

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA MAIS PAIC NA ÓTICA DE GESTORES E PROFESSORES

Leandro Araujo de Sousa*
Jayane Mara Rosendo Lopes**
José Airton de Freitas Pontes Júnior***

Resumo: O objetivo da pesquisa foi analisar as formações continuadas do Programa Mais Paic na ótica de gestores municipais de educação e professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Utilizamos uma abordagem qualitativa e descritiva. Participaram da pesquisa gestores educacionais e professores de português e matemática. Realizamos entrevistas com os participantes que foram submetidas à análise de dados a partir da análise de conteúdo. Foi possível elencar aspectos positivos e negativos, assim como indicativos de melhoria e pontos prejudiciais a essas formações. Discutimos as percepções dos gestores e professores e suas implicações para as ações de formação continuada.

Palavras-chave: política educacional, formação continuada, educação básica, ensino fundamental

INSERVICE TEACHER EDUCATION OF THE “MAIS PAIC” PROGRAM FROM THE VIEWPOINT OF EDUCATIONAL MANAGERS AND TEACHERS

Abstract: This research aimed analyze the inservice teacher education of the “Mais Paic” program from the viewpoint of educational managers and lower secondary educational teachers. We used a descriptive and qualitative approach. Educational managers, Mathematics and Portuguese teachers were interviewed. We analyzed the interviews with content analysis. Our results show positive and negative characteristics of the inservice teacher education. Furthermore, improvement and harmful aspects were indicated by the participants. We discuss their viewpont and the implications for inservice teacher education.

Keywords: educational policy, inservice teacher training, basic education, secondary educational

Introdução

O estado do Ceará estabeleceu um pacto federativo com seus municípios a partir de um regime de colaboração que vem contribuindo para que sejam assistidos pelas políticas educacionais implementadas pelo estado, tendo como principal iniciativa o Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic), criado em 2007, que



contou com a adesão inicial de 60 municípios (Abrúcio et al., 2016) e, atualmente, conta com a adesão dos 184 municípios do estado.

Esta iniciativa política está ancorada no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee), associada a fortes mecanismos de responsabilização, como a Lei 14.023/2007 do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), que cria o Índice de Qualidade da Educação (IQE) correspondendo a 18% da cota-parte destinada aos municípios, e o Prêmio Escola Nota 10, que premia até 150 escolas com os melhores resultados de aprendizagem nos 2º, 5º e 9º anos.

Em 2011, o programa passou a ser denominado Paic Mais para melhorar o desempenho dos estudantes do 5º ano; em 2015, foi ampliado para garantir a aprendizagem na idade certa até o 9º ano do Ensino Fundamental, agora com a nomenclatura Mais Paic (Abrúcio et al., 2016; Cruz, 2019).

O programa foi estruturado nos seguintes eixos: gestão municipal, Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, avaliação externa, literatura e formação do leitor. No âmbito do ensino fundamental II, a base estruturante estabelecida foi o eixo de formação de professores e coordenadores pedagógicos, passando a compreender formações para professores de português e matemática do 6º ao 9º ano, visando trabalhar conteúdos adequados à realidade dos alunos (Ceará, 2015).

Desta forma, o programa de formação para professores contempla a abordagem do conteúdo de forma significativa e atrativa aos estudantes, além da avaliação e intervenção pedagógica, a formação de leitores, o planejamento, a organização e gestão de sala de aula, e o desenvolvimento da criança e do adolescente (Ceará, 2015).

Neste sentido, o Programa tem contribuído para fortalecer o acompanhamento pedagógico e as práticas docentes (Anjos, 2020). No entanto, tem sido desafiador para os professores criarem rotinas de estudo, em virtude do tempo e cansaço de trabalho em mais de uma escola e com turmas diversificadas (Vieira; Mourão; Braga, 2020).

Desde 2011, a política do Mais Paic abrange todos os municípios cearenses, incluindo o município de Canindé. Nesta perspectiva, considerando as especificidades municipais, as adaptações realizadas e os diferentes atores em cada local, esta

pesquisa objetivou analisar as formações do Programa Mais Paic desenvolvidas no município de Canindé na ótica de gestores e professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

1 Percorso metodológico

Esta pesquisa foi delineada a partir de um enfoque qualitativo e caracteriza-se pelo método descritivo (Triviños, 1987). O período analisado compreendeu o quadriênio de 2017 a 2020, envolvendo quatro membros da Célula de Cooperação com os Municípios (Cecom 7) da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 7), a coordenadora pedagógica municipal da Secretaria Municipal da Educação (SME) e oito professores da rede municipal. Nos resultados, os membros da Cecom e da SME foram nomeados de Coordenadores, numerando de 1 a 5. É importante destacar o contexto do recorte temporal delimitado, marcado pelo início de um novo mandato de gestão municipal, o que facilitou a pesquisa, pois os participantes permaneceram ao longo do quadriênio.

A técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista semiestruturada, baseada em um roteiro previamente elaborado (Farias et al., 2010). O roteiro de entrevista foi composto por oito perguntas sobre: relação da formação com demandas da prática pedagógica, metodologias utilizadas nas formações, organização da participação dos professores, tempo e acompanhamento destinado às formações, articulação das formações com outras políticas educacionais no município (por exemplo, avaliações externas), a articulação das formações com outras instituições de ensino, os desafios enfrentados na articulação das formações, os pontos de melhoria para as formações e pontos que podem prejudicar as formações.

Foram realizados dez momentos de entrevista devido aos horários disponibilizados pelos participantes. O primeiro foi conduzido individualmente com a coordenação pedagógica da SME; o segundo foi realizado coletivamente com quatro membros da Célula de Cooperação com os Municípios (Cecom), a coordenadora da célula, duas formadoras regionais e uma técnica pedagógica. As demais entrevistas com professores foram realizadas individualmente. Todas as entrevistas ocorreram em formato virtual, por meio da ferramenta de comunicação *Google Meet*, e foram gravadas, transcritas e posteriormente analisadas.



A análise das entrevistas foi realizada por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011), seguindo três etapas: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material; 3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na primeira etapa, foi realizada uma leitura flutuante das falas, buscando relações com o objetivo da pesquisa. Na segunda etapa, após selecionar as falas mais pertinentes sobre as características das formações, estas foram categorizadas em aspectos positivos ou negativos, aspectos de melhoria ou que podem prejudicar as formações, conforme a percepção dos gestores educacionais. Também foram organizadas as categorias potencialidades e fragilidades a partir da ótica dos professores, com o objetivo de compreender suas percepções, considerando que eles são o público-alvo principal das formações e são aqueles podem, de alguma forma, avaliá-las à luz de suas necessidades e desafios diários na sala de aula (Davis et al., 2011). Na etapa final, os dados foram organizados e analisados a partir da similaridade de conteúdo das falas dos participantes.

Este estudo segue as recomendações da resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisas com seres humanos e se encontra aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, sob o parecer número 4.717.245.

2 Resultados e discussão

2.1 Aspectos positivos das formações Mais Paic

A análise das entrevistas com os coordenadores aponta para um início de gestão com alguns desafios, pois os profissionais da educação e as famílias dos estudantes estavam desacreditados da educação pública municipal devido a um contexto político anterior conturbado por greves e paralisações. Um dos relatos indica que foi necessário um trabalho de conquista dos profissionais para alcançar nova credibilidade

[...] eu quero mencionar um triênio (2017-2019), que é onde nós temos mais embasamento para discutir ou conversar sobre isso. Nós trabalhamos primeiramente a questão da conquista, a conquista dos professores, dos formadores em acreditar numa política educacional voltada para resultados, uma política educacional voltada para o entendimento de que todos os alunos precisam aprender (Coordenador 1).



Esta fala faz referência ao entendimento da rede municipal de que o foco da aprendizagem é em todos os estudantes, visando melhores resultados, que são medidos em testes padronizados do Saeb e Spaece. No entanto, o discurso não se concentra apenas nos estudantes que serão avaliados ao final do ano, mas na ideia de um trabalho ao longo das séries para, conseqüentemente, elevar os resultados de aprendizagem medidos nestes testes. A mobilização dos atores educacionais pelos resultados pode ser citada como um aspecto de motivação, que repercutiu na aceitação dos professores pelas formações.

De acordo com o Coordenador 3 da Cecom, essa ampliação do Programa para os anos finais também possibilitou a formação leitora. “Vem as coleções, os acervos, que aí a gente fica embriagada com tanta coisa que o PAIC oferece em relação a isso, e ainda digo mais, a formação não é só do aluno leitor, a formação é do professor leitor” (Coordenador 3). Segundo o participante, esses materiais de leituras ofertados ampliam a formação do professor, pois ele precisa obrigatoriamente se apropriar dos livros para então trabalhar com os alunos.

Nesta perspectiva, parece haver uma parceria consolidada entre estado e os municípios para melhoria da educação, o que resulta na forte contribuição da secretaria de educação do estado com as secretarias municipais, por meio da disponibilização de materiais e investimento em recursos humanos para as formações (Abrucio et al., 2016; Vidal; Vieira, 2013). Tal aspecto foi apontado como positivo, pois houve um maior fortalecimento da parceria entre Seduc, Crede e SME, possibilitando uma rede colaborativa entre os profissionais técnico-pedagógicos da rede estadual e municipal também nos anos finais do Ensino Fundamental.

Na perspectiva do acompanhamento pedagógico da SME e do coordenador escolar foram evidenciados três pilares: planejamento, gestão de sala e *feedback*. Segundo o Coordenador 1, “[...] as ações de planejamento estão intimamente ligadas à boa gestão de sala de aula, que é o segundo ponto. O terceiro ponto, que para nós gerou resultados bem positivos para Canindé, trata do *feedback* ou das devolutivas”.

Nesse sentido, a rede municipal não se restringia apenas às ações de formação do programa Mais Paic, havendo um acompanhamento por parte da SME e, em especial, do coordenador pedagógico *in loco*, a respeito da aplicação dos conhecimentos obtidos nas formações em sala de aula. O coordenador surge como um ator importante, que também é contemplado na política de formação do Mais Paic

não somente por fazer o acompanhamento semanal do professor no planejamento ou em sala de aula, mas também por suprir as necessidades de formação dos professores que não participavam das formações.

De fato, a figura do coordenador pedagógico se destaca nos processos formativos dentro das escolas, e isso é muito comum em países como Brasil, França e Canadá. Embora na França seja mais comum um serviço de consultoria e apoio educativo e no Canadá ele receba a denominação de conselheiro pedagógico, as atribuições são bem parecidas (Davis, 2012).

Em Canindé, esta relação do coordenador pedagógico com a formação dos professores é prevista no plano de cargos e carreiras do município. Duas das atribuições do coordenador estão ligadas a essa demanda: “identificar e promover ações de formação continuada para professores do Polo ou da Unidade Educativa” (Canindé, 2018, p. 34) e “estimular a participação dos professores em seminários, capacitações e programas de formação continuada” (Canindé, 2018, p. 34). Nesse sentido, o município compreende o coordenador como um protagonista dos processos formativos de professores.

A respeito do acompanhamento por parte da SME, Ferreira et al. (2020) identificaram algumas contradições em Canindé, onde a gestão apontou haver um acompanhamento técnico-pedagógico, mas dois diretores afirmaram que não. No entanto, na entrevista com o Coordenador 1, foi identificado que havia um cronograma de acompanhamento da SME. Porém, pela extensão territorial do município, quantitativo de escolas e às necessidades de recurso para deslocamento da equipe, tornava-se um tanto inviável acompanhar as escolas mais distantes da sede, principalmente as localizadas na zona rural do município. Nesses casos, o acompanhamento se dava apenas pelo coordenador. Essa realidade indica a falta de assistência e apoio às escolas dessas localidades, o que dificulta a melhoria da qualidade educacional para populações já em condições de vulnerabilidade social. Como resultado, escolas precárias, com pouca infraestrutura e assistência técnico-pedagógica são oferecidas para alunos com baixas condições socioeconômicas (Duarte; Gomes; Gotelib, 2019). Embora não tenhamos dados para afirmar, acreditamos que essa situação influencia na formação continuada dos professores, quer na precariedade das formações, quer na falta delas.

A respeito do fortalecimento da formação inicial, o Coordenador 3 apontou que muitos professores recebem uma formação acadêmica frágil em faculdades de fins de semana ou período de férias. Por isso, e pela falta de relação teórico-prática, o professor enfrenta muitas dificuldades em sala de aula. Segundo o Coordenador 2, o Mais PAIC fortalece a formação inicial e dá mais segurança ao professor por meio dos materiais e dos momentos formativos.

De fato, a formação inicial é ofertada de diversas formas no contexto brasileiro. Iniciativas de formação em período de férias também são vivenciadas no estado do Acre (Gatti; Sá Barreto; André, 2011). A ampla variedade de formação de professores no Brasil, em instituições públicas e privadas, tanto presenciais quanto à distância, emerge fragilidades específicas de cada local ou modelo (Gatti et al., 2019). Todavia, a literatura indica que a formação inicial tem se concentrado no conhecimento técnico-científico e pouco nas situações práticas do ensino, corroborando com o relato da equipe (Davis, 2012; Gatti et al., 2019).

Ao indagar ao Coordenador 1 sobre a articulação das formações com as Instituições de Ensino Superior (IES), essa perspectiva também é evidenciada: “[...] eu sinto que as instituições, principalmente de nível superior, ainda são muito teóricas... é muito distante”. No entanto, ele reforça o protagonismo da rede estadual

O estado, ele caminha junto com os municípios, mas o ensino superior não caminha. Eu percebo que ainda precisa caminhar mais, aproximar mais, eu acho que há uma distância muito grande. O estado não, o estado pega a experiência do município A e traz aqui para o município B (Coordenador 1).

Nas formações Mais Paic, várias temáticas eram abordadas para atrair os professores. Segundo a fala do Coordenador 3, as quais não foram especificadas, “Eu achava muito interessante observar que todo ano tem as formações do PAIC, mas toda formação ela traz algo novo, traz algo de diferente, essa bagagem que o professor vai construindo é bem interessante”. Quanto à estratégia metodológica dos formadores, o Coordenador 1 fez o seguinte apontamento: “uma metodologia bem acessível aos professores e bem teórico-prática”. A mesma concepção da metodologia foi recorrente nas falas dos membros da Cecom. Isso indica que, de

alguma forma, as formações estão alinhadas às necessidades do sistema educacional na percepção dos coordenadores.

A aplicação em sala de aula do que se vivenciava nas formações foi observado *in loco* por meio do acompanhamento pedagógico do coordenador e da SME. Os professores dos anos finais passaram a ministrar aulas com características mais lúdicas, com o objetivo de reter a atenção dos alunos para o conteúdo exposto por eles. Isso vai ao encontro a proposta do Mais Paic, que defendia a ideia de que o conteúdo do sexto ao nono ano deve ser “desenvolvido de forma reflexiva e com alternativas de aplicação em sala de aula para torná-las mais interessantes, significativas e atrativas” (Ceará, 2015, p. 13). Essa relação da formação com a prática dos professores é compreendida como um método ativo de aprendizagem, pois envolve os professores em situações práticas para a resolução de problemas reais do cotidiano escolar (Imbernón, 2010; Moriconi et al., 2017).

Um dos objetivos específicos das formações Mais Paic contemplados na proposta do programa foi “prover noções sobre avaliações em larga escala, tais como a matriz de descritores, o significado dos seus resultados e como é possível usá-los para fazer intervenções pedagógicas” (Ceará, 2015, p. 13). Na rede municipal de Canindé, houve um trabalho voltado para os descritores críticos, que eram aqueles descritores de menor desempenho dos estudantes em avaliações externas anteriores. Durante as formações era realizado um debate das principais dificuldades dos estudantes e os professores compartilhavam estratégias que vinham sendo eficazes.

De acordo com o Coordenador 1, desde 2017, havia uma organização por parte da SME em relação aos conteúdos que deveriam ser trabalhados a cada período, contemplando o livro didático e os descritores do Saeb. Porém, ele faz referência a 2019 com a seguinte fala: “Os descritores nós fizemos uma junção das matrizes do Saeb e os descritores do Spaece e criamos nossa própria estrutura”. Logo, passou-se a trabalhar com os Descritores Municipais (Dm), que, de acordo com o participante foi elaborado nos momentos de formação.

Segundo ele, a ideia da SME era construir um “conceito de rede”. Passou a perceber que “Não adiantava ou não adianta que uma escola se saísse bem, que era o que acontecia normalmente, nós tínhamos escolas de excelentes padrões de qualidade em todas as áreas, gestão pedagógica, gestão administrativa, clima escolar adequado [...]”. Por outro lado, o participante apontou que em escolas com baixos

resultados não havia essas condições favoráveis de gestão. A ideia de elaboração dos Dm foi no sentido de o município ter uma identidade e fortalecer o sistema de rede entre as escolas.

Este olhar vai ao encontro de estudos que apontam a influência dos fatores de gestão e infraestrutura no desempenho dos estudantes (Abrúcio, 2010; Almeida; Lopes, 2020; Alves; Soares, 2013). O que chamou atenção neste relato foi o entendimento da gestão de que toda a rede é importante e que ações mais equânimes poderiam melhorar os resultados do município. Dessa forma, a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, deve ser agregada a outros fatores para garantir melhores desempenhos dos estudantes (Harris; Sass, 2010; Chetty et al., 2013).

Outro aspecto positivo foram as formações dos professores para aprimorar a atuação no Ensino Fundamental anos finais, potencializando os resultados dos discentes e, assim, melhorar a transição para o Ensino Médio. Segundo o Coordenador 2, “A gente percebe que os níveis dos alunos do Ensino Médio cresceram bastante, a partir da vivência do Ensino Fundamental II, da formação que veio como parceria”. A equipe aponta que esse trabalho das formações Mais Paic já está refletindo nos resultados dos estudantes de ensino médio da Crede 7.

Vale destacar que esse aspecto da transição de estudantes do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio está alinhado aos objetivos específicos do eixo de formação de professores (Ceará, 2015). No entanto, esta pesquisa não bordou especificamente as práticas realizadas em sala de aula pelos professores que visaram facilitar essa transição.

As formações Mais Paic eram realizadas continuamente no decorrer de cada ano letivo na própria SME, com encontros de duração de 8 horas/aula. O Coordenador 1 apontou que essa distribuição do tempo para formação está alinhada ao que está previsto no Plano de Cargos e Carreiras do município, “O professor aqui no município de Canindé tem 13 horas destinados ao planejamento e a formação e tem o momento de escolha, que é o conhecido MALE”. Assim, a organização das formações ocorria com uma semana com 8 horas/aula de formação Mais Paic e nas outras três semanas, o coordenador pedagógico é quem liderava os horários de formações. O estudo de Ferreira et al. (2020) observou que as formações continuadas no município eram

propostas pela Crede e SME, e o Coordenador 1 também citou que havia formações próprias, mas não foi detalhado como se davam.

Essa continuidade de encontros formativos ao longo do ano é uma característica positiva, conforme evidências na literatura de que programas eficazes de formação continuada devem ter um tempo prolongado e com acompanhamento contínuo (Moriconi et al., 2017). Em análises de experiências brasileiras (Davis, 2012), a recomendação também é similar, enfatizando a importância de uma duração prolongada que não se restrinja a encontros pontuais.

Após essa reflexão sobre os pontos positivos das formações, compreendendo a importância do programa para o município e também destacando ações locais que foram realizadas, é relevante considerar também os aspectos negativos identificados nas formações para direcionar novas possibilidades a serem contempladas no programa.

2.2 Aspectos negativos das formações Mais Paic

A principal fraqueza das formações foi a dificuldade de alcançar a todos os professores. Primeiramente, é necessário compreender que o município possui uma diversidade de escolas: algumas atendem apenas anos iniciais ou anos finais, enquanto outras atendem os dois segmentos na sede. Na zona rural há escolas com essas mesmas características, além daquelas que atendem da educação infantil aos anos finais. Essa diversidade influencia diretamente na lotação de professores dos anos finais, que, para complementar a carga horária, atuam também nos anos iniciais.

No início de 2017, os professores que atuavam nos dois segmentos participavam de todas as formações. Contudo, o Coordenador 1 relatou que isso resultava em mais ausências dos professores na sala de aula e, em alguns casos, as temáticas das formações eram semelhantes, tornando-as repetitivas: “E aí ficava aquele, ficava assim, ele se ausentando muito da sala de aula e acabava que essa formação seria mais ou menos a mesma coisa... Se torna repetitivo, cansativo com baixa produtividade [...]”. O município, então, passou a organizar a participação na formação de acordo com o componente curricular de maior carga horária do professor: “O professor tem a maior carga horária dele em português, então ele virá para a

formação de português [...]”. No caso dos professores que também atendiam nos anos iniciais foi feito o seguinte relato,

Aí entra um ator primordial, que é o coordenador pedagógico. Então a mesma formação que era ministrada para os professores, era ministrada também para os coordenadores pedagógicos, que faziam o acompanhamento in loco, forneciam o *feedback* junto aos professores, que estavam assistindo as aulas, fazendo o acompanhamento, que são aqueles três pilares que eu mencionei (Coordenador 1).

Neste sentido, observamos o quão é importante o coordenador pedagógico para o acompanhamento e formação continuada dos professores. Além disso, este profissional atua na articulação do Projeto Político Pedagógico, trabalha com os dados de desempenho e de fluxo escolar dos estudantes, acompanha as atividades de planejamento e avaliação dos professores, orienta o cumprimento das atividades escolares e também pensar no currículo voltado para a realidade do aluno.

Neste sentido, pode ser desafiador encontrar alguém com tantas habilidades e disposição para atuar, como observamos na seguinte fala do Coordenador 1,

E o ponto difícil é a questão do coordenador pedagógico. Você sabe que tem coordenador que consegue fazer esse *link*, porque é um coordenador de excelência, porque consegue fazer o entendimento. Veja bem, é também difícil o coordenador pedagógico entender de Educação Infantil, anos iniciais, processo de letramento e aí entrar na especificidade de cada componente curricular dos anos finais. É desafiador.

De fato, seria interessante que todos os professores participassem de todas as formações para interagir com os pares e compartilhar experiências. No entanto, pela logística, a determinação por carga horária foi uma possibilidade encontrada pelo município, e isso reforçou ainda mais a necessidade de coordenadores pedagógicos atuantes.

Uma outra possibilidade que pode ser considerada é na articulação com as IES, como na experiência da Universidade Estadual do Amazonas com uma secretaria municipal, através do projeto Assistente à Docência (AD). Neste projeto, estudantes de licenciatura participam dos momentos de planejamento da escola e ficam à disposição para subsidiar a escola em necessidades de ausência dos professores que estão participando das formações (Gatti et al., 2019). Nesta realidade específica, os

estudantes de Pedagogia participam efetivamente de processos de formação dentro do projeto e têm papel ativo no planejamento em conjunto com os professores titulares. Dessa forma, os estudantes ganham segurança para conduzir algumas aulas, quando necessário. Tal iniciativa poderia ser adequada à realidade de Canindé, proporcionando uma alternativa prática e viável para o problema da ausência dos professores, garantindo a continuidade do processo educativo.

Apesar de não ser mencionado pelos participantes da pesquisa, foi observado que a logística do programa e organização municipal promovem uma participação coletiva dos professores de mesmas séries e componentes, além dos coordenadores pedagógicos. Essa organização é considerada uma característica de programas eficazes de formação continuada (Moriconi et al., 2017) e também promove um trabalho mais colaborativo entre pares.

O Coordenador 5 mencionou que, a partir de 2019, foram incluídas as formações para professores de ciências. No entanto, o formador municipal de matemática passou a ser também responsável pelas formações de ciências. Isso gerou uma maior demanda para o formador, que em uma única formação passou a contemplar dois componentes distintos. Apesar da maior demanda, não houve incremento financeiro para o formador. Essa situação pode comprometer a qualidade e a especificidade dos conteúdos abordados, tornando mais difícil atender às necessidades específicas de cada área.

Isso pode ter relação com as mudanças realizadas nas diretrizes do Saeb em 2019. Neste ano foram incluídas nos instrumentos de avaliação provas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas de forma amostral para estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2019). É possível perceber que as políticas de avaliação externa influenciam as ações da SME no que se refere à formação dos professores.

Devido à ênfase nas avaliações externas do Saeb e Spaece, as formações Mais Paic enfatizam os componentes de língua portuguesa e matemática. Essa prioridade foi apontada como uma fraqueza pela equipe da Cecom, que argumenta que as formações deveriam contemplar todos os componentes curriculares, uma demanda constantemente dirigida ao estado. No entanto, isso geraria mais despesas e maior complexidade logística para atender a todas as áreas. Essa prioridade reflete a ênfase nos testes padronizados, gerando uma maior preocupação da gestão estadual em alcançar bons resultados.

Há muitas críticas na literatura sobre as avaliações externas, como o estreitamento curricular (Bonamino; Sousa, 2012), redução do conceito de qualidade da educação (Ferreira Filho et al., 2020), perda de autonomia docente sobre o currículo (Silva et al., 2020) e a competitividade entre escolas (Silva, 2019).

Outro aspecto citado pela equipe da Cecom foi a não utilização oportuna dos materiais disponibilizados nas formações, como caderno de atividades e de práticas pedagógicas, vídeos descritores e material de apoio, acervos literários e *cards*. A equipe aponta que, muitas vezes, isso ocorre devido a falta de organização dos municípios, resultando na guarda desses materiais em almoxarifados e em seu uso em contextos diferentes, perdendo então o sentido original.

Há também uma certa resistência às formações por parte de alguns professores com mais tempo de serviço na rede municipal, em especial os efetivos. Os membros da equipe apontaram alguns motivos dessa resistência, como a concepção de que não há mais o que aprender, o conforto da estabilidade que gera um comodismo, desmotivação pela trajetória de luta ao longo da carreira, o cansaço das atividades escolares e a possibilidade de o formador não apresentarem entusiasmo na apresentação do Programa.

Segundo Davis (2012), experiências brasileiras indicam maior receptividade por parte de professores temporários do que efetivos. No contexto cearense, ainda há uma resistência de professores de matemática participantes das formações Mais Paic em aceitar novas estratégias metodológicas indicadas nas formações, persistindo ainda em práticas mais tradicionais (Vieira; Mourão; Braga, 2020).

Os traços históricos de desvalorização da profissão docente, devido a baixos salários, sobrecarga de trabalho e pouco reconhecimento (Vicentini; Lugli, 2009) precisam ser considerados ao se pensar em programas de formação continuada. De acordo com Imbernón (2010), não é possível transformar o professor em um profissional inovador sem oferecer melhores condições trabalhistas e de contexto.

Diante de todos esses pontos listados, é importante destacar um tema que vem sendo negligenciado: a educação inclusiva. Tal perspectiva foi identificada em uma fala do Coordenador 1: “Outro ponto que eu considero relevante é o atendimento educacional inclusivo. Eu acho que o estado aborda de forma muito superficial, e hoje é uma das demandas muito fortes no nosso sistema de ensino. A educação inclusiva, ela ainda é muito frágil”.

A fragilidade de formação para atuar com estudantes com deficiência vem desde a formação inicial até a formação continuada. Os professores se sentem inseguros por inexistir um trabalho multidisciplinar, pelo pouco conhecimento, falta de habilidades específicas, além da escassez de materiais e necessidades de recursos (Bisol et al., 2018; Medeiros Filho et al., 2019). Em experiências de desenvolvimento profissional e liderança de professores em Ontário, Canadá, há um trabalho voltado para a disseminação de melhores práticas de ensino, a exploração de estratégias de ensino inovadoras por meio da articulação entre ensino e tecnologia, e também atividades práticas de aprendizagem com estudantes com deficiência (Darling-Hammond; Rothman, 2011).

São sérias as dificuldades enfrentadas pela rede municipal de Canindé para atender com qualidade os estudantes com deficiência, um assunto muito caro que suscita a necessidade de uma tomada de decisão municipal a respeito dessa demanda. Se os professores já recebem uma formação inicial frágil, e as formações Mais Paic não contemplam essa temática, além da falta de um acompanhamento bem estruturado nas escolas, é provável que a capacitação dos professores dependa de esforços individuais para buscar qualificação nessa área, ou mesmo não atingir os objetivos educacionais para esses alunos. A seguir, serão apresentadas algumas possibilidades para melhorar as formações.

2.3 Aspectos para melhoria das formações Mais Paic

No contexto desta pesquisa, os participantes, com base em suas próprias percepções e necessidades, sugeriram algumas possibilidades para melhorar as formações Mais Paic. Para tanto, seria necessário algumas modificações organizacionais e ampliação da política.

Uma estratégia para garantir que todos os professores participassem das formações, sem se ausentassem da sala de aula, especialmente aqueles que atuam em mais de um segmento, seria a utilização das plataformas virtuais. Segundo o Coordenador 4, por meio de encontros virtuais, não haveria necessidade de deslocamento dos professores, nem disponibilização de espaços e alimentação para que ocorram as formações. Isso ficou mais evidente pelo contexto pandêmico iniciado em 2020. Uma compreensão que os educadores puderam retirar sobre esse período

foi que as tecnologias podem ser utilizadas para mediar momentos formativos e alcançar pessoas distantes em tempo real, podendo serem utilizadas com mais frequência em um contexto normal.

Uma outra ideia que surgiu para tornar as formações mais significativas para os professores foi uma possível regionalização das formações de acordo com a estrutura municipal. A equipe da Cecom sugeriu que deveria ter as formações na SME, mas também propôs a realização de encontros regionais com os formadores do Mais Paic, organizados por características semelhantes de oferta e localização, para discutir mais especificamente as dificuldades de cada região. Inicialmente, seria importante realizar um diagnóstico com os docentes para identificar as dificuldades enfrentadas e, posteriormente, em uma abordagem colaborativa, definir as necessidades a serem abordadas nas formações (Imbernón, 2010). Além disso, seria importante ampliar as formações para todos os componentes curriculares, pois todos os professores necessitam de atualização e apoio para desempenhar suas atividades.

Outra possibilidade, segundo o Coordenador 1, seria a divisão mais equânime de bolsas para os formadores municipais, pois municípios menores, como Caridade, recebem a mesma quantidade. A ideia seria uma divisão mais criteriosa, considerando extensão do município e quantitativo de professores da rede municipal. Além disso, a equipe da Cecom destacou que os diretores escolares precisam ser mais motivados em relação à formação continuada. Eles consideram que os líderes escolares precisam compreender a importância da formação para estimular mais a participação dos professores nas formações.

No contexto internacional, a formação de líderes é considerada relevante para o sucesso de sistemas educacionais. Na Finlândia, onde não há utilização de testes padronizados, o sistema educacional é caracterizado por um forte recrutamento e preparação de docentes, condições de ensino atrativas, prestígio social, aprendizagem contínua dos docentes e desenvolvimento de líderes proativos. A formação de líderes se baseia em um modelo assistido entre pares, com acompanhamento por diretores de escolas sêniores (Darling-Hammond; Rothman, 2011).

Todas essas oportunidades dependem da disponibilidade e priorização na distribuição dos recursos educacionais. Ao elencar os vários aspectos positivos e

negativos, assim como as possibilidades de melhoria, também devemos considerar os potenciais desafios que podem ameaçar a política do Mais Paic.

2.4 Aspectos que podem prejudicar as formações Mais Paic

O programa Mais Paic está sujeito a algumas ameaças observadas pelos participantes da pesquisa. O primeiro aspecto apontado foi a descontinuidade da política de formação com mudanças de gestão. Uma característica do poder público brasileiro é a descontinuidade das políticas educacionais, que tendem a ser políticas de governo e não de Estado (Vieira, 2015; Vieira et al., 2016). Por outro lado, a colaboração, mobilização e responsabilização na política educacional cearense tem contribuído para uma continuidade de ações e consequentemente melhores resultados dos estudantes nas avaliações em larga escala (Vieira; Plank; Vidal, 2019).

Outra ameaça apontada foi a indicação de gestor escolar sem o perfil de líder. A Cecom menciona que, embora haja um processo de seleção em andamento, a indicação de diretores que não participam das formações do eixo de gestão ou não possuem as características necessárias para o cargo pode ser prejudicial para a formação continuada dos professores.. A importância dada à formação de lideranças na experiência finlandesa demonstra que líderes bem selecionados, preparados e motivados para atuar em sistemas educacionais podem conduzir as ações escolares e de formação de professores com mais propriedade e consequentemente alavancar os resultados educacionais (Darling-Hammond; Rothman, 2011).

Todavia, se houver um sentimento de insatisfação do professor por desvalorização profissional, oferecer programas de formação continuada não será eficaz, como já observado na literatura (Vicentini; Lugli, 2009). Isto fica bem evidente na fala do Coordenador 2

Uma ameaça também é a insatisfação. Um professor insatisfeito, ele não tem vontade de participar de formação, de participar de nada. [...] Essa questão de o professor não ser valorizado nos seus direitos, não ser reconhecido como profissional, isso pode ser uma ameaça para o processo de formação continuada do professor.

Neste sentido, a garantia de salários em dia e reconhecimento docente são aspectos que não podem ser desconsiderados pelos governantes, pois estão

diretamente relacionados ao sucesso de políticas educacionais. Um professor desmotivado devido ao baixo salário é característico do sistema brasileiro.

2.5 Potencialidades e fragilidades das formações Mais Paic na percepção dos professores

Abordaremos a percepção dos professores sobre as formações Mais Paic iniciando pelos aspectos de potencialidades. De acordo com os docentes, os momentos possibilitavam o compartilhamento de angústias e atividades entre os pares.

[...] durante esses momentos, sempre há espaço para o compartilhamento de práticas pedagógicas e também o compartilhamento das dificuldades e angústias que nós, professores, sentimos e encontramos no chão da sala de aula (Professor 1); [...] tinham muitos momentos de troca de ideia, alguma atividade que eu fiz em sala de aula que deu certo para que eu pudesse compartilhar com os outros (Professor 8).

Esse espaço de compartilhamento possibilitado pelo Mais Paic revela uma perspectiva proposta por Imbernón (2010), em que o autor considera que a formação continuada deve abandonar o individualismo docente e adotar um trabalho colaborativo. Segundo ele, “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dá respostas melhores às situações problemáticas da prática” (p. 65). Além disso, os professores também citaram a troca de experiências:

[...] nós levávamos o que acontecia na sala de aula, as nossas vivências da sala de aula, eu podia compartilhar minha vivência com outros colegas (Professor 2); [...] a gente aprende bastante com a experiência dos colegas participantes (Professor 3); Me aproximava a troca de experiências, a certeza de que naquele momento eu iria absorver algo de novidade para ser trabalhado com os nossos alunos (Professor 5).

A colaboração entre pares promove a interação e troca de experiências, permitindo reconhecer e respeitar a capacidade de todos os docentes envolvidos na formação (Imbernón, 2010). Na pesquisa de Rego (2013), essa troca entre pares foi

identificada como um ponto forte da formação continuada de coordenadores pedagógicos, pois eles visualizam como um momento de esclarecimento de dúvidas, aprender com os mais experientes e diálogo sobre estratégias bem-sucedidas.

Assim como os gestores, os professores também reconhecem como potencialidade o acompanhamento do coordenador pedagógico.

Bom, existia sim um acompanhamento. A coordenadora pedagógica também, ela acompanhava, semanalmente entrava na sala, acompanhava o trabalho do professor (Professor 2). É assim, o acompanhamento pedagógico, em relação ao coordenador da escola, ele é bem mais prático, porque como ele está dentro da escola, ele está vendo, ele procura ajudar também (Professor 3).

Estas falas fortalecem a ideia do coordenador pedagógico como líder, que acompanha semanalmente o trabalho dos professores e busca oferecer suporte para as demandas da prática educativa. Vale salientar que este profissional também participa das formações Mais Paic, que consideramos algo assertivo dessa política cearense.

Antes da implementação do Mais Paic, muitos coordenadores não tinham foco claro de atuação, vistos apenas como mediadores de conflitos entre alunos, professores e pais ou organizadores de eventos escolares (Ceará, 2015). Com proposta do Mais Paic, começou-se a reconhecer que o coordenador tem uma função importante na formação continuada dos professores, não podendo ficar à margem dos processos formativos.

Para além das demandas burocráticas da escola, os coordenadores pedagógicos têm um papel muito importante em cada unidade escolar. Como lideranças que acompanham o cotidiano dos professores, eles devem problematizar os saberes docentes e buscar reflexões críticas sobre suas experiências, fortalecendo a formação continuada (Miziara et al., 2014).

Também foi observada como positiva a relação horizontal entre formadores e professores:

Existia abertura. Eu acho que eu perguntava até demais (Professor 1); A linguagem era acessível a nós e, acima de tudo, a liberdade de expressão que tínhamos de expor as nossas angústias ou não (Professor 5); [...] também queriam a participação, a socialização de todos nós, para dar opinião sobre aquele assunto (Professor 7).

Esse clima de bom relacionamento entre formadores e professores é muito necessário para que os momentos formativos fluam de maneira positiva. Conforme Imbernón (2010), o clima afetivo e a metodologia são os pilares do trabalho colaborativo. O autor defende que os espaços de formação sejam abertos e dinâmicos, que estimulem a participação dos professores.

Uma nova metodologia de formação se fundamenta no diálogo, nas necessidades dos participantes, na reflexão sobre situações problemáticas, na escuta ativa, na superação de resistências ao trabalho em grupo, na elaboração de projetos e no respeito às diferenças (Imbernón, 2010).

Como observamos pelas falas dos professores, as formações Mais Paic têm propiciado espaços de escuta ativa das dificuldades enfrentadas no contexto da sala de aula, incentivando os professores participar e compartilhar suas angústias e opiniões. Isso mostra que elas ocorreram em um clima democrático, fortalecendo o envolvimento dos professores. Além da relação horizontal, os professores citaram como positivas as metodologias utilizadas nas formações, reconhecendo uma abordagem teórica e prática.

Eram boas, eu gostava, eram didáticas, eles traziam jogos, questão de jogos. Eles tentavam sempre trazer jogos e que abordavam conteúdo (Professor 2); Na maioria das vezes, as formações, elas abordavam aquela parte teórica do tema a ser trabalhado e depois a gente ia para questão da prática (Professor 6).

Estas falas dos docentes também corroboram com as percepções dos gestores, o que se revela como uma característica das formações Mais Paic. Na formação inicial, a principal crítica está relacionada ao fato de a carga de conhecimentos teóricos ser maior em detrimento da prática (Gatti et al., 2019). Não se pode negar a importância do aporte teórico, pois ele que fornece subsídios para a prática, ambos devem estar em constante interação (Moriconi et al., 2017). Neste sentido, os professores percebem a aplicabilidade prática do que vivenciam nas formações.

Assim, não era que seria tudo positivo, mas tem sempre algo que a gente traz para si e leva para sala de aula. Tem sempre algo de positivo (Professor 4); [...] as metodologias eram usadas de forma simples, esclarecedoras para que de fato pudéssemos sair dali com sentido de melhoria para as nossas práticas (Professor 5); Bem, as



formações tinham uma relação muito boa com o que você deveria aplicar em sala de aula (Professor 8).

A formação continuada dá sentido aos professores quando se articula com o fazer prático. Não se trata de repassar aos docentes técnicas adequadas de conduzir suas aulas, uma vez que os contextos de atuação são diversos, o que precisa ser estimulado nas formações é o pensar sobre os problemas, tendo os professores como os protagonistas que refletem sobre suas vivências e articulam com a prática (Imbernón, 2010).

A disponibilização de materiais do Mais Paic também surgiu como aspecto de potencialidade, como observado nas seguintes falas:

Vinham esses cadernos pedagógicos, livros destinados à formação Mais Paic, e a gente sempre acompanhava pelos grupos, o coordenador sempre enviava [...] para que a gente trabalhasse em sala (Professor 3); [...] eles traziam muito essas questões assim, os textos que eu pudesse aplicar na minha aula, traziam muitos recursos em PDF, recursos que eu pudesse utilizar, apostilas [...] (Professor 8).

Essas falas vão ao encontro dos aspectos positivos identificados na parte dos gestores. Segundo Abrucio et al. (2016), o estado do Ceará colabora com os municípios, fornecendo materiais e investindo em formadores. São disponibilizados diversos materiais de suporte ao professor, atividades de estudo em casa, *podcasts* de contação de histórias, *cards*, atividades avaliativas, livros, videoaulas, cadernos de atividade e práticas pedagógicas.

Entre as fragilidades percebidas pelos professores, algo que ficou bastante evidente foi o gerenciamento de tempo durante os momentos de formação Mais Paic:

[...] muitas vezes a formação iniciava com atrasos, ao final a gente sempre tinha que correr com a agenda para cumprir. E eu penso que isso, esses atrasos, tanto no início da formação, como às vezes depois do horário que se estipulava para o almoço, são fatores negativos (Professor 1).

Os professores sentiram a necessidade de mais tempo ou otimização:

O que poderia ter ficado melhor era em relação à organização do tempo (Professor 4); E às vezes, perdia muito tempo com uma fala,



falas desnecessárias, entendeu? Eu acredito que o tempo não era suficiente ou não era otimizado, vamos dizer assim (Professor 6); Ah, o tempo, eu gostaria que fosse mais (Professor 7).

Na parte dos gestores, observamos o tempo como algo positivo, em virtude de haverem formações contínuas e com acompanhamento ao longo dos anos. Todavia, o tempo dos momentos específicos foi uma fragilidade percebida pelos professores. Aplicando as ideias sobre maximização do tempo de aprendizado propostas por Archer e Hughes (2011), seria importante que as formações iniciassem pontualmente e que mantivessem o foco apenas no assunto abordado.

Um professor da zona rural fez a seguinte fala: “Então, quando tinha que ir para uma formação dessas, nós não ganhávamos ajuda de custo de deslocamento para irmos para essas formações. A gente não tinha essa ajuda de custo financeiro para viajar 100 km, entende?” (Professor 2). Neste sentido, a falta de ajuda de custo para o deslocamento de professores da zona rural foi identificada como fragilidade.

Outro aspecto negativo relatado pelo mesmo professor foi a falta de recurso para custear alimentação: “Então, a gente não tinha ajuda de deslocamento, muitas vezes viajar 100 km e, nas últimas formações, nem lanches eles davam. Nós que tínhamos que levar para fazer um lanche compartilhado” (Professor 2).

No estudo de Rego (2013), a dificuldade de acesso e distância do local de formação também foram identificadas como fragilidades na formação de coordenadores pedagógicos. No caso do Mais Paic, o estado coopera com assessoria técnica, formação de docentes, distribuição de materiais didáticos, repasse de recurso para bolsas dos formadores, infraestrutura física de escolas e transporte escolar (Abrúcio et al., 2016). O deslocamento dos professores e alimentação não são contemplados. No entanto, dependendo das condições municipais poderia haver uma contrapartida para reverter esses aspectos de fragilidades apontadas pelos professores.

Apesar de uma das ações do município no período 2017-2020 ter sido a nucleação de escolas, como vimos na parte dos gestores, na zona rural ainda há escolas com turmas multisseriadas. Devido a isso, os professores que atuam em turmas com essa característica sentem a necessidade de serem atendidos nessa especificidade. Observamos isso na fala do Professor 6:



Sempre, a dificuldade sempre foi, eu não sei se tem as questões da pergunta, mas foi a questão do multisseriado. Eu sempre bati nessa tecla, porque era para terem formações destinadas somente ao multisseriado, até porque o município tem uma grande demanda nessa questão.

A nucleação de escolas cearenses tem sido uma meta para o eixo de gestão municipal do Mais Paic (Cruz, 2019). O município de Canindé dispõe de uma portaria de lotação para professores desde 2017, a qual determina a quantidade de 20-35 alunos nas turmas de anos finais, e a enturmação de salas multisseriadas deve ser realizada em consonância com a SME, respeitando as especificidades das regionais.

Assim como em Canindé, há municípios no Norte do Brasil que vivenciam a mesma situação na zona rural. A grande dificuldade é o número insuficiente de alunos para organizar em turmas seriadas, sendo a distribuição multisseriada uma estratégia emergencial para atender escolas distantes, devendo haver uma formação específica para qualificar esses docentes (Zuin; Dias, 2017).

Apesar de os gestores relatarem um maior esforço da SME para acompanhar as escolas, professores da zona rural citaram que não havia um bom acompanhamento:

Não, não tinha, era só lá na formação” (Professor 6), [...] geralmente, uma vez por bimestre ou no trimestre, vinha o formador do Paic [...] para acompanhar na zona rural (Professor 2), Agora em relação aos formadores, não era assim uma frequência boa, mas eles iam na escola, eles observavam como era a prática da gente na sala de aula (Professor 3).

No entanto, assim como os gestores, o Professor 3 reconhece a dificuldade desse acompanhamento, em virtude do quantitativo de escolas para o número de formadores: “Eu vejo também, porque eles são poucos na SME e aqui em Canindé tem muitas escolas, para eles conseguirem visitar todas as escolas, eu sei que é um pouco impossível”.

Em Canindé, as formações são acompanhadas pela equipe técnico-pedagógica da SME e pelos coordenadores pedagógicos. A justificativa para essa dificuldade de acompanhamento por parte da SME é devido à distribuição das escolas em uma extensa área territorial do município e, somado a isso, uma equipe pequena para fazer o acompanhamento (Ferreira et al., 2020). As falas dos gestores e dos professores reforçam os achados da pesquisa citada.

Um ponto de fragilidade levantado pelo Professor 6 corrobora o pensamento do Coordenador 1 a respeito da negligência das formações em relação à atuação junto aos estudantes com deficiência e sente a necessidade de apoio:

Pronto, eu não sei se tem a formação específica para isso, mas acredito que sim, a questão de alunos especiais que poderia também ser. Porque a gente tem, eu acho que é difícil uma escola que não tenha e que a gente não tem a formação para isso (professor 6); Ah, e o AEE, sim, mas o aluno está ali na sala de aula, quem está todo dia é o professor. Então eu acho que poderia ser abordado isso aí também com o professor. Muitas vezes, muitas vezes não, sempre a gente não tem formação para isso, a gente dá o jeito da gente, faz o que pode (Professor 6).

Reforçamos novamente que os professores necessitam de formação para lidar com estudantes com deficiência e isso é uma fragilidade do programa Mais Paic. Segundo Bisol et al. (2018), o sentimento de insegurança do professor é uma realidade. Como vimos, essa fragilidade é visualizada tanto por parte da gestão como dos professores. Cabe, então, um olhar mais cuidadoso para o atendimento de estudantes com deficiência, que historicamente são excluídos do sistema educacional.

Em virtude da organização das formações para professores que atuavam em dois segmentos, a qual considerava a maior carga horária do professor, não havia como participarem de ambas as formações, principalmente na zona rural. Assim como foi evidenciado pelos gestores, um ponto negativo também relatado pelos professores foi o fato de a formação não contemplar todos os professores: “E que fosse realmente, todos os professores, não tivesse escolha por polo, quando era polo ou regional, ou escola, desse a oportunidade a todos” (Professor 7).

Esta foi a principal fragilidade observada pelos gestores, e como vimos, tal situação reforça a ação do coordenador pedagógico, que necessita fazer intervenções específicas com os professores que não participam das formações.

Considerações finais

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar as formações do Programa Mais Paic desenvolvidas no município de Canindé na ótica de gestores e professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Entre os aspectos positivos das formações, observamos o fortalecimento da colaboração entre Seduc, Crede e SME com



materiais específicos dos anos finais, um maior acompanhamento e engajamento do coordenador pedagógico, formações contínuas de cunho teórico e prático com abordagem de diversas temáticas focadas nas dificuldades dos estudantes e aplicadas em sala de aula. As formações também foram associadas a melhores resultados dos estudantes em avaliações externas.

No âmbito dos aspectos negativos, foram identificadas a dificuldade de alcance a todos os professores, a prioridade nos componentes curriculares português e matemática. Além disso, foi destacada a não utilização de materiais no tempo certo e a resistência de professores com mais tempo de serviço, em especial os efetivos. Outro ponto negativo das formações Mais Paic tem sido a negligência de temas como educação inclusiva.

Foram elencados os aspectos de melhoria, como utilização das plataformas virtuais para contemplar a todos os professores, ampliação das formações para os demais componentes curriculares, inclusão de formadores de educação inclusiva, formações municipais regionalizadas e distribuição mais equânime de bolsas para formadores.

Entre os aspectos que podem atrapalhar o programa, foram identificadas a descontinuidade da política por mudança de gestão, indicação de gestores sem perfil de liderança e o sentimento de insatisfação dos professores pela não garantia dos direitos conquistados.

Algumas das potencialidades das formações observadas pelos professores convergem com a percepção dos gestores, como o acompanhamento pedagógico, a metodologia teórico e prática, aplicabilidade das formações e a disponibilização de materiais. Para além disso, os professores também apontaram como a potencialidade, o espaço da formação para compartilhamentos de angústias e atividades, troca de experiências e relação horizontal com os formadores.

No que concerne às fragilidades, os professores também elencaram aspectos não observados pelos gestores. Eles perceberam que não há um bom gerenciamento de tempo dos encontros formativos e veem a necessidade de ampliação. Outro ponto é a falta de ajuda de custo para deslocamento e alimentação para professores da zona rural. Citaram também a dificuldade de atuação em turmas multisseriadas e que as formações não contemplam essa demanda municipal.

Esta análise traz importantes reflexões sobre a política colaborativa do estado do Ceará, em especial no município de Canindé, loco da pesquisa. Sem dúvidas, o programa representa o grande articulador das formações continuadas de professores no município.

Notas

* Doutor em educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do Instituto Federal do Ceará (IFCE). E-mail: leandro.sousa@ifce.edu.br

** Mestre em educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE).

*** Doutor em educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, Fernando Luiz. Gestão da escola e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. In: FUNDAÇÃO VÍCTOR CIVITA. **Estudos e pesquisas educacionais 1**: estudos realizados em 2007, 2008, 2009. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2010. p. 211-240. Disponível em: https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_1.pdf Acesso em: 4 mar. 2021.

ABRÚCIO, Fernando Luiz.; SEGATTO, Catarina Ianni.; PEREIRA, Maria Cecília Gomes. **Regime de colaboração no Ceará**: funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo. São Paulo: Instituto Natura, FGV, CEAPG, 2016. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/Pesquisa-FGV- PAIC.pdf> Acesso em: 4 mar. 2021.

ALMEIDA, Grasiene Sousa de.; LOPES, Jayane Mara Rosendo. O que explica o desempenho dos estudantes? Um estudo de revisão. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 1, n. 1, p. e020004, 2020. DOI: <https://doi.org/10.51281/impa.e020004>

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p.177-194, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100012>.

ANJOS, Ana Maura Tavares. Narrativas sobre o mais PAIC e a formação continuada de professores alfabetizadores. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 1, p. 158-168, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2000> Acesso em: 4 mar. 2021.

ARCHER, Anita.; HUGHES, Charles. **Explicit Instruction: Effective and efficient teaching (what works for special-needs Learners)**. New York: The Guilford Press, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
BISOL, Cláudia Alquati et al. Desafios para a inclusão de estudantes com deficiências físicas: uma revisão de literatura. **CONJECTURA: filosofia e educação**. v. 23, n. 3, p. 601-619, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18226/21784612.v23.n3.9>

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n.2, p.373-388, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>

CANINDÉ. **Ementa de Lei nº 2.402/2018, de 23 de março de 2018**. Institui e organiza o Sistema Municipal de Ensino do Município de Canindé, e dá outras providências. Disponível em: https://www.caninde.ce.gov.br/diario/128/067_2018_0000001.pdf Acesso em: 21 out. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Proposta MAIS PAIC - Ensino Fundamental II**. Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/> Acesso em: 02 mar. 2021.

CHETTY, Raj; FRIEDMAN, John N.; ROCKOFF, Jonah E. Measuring the impacts of teachers I: Evaluating bias in teacher value-added estimates. **American Economic Review**, v.104, n. 9, p. 2593-2632, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2593>

CRUZ, Maria do Carmo Meirelles Toledo. **Programa Aprendizagem na Idade Certa (MaisPaic): avanços permanentes na busca da equidade**. São Paulo: Fundação Tide Setubal, 2019.

DARLING-HAMMOND, Linda; ROTHMAN, Robert. **Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems**. 2011. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED517673>. Acesso em: 30 out, 2020.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cad. Pesqui.**, v. 41, n. 144, p. 826-849, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300010>

DAVIS, Claudia Leme Ferreira. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Textos FCC**, v. 34, p. 104, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2452/2407> Acesso em: 05 set. 2020.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; GOMES, Carlos André T.; GOTELIB, Luciana G. de Oliveira. Condições de infraestrutura das escolas brasileiras: uma escola



pobre para os pobres?. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 70, p. 1-35, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3536>

FARIAS, Isabel Maria Sabino. *et al.* Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto. Fundamentos da pesquisa. In: FARIAS, I. M. S.; NUNES, J. B. C.; NÓBREGA- THERRIEN, S. M. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

FERREIRA FILHO, Luciano Nery; VIDAL, Eloisa Maia; PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas. Avaliação em larga escala no Ceará e as políticas de accountability – o protagonismo do Spaece. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 452-471, Edição Especial, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.6954>

FERREIRA, Hanuzia Pereira et al. Características docentes e gestão da formação continuada em cinco municípios do Ceará. **Imagens da Educação**, v. 10, n. 3, p. 125-142, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.48237>

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919> Acesso em: 25 set, 2021.

GATTI, Bernadete Angelina; SÁ BARRETO, Elba Siqueira de; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183> Acesso em: 25 set, 2021.

HARRIS, Douglas N.; SASS, Tim R. Teacher training, teacher quality and student achievement. **Journal of public economics**, v. 95, n. 7-8, p. 798-812, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>

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

MEDEIROS FILHO, Antonio Evanildo Cardoso de et al. Knowledge of Physical Education students on Inclusive Education Enade/Brazil. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 7, p. e11871106, 2019. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i7.1106>

MORICONI, G. M. et al. Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. **Textos FCC: Relatórios técnicos**, v. 52, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/340> Acesso em: 14 out, 2020.

REGO, Patricia Regina Santos. **Avaliação de curso de formação continuada da 2ª coordenadoria regional de educação: o atendimento às expectativas do Coordenador Pedagógico**. 2013. 145f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) - Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/view>



[wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=87046](#) Acesso em: 02 de dez. 2020.

SILVA, Itamar Mendes da et al. Ideb e políticas educacionais em quatro municípios da Grande Vitória. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 31, n. 76, p. 104-133, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v31i76.6908>

SILVA, Antônia Bruna. **Avaliações municipais no contexto educacional cearense: contornos, intenções e finalidades**. 2019. 283f. - Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/49187?mode=full> Acesso em: 25 ago. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. 5 ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

VIDAL, Eloísa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. **Educação e Sociedade**, v.34, n.125, p.1075-1093, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400004>

VIEIRA, Hebe Mara dos Santos; MOURÃO, David Ribeiro; BRAGA, Adriana Eufrásio. Concepções sobre a formação de professores de matemática no programa Mais PAIC. **Revista Expressão Católica**, v. 9, n. 1, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.25190/rec.v9i1.3877>

VIEIRA, Sofia Lerche et al. Reações das políticas educacionais estaduais nas escolas: um estudo de caso em escolas do Ceará, Goiás, Pernambuco e São Paulo. **Cadernos Cenpec|Nova série**, v. 6, n. 2, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i2.360>

VIEIRA, Sofia Lerche; PLANK, David Nathan; VIDAL, Eloisa Maia. Política Educacional no Ceará: processos estratégicos. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 4, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623687353>

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira; DIAS, Juliane Santos. Formação dos professores que atuam na classe multisseriada na área rural no sul do Amazonas. **Educação & Formação**, v. 2, n. 1, p. 160-180, 2017. DOI: <https://doi.org/10.25053/edufor.v2i4.1916>