de educação para a liberdade freiriana. In: **VII Fórum Internacional de Pedagogia:** Vol. 1 Ed. 4, Realize Editora, 2015.

RESULTADOS SPAECE- ALFA: Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/> acessado 09 de junho de 2018

SISTEMA DE BIBLIOTECAS DIGITAL. Disponível em: <http://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/universidade-federal-do-ceara-ufc-biblioteca-digital-de-teses-e-dissertacoes> Acesso em: 01 de jun de 2018.

SOUSA SANTOS, B. de. **Direitos humanos:** o desafio da interculturalidade. N°. 02, jun. 2009, 10-18 p.

WALSH, C. **Interculturalidad y Educación Intercultural.** Instituto internacional de integración Del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

_____. **Interculturalidade crítica e educação intercultural** Disponível:<https://pt.scribd.com/.../WALSH-Catherine-interculturalidade-critica> epe. Acesso em: 22/07/2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO



Proposta de roteiro de entrevista

1. Relate sua experiência na alfabetização de crianças.
2. Como você percebe a relação entre a formação continuada e as práticas de sala de aula? Cite exemplos desta intercessão.
3. Diante da lei que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, de que modo a escola e você em sala de aula vem abordando tais conteúdos?
4. De que forma as formações do PAIC têm contribuído para sua prática pedagógica. Cite exemplos.
5. Após 10 anos de formação continuada do PAIC quais os limites de desafios que despontam na sua formação e prática pedagógica?
6. Como as formações do PAIC trabalham a diversidade cultural?
7. Há diversidade cultural na escola e na comunidade do entorno da escola? Cite casos e estratégias de reconhecimento, valorização e promoção das diferenças culturais.