UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Mestrado em Ciências da Educação

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC): IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS TURMAS DE 2º ANO NO MUNICÍPIO DE ACARAÚ-CE

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação no curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, nos termos do Despacho Reitoral N.º 68/2019, de 28 de fevereiro.

JOÃO VITOR DE ALBUQUERQUE

2019

www.ulusofona.pt

CENTRO UNIVERSITÁRIO LISBOA
Campo Grande, 376 | 1749-024 Lisboa | Tel: 217 515 500 | info.cul@ulusofona.pt

CENTRO UNIVERSITÁRIO PORTO
Rua Augusto Rosa, 24 | 4000-098 Porto | Tel: 222 073 230 | info.cup@ulusofona.pt

UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Mestrado em Ciências da Educação

Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC): Implicações na Organização do Trabalho do Coordenador Pedagógico nas Turmas de 2º ano no Município de Acaraú-CE

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona – Centro Universitário Lisboa, no dia 28 de fevereiro de 2019, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação N.º 68/2019, de 28 de fevereiro de 2019, com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Rosa Serradas Duarte

Arguente: Professor Doutor Jorge Serrano

Orientadora: Professora Doutora Marisa Pascarelli Agrello

Coorientador: Prof. Doutor Óscar C. de Sousa

JOÃO VITOR DE ALBUQUERQUE

2019

"Muitas vezes a não aprendizagem na escola ocorre por que a metodologia do ensino não corresponde aos processos de desenvolvimento das crianças, não considera o individuo em seu desenvolvimento cultural ou, ainda, não considera a língua escrita como um sistema estruturado e complexo, cuja aquisição demanda o domínio sucessivo das varias dimensões que o compõe".

(Lima, 2010, p. 5).

Dedico à minha família: Meu pai (*In Memorian*), mãe, irmã, filhos, esposa e sobrinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Dra. Marisa Pascarelli e ao Dr. Óscar Sousa, orientadora e co-orientador, respectivamente, o meu reconhecimento pelos ensinamentos e a oportunidade de realizar este trabalho ao lado de pessoas que transpiram sabedoria; A você, Professora Marisa, e a você Dr. Óscar meu respeito e admiração pela capacidade, serenidade e credibilidade apresentados no decorrer dessa caminhada. Gratidão pelo dom de ambos de direcionar com tamanha maestria um trabalho dessa magnitude.

RESUMO

Neste estudo se discute a influência do SPAECE/Alfa e do PAIC no direcionamento do trabalho do coordenador, confrontando o que a literatura especializada aborda sobre o seu trabalho, buscando compreender até que ponto o PAIC e o SPAECE/Alfa podem influenciar a prática desses profissionais. O objetivo geral consiste em analisar as implicações do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na organização do trabalho do Coordenador Pedagógico no Município de Acaraú – CE. Como metodologia realizou-se uma pesquisa de campo com escolas no Município de Acaraú – CE. A pesquisa caracteriza-se como descritiva e exploratória de natureza qualitativa. O levantamento das informações foi feito por meio de entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistados (08) oito diretores; (08) oito coordenadores pedagógicos e (08) oito professores do 2º ano de (08) oito escolas do Município de Acaraú - CE, representando, cerca de 30% do total do município. As respostas dos participantes desta pesquisa foram separadas como proposições com sentido, categorizadas e analisadas. Ao final do estudo, comparando-se as escolas do Município de Acaraú – CE não foram verificadas diferenças significativas em relação à forma de atuação voltada para os resultados do SPAECE Alfa. Por vezes os discursos dos profissionais das escolas de piores resultados se assemelham às de melhores resultados. Todavia, chama-se a atenção para uma das escolas de melhores resultados com menor número de alunos que destacou como um diferencial de suas ações a busca pela proximidade com a família dos alunos, envolvendo-as no processo de alfabetização de suas crianças. Dentre os resultados que merecem destaque cita-se a necessidade de mais ações do Município para a formação continuada desses profissionais, abrangendo também a direção das escolas e não se resumindo aos cursos mensais, com a busca constante por aperfeiçoar suas práticas.

Palavras-Chave: Alfabetização. SPAECE/Alfa. Coordenador Pedagógico. Formação continuada.

ABSTRACT

This study discusses the influence of SPAECE / Alfa and PAIC in directing the work of the coordinator, confronting what the specialized literature approaches about his work, trying to understand the extent to which a program such as PAIC and an external evaluation as the SPAECE Alfa can influence the practice of these professionals. The general objective was to analyze the implications of the Literacy Program in the Right Age (PAIC) in the Work Organization of the Pedagogical Coordinator in the Municipality of Acaraú - CE. As methodology, a field survey was conducted with schools in the municipality of Acaraú - CE. The research is classified as descriptive and exploratory of a qualitative nature. The information was collected through observation techniques, semi-structured interviews and documentary analysis. Both the observations and the interviews followed a different script for director, teacher and pedagogical coordinator, always with emphasis on the work of the pedagogical coordinator. Eight directors, eight pedagogical coordinators and 08 second-year teachers from eight schools in the city of Acaraú-CE, representing about 30% of the total municipality, were interviewed. The responses of the participants of this research were categorized in keywords and analyzed using the method of content analysis proposed by Bardin (2004), having as the technique thematic analysis. At the end of the study, comparing the schools in the municipality of Acaraú-CE, there were no significant differences in relation to the performance of the SPAECE Alfa results, sometimes the speeches of the professionals of the schools with the worst results are similar to those of better results. However, attention is drawn to one of the best-performing schools with the lowest number of students, highlighting as a differential of their actions the search for closeness to the students' family, involving it in the process of literacy of their children. Among the results that deserve mention is the ecessity of more actions of the mnicípio for the continued formation of these professionals, also covering the direction of the schools and not being limited to the monthly courses, with the constant search to perfect their practices.

Keywords: Literacy. SPAECE/ Alfa. Pedagogical coordinator. Continuing education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AES	Assuntos Econômicos do Senado
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CE	Ceará
CE	Comunidade Europeia
CJ	Constituição de Justiça
ECE	Educação Cultura e Esporte
EF9	Ensino Fundamental de Nove Anos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo Nacional do Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MF	Ministério da Fazenda
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Unidos Americanos
OREALC	*Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*
PAC	Programa de Ação Cultural
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PBF	Programa Bolsa Família

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
RFB	Receita Federal do Brasil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior
SPAECE/ALFA	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará / Alfabetização
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	*United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* / Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	*United Nations Children's Fund* / Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Analfabetismo no Brasil em pessoas de 15 anos ou mais (1960-1980) 35

Quadro 2. Propostas de trabalho para inspirar os programas de formação de professores 58

Quadro 3. Metas da Educação Básica (2011 – 2021) 68

Quadro 4. Ações que podem conduzir a bons resultados em redução dos níveis de repetência e abandono escolar 76

Quadro 5. Critérios de seleção das escolas que participaram desta pesquisa 85

Quadro 6. Perfil dos participantes 85

Quadro 7. Hipóteses de leitura e escrita com base na psicogênese de Emília Ferreiro 92

Quadro 8. Percepção dos coordenadores pedagógicos sobre a importância da função que desempenham 96

Quadro 9. Percepção dos diretores sobre a importância da função que desempenham 97

Quadro 10. Percepção dos professores sobre a importância da função que desempenham 99

Quadro 11. Percepção dos coordenadores, diretores e professores sobre as avaliações externas no Brasil, em especial, em relação ao SPAECE/Alfa 100

Quadro 12. Percepção dos coordenadores, diretores e professores sobre análise e divulgação dos resultados do SPAECE/ALFA 103

Quadro 13. Percepção dos coordenadores, diretores e professores sobre o papel do coordenador diante dos resultados do SPAECE/Alfa 111

Quadro 14. Percepção dos coordenadores, diretores e professores sobre o papel do coordenador no processo de alfabetização da criança 113

Quadro 15. Percepção dos coordenadores, diretores e professores sobre apropriação dos resultados do SPAECE/Alfa e elaboração de estratégias de continuidade ou melhorias 117

Quadro 16. Percepção dos coordenadores, diretores e professores sobre as ações desenvolvidas por eles, enquanto profissionais na escola através do programa e os resultados provocados na aprendizagem dos alunos 119

Quadro 17. Percepção dos coordenadores, diretores e professores sobre a existência de cursos de formação continuada para coordenadores pedagógicos relacionados ao SPAECE/Alfa 124

Quadro 18. Percepção dos coordenadores, diretores e professores sobre a articulação entre teoria e prática nos resultados do SPAECE/Alfa 125

Quadro 19. Súmula final 129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de Analfabetismo no Brasil de pessoas com 15 anos ou mais (1960-1980) . 35

Gráfico 2. I Diagnóstico da leitura turma 2º ano (fevereiro/2017) 90

Gráfico 2. II Diagnóstico da leitura turma 2º ano (agosto/2017) 91

Gráfico 4. Classificação dos alunos no I Diagnóstico da leitura turma 2º ano (fevereiro/2017) 91

Gráfico 5. Classificação dos alunos no II Diagnóstico da leitura turma 2º ano (agosto/2017) 93

Gráfico 6. SPAECE Alfa (2014 – 2015 – 2016)..... 94

Gráfico 7. Percentual de alunos por padrão de desempenho SPAECE Alfa (2014 – 2015 – 2016) 95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **15**

CAPÍTULO I - A PROBLEMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: RAÍZES HISTÓRICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS **21**

1.1 A História da Educação no Brasil: Brasil Colônia à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 22

1.2 A Educação Brasileira no Período da Ditadura Militar 25

1.3 Os avanços da educação a partir da década de 1990 31

1.4 Os Índices de analfabetismo no Brasil como uma consequência histórica 33

CAPÍTULO II - OS ATUAIS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E O PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PAIC **38**

2.1 O Processo de leitura na alfabetização e letramento 39

2.2 O Panorama atual da alfabetização no Brasil 41

2.3 O currículo escolar da alfabetização 45

2.4 Descrição do PAIC 48

2.5 Desafios relacionados ao PAIC 52

2.6 Formação continuada de professores e o PAIC 53

CAPÍTULO III - METAS E INDICADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO SOBRE OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO GESTOR ESCOLAR **64**

3.1 Metas e indicadores da Educação Básica 65

3.2 Desafios enfrentados por gestores escolares no alcance de metas e melhoria de indicadores da educação básica 71

3.3 Estratégias utilizadas por gestores de escolas públicas brasileiras para melhoria dos indicadores e alcance de metas 74

3.4 SPAECE/ Alfa 77

3.5 O Coordenador pedagógico e as relações de poder na escola pública 79

3.6 Ensino e aprendizagem.....80

CAPÍTULO IV - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....**81**

4.1 Objetivos da pesquisa.....81

4.2 Tipo de pesquisa.....82

4.3 Natureza da pesquisa.....83

4.4 Lócus da pesquisa.....84

4.5 Sujeitos da pesquisa.....85

4.6 Instrumentos da pesquisa.....87

4.7 Etapas da pesquisa.....88

CAPÍTULO V - RESULTADOS E DISCUSSÕES.....**89**

5.1 Diagnósticos de leitura e SPAECE/Alfa no Município de Acaraú – CE.....90

5.2 Percepções dos participantes sobre do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na Organização do Trabalho do Coordenador Pedagógico no Município de Acaraú – CE.....96

5.3 A Percepção dos participantes sobre alterações produzidas no trabalho do Coordenador Pedagógico escolar diante dos resultados.....110

5.4 Ações desenvolvidas pelos Coordenadores Pedagógicos na escola através do programa e os resultados provocados na aprendizagem dos alunos.....116

5.5 A atuação da coordenação pedagógica com os resultados do SPAECE Alfa e a formação continuada.....123

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....**133**

REFERÊNCIAS.....**135**

APÊNDICES.....**141**

INTRODUÇÃO

Esta proposta de estudo está inserida na Linha de Pesquisa "Construção e diversidade de saberes: cultura e desenvolvimento pessoal" e tem o propósito de investigar as implicações do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no trabalho do Coordenador Pedagógico no 2º Ano do Município de Acaraú- CE e suas implicações na prática docente, na tentativa de compreender como se articulam a teoria e a prática no processo de formação continuada dos professores alfabetizadores, isto é, como são incorporados os saberes teóricos aos saberes práticos.

Esta pesquisa teve oriegm em reflexões do pesquisador enquanto Coordenador Pedagógico Geral e Secretário de Educação de Redes de Ensino, em diferentes municípios da Região Norte do Estado do Ceará. Em observações constantes percebi[1] um destaque especial nas turmas do 2º Ano do Ensino Fundamental com o advento do PAIC e do SPAECE/Alfa.

Durante a minha trajetória na educação desde 2000 até os dias atuais, seja enquanto professor, Coordenador Pedagógico Escolar e Municipal e como Secretário Municipal vivenciei múltiplas experiências de um trabalho direto com as turmas de 2º ano. Durante esse processo, ficou visível a grande mudança na concepção de alfabetização, a partir do PAIC, haja vista, que muitos professores passaram a mudar suas práticas em sala de aula, nesse aspecto, passei a compreender a relevante contribuição de um coordenador pedagógico.

Ciente dessa realidade e da importância da escola enquanto uma instituição que proporciona saberes e dissemina conhecimento, senti a necessidade de entender a complexidade do processo de acompanhamento do Coordenador Pedagógico junto aos professores e de tentar compreender como se articula a formação continuada e os conhecimentos adquiridos pelos professores, bem como, a prática vivenciada em sala de aula a partir das formações do PAIC e da avaliação externa do SPAECE/Alfa.

Sabendo que no contexto atual da educação, a avaliação em todas as suas dimensões tem sido tema de debates, estudos e pesquisas, pode-se dizer que a avaliação educacional, no âmbito dos sistemas de ensino, nos diferentes níveis, constitui-se como pauta dos debates e discussões por especialistas da área, e também por parte de gestores e professores.

[1] As incursões em 1ª pessoa no texto referem-se a voz do pesquisador em campo.

Neste sentido o gestor e sua equipe escolar precisam caminhar juntos e somar esforços para garantir resultados, buscando a qualidade, o desempenho do processo pedagógico e atender às necessidades dos docentes, para que assim, possam refletir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Para tanto, a gestão escolar exerce um papel de fundamental importância frente a todas as ações desenvolvidas pela escola, no sentido de conduzir a escola para obter resultados qualitativos, e assim melhorar os indicadores escolares elevando o patamar de qualidade no processo de ensino e aprendizagem, bem como desenvolvendo em seus educandos competências e habilidades que venham contribuir para a inclusão social.

Influenciado pela criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990, o Ceará implantou em 1992, o SPAECE. Tal sistema vem exercendo papel importante na Política Educacional do Estado, subsidiando políticas voltadas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, avaliando alunos do 5º e 9º ano e Ensino Médio. Vale ressaltar que as avaliações diagnosticaram sérios problemas de alfabetização no Ensino Fundamental, que interferem na aprendizagem dos alunos, evidenciados por meio dos baixos indicadores de qualidade e eficiência da Educação Básica.

Diante da problemática, foram implementadas várias ações para reverter o quadro. Em 2007, foi implantado nos 184 (cento e oitenta e quatro) municípios cearenses, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que tem como principal objetivo "promover a autonomia e competência técnica dos municípios nas áreas de avaliação, educação Infantil, literatura infantil, e gestão municipal" (Marques, Aguiar & Campos, 2008, p.35).

O objetivo do referido programa é garantir a todas as crianças cearenses a aprendizagem da leitura e da escrita até os 07 anos de idade, estando estruturado em cinco eixos: Gestão da Educação Municipal, Avaliação Externa, Alfabetização, Formação do Leitor e Educação Infantil. A formação continuada de professores é contemplada no eixo de Alfabetização, que está articulada ao currículo e ao uso de material estruturado e focada na prática em sala de aula, além do acompanhamento pedagógico realizado pelas equipes municipais e escolares. A formação dos professores do 2º ano é direcionada ao Coordenador Pedagógico em parceria com a Secretaria da Educação e a escola.

Com o objetivo de avaliar o processo de alfabetização e verificar a eficácia das ações implementadas pelos municípios, em 2007 foi criado o SPAECE/Alfa, nova vertente do SPAECE. Essa vertente compreende avaliação censitária externa, envolvendo todos os alunos

do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da rede pública de ensino, com o propósito de fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das Políticas Educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores um quadro da situação da Educação Básica da Rede Pública de Ensino e de subsidiar os gestores na formulação de políticas de incentivo e redistribuição de recursos financeiros.

Todavia, os resultados da avaliação são apresentados de diferentes formas. Para os gestores, é produzido o boletim de resultados, contendo as médias de proficiências, percentual de participação dos alunos na avaliação e a distribuição do percentual de alunos por nível de desempenho da escala de proficiência, por município e região. Para a comunidade escolar, diretores, coordenação pedagógica e professores são elaborados o Boletim Pedagógico de Alfabetização, contendo detalhadamente todos os procedimentos da avaliação, incluindo a Matriz de Referência, Escala de Proficiência, a média de acerto por descritor no âmbito da escola, da turma e do aluno individualmente, bem como, os resultados de proficiência de cada escola, com as respectivas médias e distribuição do percentual de alunos na escala de proficiência.

Conforme Vianna (2005), o impacto de um Programa de Avaliação depende do sucesso de sua divulgação, sendo necessário observar se as informações foram capazes de provocar mudanças. Dessa forma, a avaliação oportuniza uma reflexão sobre as ações desenvolvidas na escola com relação ao processo de ensino-aprendizagem, possibilitando avaliar para intervir, mediante os resultados obtidos por cada escola e de posse dos boletins pedagógicos é possível replanejar ações que orientem a prática para garantir a melhoria da qualidade da educação.

Partindo desse pressuposto a referida pesquisa investiga o contexto de apropriação, divulgação, análise e impactos dos resultados do SPAECE/Alfa na organização do trabalho pedagógico da escola e dos professores do 2º ano em 8 (oito) instituições de ensino do Município de Acaraú-CE.

Assim, neste estudo se discute também a influência do SPAECE/Alfa e do PAIC no direcionamento do trabalho do coordenador, confrontando o que a literatura especializada aborda sobre o seu trabalho, buscando compreender até que ponto um programa como o PAIC e de uma avaliação de cunho externo como o SPAECE/Alfa pode influenciar a prática desses profissionais.

Para apresentar e discutir o tema, o objeto foi delimitado no seguinte problema de

pesquisa: em que medida os resultados do SPAECE/ Alfa influenciam a organização do trabalho do Coordenador Pedagógico da escola e de seus professores? O tema em questão justifica-se pela necessidade de se refletir sobre a importância do trabalho do Coordenador Pedagógico na melhoria da prática do professor e como consequência, da melhoria da qualidade da educação, mas que nem sempre atinge este propósito.

Com a referida pesquisa constatou-se que os governos estão conscientes que para a melhoria da qualidade do ensino é preciso investir no desenvolvimento profissional da educação. Porém, falta eficácia nas iniciativas, pois apesar das ações voltadas para a qualidade, apenas agora as redes começam a entender que não basta oferecer programas voltados ao domínio de conteúdos teóricos sem haver reflexão e estudos vinculados à prática pedagógica e acompanhamento.

A formação em serviço hoje em dia é considerada de bastante relevância em todas as áreas, mas principalmente na educação, pois há uma discussão a respeito da formação inicial dos professores, que, em muitos casos, tem sido insuficiente para torná-los aptos a atuarem em sala de aula. Ao chegar à escola, muitos professores não dispõem de um conhecimento teórico suficiente sobre a prática pedagógica da escola e de uma prática concreta. Ao invés da articulação entre teoria e prática o que eles adquirem na academia são técnicas e discursos. Nesse contexto, o coordenador pedagógico, tem papel preponderante.

Sabe-se que a dimensão da prática docente do professor alfabetizador, ou seja, sua atuação em sala de aula é fator determinante para que se efetive ou não o processo de alfabetização. Para isto, espera-se que ele esteja qualificado, tanto no domínio dos conceitos das Teorias da Aprendizagem, quanto no processo de construção da escrita, nas estratégias de leitura, além dos conhecimentos necessários à condução do processo de alfabetização de crianças, com a parceria do coordenador pedagógico.

Neste sentido, o professor alfabetizador é quem coordena essas turmas, devendo conhecer e utilizar os princípios do processo de ensino e aprendizagem relacionados à alfabetização, bem como, conhecer as características das etapas de desenvolvimento de uma criança e suas implicações no processo de alfabetização. Além disso, é indispensável que este profissional tenha o conhecimento da Língua Portuguesa e da Literatura Infantil, fundamentais para o exercício de sua função.

Importante mencionar que o processo de alfabetização de crianças tem sido mostrado como um grande problema no Brasil. O estado do Ceará “reconheceu o analfabetismo escolar

como um problema de todos, e formulou o PAIC como um programa de cooperação com os municípios" (Ceará, 2011, p. 20). No município de Acaraú- CE, apesar da Política de Formação Continuada de Professores estruturada, a partir do PAIC ainda sentem-se fragilidades na execução desse trabalho por parte do coordenador. Diante deste cenário surge a proposta de investigar as implicações do PAIC e do SPAECE/Alfa no trabalho do Coordenador Pedagógico no 2º Ano do Município de Acaraú- CE.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo geral analisar as implicações do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e os resultados obtidos no SPAECE Alfa na Organização do Trabalho do Coordenador Pedagógico no Município de Acaraú – CE. E, como objetivos específicos: Conhecer como a escola recebe, analisa e divulga os resultados obtidos no SPAECE Alfa; identificar as alterações produzidas no trabalho do coordenador pedagógico escolar diante dos resultados; investigar as ações de formação continuada organizadas pelos coordenadores pedagógicos na escola através do programa e os resultados provocados na aprendizagem dos alunos.

Como metodologia foi realizada uma pesquisa de campo com escolas no Município de Acaraú - CE. A pesquisa classifica-se como descritiva e exploratória de natureza qualitativa. O levantamento das informações foi feito a partir de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas seguiram um roteiro diferente para diretor, professor e coordenador pedagógico, sempre com ênfase ao trabalho do coordenador pedagógico. Neste sentido foram entrevistados 8 diretores, 8 Coordenadores Pedagógicos e 8 professores do 2º ano de 8 escolas das 25 do Município de Acaraú-CE, representando cerca de 30% do total do município.

Para melhor entendimento do estudo realizado, este trabalho foi dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo realizou-se um estudo sobre o problema da alfabetização no âmbito nacional, demonstrando que tais problemas possuem raízes históricas, partido do pressuposto de que a falta de políticas públicas desde início impactou nos índices de alfabetização no país.

O segundo capítulo se volta para os dias atuais, descrevendo com base em diferentes autores, os desafios enfrentados para a alfabetização no país, dando ênfase ao PAIC. Já as metas e indicadores da Educação Básica serão abordados no terceiro capítulo, onde realizou-se um estudo sobre os desafios enfrentados pelo gestor escolar.

Ainda no terceiro capítulo enfoca-se o papel do Coordenador Escolar, apresentando as atribuições e responsabilidades desse profissional e sua importância para o

desenvolvimento da alfabetização. Por sua vez, o quarto capítulo apresenta o caminho metodológico percorrido para desenvolvimento da pesquisa descrevendo todo o processo de coleta e análise dos dados.

Por fim, o quinto capítulo traz os resultados da pesquisa e as implicações do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na Organização do Trabalho do Coordenador Pedagógico no Município de Acaraú – CE, analisando e discutindo os resultados a partir dos temas relacionados ao assunto.

CAPÍTULO I -

A PROBLEMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: RAÍZES HISTÓRICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste capítulo realizou-se um estudo acerca da problemática da alfabetização no Brasil, considerando as questões históricas que envolvem o assunto, bem como, as políticas públicas relacionadas. Entende-se que a falta de políticas públicas durante a história para a alfabetização das crianças fez com que o Brasil registrasse um alto índice de analfabetismo, fator que vem sendo modificado no decorrer da história com o surgimento de políticas públicas voltadas tanto para o público infantil quanto para o público adulto.

É justamente essa passagem histórica que é abordada neste capítulo, iniciando com a história da educação no Brasil desde o período colonial até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961. Logo após, a História da Educação Brasileira é descrita durante a Ditadura Militar no país e em seguida, discorre-se sobre os avanços da alfabetização a partir da década de 1990. Por fim, estudam-se os índices de alfabetização como uma questão histórica.

1.1 A História da Educação no Brasil: Brasil Colônia à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

Desde os primeiros anos da descoberta do Brasil, o país sofre com a falta de estrutura e investimentos na educação. Inicialmente tem-se a impressão de que o problema com a educação está inteiramente resumido ao ensino tradicional, no entanto, os maiores problemas estão na falta de estrutura educacional, e também na falta de investimentos nesta área. No início existiam problemas com o modelo pedagógico utilizado, sendo mais adotadas as formas de ensino tradicional, ou seja, a metodologia fonética [2] e a escola nova, que optava pelo método global e pela atividade do sujeito. Como bem explica Xavier (1992) tem-se na escola nova uma proposta libertadora, abrindo ao ser humano todas as suas possibilidades de ser.

Os primeiros passos da educação no Brasil podem ser vistos ainda no Brasil Colônia, quando a Coroa percebeu a necessidade de catequização dos índios à fé cristã, tendo em vista que eles não aceitavam trabalhar nas lavouras e com frequência atacavam povoados. De acordo com Niskier (1969), a catequização dos índios foi o meio encontrado para aproximá-los. Ao iniciar seu trabalho logo perceberam que seria impossível catequizar os índios sem que eles soubessem ler e escrever, dando início à educação no Brasil. Ressalta-se que por cerca de 200 anos, os Jesuítas foram praticamente, os únicos educadores no país, sendo seu ensino pautado na propagação da fé cristã.

[2] Baseada no estudo dos sons da fala, preocupando-se com os mecanismos de produção e audição.

Desse modo, verifica-se que os jesuítas contribuíram de forma significativa e exerceram um importante papel na educação brasileira, apesar do seu foco ter sido o ensino secundário, com escolas que ensinavam a ler, escrever e contar, também abriram uma rede de colégios que ofereciam cursos voltados para Teologia e Filosofia, que eram equivalentes ao nível superior. Contudo, os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias no ano de 1759, deixando um grande desfalque na educação do Brasil.

Quanto à expulsão dos jesuítas, Sodré (2003) explica que está ligada à diferença de objetivos com o Marquês de Pombal, que buscava reerguer Portugal da decadência em que se encontrava. Quando expulsos de Portugal e de suas colônias, os jesuítas possuíam somente no território brasileiro, 17 (dezessete) colégios e seminários.

Os novos avanços da educação no Brasil foram visibilizados com a chegada da Família Real em seu território surgindo instituições culturais e científicas, de ensino técnico e os primeiros cursos superiores. Contudo, vale destacar que os cursos e aulas criados nessa época tinham como objetivo suprir as necessidades da família Real, assim a educação estava mais centrada nos cursos superiores e o ensino primário continuava precário. De acordo com Romanelli (2001, p. 33) esse modelo foi responsável pelo aparecimento da unidade básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder no país.

Como se percebe, a educação brasileira desde seu surgimento buscou atender as necessidades da Coroa, fator que pode explicar os caminhos tortuosos traçados e seguidos durante sua história. Importante mencionar que durante muito tempo a educação estava voltada apenas para a classe social dominante, excluindo as mulheres desse direito.

Nesse sentido, a história da educação começa a mudar seu rumo a partir da Constituição Federal do Brasil de 1824, quando a educação primária e gratuita foi assegurada a todos. Todavia, Ribeiro (2000) elucida que a educação foi prejudicada pela falta de recursos, tanto quantitativos, quanto qualitativos, além disso, não havia pessoal preparado para o exercício do magistério.

Em 1827 é possível verificar mais um avanço na educação do país, que determinava a criação de escolas primárias por todo o território nacional, sendo, também, discutidas propostas para criação de universidades, sendo criados somente cursos jurídicos nas cidades de São Paulo e Olinda, fortalecendo o sentido educacional recebido com a chegada da Família Real.

Todavia, os avanços da educação verificados em Lei não foram perceptíveis na prática, sendo negligenciada a criação de escolas e universidades. Além daquelas que foram criadas, não receberem os investimentos necessários para garantir a qualidade da educação gratuita, agravando o quadro da Educação Brasileira. No ano de 1834, foi promulgado o Ato Adicional que afastou do Governo a responsabilidade de assegurar educação para todos. Conforme menciona Aranha (2005), a reforma trazida pelo referido Ato descentralizou o ensino, ficando o Ensino Superior a cargo da Coroa e a escola elementar e secundária de competência das províncias, em outras palavras, a educação da elite passou a ser de responsabilidade do poder central, enquanto a do povo ao poder secundário.

Assim, houve uma regressão na educação nacional, que prosseguiu voltada para as classes dominantes, esbarrando-se com uma das principais problemáticas: a falta de professores. Apesar dos esforços com a criação de escolas normais, não foi possível verificar avanços na educação, que ficou estagnada durante um longo período. Por conseguinte, é interessante destacar a criação do Colégio Pedro II como mais uma tentativa fracassada de ajustar o ensino, que deveria servir como padrão de ensino, único sob jurisdição da coroa (Aranha, 2005).

Dessa forma, com o ensino cada vez mais básico, somente com viés preparatório, pouco ou nada se evoluiu em educação nesse período, uma verdadeira estagnação ou, até mesmo, regressão do que se pensava para a educação brasileira, fator que refletia nos índices de analfabetismo no país.

Com a industrialização e a urbanização, a sociedade começou a reivindicar o direito de frequentar a escola, assim deu-se início as inúmeras reformas na educação, surgiram no Brasil grandes educadores como: Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho entre outros que participaram das reformas educacionais. A década de 1930 foi marcada por avanço na educação, inclusive a criação do Ministério da Educação e da Saúde, pois a constituição de 1934 priorizava o bem social dos brasileiros, bem como investimentos na educação.

Segundo Bittar & Bittar (2012), o período entre 1930 e 1964 foi marcado por mudanças estruturais na educação brasileira, com inúmeras reformas educacionais, porém, nenhuma delas voltada para o problema secular do analfabetismo, uma vez que, o modelo de escola era voltado para a elite, principalmente no ensino secundário, onde era possível observar uma seletividade.

Em 1996 foi instaurada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e após a aprovação desta lei ocorreram no Brasil movimentos para a expansão do ensino primário e superior, e também um movimento em defesa da escola universal e gratuita. A partir do ano de 1964, com o Golpe Militar e instauração do período de Ditadura Militar no país, se tem um novo cenário para a Educação Brasileira, conforme se descreve no tópico a seguir.

1.2 A Educação Brasileira no Período da Ditadura Militar

No período da ditadura militar inúmeras foram as modificações ocorridas no âmbito educacional. Falava-se na preparação dos brasileiros para a modernização do Estado, entendendo a educação como o único caminho para se conquistar o desenvolvimento da nação e do apelo cívico. Dessa forma foi possível verificar evoluções positivas na educação, todavia, aspectos negativos tiveram maior destaque. Resumindo a educação nesse período, Ghiraldelli Jr. (2003, p. 125-126) infere que:

> "[...] se pautou pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, várias tentativas de desmobilização do magistério através de abundante e não raro confusa legislação educacional. Somente uma visão bastante condescendente com os ditadores poderia encontrar indícios de algum saldo positivo na herança deixada pela ditadura Militar".

No período da Ditadura Militar o Brasil foi palco do surgimento de novas legislações educacionais, novas disciplinas, pela busca da alfabetização dos brasileiros e da discriminação de classe sociais, considerando que os ditadores acreditavam que a educação deveria ser diferenciada conforme a classe social a que o indivíduo pertencesse.

Durante o governo de Castelo Branco, o Ministério da Educação e Cultura era ocupado por Luiz Antônio da Gama e Silva, que também acumulava o cargo de Ministro da Justiça, estando presentes também na educação nesse período, os ministros: Flávio Suplicy de Lacerda, Raimundo de Castro Moniz de Aragão, Pedro Aleixo e Guilherme Canedo de Magalhães.

A gestão de Suplicy de Lacerda é tida como a mais repressiva desse período, sendo marcada, principalmente, pela repressão ao movimento estudantil, perseguindo qualquer forma de manifestação às medidas de exceção nas universidades e escolas.

Ainda no Governo de Castelo Branco foi instituída a lei 4.440/1964, que estabelecia o chamado salário-educação, onde as empresas com mais de 100 funcionários deveriam concedê-los educação primária tanto para seus empregados quanto para os seus filhos, lei que, ainda hoje, vigora. De acordo com Fundo Nacional da Educacional e Desenvolvimento (2014) é calculada com base na alíquota de 2,5% do valor total das remunerações pagas ou creditadas pelas empresas aos empregados.

Outra legislação importante promulgada durante o governo de Castelo Branco foi a lei 4.917/1965, que isentava as escolas particulares de impostos de importação de consumo e de outras contribuições fiscais sobre alimentos e outras utilidades adquiridas no exterior, mediante doação pelas entidades de assistência social (Freitag, 1986).

Assim, o governo de Castelo Branco na área educacional foi marcado pela força repressiva, principalmente, contra estudantes universitários, proibindo qualquer manifestação que fosse contrária às suas decisões e reprimindo o movimento estudantil, tendo como importante contribuição de seu governo a instituição do salário-educação, vigente até os dias de hoje.

No Governo Costa e Silva a repressão foi ampliada, possibilitando a educação chegar aos padrões norte-americanos, assim, o governo seguiu muitas diretrizes adotadas nos Estados Unidos, considerando-o como modelo educacional e tendo como principal objetivo tornar -se uma potência mundial. Durante quase todo o governo, o Ministério da Educação e Cultura teve como Ministro, Tarso de Moraes Dutra, e Favorino Bastos Mércio como seu interino. Esse governo foi marcado por importantes mudanças que impactaram na educação brasileira, de acordo com Bittar e Bittar (2012, p. 162):

> "A ditadura militar, ancorada no pensamento tecnocrático e autoritário que acentuou o papel da escola como aparelho ideológico de Estado, editou um rol de medidas consubstanciadas, basicamente, em duas reformas educacionais que mudaram a face da educação brasileira. A primeira delas foi a Reforma Universitária, de 1968, que adequou a universidade ao modelo econômico preconizado pelo regime, instituindo os departamentos, a matrícula por crédito e não mais em disciplinas, a extinção da cátedra, etc. Inspirada no princípio de organização da universidade norte-americana, essa Reforma, realizada em contexto de repressão política, de um lado, instituiu o modelo da eficiência e produtividade e, de outro, o controle sobre as atividades acadêmicas. A repressão se abateu principalmente sobre o movimento estudantil organizado pela UNE, proibido de qualquer manifestação de caráter político. Foram atingidos também os professores universitários e intelectuais que atuavam por uma reforma democrática da universidade, que na época era acessível apenas a uma pequena parcela da sociedade brasileira".

Um dos atos de maior repercussão do Ministro Moraes Dutra foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que se constituiu como uma das maiores iniciativas de educação de jovens e adultos no Brasil, porém, ao contrário do que se pode pensar, o

intuito não era o de promover os cidadãos brasileiros dando-lhes condições de elevar suas condições de vida, mas sim, o desenvolvimento do país seguindo padrões norte-americanos.

Apesar da importante iniciativa com o MOBRAL, o governo de Costa e Silva também foi marcado por retrocessos na educação. Com a promulgação da Constituição Federal de 1967 foi retirado o vínculo constitucional de recursos para a educação, fazendo com que a partir de 1968, os fundos de ensino deixassem de constar no orçamento da União, reduzindo os investimentos do governo em educação.

Na verdade, a tentativa por deixar a educação brasileira mais próxima da norte-americana prejudicou os alunos, haja vista que, o ensino tecnicista promovido acabava por bloqueá-los, tornando seu conhecimento mecânico, sem criatividade. Sobre o assunto Fazenda (1985, p. 63) corrobora afirmando que a educação se transformou em um verdadeiro simulacro para o desenvolvimento, o que se verificou na verdade foi um bloqueio ao potencial dos alunos, a frustação da atuação docente e a dilapidação de recursos orçamentários.

Dessa forma, nos parâmetros da educação fixada neste período tinha-se tanto a limitação do aluno quanto a limitação do professor. No ano de 1967, foi lançado o Plano Decenal de Educação que vigeria até o ano de 1976, tendo como principal fundamento o desenvolvimento do capital humano como base para o desenvolvimento nacional.

Em 1968, novas mudanças foram realizadas, dessa vez com a promulgação da lei 5.5540, que determinou normas de organização e funcionamento do ensino superior articulado com o Ensino Médio, tendo em vista aumentar a produtividade dos recursos materiais e humanos existentes. Com essa mesma lei também foi instituído o ensino básico e a unificação do vestibular por região, além da institucionalização da pós-graduação. Foi durante o governo de Costa e Silva que foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que funciona até os dias de hoje.

Dessa maneira, a educação continuou a apresentar novos avanços, tendo a frente do Ministério da Educação e Cultura o Coronel Jarbas Gonçalves Passarinho, assim como foi o Governo de Médici também teve sua administração movida pela repressão, com restrições às liberdades públicas, tendo como arma de repressão o Decreto n. 477, que previa a expulsão de alunos, professores e funcionários da escola que realizassem qualquer manifestação de caráter político, com movimentos em defesa do ensino público que iam de encontro ao regime imposto pelos militares (Fazenda, 1985).

De acordo com Fazenda (1985), o Coronel Jarbas Gonçalves Passarinho tomou iniciativas para a reforma do ensino primário e médio, nomeando para tanto um Grupo de Trabalho composto por 24 membros, do qual era Presidente, devendo ser elaborado um relatório a partir de estudos e projetos a serem realizados durante 60 dias. Importante ressaltar que este estudo foi tido como prioritário no país, estando vinculado ao projeto de desenvolvimento brasileiro.

Conforme Beloch e Abreu (1967) outro marco educacional de grande importância ocorrido no Governo Médici foi à reforma universitária, quando se realizou a racionalização do ensino superior por meio do regime de créditos e da organização da matéria em departamentos, havendo também a reforma do ensino médio com a busca pela mudança no conteúdo de ensino, orientando as abordagens de sala de aula para o mercado de trabalho, buscava-se a profissionalização dos alunos.

Ainda no Governo Médici, o ensino assumiu novas características que iniciaram a moldar o ensino ao que é hoje em dia, como o aumento da obrigatoriedade da educação básica de 4 para 8 anos, suprimindo o exame de admissão e criando o ensino profissionalizante. No ano de 1973 foi lançado o Programa de Ação Cultural (PAC), visando promover a prática cultural e incentivando a produção de espetáculos artísticos em todo o país (Miceli, 1984).

Com a ditadura em decadência, o Governo Geisel não conseguia impor tanta repressão, tanto que foi marcado por atos clandestinos envolvendo mortes de jornalistas, entretanto, Geisel via na educação o fator mais importante para o desenvolvimento do país, para ele, o Governo não poderia ser responsabilizado sozinho, defendendo assim, a distribuição de responsabilidade entre União, Estados e Municípios, conforme vigora até os dias atuais (Duarte, 2008).

Durante o Governo Geisel, Amintas de Barros Braga foi Ministro da Educação e Cultura, bastante ativo, trouxe inúmeras evoluções para a educação brasileira, tendo a alfabetização como um dos principais objetivos. No ano de 1974 foi publicado pelo Conselho Federal de Educação, o Parecer nº 2018, que propunha a elaboração de normas voltadas para a regulamentação da implantação de programas dirigidos ao público com idade pré-escolar, sugerindo a busca por novas fontes de recursos e para aplicação na educação pré-escolar. Assim, este parecer abriu espaço para que novas ações fossem implementadas no âmbito educacional.

Visando dar maior atenção à educação pré-escolar, no ano de 1975 foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar, sendo realizados a partir de então: congressos, encontros de coordenadores e seminários com o intuito de captar e discutir ideias voltadas para a educação pré-escolar. No Governo de Geisel, ainda sobre educação pré-escolar, foi realizada a publicação do Parecer nº 1600, que exigia dos professores atuantes na educação pré-escolar a habilitação ao nível de 2º grau.

Devendo-se destacar, ainda no Governo Geisel, o avanço no planejamento com a publicação do Plano Quinquenal de 1975-1979, visando atingir 100% da escolarização de crianças com idade entre 7 e 14 anos até o ano de 1980. Para tanto, de acordo com Lira (2010, p. 84) foram estabelecidas as seguintes metas:

> "Expandir a oferta de vagas do ensino médio e superior; capacitar recursos humanos para incrementar a produtividade do ensino; reformular os currículos nos três níveis de ensino; promover a interação de escola e comunidade; implantar e expandir as universidades; eliminar gradativamente o analfabetismo de adolescentes e adultos e "prestar assistência técnica e financeira às instituições particulares de ensino, visando, não só a expansão quantitativa, como também a melhoria do ensino".

Visando a qualificação intensiva para o mercado de trabalho foi flexibilizada a profissionalização obrigatória, a partir do aumento da importância das disciplinas de caráter geral. No âmbito da pós-graduação, foi lançado no ano de 1975 o Plano Nacional de Pós-Graduação, orientando a integração de todos os níveis de ensino e na formação de professores para o ensino superior.

Ainda no Governo Geisel foi realizada a implantação do estudo da Língua Estrangeira Moderna, como disciplina obrigatória no segundo grau, adotando-se na grande maioria dos casos o estudo da língua inglesa. Todavia, os resultados do Governo Geisel na área educacional foram bastante positivos, conforme destaca Lira (2010), houve um salto no número de universitário de 900 mil para 1.002.000 mil em seus quatro primeiros anos de Governo. Além disso, foi registrado aumento na taxa de escolaridade que passou de 45% para 78,85%.

Nesse contexto, assim como os demais governos ditatoriais, apesar dos pontos negativos relacionados ao social, a educação trouxe avanços importantes para o Brasil. O Governo de Figueiredo marcado pelo fim da ditadura militar no Brasil, configurando-se como o último governo ditador do país até os dias de hoje, com ações educacionais frente a um cenário de crise e poucos avanços.

Durante o Governo de Figueiredo três pessoas assumiram o Ministério da Educação e Cultura. O primeiro a assumir o cargo de Ministro foi Eduardo Matos Portela, tendo sua

indicação considerada como a flexibilização do governo, já que era distante do círculo envolvido com o golpe militar, tendo pela frente um cenário complexo, conforme destaca Lira (2010, p. 87):

> "Portela assumiu em meio a um amplo debate sobre a situação educacional do Brasil, no contexto do processo de "abertura política", iniciado no governo Geisel, e da ascensão de movimentos de contestação à política educacional da ditadura. De um lado contestava-se a queda da qualidade do ensino em todos os níveis e, de outro lado, recompunham-se os instrumentos de organização dos professores do setor público no nível fundamental e universitário em novas associações de classe, com caráter sindical, resultando nas primeiras greves das escolas públicas e universidades".

Desse modo, o cenário educacional enfrentado por Portela era um desafio, considerando que a abertura política estava sendo continuada e a educação enfrentava sérios problemas de ordem estrutural e de recursos humanos. De acordo com Lira (2010) o governo de Portela foi contrário à reorganização da UNE e, apesar de considerar a luta dos professores justa, declarou que o Governo não tinha possibilidades financeiras de atender ao solicitado.

O posicionamento de Portela frente ao Ministério da Educação e Cultura desagradava não só ao povo, mas também aos próprios militares que detinham o poder, de um lado o povo via suas opiniões como contrária aos seus interesses, já que buscava atender aos proprietários de escola particulares e, de outro, se mostrava flexível, sofrendo com pressão política por não ser do círculo militar, o que desagradava aos militares, que queriam continuar com a política repressiva e inflexível (Lira, 2010).

Assim, aborrecendo ao público interno e ao externo, Portela foi demitido do Ministério, assumindo em seu lugar o General Rubem Ludwig, que assumiu o Ministério em um cenário de greve das universidades, trazendo como solução para a problemática, um plano de reclassificação de carreira, dando fim ao movimento grevista com esse ato. O mandato de Ludwig teve como prioridade o ensino de 1º e 2º grau, principalmente para as crianças que ainda não estavam na escola (Lira, 2010).

Como ações na área educacional realizada durante o governo de Figueiredo por Ludwig cita-se a extinção das Secretarias de Assuntos Culturais e de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, no ano de 1981, unificando-as, passando a denominá-las como Secretaria de Cultura e, ainda, a assinatura do documento que deu fim a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no 2º grau, com o Ministro admitindo que o Mobral havia falhado na alfabetização de adultos. Ludwig deixou o Ministério da Educação e Cultura para assumir o Gabinete Militar da Presidência da República, assumindo em seu lugar Esther de Figueiredo Ferraz, que se comprometeu em continuar as diretrizes deixadas por Ludwig, prometendo em

seu discurso de posse manter um diálogo com professores e estudantes, dando prioridade para a educação de 1º grau.

Todavia, o Governo de Figueiredo não trouxe grandes mudanças na educação, sendo possível dizer que a principal delas foi a exclusão da obrigatoriedade da profissionalização do 2º grau.

1.3 Os avanços da educação a partir da década de 1990

A educação no Brasil começou a tomar forma acessível a partir da década de 1990, quando as escolas públicas foram ampliadas e campanhas foram realizadas para que as crianças fossem matriculadas na educação básica. De acordo com França (2005), com a posse de Fernando Collor de Mello no ano de 1990 iniciou-se um período de reajustes no país, com uma assessoria formada por políticos conservadores, a política educacional nesse período foi considerada como de muito discurso e pouca ação. Esse período foi marcado por forte clientelismo, além da intensificação de privatizações.

Dentre os programas sociais criados no Governo Collor cita-se o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que buscava a mobilização da sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos, tendo como meta reduzir o analfabetismo em 70% no período de 5(cinco) anos (Machado, 2008).

Importante mencionar que o Governo Collor durou menos de 2 (dois) anos, alvo de denúncias de corrupção sofreu impeachment. A presidência foi assumida pelo seu vice-presidente Itamar Franco, sem maiores avanços na educação do país.

Por sua vez, o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), com avanços quantitativos nas escolas públicas, todavia, deixou a desejar na qualidade do ensino, reduzindo, também, o papel do Estado na Educação Superior. Dentre um dos principais feitos da educação nesse período merece destaque a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, Lei n. 9.394, ainda vigente nos dias de hoje e já prevista na Constituição Federal de 1988 (Machado, 2008).

De acordo com Oliveira (2007), a publicação da LDB/1996 promoveu a universalização da escola pública ao possibilitar a adoção dos ciclos de ensino, a aceleração de estudos, a recuperação paralela e a reclassificação. Sobre a aprovação da LDB em 1996, Bittar, Oliveira e Morosini (2008) dissertam que configurou-se como um marco histórico na

educação brasileira, sendo responsável por ampliar e instituir um sistema diversificado e diferenciado dos cursos ofertados, além de apliar o acesso e possibilitar melhoria acadêmica.

Ressalta-se que um dos problemas da educação brasileira nesse período foram os baixos investimentos em sua qualidade, os recursos eram poucos para a contratação de profissionais capacitados para tantas escolas criadas no país. Nesse sentido, Frigotti e Ciavatta (2003) mencionam a ausência de políticas públicas eficientes de investimento na educação, fazendo com que o tele-ensino entrasse como estratégia para redução de custos na Educação Básica, mediante compra de pacotes do Telecurso 2000 da Rede Globo de Televisão. Cita-se, ainda, a adoção de um pensamento pedagógico empresarial, caracterizando uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária.

Dessa forma, apesar dos avanços verificados na década de 1990, a precariedade do ensino ainda pode ser vista, considerando a falta de políticas públicas eficientes, bem como investimentos necessários para promoção da qualidade do ensino.

A partir do ano de 2003, assume o Governo Luiz Inácio Lula da Silva e a educação evolui, principalmente em relação aos índices de alfabetização, a partir do ano de 2004, quando o Governo Federal criou o Programa Bolsa Família (PBF), sendo este o mais atual, que unificou os programas existentes como: Bolsa Escola, Auxílio-Gás, Bolsa Alimentação e Cartão Alimentação, tendo sido criado em atendimento à Lei nº 10.836 de 09 de janeiro de 2004. Em 2015 o Programa Bolsa Famíla atendeu cerca de doze milhões e trezentas mil famílias em todo o país, que receberam um benefício financeiro mensal que varia entre R$ 22,00 (vinte e dois reais) a R$ 200,00 (duzentos reais). Para que as famílias recebam o benefício, o Governo impõe condicionalidades como a manutenção das crianças e adolescentes de 6 a 17 anos na escola e o acompanhamento de saúde de crianças menores de 7 anos, grávidas e mães que estão amamentando (Brasil, 2016).

Em relação aos desafios relacionados à alfabetização, destaca-se o ano de 2004, onde a criação do Programa Brasil Alfabetizado por meio da Lei nº 10.880, tinha como objetivo promover a redução do analfabetismo, a partir da progressão da continuidade dos estudos de jovens e adultos (Brasil, 2014).

Outro programa que também merece destaque em relação aos avanços da alfabetização nos anos 2000 foi o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) criado e implantado inicialmente no Estado do Ceará. O PAIC foi instituído em resposta a um estudo desenvolvido pelo Comitê Cearense, para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado em

2004, pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, tal comitê tinha por objetivo apontar e discutir a questão do analfabetismo escolar na rede pública de ensino do Estado do Ceará. De acordo com Brasil (2013), foram reveladas altas taxas de analfabetismo comum e analfabetismo funcional, sendo esses em sua maioria tardios. Também foi concluído que os profissionais docentes careciam de um melhor preparo e uma nova abordagem dentro da sala de aula.

Em 2007, o Governo do Estado do Ceará, por meio da SEDUC, assumiu a execução do PAIC, tornando o programa uma política pública. Em parceria com a UNDIME/CE, UFC e UNICEF. Em continuação do programa foi lançado o PAIC MAIS, estendendo o programa até o 5º ano do ensino fundamental das escolas públicas do Estado do Ceará. Com a implementação do programa nas escolas da rede pública do estado do Ceará tiveram elevação na média de alunos alfabetizados. O nível desejável de alfabetização é a partir de 150 de proficiência na escala utilizada. No estado, a média inicial era de 118,9 em 2007, chegando a 142,5 ao final de 2009 (Alves, 2010).

O referido programa foi tão bem sucedido que passou a ser adotado pelo Governo Federal se tornando um Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Anualmente o Ministério da Educação apresenta diretrizes a serem seguidas pelas escolas com vistas à elevação de índices de alfabetização (Brasil, 2016).

Apesar dos esforços verificados, a partir da década de 1990 e os avanços já observados até os dias de hoje, a alfabetização ainda não está em sua plenitude, podendo ser considerado um problema de raízes históricas, que ainda demanda da atenção do Poder Público com investimentos em educação para que possa alcançar o êxito almejado.

1.4 Os Índices de analfabetismo no Brasil como uma consequência histórica

O analfabetismo esteve presente durante toda trajetória da história brasileira, principalmente, nas regiões mais pobres do Brasil. A alfabetização é considerada pela sociedade como uma forma de se ter uma vida de relacionamentos amplos, íntegros e autônomos. Ressalta-se que o nível de desenvolvimento cultural de um país é calculado com base no número de alfabetizados. Geralmente, os indivíduos que não são alfabetizados encontram um grave problema social, são estigmatizados pela sociedade, são chamados de burros, não conseguem emprego, enfim, sofrem pelo facto de não saber ler, e ser rodeado de linguagem escrita.

Com base no pensamento do autor supracitado, a linguagem escrita é a representação simbólica do significado, de um objeto ou acontecimento. A palavra é substituta do objeto, isto é, significa algo. Esse foi o pensamento preconizado na década de 80, sobretudo em função da divulgação das pesquisas psicogenéticas e da necessidade de se repensar a prática de ensino (Soares, 2004). Dessa forma o referencial construtivista passou a ganhar proeminência nos meios escolares, muitos dos postulados da "escola nova" foram retomados, porém evidenciando ainda mais os processos de aprendizagem e a importância de revisar a maneira de se conceber o sujeito que aprende e os próprios objetos de conhecimento.

Soares (2004) fala, em "invenção" ou construção social da palavra e do conceito de letramento, que passou a ser entendido por volta de 1980 como oposto ao de alfabetização, ou seja, passou-se a diferenciar as dificuldades do uso da língua escrita, das demandas de práticas sociais e profissionais e a aprendizagem inicial do sistema de escrita.

Ainda a mesma autora (2004) corrobora que:

> "[...] letramento é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em praticas sociais; distinguem-se (alfabetização e letramento) tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos" (Soares, 2004 p.20)

Outros autores conceituam e confirmam esse aspecto social do letramento. Para Goulart (2006, p. 452) "o letramento estaria relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade, compreendo que o letramento está relacionado à apropriação de conhecimentos, que constituem a cultura chamada letrada". Indubitavelmente o sistema educacional brasileiro comporta sérias dificuldades no que se refere à alfabetização. Entre jovens que possuem idade acima de quinze anos e adultos, aproximadamente 13% são considerados analfabetos, ainda que uma boa parte tenha concluído o Ensino Fundamental. No que se refere às crianças que estão fazendo a 4ª série, mais de 50% tem dificuldade em leitura.

A UNESCO considera para fins estatísticos o sujeito analfabeto, aquele com idade superior a quinze anos que não sabe ler e escrever, sequer um simples bilhete. Existe também o analfabeto funcional que são as pessoas que reconhecem as letras e tem certa capacidade de ler frases, porém não interpretam textos e não conseguem resolver operações matemáticas. Todavia, a precariedade da educação brasileira durante sua história é constantemente utilizada para justificar o número de analfabetos, no decorrer da história que permanece até os dias de hoje, apesar de muito já se ter reduzido.

Destaca-se que as estatísticas utilizadas aqui para apresentar o analfabetismo durante o período militar no Brasil não consideram o conceito atual de analfabeto, considerando o indivíduo alfabetizado aquele que possui capacidade de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece (Pinto et al., 2000).

Os dados abaixo apresentam os indicadores do analfabetismo no Brasil entre 1960 e 1980, com o intuito de verificar a evolução desses indicadores, considerando as pessoas com idade de 15 anos ou mais:

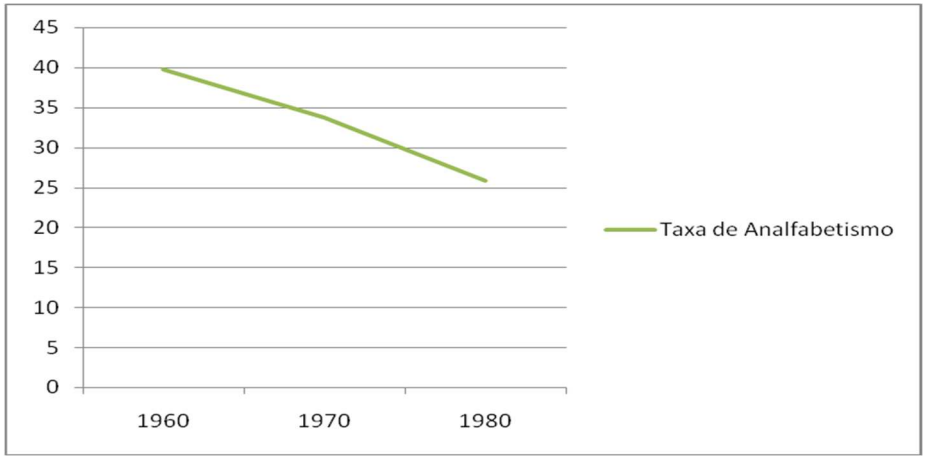
Quadro 1 - Analfabetismo no Brasil em pessoas de 15 anos ou mais (1960-1980)

	População Total	Analfabeta	Taxa de Analfabetismo
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9

Fonte: Adaptado de Brasil (2003)

O Gráfico 1 demonstra a taxa de analfabetismo no Brasil nas décadas de 1960 a 1980, no período de vigência da ditadura militar:

Gráfico 1 - Taxa de Analfabetismo no Brasil de pessoas com 15 anos ou mais (1960-1980)



Fonte: Adaptado de Brasil (2003)

É possível observar no Quadro 1 e no Gráfico 1, que o analfabetismo no Brasil ficou em constante decréscimo, mesmo com a população brasileira em crescimento, podendo-se dizer que os programas de alfabetização adotados surtiram efeitos. Somente a partir da década de 1990, verifica-se que o analfabetismo continua a cair no país, conforme se pode observar

na Tabela 1 abaixo, que apresenta os dados estatísticos de analfabetismo entre os anos de 1992 e 2011:

Tabela 1. Taxa de analfabetismo no Brasil (1992 – 2011)

Período	10 a 14 anos de idade	10 anos ou mais de idade	15 anos ou mais de idade
1992	12,4	16,4	17,2
1993	11,3	15,6	16,4
1995	9,9	14,7	15,5
1996	8,3	13,7	14,6
1997	8,7	13,9	14,7
1998	6,9	12,9	13,8
1999	5,5	12,3	13,3
2001	4,2	11,4	12,4
2002	3,8	10,9	11,8
2003	3,5	10,6	11,6
2004	3,6	10,4	11,2
2005	3,2	10,1	10,9
2006	2,9	9,4	10,2
2007	3	9,1	9,9
2008	2,8	-	10
2009	2,5	-	9,7
2011	1,9	-	8,6

Fonte: IBGE (2012).

Logo é possível verificar até o ano de 2011 o Brasil já havia reduzido significativamente o índice de analfabetismo, principalmente quando se delimita a idade entre 10 e 14 anos, todavia, a taxa ainda é existente, necessitando de ações que modifiquem essa realidade.

CAPÍTULO II -

OS ATUAIS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E O PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PAIC

Neste capítulo o estudo se volta para a contemporaneidade dos acontecimentos, focando nos atuais desafios enfrentados para alfabetização e o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Para que se possa abordar o assunto, inicialmente se faz uma abordagem geral sobre os aspectos que envolvem a leitura e a escrita, para que, em seguida, seja descrito o panorama atual da alfabetização no Brasil. Prosseguindo com o estudo, apresenta-se o

currículo escolar da alfabetização, tendo como base os documentos oficiais. Logo após, o PAIC é descrito e analisado, dessa maneira, evidencia-se que conhecendo o programa, se faz um estudo sobre os desafios enfrentados e, por fim, sobre a formação continuada de professores e o PAIC.

2.1 O Processo de leitura na alfabetização e letramento

Inicialmente, é cabível afirmar que a leitura e a escrita entram na vida dos indivíduos antes mesmo de sua primeira ida à escola, por meio de experiência com seus familiares, como leitura de histórias, demonstração de figuras, atitudes realizadas no cotidiano que já se apresentam como os primeiros passos para leitura.

Para Cagliari (2001, p. 150), a leitura consiste em uma "atividade profundamente individual e duas pessoas dificilmente fazem uma mesma leitura", o autor destaca que embora duas pessoas façam a mesma leitura de um texto, a concepção que ambas apresentam é diferente, haja vista que cada pessoa assimila conhecimentos diferenciados, e fazem diferentes proveitos da leitura conforme seu grau de maturidade.

De acordo com Martins (2004, p. 31) a leitura é uma "[...] decodificação mecânica de signos linguísticos e processo de compreensão". Para a autora é necessário a decodificação e a compreensão para que haja a leitura.

Com o embasamento e contribuições de Cagliari (2001) o autor afirma que a leitura é a realização do objetivo da escrita, ou seja, quem escreve, escreve para ser lido. Assim, para o autor ao escrever se faz uma leitura automática, sendo a escrita para a leitura. O autor ainda ressalta que, "a leitura é ainda uma fonte de prazer de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar" (Cagliari, 2001 p. 169).

Desta feita a alfabetização é considerada pela sociedade como uma forma de se ter uma vida de relacionamentos amplos, íntegros e autônomos. Ressalta-se que o nível de desenvolvimento cultural de um país é calculado com base no número de alfabetizados.

Geralmente, os indivíduos que não são alfabetizados encontram um grave problema social, são estigmatizados e excluídos pela sociedade, chamados de burros, não conseguem um espaço na sociedade, muitas vezes vivem desempregados, enfim, sofrem pelo facto de não saber ler, e ser rodeados de linguagem escrita. De acordo com Goffman (1988), o estigma se configura como uma marca que reduz as oportunidades e valores, fazendo que percam sua

identidade social em decorrência de uma imagem deteriorada, divergente do padrão imposto pela sociedade.

Além do facto da alfabetização, existem diversos fatores que abrangem a importância da leitura, por meio dela um indivíduo conhece e aprecia tudo o que foi escrito e adapta uma postura pessoal, ligando assim, a leitura ao processo de assimilação da cultura em que se vive. Por conseguinte, a leitura e a escrita possuem múltiplos significados e valores na cultura brasileira.

Neste sentido, falar de leitura de mundo, de imagens, de símbolos, de palavras, de livros ou aprender a ler e escrever são os primeiros passos que a criança deve dar na escola, para que possa ser um cidadão, verdadeiramente livre e autônomo nas suas decisões. No entanto é possível dizer que a leitura é um meio de conhecer o mundo, a vida. Segundo Freire (1985) a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo, dessa forma ela está associada à forma de ver o mundo.

Segundo Martins (2004), o insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, condiciona frequentemente, a aprendizagem em outras áreas disciplinares, em que o domínio da linguagem escrita, e em especial da leitura, é fundamental. Para o autor citado, a linguagem escrita faz parte do cotidiano das pessoas, tendo em vista que estão sempre rodeados de textos que possuem a utilidade de informar, comunicar, convencer e expressar ideias e sentimentos, haja vista que a leitura e a escrita estão sempre presentes, nos mais diversos meios e contextos sociais.

É importante frisar que ao chegar à escola, o aluno defronta-se com o uso de muitas linguagens, por outro lado, ele também já constituiu uma série de conhecimentos e hipóteses sobre a língua escrita, além de reconhecer, por exemplo, que numa embalagem deve estar escrito, pelo menos, o nome do produto. Nessa vertente, um mesmo texto pode ser lido e interpretado de diversas formas, uma vez que cada um lê da sua forma e do lugar onde está inserido socialmente.

Urge destacar que é na escola que o aluno tem a oportunidade de interagir com diversos textos de diferentes aspectos, que passam a fazer parte de sua vida cotidiana. Assim, cabe à escola, o ensino da leitura e da escrita, de forma a causar interesse no aluno naquilo que ele lê. Sendo assim, é preciso considerar que ler e escrever possuem significados diferentes, tratando-se de dois processos distintos, e ao mesmo tempo, intrínsecos, e o que torna os leitores competentes é justamente o facto de ler, compreender, e produzir textos. De

acordo com Vygotsky (1993) diferentes linguagens mobilizam diferentes formas de pensar onde a linguagem escrita exige um alto grau de abstração.

A leitura traz benefícios inquestionáveis ao homem, como elucida Soares (2000, p. 19), "a leitura é uma forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação". Devendo-se considerar que é de suma importância para a aprendizagem de todas as disciplinas do currículo escolar, contribuindo diretamente para o sucesso escolar.

Assim, a leitura se faz importante, pois através dela o indivíduo tem acesso aos diferentes tipos de informações, aprofundando seus conhecimentos, ampliando sua forma de ver o mundo, além de desenvolver seu lado criativo e expressivo. Em síntese, a linguagem escrita deve ser aproveitada de forma a alcançar todas as possibilidades e ações que a mesma oferece.

As dimensões e os conteúdos relativos à alfabetização passaram por ampliações progressivas cada vez mais complexas, como se vem enfatizando ao longo destas reflexões. Trata-se, hoje, de um campo que recebe contribuições de diversas ciências e de linhas de pesquisa cada vez mais do ponto de vista político e pedagógico. Por isso, tal processo não pode ser conduzido de forma aleatória e não sistemática limitada às vivências espontâneas dos alunos ou a práticas solitárias dos professores.

2.2 O Panorama atual da alfabetização no Brasil

Existem vários debates sobre o conceito e método de "alfabetização" e "letramento". Uns que supervalorizam o "letramento" como um estágio superior a "alfabetização" capaz de formar um adulto pensante, como se essa última fosse um processo técnico e mecânico, que leva somente à reprodução de ideias.

Por outro lado, existem intelectuais que defendem a "alfabetização" como um processo imprescindível no primeiro estágio de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, e vê o "letramento" como elemento integrador do processo de alfabetização, ou seja, ambas são ferramentas que possuem a mesma função, ensinar e instruir o indivíduo a ler e escrever com profundidade, para que esse possa integrar na sociedade.

Nessa direção, torna-se importante detalhar como a literatura sobre o tema tem tratado de tal problemática. Assim, será abordado um primeiro momento sobre alfabetização e

suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Em seguida, o que é letramento, e suas contribuições para esse mesmo processo. Por fim, destacando a inter-relação entre ambos.

Segundo Oliveira (2005), os significados de alfabetização mais comuns no Brasil são os que estão ligados aos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais (PCNs), quando define "leitura com compreensão e escrita com produção de textos" (2005, p. 376). Na realidade, o referido autor ressalta que as competências centrais do processo de alfabetização são:

> "No âmbito da leitura: a consciência fonológica:ideia de que diferentes letras produzem diferentes sons; o princípio alfabético: ideia de que há uma relação entre a presença e posição de um grafema e o som que ela tem na palavra; a decodificação: a capacidade de pronunciar o som de uma palavra escrita ou transformar em escrita uma palavra ouvida, a fluência que inclui a correção e ritmo de leitura de textos; No campo da escrita; capacidade de escrever de forma legível e com fluência (caligrafia); capacidade de escrever de forma ortográfica; capacidade de escrever frases sintática e semanticamente corretas" (Oliveira, 2005, p. 378).

Além disso, há outras competências que antecedem, acompanham e sucedem o processo de alfabetização, mas são independentes do mesmo, como o desenvolvimento do léxico (quanto maior o léxico, maior a capacidade de leitura e de compreensão); desenvolvimento de competências de compreensão de texto, e que incluem competências sobre a estrutura, lógicas e usos sociais dos diferentes tipos de texto, bem como estratégias gerais de compreensão e produção de textos (Oliveira, 2005).

Para Soares (2003) "letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno" (p. 03). Ela explica ainda, que quando analisamos historicamente as últimas décadas, é possível conceber que o termo alfabetização, sempre compreendido de um modo limitado como o processo de aprendizagem de sistema da escrita, foi expandido. Assim, na atualidade, somente aprender a ler e escrever já não é suficiente. Logo, é elementar que se vá além da alfabetização funcional, e adentre para o mundo do letramento se apropriando do costume de ler jornais, revistas, ou seja, que tenha uma convivência cotidiana e efetiva com a leitura, possibilitando a apropriação do sistema de escrita.

Segundo Goulart (2006), o letramento tem sido concebido como um elemento central, tanto na mudança conceitual do sujeito quanto na cultural, defendendo que o letramento atinge a cognição indiretamente, ou seja, ele influencia a língua, e por sua vez, a

língua influencia o pensamento. Logo, o letramento atinge o pensamento por meio do desenvolvimento de meios para se falar sobre o texto.

Esses mesmos autores, segundo Goulart (2006), constroem uma ampla e cuidadosa revisão de estudos que versam sobre o tema, notando que todas as línguas têm uma metalinguagem (ferramentas para a referência ao que está sendo dito e ao tipo de coisa dita). Desse modo, na "tradição letrada", o texto pode ser reconhecido com uma transcrição através das próprias palavras.

Por meio das investigações de Goulart (2006), apontam-se duas conclusões: primeiro, o letramento precisa ser decodificado como algo mais geral do que a capacidade para a escrita, assim, o "ser letrado" corresponde ao ser capaz de tomar parte de uma "determinada forma de discurso, sabendo-se ou não ler e escrever" (p. 451). Nessa direção, a escolarização pode prover a capacidade para "falar sobre o falar", sobre questões e respostas, em resumo, fornecer a "competência de uma metalinguagem".

Pode-se dizer que a escrita foi um novo modo de comunicação estabelecido entre os homens, responsável por trazer à tona uma nova forma de discurso acompanhado de uma nova semiótica. Goulart (2006) crê que a escrita não corresponde a uma mera transcrição do oral, mas sim a preparação de um arquétipo conceitual para o discurso, à medida que possibilita perceber os elementos linguísticos e as estruturas linguísticas nas quais esses elementos estão inseridos.

Mediante tais perspectivas, é lúcido que inúmeras pesquisas têm sido realizadas abordando as transformações que ocorreram na linguagem escrita ao longo de sua história, mas sem deixar de ter em mente a importância da linguagem imagética nesse contexto. Tudo isso, tem conduzido a inúmeros debates em torno da noção de letramento, e das práticas pedagógicas que o envolve.

Por fim, lembra-se a contribuição de Tfouni (1988) ao afirmar que o "letramento" enfoca os aspectos sócio-históricos da obtenção da escrita. Procurando estudar e descrever o que acontece nas sociedades ao adotarem um sistema de escritura de modo restrito ou generalizado. Vale ressaltar que o letramento também comporta o estudo das práticas psicossociais que tendem a substituir as práticas 'letradas' em sociedades ágrafas. Nessa percepção, o letramento objetiva pesquisar não só quem é alfabetizado, mas da mesma forma quem não é alfabetizado, desligando-se de averiguar o individual, concentrando-se no social mais amplo.

Um grande debate tem sido travado no âmbito do processo pedagógico ligado ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Vários intelectuais têm estigmatizado o conceito de alfabetização como algo que não leva o aprendiz além de um processo mecânico de memorização da leitura e escrita. Por outro lado, supervalorizando o conceito de letramento como responsável por formar um cidadão capaz de adotar a leitura, interpretação e escrita em seu cotidiano.

Frente ao exposto, todas essas questões precisam ser repensadas. É necessária uma investigação que averigue se há esse canal que separa alfabetização de letramento, ou se são apenas faces de uma mesma moeda, ou se estão inter-relacionados.Com inspiração em Soares (1999), "alfabetizar" não é o termo desejável para uma escola que objetiva que seus alunos tenham a capacidade de usar a leitura e a escrita para o exercício social, dando-nos a ideia de que "alfabetização" e "letramento" são totalmente distintos, ambos consistem em meios de aprendizado de um sistema escrito.

Na opinião de (Tfouni, 1988), alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. De acordo com Nunes, (2006) é necessário fazer algumas ressalvas quanto a valorização da alfabetização:

> "Não discordamos da distinção feita por Soares entre os termos "alfabetização" e "letramento". Aliás, concluindo seu pensamento, "letramento" é uma noção mais ampla do processo de aquisição da língua escrita, da leitura, mas a "alfabetização" é condição necessária para o letramento, isto é, o processo de "alfabetização" é uma condição "técnica" necessária ao letramento, já que quem não consegue "decifrar" a escrita não é capaz de "ler", no sentido de compreender um escrito e, assim, adquirir a condição de "sujeito letrado"" (p. 30).

Por sua vez Soares (2003) assim se posiciona que letrar consiste em estar ciente de que há essa distinção entre alfabetização e letramento, entre o aprender o código e ter a capacidade de usá-lo. Contudo, paralelamente a isso é elementar compreender que ambos (letramento e alfabetização) são indissociáveis, contendo as mesmas peculiaridades, sem determinação hierárquica ou cronológica, pois, é possível, aleatoriamente, alfabetizar antes de letrar ou letrar antes de alfabetizar.

Na concepção de Marendaz (2005):

> "o entendimento de letramento colaborou para redimensionar a concepção que hoje temos sobre: a) as dimensões do aprender a ler e a escrever; b) o desafio de ensinar a ler e a escrever; c) o significado do aprender a ler e a escrever, c) o quadro da sociedade leitora no Brasil; d) os motivos pelos quais tantos deixam de aprender a ler e a escrever, e) as próprias perspectivas das pesquisas sobre letramento" (2005, p. 86).

No entanto, a Alfabetização é o cerne do processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, a capacidade do conjunto de técnicas, a fim de exercer a arte e ciência da escrita. "Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos" (Ribeiro, 2003, p.91). Logo, percebemos que um complementa o outro e não são opostos.

Sob um contexto geral, na visão de diferentes autores e mediante alguns debates e definições conceituais teóricas acerca da alfabetização e letramento, é importante considerar que alfabetização e letramento não estão dissociados, principalmente quando conseguimos discernir a "alfabetização tradicional" que deixou marcas das inovações consideráveis e que foram contextualizadas no cenário educacional contemporâneo. Como a emergência de uma "alfabetização crítica" ligada ao construtivismo, que tem ganhado respaldo e espaço de forma crescente no processo de aprendizagem.

Dessa forma se propõe a construir o conhecimento durante a alfabetização por meio de textos, sendo que a alfabetização só ocorre por meio da compreensão da forma de construção conceitual, com base na reflexão sobre como funciona a escrita, assim, gradativamente o alfabetizando começa a entender as simetrias que assinalam a escrita, ou seja, se estrutura na competência do aluno em refletir, concluir, constituir relações, processar e entender as informações, fazendo com que esta faça parte de um conhecimento próprio, partindo do pressuposto do que o aluno já sabe sobre a escrita, o que dá sentido à alfabetização para este. Neste sentido, o alfabetizando é incentivado a criar textos conforme sua visão de mundo, expondo o que pensa de forma criativa.

Assim, falar em letramento e alfabetização, essa última no sentido moderno, estamos falando de duas ferramentas que unidas, são elementares no aprofundamento das pesquisas que buscam novos métodos de ensino/aprendizado da leitura e escrita.

2.3 O currículo escolar da alfabetização

A promulgação da Lei Federal nº.11.274 de 06 de fevereiro do ano de 2006, tornou obrigatória a oferta de "Nove Anos de Ensino Fundamental" para todas as escolas do país, tendo entre seus objetivos a melhoria deste nível de escolaridade, considerando a posição indesejável que o Brasil ocupava na classificação organizada pelo Programa Internacional de Avaliação Escolar (PISA).

A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos (EF9), não apenas tornou obrigatória a oferta, como tornou obrigatório o ingresso de todas as crianças desta idade. Com esta duração ampliada, o EF9 passou a colher uma parcela da população brasileira que não conseguiam vagas nas redes públicas de ensino na educação infantil e não teriam condições de arcar com os custos de uma educação privada. Segundo os órgãos oficiais (textos disponibilizados no site do MEC), especificamente o livro Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade + 1 ano é fundamental (Brasil, 2006), ora denominado Documento 1, com esta nova política se estaria corrigindo uma distorção/injustiça, incluindo todas as crianças de seis anos na escola.

Esta implantação, a qual além de expandir o tempo de duração de escolarização, antecipa a entrada da criança na escola regular, o que gerou muitos questionamentos por parte de pesquisadores da infância e produziu impactos no cotidiano das escolas e na vida das famílias, bem como dos filhos em idade escolar. Em relação aos responsáveis pela sua efetivação como: professores e, gestores, principalmente, mobilizações foram e continuam ocorrendo, pois reconfigurações, mudanças se fizeram e fazem necessárias, desde a adequação de espaços físicos, garantia de materialidade adequada, adaptação dos instrumentos de registro, das normatizações, mas, sobretudo nas propostas pedagógicas.

Para melhor orientar a compreensão da proposta pedagógica e responder às inúmeras indagações dos professores, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, elaborou o documento 2, no qual apresenta em síntese, respostas às inquietações dos professores, contemplando aspectos legais, pedagógicos e, de infraestrutura, entre outros. No entanto, os educadores e pesquisadores contrários à antecipação do ingresso da criança de seis anos na escola regular questionavam a estrutura, organização do Ensino Fundamental, as quais não estariam adequadas para acolher crianças desta idade, que seu ingresso aceleraria a infância e que lugar de criança de seis anos seria na Educação Infantil. Além disso, destacam a questão da formação do professor.

Por outro lado, havia outros educadores também de renome que defenderam e apoiaram a implantação, considerando EF9, mais que uma determinação legal, ou seja,a efetivação de um direito, especialmente aquelas crianças que não tiveram acesso as instituições educacionais. Junto à defesa, também argumentavam da necessidade de um trabalho de qualidade no interior da escola, propiciando a aprendizagem, havendo respeito na especificidade da infância em todos seus aspectos, exigindo também dos órgãos da escola a manutenção da estrutura física, pedagógica e financeira. Afirmavam que esta seria a

oportunidade de ressignificar o currículo e os espaços/tempos pedagógicos, como por exemplo, trazer uma aproximação entre a Educação infantil e os Anos Iniciais, sugerindo inclusive que para a reestruturação curricular dos Anos Iniciais considerassem elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, principalmente no que se refere ao entendimento da criança e suas necessidades, assim como suas possibilidades e metodologias.

Nos documentos referentes ao EF9 elaborado pelo MEC está explicitado que o ingresso dessas crianças no Ensino Fundamental não pode constituir-se numa medida meramente administrativa. Precisa-se de muita atenção no decorrer do processo de desenvolvimento e aprendizagem, possibilitando conhecimento e respeito as suas características: etárias, sociais, psicológicas e cognitivas.

Ao ler todos os documentos, principalmente o Documento 1 para sua implantação é perceptível, que a centralidade está na aprendizagem e que essa está pautada na concepção da criança como sujeito de direito, produto de uma cultura e ao mesmo tempo produtora e destacam: a infância como eixo primordial para a compreensão da proposta; a brincadeira na reestruturação curricular (não apenas para os primeiros anos, mas para todo o ensino fundamental); a importância das diversas expressões para o desenvolvimento da criança; a acolhida da criança na escola, as áreas do conhecimento articuladas entre si, a importância da relação das crianças com o mundo da leitura e da escrita e, uma avaliação emancipatória tendo a aprendizagem como referência. Além disso, apresenta a importância do planejamento e oferece alguns subsídios para a organização do ensino.

Igualmente, nestes documentos estão explicitadas as condições para esta implantação, que os espaços educativos teriam que ser reorganizados e que a organização curricular teria que ser reconfigurada; e que uma ampla formação continuada dos docentes teria que ser instaurada. Em decorrência disso, por parte do governo também haveria um maior compromisso para a implantação no que se refere a recursos didáticos, financeiros, entre outros.

Vale ressaltar, que a entrada da criança com 6 (seis) anos no ensino fundamental implica numa busca mais avançada na aprendizagem, onde professores junto a escola necessitam percorrer barreiras, caminhos positivos a serem alcançados na área da alfabetização, principalmente o fato de que a alfabetização do aluno deverá acontecer nos três primeiros anos do ensino fundamental. Nesse enfoque, “A avaliação, constituída como um momento necessário de construção de conhecimentos, assumirá forma processual, gradual,

cumulativa e diagnóstica, sendo redimensionadora da ação pedagógica" (Ministerio da Educação, 2008).

No entanto, conversando com professores e observando o processo de alfabetização em algumas escolas, observa-se um trabalho ainda bastante fragmentado e descontinuado, um descontentamento quanto ao processo de implantação, principalmente pelo fato de vir "de cima para baixo, sem a participação dos professores nos debates". Gestores denunciam a falta de infraestrutura. O fato é que no ano de 2014, a maioria das escolas já concluíram um ciclo de formação e poucos falam dos impactos sobre a aprendizagem das crianças, pois, como escrevem Schneider & Durli (2009), a obrigatoriedade legal e o acesso à educação não estão diretamente relacionados, assim como o aumentos dos índices de acesso não significa que a qualidade do ensino aumentou.

Por outro lado, a UNESCO: Orealc (2001) defende a ampliação da escolaridade obrigatória, pode sim melhorar o nível de aprendizagem. O EF9 teve além de outros interesses, a melhoria da aprendizagem das crianças por várias razões, a realidade escolar ainda está muito distante daquilo que está proposto, entre as causas que poderíamos apontar foi a forma de sua implantação, principalmente pela falta de sensibilização e mobilização dos professores. Atualmente o Governo vem fazendo grandes investimentos na formação continuada dos professores, dentre estes destacamos o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual contribui para que todas as crianças brasileiras não só antecipem seu ingresso ao ensino fundamental, mas que este tempo realmente traga resultados mais positivos.

2.4 Descrição do PAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelo Governo Federal, Estados e Municípios que garante que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Dessa forma, observa-se diante deste processo de formação que:

> "Aos oito anos de idade, as crianças necessitam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos" (PNAIC, 2017).

Segundo as ações do Pacto, além de oferecer formação continuada aos profissionais da área da alfabetização, recursos didáticos através de materiais que possam dar auxílio no processo de ensino e aprendizagem, busca avaliar de forma sistemática os alunos por meio de atividades . Entretanto, esta proposta de ensino-aprendizagem vinda do Pacto, indica caminhos para os profissionais da educação para que possam se inserir em um ensino de qualidade, proporcionando aos educandos um aprendizado de conquistas e caminhos a serem seguidos em busca da qualidade no ensino.

Com ênfase ao tema Alfabetização e Letramento nos anos iniciais, destaco alguns volumes onde se apresenta a proposta de ensino no Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, seguindo: Alfabetização para todos: Diferentes percursos, direitos iguais; Organização do planejamento e da rotina na área da Alfabetização e Letramento; Currículo na Alfabetização: concepções e princípios; Currículo, consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem.

Realizando algumas leituras e pesquisas, pude observar a importância deste trabalho que vem sendo desenvolvido, pois em seus volumes, destacam-se grandes barreiras, conquista e caminhos que devemos conhecer, contribuir e nos dedicarmos na busca de uma educação de qualidade, reconhecendo a importância do saber e a garantia de direito a educação para todos.

O Pacto mostra todas as etapas e seus segmentos, partindo de um currículo de qualidade e processos avaliativos na escola regular e também na busca de caminhos à uma educação inclusiva.

É importante ressaltar, que a educação é um dos caminhos do exercício da cidadania e que se faz necessário respeitar os direitos de aprendizagem de todas as crianças, principalmente daquelas que apresentam necessidades educacionais especiais. Baseado na concepção de alfabetização, o Pacto em parceria com alguns pedagogos mostram a importância de compreendermos que a escrita alfabética não é um código, o qual se aprenderia a partir de atividades repetitivas e memorizadas, passando a ser um sistema de notação, que seria alfabético.

Acredito que com o Pacto da Alfabetização houve um maior crescimento profissional e educacional, pois as formações, os caminhos e formas diferenciadas de serem trabalhados com as crianças das séries iniciais, os conteúdos, as atividades propostas, trouxeram mais crescimento, um ensino na área da alfabetização com mais ludicidade, onde se envolvem todas as áreas do saber de maneira prazerosa e educativa. A leitura e escrita, juntamente com

diferentes jogos e atividades matemáticas inserem a criança numa sociedade letrada de grandes conquistas e objetivos a serem alcançados pelos profissionais.

Percebe-se em muitas escolas, nas turmas de alfabetização que os professores em sua grande maioria apresentam dificuldades no auxílio de seus alunos, onde não conseguem contemplar todas as necessidades, precisando dar mais atenção aos que precisam mais e deixando o restante sem suporte, e muitas vezes realizando atividades que não possibilitem a participação de crianças que não possuem determinados conhecimentos.

É de fundamental importância, que no início da vida escolar do aluno ao ingressar nas séries Iniciais do Ensino Fundamental, o professor alfabetizador registre como o mesmo agia e o que era capaz de fazer no início do ano, e também o "agora" no final desta etapa. Como citam Albuquerque e Cruz (2009, p.11) em uma pesquisa sobre prática docente na área da alfabetização:

> "As crianças iniciam o ano letivo com diferentes conhecimentos e aprendizagens, é papel do professor diagnosticar o que as crianças sabem ou não sabem sobre o que ele pretende ensinar. Mesmo quando chegam ao final do ano sem dominar os conhecimentos que o professor buscou ensinar, as crianças tem agregado saberes, é preciso identificar não apenas o que elas não aprenderam, mas também o que elas aprenderam, e valorizar suas conquistas; o diagnóstico sobre o que as crianças sabem ou não sabem deve servir para o planejamento das estratégias didáticas e não para a exclusão das mesmas".

Cabe ressaltar que muitas crianças chegam a escola com pouca informação da escrita, mas isso não significa que as mesmas não estão familiarizadas aos métodos de ensino-aprendizagem. O professor em casos assim, necessita investigar para buscar caminhos que possibilitem o ensino desejado para a criança, identificando o seu aprendizado, a sua cultura de vida, para que possa a partir de então desconstruir barreiras e constituir caminhos nesta busca de um ensino de qualidade, apresentando avanços por parte das crianças, e também a garantia da escola que seus direitos de aprendizagens sejam atendidos.

Sabemos que a função da escola se amplia à medida que o direito a educação se alarga. Ao considerarmos a educação como um direito, é preciso pensar na inclusão como princípio de organização do currículo, considerando a necessidade vinda dos estudantes onde tenham acesso aos conhecimentos e avanços nas suas aprendizagens.

Entretanto, o currículo no ciclo da alfabetização se fundamenta como uma proposta de reorganização temporal e espacial demasiada ao ensino, proporcionando novas formas de conceber o percurso de aprendizagens das crianças. Todavia, o processo de alfabetização é permeado mediante a sua natureza complexa e também pelos fatores políticos, sociais,

econômicos e culturais. As crianças precisam ser protagonistas e, ainda a partir do seu aprendizado na área da alfabetização elas possam agir para a transformação de suas próprias vidas. Segundo Ferreiro e Teberosky (1979, p.14):

> "Para se alfabetizar, a criança precisa perceber que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. No processo de construção desse conhecimento, as autoras apontaram que os sujeitos passam por diferentes fases que vão desde uma hipótese pré-silábica de escrita na qual o aprendiz não faz correspondência entre os segmentos orais e escritos das palavras, até a fase alfabética, quando percebe que as palavras são compostas de unidades sonoras como as silabas e fonemas".

Porém, todos estes processos referentes à construção da escrita alfabética envolvem aprendizagens onde todos os percursos de ensino devem ser apropriados pelas crianças, havendo atividades diversificadas, atendendo os diferentes níveis de conhecimentos e havendo bons resultados nos conhecimentos construídos.

No entanto, para que as crianças produzam textos com autonomia, ao concluir o ciclo de alfabetização, é preciso que as mesmas compreendam o funcionamento do sistema de escrita, entretanto, atingindo o processo alfabético, não significa que esteja alfabetizado. Diante desta escrita com autonomia, necessita que as correspondências som-grafia sejam consolidadas, e este processo envolve questões demasiadas da natureza ortográfica. Portanto, a criança para atingir a hipótese alfabética, necessita de domínio diante das correspondências grafofônicas, identificando quais letras representam determinado fonema.

Para finalizar este percurso do Pacto referente ao processo de alfabetização e letramento, acrescento que para haver uma organização no trabalho pedagógico, é necessário acima de tudo um processo de reorganização na sala de aula, e também no processo de ensino-aprendizagem. Para que ocorra organização nas rotinas diárias, necessita-se pensar nos objetivos que estão sendo propostos diante da alfabetização e das definições das ações, procedimentos e técnicas, que atinjam certos objetivos e não estabelecer conjuntos de uma prática rotineira.

Conforme Soares (2003) a sala de aula de alfabetização deve ter o duplo objetivo: o primeiro consiste em ajudar a criança por meio da reflexão "sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades" e o segundo, implica em ajudá-las a se apropriar do sistema de escrita, para que tenha autonomia para interagir por meio da escrita.

2.5 Desafios relacionados ao PAIC

É muito importante estabelecer debate a respeito da formação dos professores que atuam alfabetizando os alunos. Ainda nos deparamos com altos índices de crianças que não estão sendo alfabetizadas por não ter acesso à escola ou que vivenciaram experiências pedagógicas inapropriadas, ou ainda não se situaram frente a apropriação do sistema de escrita alfabética. É evidente também que encontramos alunos que sabem "ler" e "escrever", mas que não utilizam a escrita e a leitura para a sua vivência no mundo, ou seja, entender o real significado do conhecimento e da utilização da escrita e da leitura.

Há 30 anos era comum ver um adulto dizer que a criança já estava alfabetizada, pois escrevia o próprio nome, e isso bastava. Hoje, essa realidade mudou e sabemos que a proposta pedagógica para alfabetizar uma criança precisa privilegiar e articular o conhecimento e seu significado para sua vida, haja vista, que houve na década de 1980, a chegada da Psicogênese refletindo sobre a escrita e a leitura das crianças.

Dessa forma, entendemos que mesmo com essa avalanche da Psicogênese da escrita, a não compreensão do processo de alfabetizar e dos conceitos atribuídos trouxe um desentendimento na hora de alfabetizar. O equívoco era tanto que chegaram até a pensar que para o sujeito aprender a ler e escrever não era preciso intervenção, e que poderiam aprender espontaneamente.

No cenário contemporâneo, o entendimento de alfabetização se modifica, não podemos apenas ler e escrever, precisamos fazer com que os alunos façam o uso social dessa leitura e escrita.

Esse termo surgiu no meado de 1980 na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, objetivando um novo conceito e significado nas práticas de leitura e escrita. Dessa forma, a análise da alfabetização atual se embasa no pensamento complexo, no qual, segundo Soares (2003), aponta que as palavras alfabetizar e letrar são distintas mas são ligados entre si e indissociáveis do todo e, mais ainda, é preciso considerar uma trama interdependente, interativa de alfabetizar letrando com o conhecimento e seu contexto.

Pensar em alfabetização é pressupor a inserção do aluno no mundo letrado. Assim como anota Morais (2012), os alunos que estão no processo de aprendizagem da escrita não entendem ainda o seu funcionamento. O professor alfabetizador então precisa conhecer minuciosamente o que as letras representam e como as letras funcionam para que o aprendiz

do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) descubra por meio das intervenções do educador, o começo da decifração desse enigma.

É relevante a argumentação de Morais (2012), quando comenta que compreender o sistema de escrita alfabética é perceber que o percurso evolutivo é bastante distinto e as respostas são diferentes, para o que representa e como a escrita cria sons e representações, dependendo da etapa do processo de alfabetização em que a criança se encontra.

Dessa forma, entendemos que a compreensão do professor sobre o ensino e a aprendizagem em alfabetização é uma premissa significativa e orientadora de sua ação docente. Como Lima (2010, p. 5) evoca,

> "Muitas vezes a não aprendizagem na escola ocorre por que a metodologia do ensino não corresponde aos processos de desenvolvimento das crianças, não considera o individuo em seu desenvolvimento cultural ou, ainda, não considera a língua escrita como um sistema estruturado e complexo, cuja aquisição demanda o domínio sucessivo das varias dimensões que o compõe".

Em razão dessa urgência contemporânea, de ser profissional crítico e consciente da sua ação docente, onde mesmo por meio das antigas formas de alfabetizar, buscar a consciência da real função social da alfabetização na educação. Não podemos esquecer da grande complexidade frente as políticas públicas e lembrar que inevitavelmente, passa pela ação do professor, podendo ser reprodutora ou transformadora da realidade da social.

2.6 Formação continuada de professores e o PAIC

Tempos atrás acreditava-se que, somente com um diploma de um curso superior em mãos, qualquer profissional estaria apto ao longo de sua vida produtiva na profissão escolhida. Isso, em todas as áreas do conhecimento dentro da universidade. Na atualidade percebemos que somente a formação inicial já não satisfaz o campo em que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Carrascosa (1996) diz que:

> "[...] a formação de um professor é um processo a longo prazo, que não se finaliza com a obtenção do título de licenciado (nem mesmo quando a formação inicial tiver sido de melhor qualidade). Isso porque, entre outras razões a formação docente é um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, impossíveis de ser todos adquiridos num curto espaço de tempo que dura a Formação Inicial" (Carrascosa, 1996, p. 10-11).

Nessa concepção contemporânea podemos observar que a Formação Inicial de facto já não é mais satisfatória para garantir um trabalho de qualidade. Segundo Hargreaves (2002),

na atualidade a formação inicial é somente a primeira fase para a formação docente contínua. Isso porque, a educação consiste em um conceito muito amplo de ensino; faz parte de um processo continuado de aprendizagem que não se termina ao final, mesmo de uma pós-graduação, ou seja, é um processo para a vida.

Contudo, mesmo diante ttal realidade, Demo (2000b) afirma que grande parte dos professores não tem a tradição de estudar constantemente, pois acreditam que já estão prontos e acabados, permanecendo a ideia de que já estudaram o que tinham de estudar, como se o seu trabalho se sintetizasse meramente a ensinar, e ao educando apenas aprender.

Com isso, muitos professores concebem que a sua Formação Inicial e Continuada ocorreu somente durante a graduação e acabam por reproduzir em seu campo de trabalho aquilo que aprenderam com seus mestres. No entanto, há da mesma forma muitos outros profissionais que, finalizam a Formação Inicial e já procuram aperfeiçoamentos, qualificações constantes, a fim de, melhorarem tanto a qualidade da educação quanto sua condição de trabalho (Perrenoud, 1998).

Mudanças a nível social que decorrem de processos como globalização e reorganizações políticas e econômicas provocam interferências na educação formal. Nesse contexto, a escola como propulsora do papel educativo sofre influências das transformações ocorridas no cenário social, uma vez que, tem como objeto de trabalho, o conhecimento científico produzido pela humanidade (Veiga & Amaral, 2011).

Abrangendo o contexto atual de globalização política e econômica em que a educação está inserida, a formação e profissionalização dos professores a nível superior estão em cheque, a partir do momento em que se passa a exigir da escola, como modelo de educação formal, práticas eficientes e eficazes, a fim de responder a demanda de sua função social (Veiga & Amaral, 2011). Nessa perspectiva, há uma "exigência social também da escola quanto a existência de profissionais adequadamente preparados para desempenhar as funções pedagógicas específicas" (Veiga & Amaral, 2011, p.89).

Em interface ao cenário tecnológico e inserido na sociedade do conhecimento·, vivenciamos nesse panorama, uma transição paradigmática, dessa maneira, exige-se da profissão docente constante revisão do seu significado e de sua atuação na área da educação. Dentre elas encontra-se a necessidade de rever algumas ações relativas à formação e desempenho docente no Ensino Superior (Nogueira, 2010).

As exigências que decaem sobre o professor vêm se estendendo a fim de que, o professor saiba lidar com o processo de conhecimento em construção e não mais com um conhecimento pronto e acabado. Segundo Oliveira, Rosa & Silva (2005, p.362) "exige-se que o professor entenda a educação como um compromisso político, ético e moral, que considere o desenvolvimento humano, que promova a colaboração e que tenha, por fim, capacidade de conviver com a incerteza". Para Masetto (2009), trabalhar com o conhecimento exige práticas docentes, tais quais:

> "[...] pesquisar as novas informações, desenvolver criticidade frente à imensa quantidade de informações, comparar e analisar as informações procurando elaborar seu pensamento próprio, sua colaboração científica, sua posição de intelectual, apresentá-la a seus alunos juntamente com outros autores" (Masetto, 2009, p.6).

Pensando nessas exigências que inclui ainda, dominar e usar as tecnologias de informação e comunicação, buscar novos caminhos e recursos de pesquisa e organizar novas formas de estruturar e compartilhar o pensamento tem-se o desafio de construir a identidade do professor universitário, no esforço de edificar seus saberes pedagógicos, por meio de uma contínua formação que venha viabilizar o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício do magistério.

Para Souza (2006), é imperativo que o professor esteja atualizado sempre, além de estar apto a se adaptar às transformações que ocorrem todos os dias nas sociedades, e que, direcione seus objetivos a uma formação permanentemente (rever conceitos, inovar, diversificar, aprender), a fim de, corresponder às novas carências educacionais escolares que o mundo globalizado e da tecnologia tem imposto. Desse modo, com base em Mercado (1999), compreendemos então, como Formação Continuada aquela recebida por profissionais com vistas a melhoria de suas qualificações e promoção de seus conhecimentos e técnicas.

Sob um aspecto geral, a contribuições da Formação Continuada para a melhoria da qualidade do ensino, fazem parte de uma perspectiva significativa no processo de troca de saberes entre professores e alunos. Destarte, os educadores precisam ser capazes de refletir sobre si mesmo e seu próprio trabalho. Sobre o assunto, Moreira (2003) disserta afirmando que a formação continuada representa uma ruptura com modelos tradicionais.

Como bem disse Candau (2008a) a importância do reconhecimento e a valorização do saber docente, devem ser tomados como referências fundamentais no processo de formação continuada. Pois para se obter um adequado desenvolvimento profissional do

magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor iniciante, com aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica.

Um dos objetivos do PAIC é oferecer aos professores uma formação voltada para alfabetizar letrando, pautada no marco teórico da Psicogênese da escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Diante do exposto, a formação tem como alicerce o professor, o conhecimento e o aluno. Existem diversos desafios à luz da formação docente. O professor precisa de uma formação que o prepare e nele forme a base de reflexão para transformação do sujeito (Imbernon, 2010).

Explorando um pouco mais os posicionamentos dos autores, destaca-se que a formação do PAIC demorou um pouco para que fosse compreendida.Uma vez que a maneira proposta era direcionada para que as crianças assimilassem melhor o entendimento da escrita e da leitura e que os conteúdos estivessem voltados para a realidade dos alunos.

Estudos realizados acerca da formação docente mostram que é necessário haver uma mudança na compreensão da prática pedagógica do professor, considerando seus saberes construídos e reconstruídos a partir de sua trajetória, conforme a necessidade, experiências, percursos formativos e profissionais. Pesquisas apontam a preocupação dos estudiosos em relação a formação docente, no que diz respeito aos saberes que são mobilizados por suas práticas ou a relação teoria/prática. È nesse contexto que esta temática vem sendo discutida por diversos autores (Alarcão, 2003; Candau, 2008a; Gatti, 2003, 2009; Imbernón, 2010; Nóvoa, 2009; Pimenta, 2002; Tardif, 2011).

Os autores são enfáticos em relação aos saberes dos professores que estão relacionados com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida, com a história profissional de cada um e com as relações com os alunos em sala de aula; e com os outros atores escolares. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Assim, respalda Tardif (2011, p. 12) que o saber dos professores é um saber social por cinco motivos:

> 1 – “Os professores são agentes que possuem formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento”.
>
> 2 – “A posse e utilização do saber repousam sobre um sistema que garante a sua legitimidade e orienta sua definição”.
>
> 3 – “Os professores têm como objeto de trabalho, seres humanos, sujeitos sociais, que são

> transformados pela ação de ensinar".
>
> 4 – "Os saberes a serem ensinados e a maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais e culturais".
>
> 5 – "O saber é adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho".

O mesmo autor ainda complementa afirmando que:

> "O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua "consciência prática" (Tardif, 2011, p. 14).

Mesmo antes de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem o que é o ensino, em virtude de toda a sua história escolar, enquanto aluno. Os saberes herdados desta experiência perduram e a formação universitária raramente consegue abalá-los, pois há uma forte tendência em repetir práticas aprendidas com os professores.

Como bem disse Tardif (2011) uma formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, os cursos de formação de professores devem articular os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e dos saberes desenvolvido pelos professores em suas práticas cotidianas. Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, sem conexão com a ação profissional, devendo em seguida serem aplicados na prática. Essa visão disciplinar e aplicacionista não tem mais sentido nos dias atuais, não somente no campo do ensino, mas também em outros setores profissionais.

O autor supramencionado, ainda destaca que os Cursos de Formação para o Magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento, no qual os alunos têm as disciplinas e depois vão estagiar para "aplicarem" estes conhecimentos. Neste modelo há uma separação entre a pesquisa, a formação e a prática. Os pesquisadores produzem conhecimentos que são transmitidos nos cursos de formação e finalmente aplicados na prática.

Portanto, o modelo aplicacionista comporta dois problemas principais, o primeiro é que é idealizado numa lógica disciplinar e não numa lógica profissional, centrada no estudo das tarefas e realidades do mundo do trabalho dos professores. Neste sentido, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e

separadas. Esses conhecimentos constituem uma falsa representação dos saberes profissional a respeito de sua prática. O segundo problema é que este modelo trata os alunos como espíritos virgens, desconsiderando suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino.

Uma questão discutida na atualidade sobre o processo de formação continuada é a maneira como esta formação chega até os professores. Numa sociedade em que tudo se mercantilizou. Estrela (2006) critica a "indústria de formação", através de agências e seus agentes, os materiais "prontos a aplicar", as suas consultorias e avaliações externas, os interesses políticos e econômicos que, por legítimos que sejam, tendem a se tornar incômodos quando descoutados quer para instituições privadas ou públicas.

A autora defende uma formação como processo de desenvolvimento pessoal e profissional. "Está subjacente à ideia de que é nos contextos de trabalho que se manifestam, vivem e se resolvem os problemas do quotidiano, afinam-se os *projectos* profissionais, reconstrói-se a identidade profissional" (Estrela, 2006, p. 48).

Nóvoa (2009, p. 1) advoga a favor de "uma formação de professores construída dentro da profissão", já que para ele, a formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais. Nesse sentido, aponta cinco propostas de trabalho que devem inspirar os programas de formação de professores, conforme se apresenta no Quadro 2:

Quadro 2. Propostas de trabalho para inspirar os programas de formação de professores

P1 – **Práticas**: A formação de professores deve assumir uma forte componente práxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.
P2 – Profissão: A formação de professores deve passar para «dentro» da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.
P3 – Pessoa: A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o *tacto* pedagógico.
P4 – Partilha: A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício *coletivo* da profissão, reforçando a importância dos *projetos* educativos de escola.
P5 – Público: A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

Fonte: Adaptado de Nóvoa (2009, p. 4 – 10).

Tais princípios raramente se concretizam nos programas de formação de professores. Segundo o autor, há "um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas". Há uma enorme produção acadêmica acerca da temática, mas que repetem as mesmas ideias, conceitos e repostas.

Candau (2008a, p. 55-56) argumenta a favor de repensar a formação continuada, considerando que "o *lócus* da formação a ser privilegiado é a própria escola" e "todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e valorização do saber docente". Ela afirma, ainda, que para um adequado desenvolvimento da formação continuada é necessário ter presente, as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério. Desse modo, não se pode tratar da mesma forma o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele com ampla experiência pedagógica, ou aquele que já está no final da carreira.

Esses profissionais enfrentam necessidades e desafios diferentes, e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, desconsiderando as diferentes etapas do desenvolvimento profissional. Para Candau (2008a) considerar a escola como *lócus* de formação continuada é construir uma nova perspectiva nesta área.

Nesta concepção, é preciso que os Programas de Formação se estruturem em torno de problemas e de projetos de ação, das necessidades reais dos professores e não em torno de conteúdos acadêmicos. É preciso que haja uma verdadeira revolução dentro das escolas e na concepção dos professores, para que esses se apropriem dos conhecimentos, e que possam através de sua reflexão mudar sua prática.

Candau (2008a, p. 64-65) reafirma:

> "A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento".

Desse modo, torna-se indispensável no processo de formação continuada, a transformação da informação em conhecimento, ou seja, que possibilite aos professores a reflexão sobre a prática. Conforme Alarcão (2003, p.30), "formar profissionais capazes de interagir com o conhecimento de forma autônoma, flexível e criativa é a melhor preparação para a vivência no nosso mundo super complexo, incerto, sempre pronto a exigir novo saberes, inspiradores de novas ações".

Os saberes teóricos se articulam com os saberes da prática, ressignificando-os. Nessa ótica, a teoria visa "oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os" (Pimenta, 2002, p. 26).

Neste contexto, observa-se que não é simples reverter um quadro de formação inadequada. A estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas têm mostrado poucas inovações que permite aos professores enfrentarem o início da carreira docente com uma base de conhecimentos sólidos. Segundo Gatti (2009, p. 95-96) "na formação continuada, oferecida em várias condições, ou procurada em vários contextos pelos professores, é que estes tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional". Ela alerta que nem sempre esta formação que se acha disponível é adequada. E ainda destaca:

> "Trabalhos sobre formação em serviço ou continuada e desempenho de professores têm analisado as dificuldades de mudança nas concepções e práticas educacionais desses profissionais em seu cotidiano escolar. Em geral os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir" (Gatti, 2003, p. 192).

Nessa perspectiva, espera-se que os professores, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos teóricos, mudanças em suas práticas. Os estudos revelam que essa concepção é limitada e não corresponde ao que acontece nos processos formativos. A incorporação ou não desses conhecimentos não depende apenas de processos cognitivos, mas de complexos processos socioafetivos e culturais.

Conforme Gatti (2003, p. 196) "é preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais", considerando os seus conhecimentos que derivam da cultura, valores, atitudes, representações de si, dos outros e da sociedade à qual pertencem. Ela defende que os Programas Formativos, que objetivam trazer impactos e diferenciais nos modos de agir das pessoas/profissionais só terão resultados efetivos se levarem em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas. Parte da premissa que é preciso haver uma integração entre a vida e o trabalho daqueles que participam do processo formativo.

Outro autor que também aborda a importância do professor reflexivo em sua prática é Philippe Perrenoud, que traz também o conceito de competências. Em sua obra Dez Novas ompetências para Ensinar, ele destaca como sendo uma das competências do professor "Administrar a sua própria formação Contínua". Para ele, competência significa a "capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação" (Perrenoud, 2000, p. 15).

Neste sentido, nenhuma competência é retida para toda a vida, por isso, é importante não só conservar as competências adquiridas, mas adquirir novas competências através de um exercício constante. Justifica-se, assim, a necessidade da formação contínua, em que os recursos cognitivos mobilizados por essas competências sejam atualizados e adaptados às alterações que se fazem sentir ao longo dos tempos. Nesta perspectiva, o professor não é um profissional meramente técnico, mas opera com conhecimentos específicos e mobiliza saberes e esquemas de ação próprios.

Espera-se que o professor estabeleça uma relação entre a formação continuada e a explicitação das práticas. Nesta concepção, formar-se é aprender, é mudar, é refletir sobre a prática, num constante processo de autoavaliação, de autoformação. Refletindo sua prática é que o professor tem a condição de enxergar suas falhas, e melhorá-la. "Desse modo, a lucidez profissional consiste em saber igualmente quando se pode progredir pelos meios que a situação oferece (individualmente ou em grupo) e quando é mais econômico e rápido apelar para novos recursos de autoformação" (Perrenoud, 2000, p. 163). Ainda sobre o professor reflexivo, Imbernón (2010, p. 31) complementa:

> "É necessário começar a refletir sobre o que nos mostra a evidência da teoria e da prática formadora dos últimos anos e não nos deixarmos levar pela tradição formadora, para assim tentar mudar e construir uma nova forma de ver o ensino e a formação docente, a fim de transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa".

Neste sentido, a formação continuada deve potencializar a reflexão e a participação dos professores, para que eles possam aprender com as situações do cotidiano, que eles percebam e criem alternativas para auxiliar na formação do aluno. Dessa forma, é fundamental que tenham sólida formação epistemológica para entenderem que concepções de aprendizagem e conhecimentos fundamentam seu fazer pedagógico, pois a forma como se concebe o aprender e conhecer é que orienta e determina o trabalho em sala de aula.

Freire (2001, p. 42-43) já dizia, "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer". E acrescenta,

"por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é do da reflexão crítica sobre a prática". Esse processo deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia, e levar a uma prática crítico-reflexiva. Desta maneira, a formação continuada de professores deve constituir-se como reflexão crítica permanente na busca pela transformação através da prática educativa.

Demo (2011a, p. 58) chama a atenção para o processo de formação continuada existente referindo-se a "dados disponíveis que apontam para as insuficiências flagrantes de ofertas usuais de atualização docente restrita a conferências, cursos pequenos, treinamentos, semanas pedagógicas, etc.". Ele defende uma formação em que o professor seja "autor", a formação pela "pesquisa", que o grupo possa construir autonomia local, no sentido que o próprio grupo desenhe e pratique a formação permanente esperada, dispensando consultorias externas. Para o autor, tornou-se evidente que o desafio docente está na raiz de qualquer melhoria qualitativa do sistema educacional. Toma o termo "práxis" na acepção da teoria crítica: saber pensar para poder melhor intervir. Refere-se não a qualquer prática, mas práticas que colocam à prova a teoria e sabem retornar à teoria para se rever as práticas comprometidas com a mudança.

Para Zibetti & Souza (2010) a apropriação dos saberes por parte dos docentes é resultado de um processo histórico, no qual os professores transformam os conhecimentos que tiveram acesso ao longo de sua formação e atuação profissional em saberes que são mobilizados no exercício da profissão. Assim, durante as atividades docentes, os professores são desafiados a criar alternativas para resolver situações distintas que os seus saberes acumulados não foram suficientes. "É nesse contexto que o trabalho docente pode ser caracterizado como atividade criadora, pois a prática pedagógica emerge como espaço em que são gerados novos saberes" (Zibetti & Souza, 2010, p. 461).

Desse modo, os esquemas que são utilizados na prática docente são produzidos a partir da própria prática do professor. "Neste sentido a prática é autorregulada, embora nem sempre a produção desses esquemas seja um processo consciente para o professor que os produz" (Grígoli et. al., 2007, p. 33).

No que concerne à formação de professores, um aspecto comum observado aos autores pesquisados está nas relações entre o exercício profissional e os saberes inerentes à profissão, no que diz respeito às dimensões: cognitivas, sociais e afetivas que constituem a prática docente. Esses questionamentos apontados pelos referidos autores não se referem,

especificamente, aos saberes dos professores para alfabetizar, tratam de forma geral. Neste trabalho, serão focados os saberes docentes das professoras alfabetizadoras que são mobilizados em suas práticas em sala de aula, ou seja, a articulação entre o saber teórico e a aplicabilidade em sala de aula por meio da contextualização da realidade vivenciada.

Com relação à abordagem da formação continuada, trata-se de uma concepção de formação que considera o professor como sujeito em construção, a partir das experiências vivenciadas durante toda a sua trajetória pessoal e profissional. A investigação dessas questões certamente contribuirá para o desenvolvimento do campo da pesquisa, bem como, para a orientação de políticas voltadas à formação e profissionalização docente.

CAPÍTULO III -

METAS E INDICADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO SOBRE OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO GESTOR ESCOLAR

Neste capítulo o estudo se volta para as metas e indicadores da Educação Básica, com enfoque nos desafios enfrentados pelo gestor escolar. No primeiro tópico são apresentadas as metas e indicadores da Educação Básica, para que se tenha melhor noção sobre o assunto tratado. Por sua vez, o segundo tópico aborda os desafios enfrentados pelos gestores escolares no alcance de metas e melhoria de indicadores da Educação Básica. Enquanto o terceiro tópico apresenta uma revisão de literatura sobre as estratégias utilizadas por gestores de escolas públicas brasileiras para melhoria dos indicadores e alcance de metas. E, por fim, o quarto tópico apresenta o foco desta pesquisa, o SPAECE/Alfa.

3.1 Metas e indicadores da Educação Básica

O que se pode ver no mundo atual são alterações significativas nas relações exteriores, principalmente nas décadas de 1990, anos 2000 e 2010, decorrentes de mudanças nas relações sociais capitalistas, do avanço do neoliberalismo, desenvolvimento da tecnologia, globalização do capital e do trabalho (Garcia, 2010).

Essas mudanças de ordem mundial repercutiram no sentido e papel do estado na formulação de políticas públicas, inclusive para a educação. Na década de 1990 preconizou uma reforma educacional, como meio de adaptação às necessidades de modernização, produtividade, racionalização e privatização, aliando-se à viabilização de novos padrões de regulação e gestão por meio da minimização do papel do estado diante da oferta de políticas e direitos sociais (Parro, 2012).

A reorganização da educação através das reformas efetivadas nessas décadas realizou-se como um ajuste à lógica de mercado e às políticas neoliberais alinhadas com as indicações de organismos internacionais. Dentre as principais instituições, à frente na definição de políticas para a educação estão: a Organização dos Estados Unidos Americanos (OEA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), a Comunidade Europeia (CE), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Programa de Reformas educacionais da América Latina e Caribe (PREAL) (Dourado, 2007).

Esses organismos internacionais incentivaram novas formas de controle sobre a organização da escola, tendo principais eixos, a descentralização, gestão democrática e autonomia escolar. Entretanto, nas palavras de Souza e Oliveira (2009, p. 874-875): “De um lado, centralizam-se os processos avaliativos e, de outro, descentralizam-se os mecanismos de gestão e financiamento, tornando-os meios de ‘otimizar’ o produto esperado, os bons resultados no processo avaliativo”.

Para Martins (2002, p.32) “as políticas da reforma educacional caracterizam-se, na verdade, por desconcentração e não descentralização”. Por desconcentração tem-se um processo em que as responsabilidades são transferidas para unidades menores e por descentralização entende-se como um meio de assegurar a eficiência do poder local, quanto às decisões a serem tomadas.

Toda esta reorganização realizada a partir dos anos 1990 tem como marco a Conferência Mundial de Educação para Todos,[3] bem como fóruns que tiveram a frente, organismos internacionais em termos organizacionais e pedagógicos.

Observa-se que este contexto de mudanças vem atribuindo novos contornos na reorganização no que diz respeito principalmente a gestão educacional que se fez presente no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre os princípios que deverão ser ministrados no ensino: a garantia de padrão de qualidade.

Também se destacam a sua regulamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº9394/96 em seu artigo 3: "Promover a cultura de monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação".

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 9 de janeiro de 2001 pela Lei 10.172, teve novas diretrizes assentadas no dia 24 de abril de 2007 pelo MEC.

Explica-se que o PNE (2001-2010) foi aprovado no segundo mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), no qual foram vetadas 9 (nove) metas em sua maioria destinadas a educação. Os vetos foram mantidos nos dois mandatos do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003- 2010). O que chamou mais atenção é que nesse governo não foram realizadas avaliações periódicas no PNE, conforme enfatiza Dourado (2006, p. 34): "Em que seus objetivos expressos visavam contemplar a participação da sociedade civil e resultar na aprovação de medidas no intuito de corrigir deficiências e distorções do plano".

No ano de 2009 foi divulgado um documento que trata dos resultados da Avaliação do Plano Nacional de Educação no período 2001-2008, com objetivo de identificar os progressos realizados como também os obstáculos e desafios ao cumprimento das metas do PNE, "a partir das políticas, programas e ações do Ministério da Educação".

Expõe-se aqui parte do documento que mostra o trabalho do poder Executivo junto ao PNE.

> "As políticas educacionais [...], a partir de 2003, reorientadas, produziram avanços nos marcos regulatórios para a Educação Básica e para a Educação Superior, sobretudo na

[3] A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi realizada de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela UNESCO, reuniu cerca de 1500 participantes, entre eles os delegados de 150 países incluindo especialistas em educação e autoridades nacionais. Além de contar com representantes de organismos inter-governamentais e não-governamentais que examinaram em 48 mesas-redondas e em sessão plenária aspectos sobre a educação. Os textos dos documentos foram revisados e aprovados na sessão plenária de encerramento da Conferência em 9 de março de 1990. Esses documentos compõem a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, publicados pela UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância – em maio de 1991.

> expansão em defesa de uma educação pública de qualidade a partir do binômio inclusão/democratização. [...] merecendo destaque a proposta de reforma universitária, a avaliação da educação superior, a busca da consolidação do Sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB), a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, a implantação de política de ações afirmativas e, no plano estrutural, a criação do FUNDEB que substitui o FUNDEF. Outros aspectos que devem ser ressaltados são a aprovação do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES) bem como de um conjunto de ações e políticas direcionadas à expansão da educação tecnológica e superior pública, por meio da criação de novas instituições, campi e cursos. Além desses, registra-se a estruturação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) Federais e com os Municípios, tem contribuído para a expansão de cursos por meio de modalidade Educação a Distância" (Brasil, 2009, p.14, 15,36).

Nesse documento evidencia-se que não foram apresentados resultados admissíveis da referida avaliação a se justificar a aprovação do PDE, em 2007, em plena vigência do PNE (2001-2010), já explicitado anteriormente. Foi identificado parte do documento, avaliação do Plano Nacional de Educação no período 2001-2008 (2009, p.36) que apresenta as diversidades encontradas pela equipe da pesquisa avaliadora, no próprio governo, para execução do PNE:

> "Em que pese o desenvolvimento de ações voltadas especificamente para a superação dos entraves acima apontados, analises e avaliação feitas por diferentes órgãos e instituições apontam a insuficiência de recursos (mesmo com a aprovação do Fundeb) e a dificuldade de articulação entre os entes federados como entraves para se alcançar uma educação de qualidade".

Apesar do exposto, muitas ações em prol da consolidação de universalização do ensino fundamental ocorreram, as evidências são percebidas quando se verifica algumas alterações na redação da LDB nº 9.394/1996 (Gracindo, 2008).

A partir de algumas alterações na LDB nº 9394/1996, verifica-se que a Lei nº 11114, de 2005, e a Lei nº 11274, de 2006, trazem um avanço significativo para o ensino fundamental; a primeira obrigando a responsabilidade dos pais/responsáveis na matrícula escolar da criança a partir dos seis anos de idade; a segunda estendendo para nove anos de duração de escolaridade obrigatória da população brasileira, que antes era de oito anos (Abbiati, 2008).

A Lei 10709/2003 assegura o acesso do aluno à escola; o dispositivo ganhou maior expressão, quando tornou viável o deslocamento daquele aluno, com dificuldades físicas de locomoção motora, principalmente os de família com baixa renda, ao ir e vir à escola (Rosa, 2011).

Quanto ao Projeto de lei que cria o novo Plano Nacional de Educação (PNE), para vigorar no decênio 2011-2020, foi enviado pelo Governo Federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010 e foi aprovado em 28 de maio de 2013, pela Comissão de Assuntos Econômicos do Senado (AES), mas ainda ficou tramitando no Congresso Nacional, esperando a aprovação de mais duas comissões a de Constituição de Justiça (CJ) e Educação Cultura e Esporte (ECE), antes de ser levado ao Plenário da Casa e no final do ano de 2013 completou a aprovação, porém levou três anos para essa realização.

O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas, doze artigos e vinte metas seguidas de estratégias específicas de concretização. As metas seguem o modelo de visão sistemática de educação em 2007, com criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tanto as metas como as estratégias premeiam iniciativas para todos os níveis, modalidades e etapas educacionais.

Nesse projeto de lei, o artigo 10 doutrina a elaboração de Plano plurianual em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (2011-2021) e o artigo 11 assegura ao IDEB, às mesmas atribuições conferidas pelo decreto nº 6094/2007 (Rosa, 2011).

O Quadro 3 apresenta as metas traçadas no PNE (2011 – 2021) para a educação básica:

Quadro 3. Metas da Educação Básica (2011 – 2021)

Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender 50% da população de até 3 anos.
Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos.
Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nessa faixa etária.
Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.
Meta 5: Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.
Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.
Meta 7: Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica): Anos iniciais do ensino fundamental (4,6 / 4,9 / 5,2 / 5,5 / 5,7 / 6,0); Anos finais do ensino fundamental (3,9 / 4,4 / 4,7 / 5,0 / 5,2 / 5,5); Ensino Médio (3,7 / 3,7 / 4,3 / 4,7 / 5,0 / 5,2). Ressalta-se que cada índice é referente a um ano (2011 – 2021).
Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as opulações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como

igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.
Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.
Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.
Meta 11: Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.
Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.
Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.
Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.
Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Meta 16: Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e *stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.
Meta 17: Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.
Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.
Meta 19: Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.
Meta 20: Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país.

Fonte: PNE (2011 – 2021, p. 3).

Importante mencionar que o PNE traz subitens para as metas traçadas e consiste em ações estratégicas para alcance das mesmas. Apesar de o PDE ter sido criado em 1998, pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, em regime de experimentação, ele só foi lançado oficialmente no país em 24 de abril de 2007, e atinge todos os níveis e modalidades da educação nacional, com o propósito de inserir uma educação equitativa e de qualidade. É um plano de governo de cunho executivo, constituído de 40 programas de ação, junto às escolas públicas estaduais e municipais de todo país.

Saviani (2007, p.1245) argumenta que "a infraestrutura de sustentação do PDE se assenta em dois pilares: no técnico e no financeiro". A dimensão operacional nos seus aspectos de assistência técnica e financeira está fundamentada no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio de decreto nº 6094/2007, que atende prescrições da LDBEN nº 9394/1996 e mandato da Constituição Federal de 1988 no art.211, inciso 1º. [4]

O PDE gerou plano de ações financiáveis através de programas como o PDE Escola (2007) e o PDE Interativo que surgiu em 2012. Através deles, o governo gera verbas de custeio para as escolas (procedimento via online), com metas viáveis que subsidiarão a liberação de recursos para a melhoria de aprendizagem dos alunos, bem como, a facilitação do trabalho docente, entre outros, e, consequentemente, o alcance das metas previstas no IDEB.

É possível considerar que o PDE, lançado em 2007, deu um salto significativo, quando incorporou o IDEB na avaliação de larga escala da educação básica. Por outro lado, alguns autores os criticam por tomar para si, metas do PNE (2001-2010) em período de vigência (Rosa, 2011).

Cabe destacar, ainda, que até a década de 1990 o principal desafio da educação brasileira era garantir que todas as crianças estivessem frequentando a escola, e com isso, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a primeira iniciativa em escola nacional, para conhecer melhor o sistema de Educação Brasileira. Ele é realizado a cada dois anos e avalia apenas uma amostra representativa dos alunos matriculados nas séries finais do 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental e 3º do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas e fornece dados sobre a qualidade do Sistema Educacional do Brasil como um todo, das Regiões geográficas e dos Estados. Pestana (1998, p. 22) informa que o impacto do SAEB na escola era pequeno, apesar de representar um importante instrumento tanto para o gestor da rede quanto para o governo no planejamento da educação.

Frente ao exposto, havia a necessidade de uma análise mais profunda, que expandisse o alcance dos resultados apresentados, dados não apenas nacional e por estado, mas também para cada município e escola participante. Assim, em 2005, (com aplicação censitária) surgiu a Prova Brasil, que em 2007 por usar a mesma metodologia do SAEB, constituindo-se de aplicação de questionário com coleta de informações sócio-econômicas e

[4] A União, os Estados, o distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Inciso 1º a União organizará e financiará o sistema Federal de ensino e dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória

culturais dos alunos, e sobre sua trajetória escolar, passou a ser realizada em conjunto. O maior objetivo da Prova Brasil é a conscientização da realidade de cada escola. Nas questões de âmbito institucional, Franco (2001, p.127-132) discute as potencialidades, problemas e desafios, com articulação de perguntas e respostas do próprio sistema. Evidencia-se que o SAEB é uma estrutura orgânica dinâmica e precisa de constante articulação e reformulação de suas políticas educacionais.

3.2 Desafios enfrentados por gestores escolares no alcance de metas e melhoria de indicadores da educação básica

Para a conquista de um ensino de qualidade na escola pública se faz necessário um profissional com boa formação comprometida com a construção de uma escola de qualidade para todos. Profissionais que gostem do que fazem que respeitem a diversidade e que lutem pela superação dos problemas que se fazem presente na instituição.

O gestor deve ser um líder que goste de ser um educador e que reconheça a escola como um espaço de construção conjunta, compreendendo a sociedade na qual está inserida. Ele deve ser um profissional flexível, que não imponha suas vontades, mas que precisa evidenciar suas atitudes para dar lugar às prioridades que se fazem necessário ao desenvolvimento das ações, minimizando as dificuldades inerentes ao cotidiano escolar para que, assim, possa chegar ao objetivo desejado.

A gestão da escola não se ocupa do espaço despendido por profissionais isolados, mas com grupo em esforço em diversas situações, onde se planeja o seu próprio trabalho. Porém a proporção que esta tarefa aumenta, se faz necessário o empenho de outros profissionais para chegar a uma situação de satisfação na gestão, tornando necessário o desenvolvimento de processos especiais para a aplicação e envolvimento organizado em proveito da tarefa do grupo. A gestão é uma área geral, sendo essencial a todo esforço coletivo, seja na indústria, na empresa ou na escola, onde exige dos profissionais uma cooperação com outros para atingir suas metas se, assim, agir como um líder (Luck, 2009).

A atuação de um gestor líder, de acordo com Libâneo (2008b, p. 236), compreende a "capacidade de influenciar, motivar, integrar e organizar pessoas e grupos, a fim de trabalharem para a consecução de objetivos", visto que a escola é formada por diversos elementos, necessitando que o indivíduo coordene o processo educativo no intuito de desenvolver a qualidade de ensino que é a intenção principal desse processo.

Acontece que muitos profissionais da área desconhecem o principal motivo de uma liderança, causando até mesmo desconforto em um ambiente escolar. De acordo com Chiavenato (2008), atuar é conduzir os liderados para que contribuam voluntariamente, a fim de alcançar os objetivos em prol de uma organização, no entanto, o poder ainda é visto como símbolo de autoritarismo e não de autoridade como deve ser.

A liderança como meio de estrutura interna da escola, vem sendo teoricamente aceita, mas na prática, não é marcante sua popularidade, de forma que alguns entendem sua importância, seus benefícios, contudo sua rejeição ainda é notável. No entanto, compreender que os objetivos almejados dentro de uma escola têm como prioridade a qualidade de ensino, se faz necessário que todos os envolvidos, mesmo não compreendendo a real postura do líder, precisam reconhecer a importância da coletividade para proporcionar as transformações educativas que envolvem o ensino na gestão escolar. Um gestor faz a diferença em uma escola, tanto para bons resultados quanto para o fracasso escolar e, principalmente o mesmo gestor coloca as pessoas em primeiro lugar, e faz com que o grupo assuma compromisso (Luck, 2009).

Dentro da escola, o gestor legitima a sua atuação por meio dos colegiados escolares, cuja função é apoiá-lo na elaboração e implementação dos projetos educativos, como também na condução das atividades rotineiras da escola, exerce sua liderança em conjunto com os grupos de apoio administrativo, equipe pedagógica, professores e pais que juntos colaboram para a execução das atividades e metas previstas. É a partir dessa liderança que decorrem todos os segmentos da comunidade.

O gestor, no seu trabalho cotidiano, lidera os atores que vivem dentro e em torno da escola, influenciando-os e interagindo com eles para dar e receber contribuições que levem à realização dos objetivos da escola. De facto, conforme Carvalho (2003, p. 20), pode-se concluir que liderar significa, também "coordenar as ações e os resultados obtidos na escola, explicitando em seus planos de trabalho através de avaliações contínuas".

Assim sendo, uma gestão se efetiva por meio de avaliação dos resultados, quando for o caso, dos planos e estratégias em função das metas estabelecidas que apresente uma liderança eficaz, não se baseia apenas em comando, mas garante condições para que os liderados produzam e alcancem os bons resultados.

Compreender é passo necessário para a aceitação dos pontos de vista, sem essa, torna-se impossível o exercício da liderança nas escolas públicas. Sabemos que existem

momentos mais propícios ao contato direto de diretores (gestores) e alunos, mais notadamente no planejamento e na implementação de atividades extracurriculares, na relação com as atividades gremiais.

Carvalho (2003, p. 23) enfatiza que:

> "Compreender que o aluno é um ser em formação e que ajudá-lo a completar essa formação é justamente o trabalho do educador. Se eu sei que ele não sabe, e que meu trabalho é promover seu aprendizado, vai ser completamente, como agir em relação a ele. Compreender os alunos significa saber ser um intermediário entre eles e o professor. Muitas vezes a relação de sala de aula já está tão desgastada pelo cotidiano que um não escuta mais o outro, entrando aí o diretor como alguém que pode compreender as duas partes, pensar modos de restabelecer a comunicação".

Desse modo, o exercício da liderança depende da forma como o gestor vê o seu papel e da forma como ouve e compreende o aluno, depende também de como o gestor coloca o aluno em determinadas situações e vice-versa, pois a forma como, fundamentalmente, determina o desafio de alto nível para a escola. Além disso, esses alunos muitas vezes não recebem de nenhuma outra instituição social um acompanhamento socioafetivo, ficando o gestor e sua equipe pedagógica, sem o devido apoio para enfrentar essa nova situação (Carvalho, 2003).

Nesse sentido, torna-se importante o papel da direção da escola e sua capacidade de liderar professores da comunidade, na busca de soluções para os desafios colocados na escola, sempre almejando novas práticas pedagógicas para entender alunos em diferentes aprendizagens, ao passo que a escola possui uma diversidade que requer ações adequadas como é o caso da política de inclusão, que há muito tempo busca um espaço na escola regular.

A qualidade da educação da escola pública sempre foi alvo de polêmicas no Brasil. Existem vários obstáculos que às vezes impedem uma escola de crescer na realização de um importante trabalho que venha alcançar seus ideais de ensino. Isso traz uma preocupação que vem acompanhando a escola, os educadores e a sociedade em geral, a cada momento social o que se deseja é ter uma escola que apresente resultados positivos, diferentes daqueles geralmente apresentados pelas estatísticas, que quase sempre trazem imagens negativas para o processo de ensino aprendizagem, deixando desânimo para quem nela trabalha em prol do sucesso escolar.

Para que isso seja evitado se faz necessário que a gestão da escola reveja o seu processo de ensino através do Projeto Político Pedagógico (PPP), dando maior atenção ao mesmo. De acordo com Santana, Gomes & Barbosa (2012), destacam que a falta de tempo

dos gestores é um dos principais motivos para problemas relacionados ao planejamento, em meio a tantas atividades demandadas por sua função, acaba sem cobrar a realização do PPP pelos professores, fazendo com que com a necessidade de entrega imediata, seja simplesmente revisado o do ano anterior.

Numa escola que busca a qualidade é essencial trabalhar na elaboração da proposta pedagógica, numa construção coletiva, por uma equipe formada com profissionais da educação que se responsabilizem pela construção de um ensino baseado nas diretrizes e normas curriculares, devendo ser adequadas a realidade do dia a dia escolar.

3.3 Estratégias utilizadas por gestores de escolas públicas brasileiras para melhoria dos indicadores e alcance de metas

As estratégias utilizadas pelos gestores de escolas públicas brasileiras vão de encontro aos desafios para melhoria dos indicadores da educação básica e alcance de metas, percebendo-se a liderança daqueles que conseguem melhores resultados, visto que precisa envolver além do seu trabalho burocrático, o trabalho de gestão de pessoas, não só de funcionários em prol da melhoria da qualidade, mas também de alunos que, provavelmente, seja sua tarefa mais árdua.

Klauck (2012), em sua pesquisa, analisou as estratégias utilizadas por uma escola destaque no ranking dos indicadores do IDEB, tendo em vista verificar qual o diferencial de suas ações, na percepção da própria escola. Os Resultados demonstraram que os fatores que mais influenciam nos indicadores de qualidade são externos e independentes das ações da gestão escolar, isso porque são referentes ao nível socioeconômico dos alunos, nível de escolarização dos pais, bem como a presença destes na vida escolar de seus filhos, além do prestígio da escola.

No que diz respeito às ações do gestor para direcionar a escola no caminho positivo, o autor evidenciou a prevalência da gestão democrática, onde o gestor conseguiu alcançar uma participação razoável da comunidade no ambiente escolar, elevando o compromisso dos professores e a satisfação dos alunos, enfatizando a comunicação e interação do gestor com os demais funcionários, alunos e familiares. Klauck (2012) detalha:

> "A direção e coordenação pedagógica consideram que os principais indicadores de qualidade da escola são o comprometimento da coordenação, dos professores, a parceria escola e família, a cobrança de responsabilidade de alunos e pais e o comprometimento dos professores com a Escola. Os fatores mais destacados pelos professores foram o trabalho

> em equipe, a articulação entre os profissionais da escola, o compromisso dos pais e professores e a prática disciplinar adotada. Entre os pais de alunos os indicadores de qualidade apontados foram: exigência e disciplina escolares, altas expectativas de pais e professores, apoio dos pais no processo educativo, dedicação e bom desempenho dos professores" (Klauck, 2012, p. 127).

Assim, verifica-se como uma das ações estratégicas do gestor escolar envolve a gestão de pessoas com liderança, de modo a buscar o comprometimento de todos os envolvidos no processo, além de promover o trabalho em equipe, com a participação dos pais, sendo peça-chave nesse processo.

Alves e Soares (2013) também identificaram que os resultados dos indicadores de qualidade da Educação Básica estão diretamente relacionados ao nível socioeconômico dos alunos, sendo fundamental que a análise dos indicadores passe a considerar esse fator, sendo um desafio constante do gestor elevar o valor do indicador em decorrência de fatores externos. Todavia, esses problemas estão sendo driblados por gestores que buscam a melhoria da infraestrutura das escolas e o número de funcionários em compatibilidade com o número de alunos, oferecendo atividades diversificadas e articulando professores de forma a se comprometer com os resultados de seus alunos e que precisam estar motivados no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com a pesquisa realizada por Barbosa & Mello (2015), foi possível verificar que o trabalho do gestor é fundamental na melhoria dos indicadores de qualidade, sendo necessário que ele acompanhe os resultados para que, a partir dele, aponte um rumo à equipe escolar, corrigindo distorções, colocando em destaque seu papel como articulador. Nas palavras dos autores:

> "É preciso que a comunidade escolar aponte rumos, corrija distorções, providencie recursos, redimensione metas, supere fracassos, tudo que, em geral, está totalmente presente na voz daquele que os compreende profundamente: o gestor escolar" (Barbosa & Mello, 2015, p. 1).

Gelatti e Marquezan (2013), analisando sobre as ações desenvolvidas pela gestão escolar para melhoria da qualidade do ensino e, consequentemente, dos indicadores da educação básica, perceberam que a gestão democrática é o melhor caminho, com as ações sendo vivenciadas e planejadas por toda a comunidade escolar. Durante a pesquisa os autores puderam constatar maior engajamento, motivação e estímulo às crianças e adolescentes no processo de aprendizagel, com a gestão democrática contribuindo de forma efetiva para uma educação de qualidade.

Nesse sentido, entende-se que a participação da família é fator fundamental nesse processo de melhoria da qualidade na educação. Zechi, (2014) demonstrou em seus estudos que o relacionamento respeitoso entre a equipe escolar e alunos é fator fundamental para alcance de metas e melhoria dos indicadores, sendo o gestor o articulador desse processo:

> "As iniciativas escolares estão voltadas para conseguir um relacionamento respeitoso entre alunos e entre estes e seus professores e, também, para a formação de valores morais considerados mais relevantes e urgentes para a formação da identidade moral e ética discente. Entretanto, os métodos adotados nos projetos nem sempre se constituem como meios democráticos pautados no respeito mútuo e na justiça. Também foi verificada uma ausência de formação docente para a realização dos projetos e uma grande carência de experiências que se confirmem como projetos positivos. [...] A escola deve se comprometer efetivamente com a reorientação de valores, de modo a contribuir para a formação de personalidades éticas. Para tanto, torna-se necessário investir na qualidade da formação dos docentes" (Zechi 2014, p. 7).

No que diz respeito aos elevados níveis de repetência e o abandono escolar, destaca-se que são indicadores de que em grande parte, as escolas possuem dificuldades para trabalhar a diversidade e implantação da política de inclusão.

O Quadro 4 apresenta ações que podem conduzir a bons resultados:

Quadro 4. Ações que podem conduzir a bons resultados em redução dos níveis de repetência e abandono escolar

Produzir conhecimento sobre os alunos	Buscando conhecê-los para além dos dados formais, constantes dos registros no sentido de conhecer: seu grupo familiar; seu grupo social; seus grupos de amizade; suas referencias culturais (acesso aos bens culturais e aos meios de comunicação); suas habilidades artísticas, manuais, esportivas, físicas e intelectuais; o tipo de trabalho que realiza em casa ou fora dela; as transgressões pelas quais foi encaminhado ao juizado de menores ou conselho tutelar etc. Suas dificuldades concretas e sua trajetória escolar anterior.
Produzir conhecimento sobre os atos considerados indesejáveis	Praticados pelos alunos nas escolas, buscando distinguir "atos de violência" (contra a moral e integridade física de pessoas, contra a ética e as normas de convivência social) de "atos de indisciplina" (divergências contra as normas escolares, avaliação, postura de professores, respostas indesejadas (mal educadas), com objetivo de definir ações que possam ser assumidas pela própria escola mas com ajuda de outras instituições sociais.
Buscar parcerias	Com o conselho tutelar, organizações não governamentais grupos culturais, movimento de jovens, igrejas, policia, para ajudar na solução dos problemas referentes aos "atos de violência" na escola, cujas ações fogem de sua competência.

Fonte: Zechi (2014).

No caso do ensino de qualidade, este é um caminho que levará o aluno a um bom desempenho de aprendizagem, a escola com essas características, sempre são avaliadas por

meios internos e pela comunidade externa. É uma escola em que as famílias acreditam para garantir uma formação de qualidade aos filhos.

O gestor da escola pública, além de ser um líder democrático, tem também a responsabilidade de atuar como coordenador junto a equipe e as ações pedagógicas, ser capaz de socializar as decisões, descentralizando as ações, delegando responsabilidades e acatando as decisões da maioria. Ter compromisso claro com a educação, evidenciando-se esse compromisso nas propostas que garantem a permanência do aluno na escola, não condicionada apenas aos programas de Governo Federal ou Municipal (como merenda escolar e bolsa família), mas as ações que propiciem a necessidade e a satisfação dos alunos que estão na escola.

3.4 SPAECE/ Alfa

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) está na mesma linha da meta do SAEB, que é averiguar a condição do aparelho de ensino, envolvendo: o aumento de uma cultura pautada na avaliação na esfera escolar e da gestão ecuacional no estado; o mapeamento dos resultados acerca do rendimento nas escolas no fim de cada ano por meio de toda comunidade escolar; a percepção analítica dos problemas relacionados a aprendizagem mensuradas pela atividade avaliativa conforme série/ano que passou pela avaliação, e assim, a realização de tarefas estratégicas pelos gestores escolares, fazendo com que as mesmas sejam acompanhadas para eventuais alterações (LIMA, 2007).

A avaliação deve demonstrar um conjunto de informações à Secretaria, como a cada unidade escolar, por meio de um informativo com escala de proficiência que promova aos docentes e diretores o *check-up* da sua situação quanto ao alunado, como também, as competências e habilidades promovidas, bem como as barreiras a serem vencidas para atingir o resultado esperado do ano/série o qual estava sendo avaliado.

De acordo com o Governo do Estado do Ceará (2018) o SPAECE é pautado por três vertentes, são elas: Avaliação de Desempenho Acadêmico, Avaliação Institucional e Estudos e Pesquisas Educacionais. De acordo com Houaiss (2009) vertente se refere “sobre o que se fala”, ou seja, significa o que vem a ser abordado ou discutido. Para tanto, embasado por este conceito, expõe-se a seguir essas vertentes:

a) **A avaliação de Desempenho Acadêmico –** Faz uso de avaliações que abordam o Português e a Matemática, visando averiguar tanto as competências como as

habilidades do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, apontando a proficiência dos educandos que foram submetidos ao processo avaliativo, possibilitando uma percepção da evolução da desenvoltura discente, haja vista que o teste é aplicado para todos. Destaca-se que dentro desta vertente se encontram o SPAECE/Alfa que avalia os níveis da alfabetização e a avaliação no EF e EM;

b) **Avaliação Institucional** – promove uma discussão acerca da administração escolar e o exercício dos professores por meio de autoavaliação e um teste de desenvoltura para a equipe gestora;

c) **Estudos e Pesquisas Educacionais –** proporciona uma análise qualitativa acerca dos problemas identificados nos testes quantitativos do sistema, bem como promove estudos avaliativos acerca dos programas desenvolvidos pela SEDUC com o objetivo de melhoras.

O SPAECE, na edição de número 10 (2007), passa a ter contornos universais, onde passou a aplicar avaliações no segundo ano do do EF e passaria a se chamar de SPAECE/Alfa já que se trata da esfera que avalia os alunos da alfabetização que seriam alfabetizados a cada ano, também avalia os alunos de quinto e nonos anos do fundamental, as avaliações ocorreriam a cada dois anos fazendo alternância com a Prova Brasil visando checar a desenvoltura dos alunos com relação as competências e habilidades exigidas, já os alunos das três séries do Ensino Médio passariam a submeter-se as avaliações anualmente.

Os princípios tem que ser resguardados e avaliados no percurso avaliativo, visando garantir que sejam seguidos, com esta medida haverá a possibilidade de analiar e submeter a critérios avaliativos a avaliação em si, mais conhecida como meta-avaliação. Ressalta-se que Pequeno e Lima (2006, p. 10) admitem claramente os princípios seguidos pelo SPAECE:

> "[...] tomam como base os critérios gerais definidos para as avaliações numa dimensão mais ampla e foram propostos pelas organizações ligadas à avaliação educacional de vários países reunidos no Joint Committe on Standards for Educacional Evaluation (1981). [...] Dessa forma o SPAECE procura seguir os princípios da utilidade, viabilidade, exatidão e ética".

Com isso, cada cidadão que avaliou tem valores, o preestabelecimento de conceitos que ocasionalmente podem vir a atrapalhar o ato fidedigno do procedimento. Ressalta-se que os avaliadores seguem as normas do Comitê Misto para Avaliação na Educação, podendo inclusive ser ativo no processo de planejamento e aplicação das avaliações com o objetivo de assegurar o desempenho do processo.

3.5 O Coordenador pedagógico e as relações de poder na escola pública

A Coordenação Pedagógica é relativamente nova no que se refere a cargos numa escola, haja vista que o papel de Coordenador Pedagógico foi exercido pela primeira vez no ano de 1985 na cidade de São Paulo. Assim, nos anos noventa por meio da LDB 9394/96 em seu título de VI, artigo 64, que tratava da instauração de profissionais de educação que desempenhassem as funções administrativas, planejassem, inspecionassem, supervisionassem e realizassem orientações educacionais voltadas para educação básica, fossem feitas em graduação de pedagogia ou em nível de especialização conforme decisão da instituição de ensino sendo elementar a base comum nacional.

A postura do coordenador pedagógico como formador deverá garantir aos professores dominar bem as temáticas que estão e que são necessárias para que sejam realizadas intervenções significativas nas instituições de ensino, ou seja, seria dominar realmente todo o processo e muito mais. Além disso, deve dominar as teorias das aprendizagens, bem como, compreender as políticas de educação e sua relação com o mundo atual sob o controle das elites neoliberais, compreender os princípios tais como gestão democrática, autonomia, participação e trabalho coletivo, conhecer as teorias filosóficas, sociológicas, políticas, psicológicas, antropológicas e realizar intervenções para despertá-los em relação a essas mudanças.

Ao refletir sobre o processo ensino aprendizagem, esse profissional deve necessidade de envolver todos os segmentos escolares, principalmente o segmento dos docentes. Nessa tarefa, o coordenador pedagógico já deve ter algo pronto para que seja levado como proposta e problematizado no sentido de se fazer os questionamentos necessários.

Na prática, explica-se que as Secretarias de Educação seguem e aplicam as normativas repassando e direcionando os mandos para as escolas. Assim, diretor repassa para coordenador e, este, para professores. Seria segundo Marx Weber (1982), a relação de poder burocrático. Essa relação é a relação de poder que se observam nas grandes empresas, compostas por um chefe, diretor ou gerente e de funcionários.

Nessa perspectiva, ocorre: “(...) a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize sua vontade própria numa ação comunitária, até mesmo contra a resistência de outros que participam da ação” (Weber, 1982, p.211). A discussão sobre o papel da

coordenação pedagógica remete, portanto, à discussão da organização escolar e da própria gestão da escola, marcante para a vida do aluno.

3.6 Ensino e aprendizagem

O coordenador pedagógico encontra-se, na maioria das escolas, realizando atividades impostas pelo sistema educacional, sem nenhuma reflexão avaliativa. São funções que variam entre auxiliar ou ser mediador da aplicação de propostas e ações que modificaram "o que" e "como ensinar", a própria estrutura da gestão e organização da escola. (Fernandes, 2004).

Atualmente tem sido observada uma luta quase que constante para se atingir os índices de desempenhos em larga escala no caso a Provinha Brasil e Prova Brasil. No interior dos espaços escolares, temos presenciado estratégias no sentido de se construir planos de ação dentro da proposta dessas avaliações acima citadas.

Nas palavras de Freire (2001, p. 98):

> "Se a reprodução da ideologia dominante implica, fundamentalmente, a ocultação de verdades, a distorção da razão de ser de fatos que, explicados, revelados ou desvelados trabalhariam contra os interesses dominantes, a tarefa das educadoras e dos educadores progressistas é desocultar verdades, jamais mentir. A desocultação não é de fato tarefa para os educadores a serviço do sistema".

É preciso que o CP tenha sensibilidade sobre o fazer pedagógico nos espaços de aprendizagens. Através dessa sensibilidade o coordenador vai construindo atitudes que irão lhe respaldar entre os segmentos envolvidos. É preciso que sua legitimidade aconteça antes de tudo através do gestor, aliás, o gestor ou diretor precisa ter consciência que esse profissional que é o coordenador, construa sua identidade e permita-se o envolvimento constan favorecer a formação e, inclusive a sua.

CAPÍTULO IV

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O tema em questão justifica-se pela necessidade de se refletir sobre a importância do trabalho do Coordenador Pedagógico na melhoria da prática do professor e como consequência, da melhoria da qualidade da educação, mas que nem sempre atinge este propósito. Enunciamos a seginte pergunta de pesquisa: em que medida os resultados do SPAECE/ Alfa influenciam a organização do trabalho do Coordenador Pedagógico da escola e de seus professores?

4.1 Objetivos da pesquisa

Este estudo tem como objetivo geral analisar as implicações do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e os resultados obtidos no SPAECE Alfa na Organização do Trabalho do Coordenador Pedagógico no Município de Acaraú – CE.

E, como objetivos específicos:

- Conhecer como a escola recebe, analisa e divulga os resultados obtidos no SPAECE Alfa;
- Identificar as alterações produzidas no trabalho do coordenador pedagógico escolar diante dos resultados;
- Investigar as ações de formação continuada organizadas pelos coordenadores pedagógicos na escola através do programa e os resultados provocados na aprendizagem dos alunos.

4.2 Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, acredita-se ser a mais adequada, uma vez que, permite ao pesquisador uma maior aproximação do objeto de investigação, levando-o a compreender as ações dos sujeitos. Segundo Minayo (2009):

> "A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. (…) O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos" (Minayo, 2009, p. 21).

Dessa forma, nesta pesquisa a análise foi feita considerando o discurso de diretores, coordenadores e professores de escolas públicas do Município de Acaraú – CE, o que não poderia ser traduzido em números, analisando suas percepções em relação à atuação do coordenador e os resultados do SPAECE/Alfa. Creswell (2007) também esclarece as características da pesquisa qualitativa:

> "A investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta de análise de dados. (…) Os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados, e usam estratégias diversas de investigação" (Creswell, 2007, p. 184).

Neste sentido, a pesquisa qualitativa é uma pesquisa intepretativa, o investigador geralmente é envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes. O

autor alerta o investigador para as questões estratégicas, éticas e pessoais no processo de pesquisa. É importante que o pesquisador "inclua declarações sobre experiências passadas que forneçam dados experienciais através dos quais o público possa entender melhor o tópico, o ambiente ou os participantes" (Creswell, 2007, p. 188). Além disso, é preciso comentar as conexões entre pesquisador e participantes, além dos locais da pesquisa, empregar estratégias múltiplas para criar confiança no leitor em relação à validação dos dados.

De acordo com Triviños (1987), a pesquisa qualitativa busca analisar o significado dos dados, percebendo o fenômeno dentro do seu contexto. Ressalta-se que esse tipo de pesquisa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador assume a posição principal. Sobre a caracterização da pesquisa qualitativa, Triviños (1987) se posiciona:

> "[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.)." (Triviños, 1987 p. 132)

Desse modo, a natureza qualitativa adotada nesta pesquisa permitiu uma análise dos dados coletados a partir de entrevistas com professores, diretores e coordenadores sobre as implicações do PAIC na organização do trabalho do coordenador pedagógico no município de Acaraú – Ceará.

É importante mencionar que a pesquisa qualitativa foi escolhida por possibilitar a ampliação da visão do pesquisador a partir do discurso dos sujeitos da pesquisa, analisando suas concepções subjetivamente, permitindo que se comparem as visões entre os diferentes grupos de escolas, buscando captar o que leva aos melhores resultados.

4.3 Natureza da pesquisa

As opções metodológicas são determinadas em função dos objetivos do estudo, pela procura de respostas a questões colocadas, pela natureza dos fenômenos a serem investigados, bem como, do contexto em que os sujeitos estão inseridos. Assim, esta pesquisa se caracteriza como fenomenológica que, de acordo com Dutra (2002), busca a apreensão da realidade a partir do princípio da intencionalidade, atribuindo sentido a algo a partir do entendimento de que o mundo não é só exterioridade e o indivíduo não é só interioridade, devendo-se considerar a relação estabelecida entre eles. Dessa forma, retoma-se a experiência do sujeito

com vistas a alcançar a essência de seu conhecimento.

Inicialmente, faz-se importante conceituar pesquisa que, de acordo com Tartuce (2006) consiste na atividade preponderante da metodologia, sendo esta o estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências. Na opinião de Minayo (2009, p. 23), a pesquisa consiste em uma "atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. [...] atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teorias e dados".

A pesquisa de campo, de acordo com Fonseca (2002), é aquela que se caracteriza pelas investigações em que se coleta dados junto às pessoas com recurso a diferentes pesquisas. Ressalta-se que essa pesquisa se caracteriza como de campo por se buscar investigar uma realidade, considerando-se um recorte dessa realidade para identificar os fatores envolvidos na atuação do coordenador nos resultados do SPAECE/Alfa.

A pesquisa de campo se utiliza do método descritivo, visando observar, registrar, analisar, classificar, interpretar os dados sem interferência, sem manipulação do pesquisador. É realizada através de observações da realidade estudada, de entrevista para captar as explicações e interpretações do que acontece para aprofundamento desta realidade. Para Lakatos & Marconi (2008, p. 69):

> "Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações ente eles".

Foi realizada pesquisa bibliográfica prévia, utilizando fontes como livros, publicações impressas e *on-line.*

4.4 Lócus da pesquisa

Esta pesquisa tem como lócus o Município de Acaraú – CE, que foi escolhido por ser palco de atuação deste pesquisador, conhecendo suas peculiaridades no âmbito educacional e sendo instigado diariamente a estudá-lo com vistas à melhoria de sua realidade. Ressalta-se que o PAIC foi formulado por ser reconhecido o problema da alfabetização no Estado do Ceará, surgindo como uma ferramenta de apoio para a mudança, fator que é ratificado no Município de Acaraú - CE, que apesar de contar com uma Política de Formação Continuada

de Professores estruturada, a partir do PAIC ainda se sente fragilidades na execução desse trabalho por parte do coordenador.

Dentro do município de Acaraú foram selecionadas 08 escolas das 25 presentes no município, representando cerca de 30% do total do município. A seleção das escolas foi feita a partir dos critérios apresentados no Quadro 05:

Quadro 5. Critérios de seleção das escolas que participaram desta pesquisa

Grupo 01	02	Escolas de melhores resultados com maior número de alunos;
Grupo 02	02	Escolas de melhores resultados com menor número de alunos;
Grupo 03	02	Escolas com piores resultados com maior número de alunos;
Grupo 04	02	Escolas com piores resultados com menor número de alunos.

Fonte: Dados primários da pesquisa

Desse modo, a partir dos dados, pretende-se verificar as diferenças de atuação dos profissionais e em seus discursos para compreender as implicações do PAIC em seu processo de trabalho, e quais fatores influenciam nos resultados obtidos.

4.5 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram 08 diretores, 08 coordenadores pedagógicos e 08 professores do 2º ano de 08 escolas das 25 do Município de Acaraú- CE. O perfil dos participantes desta pesquisa é descrito nesta etapa, com vistas a conhecer suas características e papel desempenhado no ambiente escolar. O Quadro 06 apresenta a nomenclaruta adotada para identificá-los.

Quadro 6. Perfil dos participantes

Id.	Idade	Formação	Função	Tempo de atuação	Faixa salarial
D1G1	36 anos	Pós-graduada em Psicopedagogia	Diretor escolar	03 anos e 06 meses	R$ 3.580,00
C1G1	35 anos	Pós-graduada em psicopedagogia	Coordenadora pedagógica	05 anos	R$ 3.480,00
P1G1	46 anos	Pedagogia	Professora	20 anos	R$ 2.980,00
D2G1	40 anos	Pedagogia com habilitação em Matemática e Física	Diretor escolar	03 anos	R$ 4.000,00 a R$ 4.500,00

C2G1	60 anos	Pedagogia	Coordenadora pedagógica	01 ano	R$ 3.500,00
P2G1	45 anos	Pedagogia	Professora	20 anos	R$ 4.000,00 a R$ 4.500,00
D1G2	52 anos	Pedagogia, Português e Inglês	Diretora	02 anos	R$ 3.000,00 a R$ 3.500,00
C1G2	37 anos	História e Geografia	Coordenadora pedagógica	05 anos	-
P1G2	39 anos	Não informado	Professora	25 anos	R$ 3.000,00
D2G2	35 anos	Graduação em Biologia e pós-graduação em biologia e química e gestão escolar	Diretor	12 anos	R$ 3.200,00
C2G2	33 anos	Graduação em Letras e pós-graduação em gestão, Planejamento e Avaliação Escolar.	Coordenadora pedagógica	12 anos	R$ 3.200,00
P2G2	41 anos	Graduação em Biologia e pós-graduação em psicopedagogia e gestão escolar	Professora	20 anos	R$ 1.500,00
D1G3	28 anos	História	Diretora	05 anos	R$ 2.500,00 a R$ 3.000,00
C1G3	33 anos	Português e Literatura	Coordenador pedagógico	05 anos	R$ 2.500,00 a R$ 3.000,00
P1G3	28 anos	História e gestão escolar	Professora	09 anos	R$ 1.000,00 a R$ 1.700,00
D2G3	49 anos	História e Especialização em Psicopedagogia Clínico-Institucional	Diretor	02 anos	R$ 3.000,00
C2G3	39 anos	Pedagogia	Coordenadora pedagógica	5 anos	R$ 2.500,00 a R$ 3.000,00
P2G3	40 anos	Língua Portuguesa com Especialização em Literatura	Professora	18 anos	R$ 3.500,00
D1G4	43 anos	Licenciada em Matemática e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional	Diretor	11 anos	-
C1G4	36 anos	Biologia	Coordenador pedagógico	09 anos	-
P1G4	35 anos	Licenciada em História e Pós-Graduada Psicopedagogia Clínica e Institucional	Professora	12 anos	R$ 1.800,00
D2G4	41 anos	Língua Portuguesa	Diretor	04 anos	R$ 3.500,00
C2G4	46 anos	Pedagogia e pós-graduação em História do Brasil e do Ceará	Coordenador pedagógico	05 anos	R$ 3.840,00
P2G4	41 anos	Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia	Professora	17 anos	R$ 3.500,00

Fonte: Dados primários da pesquisa.

Como se verifica no Quadro 06, o público se apresenta com formação diversificada, devendo-se chamar atenção para este ponto, já que suas formações, por vezes, parecem divergir da função desempenhada, acreditando-se que pode prejudicar o desempenho na função, dado a falta de uma preparação voltada para a área de gestão, ou mesmo, para alfabetização de crianças. Nesse sentido, a formação continuada faz-se ainda mais importante para que o desempenho de suas funções seja aprimorado. Em relação ao tempo de atuação, os

participantes apresentaram experiência, em relação a faixa salarial apresentou leve variação, mantendo-se em um mesmo patamar.

4.6 Instrumentos da pesquisa

Para o levantamento das informações foi escolhida como técnica a entrevista semiestruturada, que seguiram roteiros diferentes, tanto para o diretor, quanto para o professor e o coordenador pedagógico. Vale destacar que todos os roteiros foram direcionados ao trabalho do coordenador pedagógico (ver apêndices A, B, C). No que diz respeito à técnica da entrevista, destaca-se que se utilizaram como instrumentos de coleta de dados três roteiros de entrevistas semiestruturadas, que de acordo com Minayo (2009, p. 64), "combina perguntas fechadas e abertas em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada".

Creswell (2007) destaca as vantagens das entrevistas: útil quando os participantes não podem ser observados diretamente; participantes podem fornecer informações históricas; permite ao pesquisador "controlar" a linha de questionamento. Laville & Dionne (1999, p. 187-188) também colocam vantagem quanto à utilização das entrevistas, razão pela qual se justifica a escolha deste instrumento na pesquisa em pauta:

> "Esta não estando irremediavelmente presa a um documento entrega a cada um dos interrogados, os entrevistadores permitem-se, muitas vezes, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado. (…) Chegam até a acrescentar perguntas para fazer precisar uma resposta ou para fazê-la aprofundar: Por quê? Como? Você pode dar-me um exemplo? E outras tantas subperguntas que trarão frequentemente uma porção de informações significativas".

As entrevistas tiveram um universo de conteúdo que buscou investigar as implicações do PAIC na organização do trabalho do coordenador pedagógico no Município de Acaraú – Ceará e a articulação entre o saber teórico e a aplicabilidade em sala de aula, na tentativa de compreender quais as implicações deste processo para a melhoria da prática docente.

Os roteiros de entrevistas foram compostos por 10 questões, porém, essa quantidade pode variar em cada entrevista, considerando que se trabalha a pesquisa a partir de entrevista semiestruturada. Foram realizadas 32 (trinta e duas) entrevistas com profissionais que atuam em escolas e que atendem crianças do 2º ano do ensino fundamental. Para tanto, foram selecionados 08 diretores, 16 professores de 2º ano e 8 coordenadores pedagógicos. As

informações obtidas nas entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Em seguida foram encaminhadas aos entrevistados para apreciação e autorização para análise.

4.7 Etapas da pesquisa

A pesquisa realizada iniciou com a análise das escolas do Município de Acaraú – CE de acordo com o SPAECE/Alfa, com vista a selecionar aquelas que fariam parte deste estudo. Optou-se por duas escolas de melhores resultados, sendo uma com maior número e outra com menor número de alunos e duas escolas de piores resultados, utilizando o mesmo critério de número de alunos. O intuito foi de conhecer os discursos dos atores que atuam nessas escolas de resultados tão diferentes e realidades tão próximas, com vistas a compará-los e perceber que fatores contribuem para a obtenção de melhor resultado e de pior resultado, enfocando a atuação do coordenador pedagógico nesse processo.

Com as escolas selecionadas, foram iniciadas as visitas. No primeiro momento buscou-se uma aproximação com os cenários escolares, solicitando a autorização da direção das escolas para realização da pesquisa e aproveitando para iniciar a observação de campo, em uma perspectiva de relações interpessoais, enfocando na dinâmica de relação entre direção, coordenação e professores. Na ocasião foi solicitada a permissão para conhecer a sala de alfabetização e a professora, tendo em vista uma aproximação dos alunos, observando seu comportamento em relação à professora.

Na segunda visita às escolas, buscou-se iniciar o processo de coleta de dados com a realização das entrevistas, individualmente, buscando uma sala vazia para que não houvesse qualquer interferência. As entrevistas duraram em média 30 minutos, conseguindo realizar cada escola em um dia. Ressalta-se que atuação do pesquisador equanto coordenador pedagógico facilitou o acesso aos dados, embora encontrando maiores dificuldades e disponibilidade de tempo para ir a campo, com os dados em mãos iniciou-se a análise dos resultados que está apresentada no capítulo a seguir.

CAPÍTULO V

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo traz os resultados e discussões sobre as implicações do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na Organização do Trabalho do Coordenador Pedagógico no Município de Acaraú – CE. O capítulo está estruturado considerando os discursos dos participantes desta pesquisa de acordo com cada grupo pertecente. Inicia-se o capítulo com a análise de suas percepções sobre a análise e divulgação dos resultados obtidos no SPAECE/Alfa, sobre as alterações produzidas no trabalho do Coordenador Pedagógico

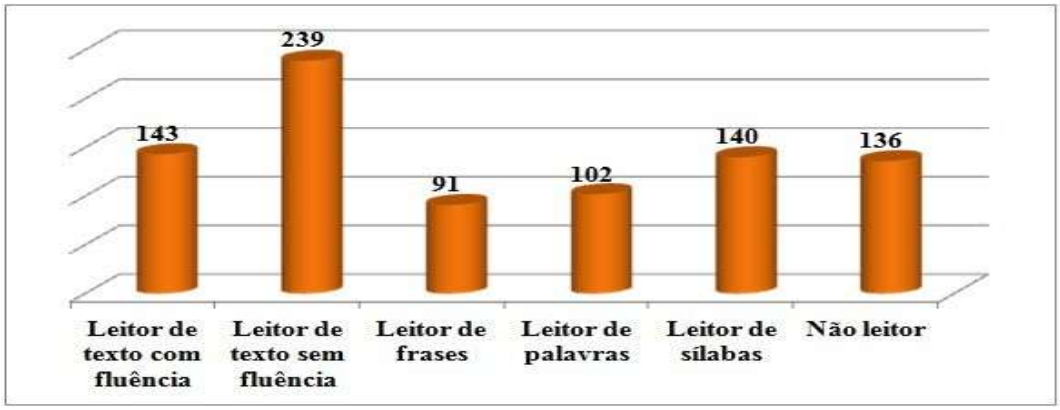
Escolar diante dos resultados e, ainda, sobre as ações desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos na escola através do programa e os resultados provocados na aprendizagem dos alunos. O capítulo apresenta ainda os resultados do município em relação aos indicadores de diagnóstico da leitura referente ao ano de 2017 e do SPAECE/ Alfa dos últimos 3 anos (2014, 2015 e 2016). Ao final do capítulo os resultados apresentados serão discutidos, considerando o quadro teórico construído.

5.1 Diagnósticos de leitura e SPAECE/Alfa no Município de Acaraú – CE

Para que se tenha noção dos resultados das turmas de 2º ano das escolas do Município de Acaraú - CE em relação à alfabetização das crianças faz-se necessário considerar indicadores externos como o diagnóstico de leitura o SPAECE/Alfa.

Iniciando a apresentação dos resultados pelo diagnóstico da leitura, o Gráfico 2 apresenta os resultados da avaliação realizada no mês de fevereiro de 2017, devendo-se mencionar que neste período contava-se no referido município com 851 alunos da referida série.

Gráfico 2. I Diagnóstico da leitura turma 2º ano (fevereiro/2017)

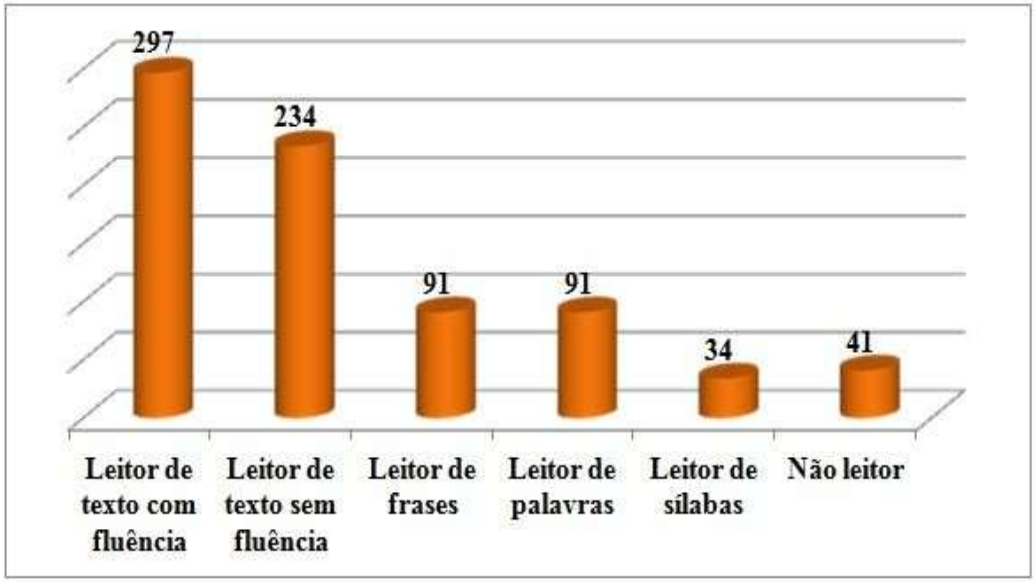


Fonte: Dados primários da pesquisa

Como é possível perceber no Gráfico 02, dentre os 851 alunos, somente 143 iniciaram o ano com leitura fluente, enquanto quase o mesmo número de alunos (136) iniciaram o ano como não leitores, os demais se distribuíram entre leitores sem fluência (239), leitor de frases (91), leitor de palavras (102) e leitor de sílabas (140). Os resultados, portanto, demonstram que existem falhas na alfabetização realizada no primeiro ano, considerando que um número significativo de crianças ainda não era leitor.

Já no segundo diagnóstico da leitura realizado no mês de agosto de 2017, os resultados foram mais otimistas, conforme demonstra o Gráfico 03:

Gráfico 3. II Diagnóstico da leitura turma 2º ano (agosto/2017)

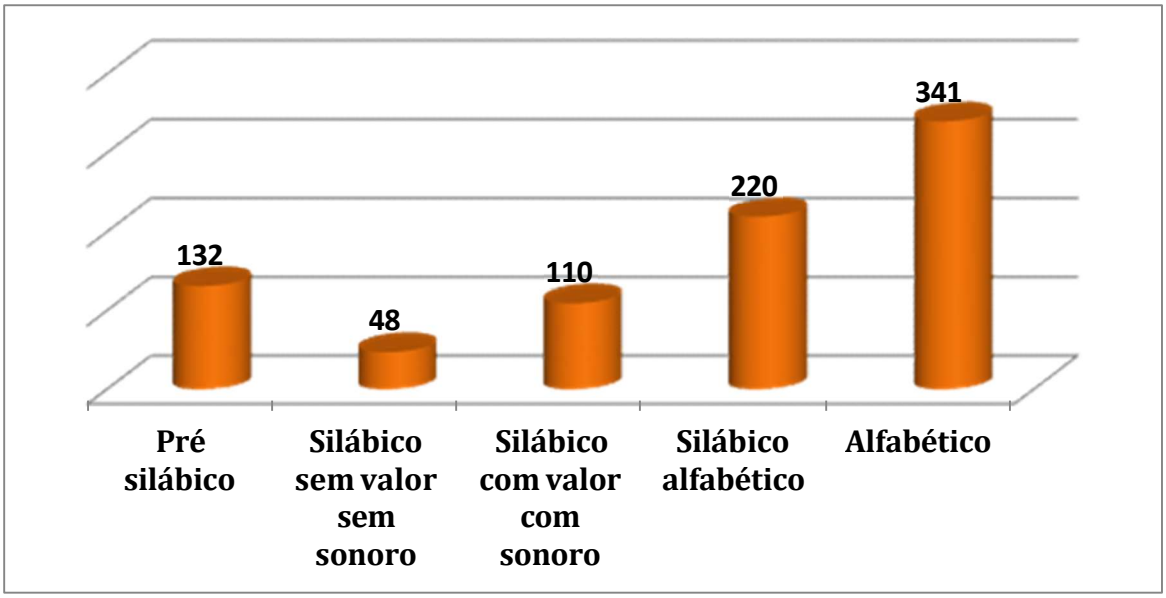


Fonte: Dados primários da pesquisa.

Como se verifica os resultados melhoraram em relação ao mês de fevereiro, todavia, ainda evidenciam necessidade de maior atenção para a formação leitora dos alunos, considerando que 41 alunos, ainda se apresentaram como não leitores, enquanto 297 se apresentaram leitores com fluência e 234 leitores sem fluência. Importante mencionar que nesse período o número de alunos havia reduzido, contando-se com um total de 788 alunos.

Prosseguindo com a apresentação do diagnóstico da leitura, tem-se os resultados referentes à classificação dos alunos em relação ao desenvolvimento de sua leitura, como ilustra o Gráfico 04.

Gráfico 4. Classificação dos alunos no I Diagnóstico da leitura turma 2º ano (fevereiro/2017)



Fonte: Dados primários da pesquisa

Para que se possa melhor entender sobre o assunto, o Quadro 08 descreve a referida classificação.

Quadro 7. Hipóteses de leitura e escrita com base na psicogênese de Emília Ferreiro.

Hipótese pré-silábica	
Características	**Atividades para o desenvolvimento**
Não diferem o significado de desenho e escrita; Não relaciona a escrita com a fala; Faz realismo nominal, ou seja, relaciona o tamanho da palavra ao tamanho do objeto; Faz leitura global, ou seja, ler a palavra como um todo.	Desenhar e escrever o nome do desenho; Ter acesso a livros com muitas imagens; Conversar sobre a função da escrita; Ampliar o conhecimento sobre as letras, onde consiga identificar a letra que está faltando em uma palavra.
Hipótese Silábica	
Características	**Atividades para o desenvolvimento**
Para cada fonema, usa uma letra para representá-lo; Pode, ou não, atribuir valor sonoro à letra; Pode usar muitas letras para escrever e ao fazer a leitura, apontar uma letra para cada fonema; Ao escrever frases, pode usar uma letra para cada palavra.	Comparar e relacionar escritas de palavras diversas; Relacionar figura às palavras, através do reconhecimento da letra inicial; Ter contato com a escrita convencional em atividades significativas: reconhecer letras em um pequeno texto conhecido; Leitura de textos conhecidos; Cruzadinha; Caça palavras.
Silábico-alfabético	
Características	**Atividades para o desenvolvimento**
Compreende que a escrita representa os sons da fala; Percebe a necessidade de mais de uma letra para a	As mesmas do nível anterior; Separar as palavras de um texto memorizado;

maioria das sílabas; Reconhece o som das letras; Pode dar ênfase a escrita do som só das vogais ou só das consoantes bola= AO ou BL; Atribui o valor do fonema em algumas letras: cabelo= kblo.	Generalizar os conhecimentos para escrever palavras que não conhece: associar o GA do nome de GABRIELA para escrever garota, gaveta; Ditado de palavras conhecidas; Produzir pequenos textos; Reescrever histórias.
Alfabético	
Características	**Atividades para o desenvolvimento**
Compreende a função social da escrita: comunicação; Conhece o valor sonoro de todas ou quase todas as letras; Apresenta estabilidade na escrita das palavras; Compreende que cada letra corresponde aos menores valores sonoros da sílaba; Procura adequar a escrita à fala; Faz leitura com ou sem imagem; Inicia preocupação com as questões ortográficas; Separa as palavras quando escreve frases; Produz textos de forma convencional.	Todas as anteriores; Leituras diversas; Escrita de listas de palavras que apresentem as mesmas regularidades ortográficas em momentos em que isto seja significativo; Atividades a partir de um texto: leitura, localização de palavras ou frases, ordenar o texto; Jogos diversos com bingo de letras e palavras, forca.

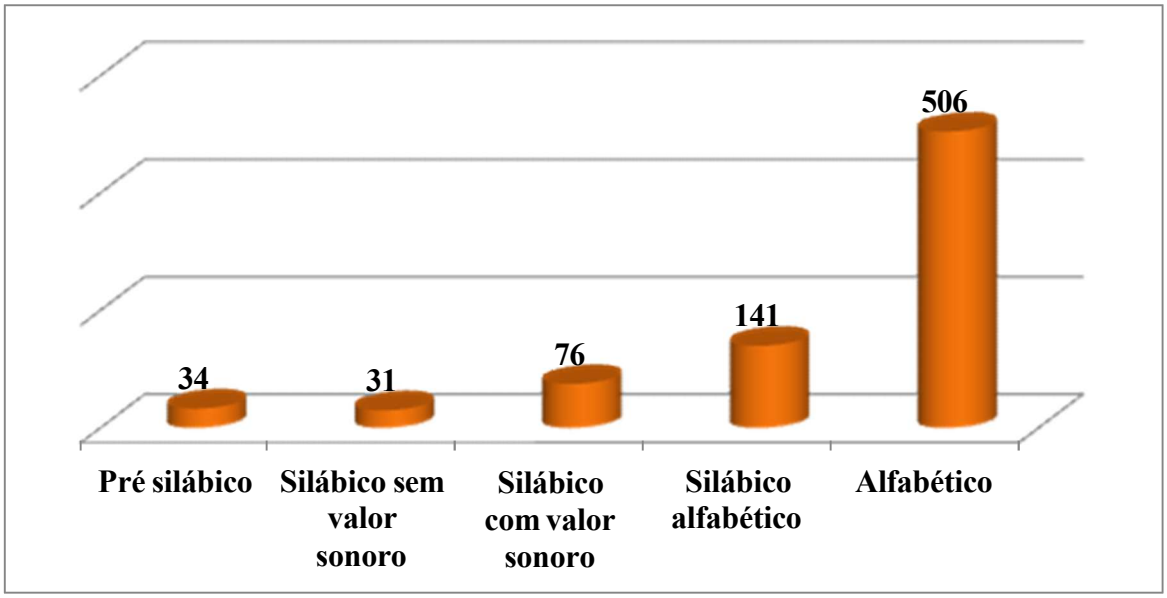
Fonte: Giubertti (2002)

Como se verifica no Gráfico 04, no início de 2017, 341 alunos já se apresentavam em período alfabético, trazendo uma compreensão da leitura, já podendo ser iniciada uma busca por factos ortográficos, a escrita correta e adequada. Nessa fase é fundamental que o aluno seja estimulado com leituras para que possa melhorar sua proficiência leitora.

Cosson (2007) elucida que a literatura infantil na escola mais do que estimular a leitura como hábito e proporcionar prazer ao aluno, possui os instrumentos necessários para conhecer e articular a linguagem. Para Silva et. al. (2012), a contribuição da literatura infantil no processo de aquisição da leitura e da escrita se relaciona com o estímulo ao imaginário da criança, auxiliando nas fases hipótese-silábico e silábico-alfabético, já que possibilita que ela relacione o que escuta ao texto escrito.

No segundo diagnóstico os resultados demonstraram que um maior número de alunos entrou para o período alfabético, como se pode verificar no Gráfico 05.

Gráfico 5. Classificação dos alunos no II Diagnóstico da leitura turma 2º ano (agosto/2017)



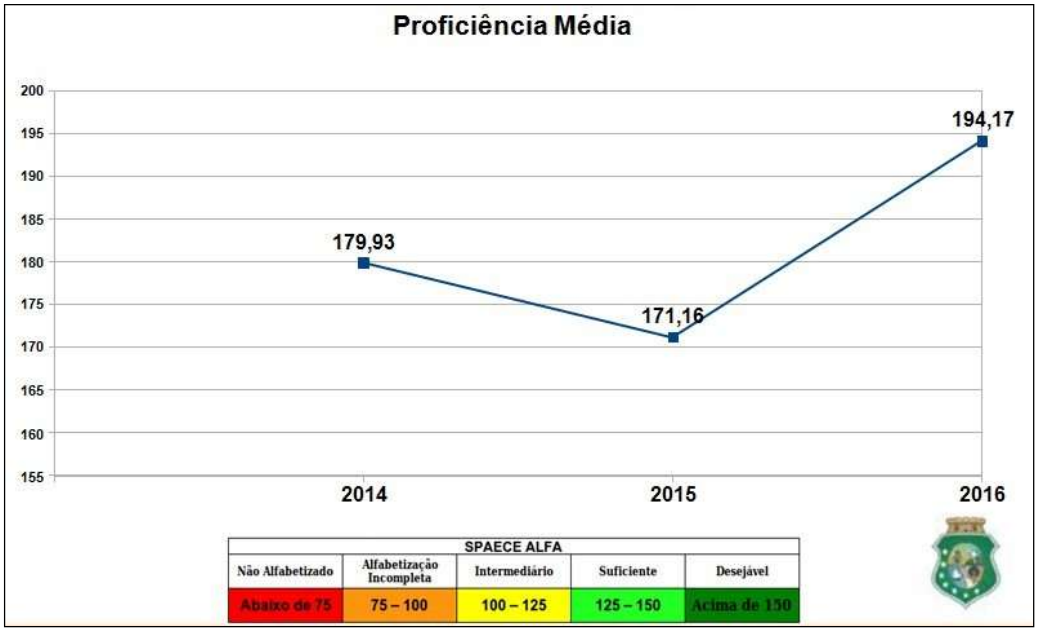
Fonte: Dados primários da pesquisa

Dessa forma, 506 alunos de um total de 788 alunos já estavam em período alfabético em agosto de 2017, sendo esses indicadores fundamentais para que os gestores e professores saibam onde é necessário investir para que se consigam melhores resultados. Destacando-se o estímulo aos alunos para a leitura como fundamental nesse processo.

Ressalta-se que os indicadores devem ser utilizados pelos profissionais de educação como um meio de verificar o que precisa ser melhorado e como pode ser feito, traçando estratégias adequadas para que se tenham resultados mais satisfatórios.

Além de verificar os resultados do diagnóstico de leitura, este estudo também considerou os resultados do SPAECE/ Alfa dos últimos três anos (2014, 2015 e 2016), sendo possível verificar que as crianças do Município de Acaraú – CE apresentaram-se com boa proficiência leitora, tendo em vista que os indicadores estão acima de 150, isto é, estado desejável, conforme ilustra o Gráfico 06.

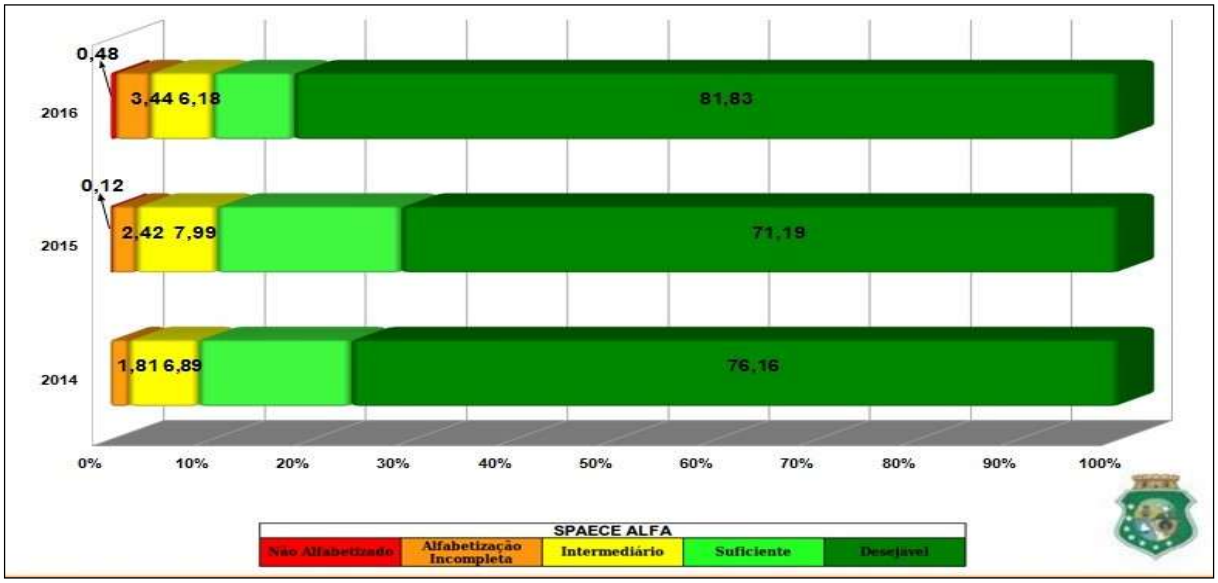
Gráfico 6. SPAECE Alfa (2014 – 2015 – 2016)



Fonte: CREDE 03 (2017)

Para que se possa ter melhor noção, o Gráfico 07 apresenta os resultados encontrados em relação ao percentual de alunos por padrão de desempenho.

Gráfico 7. Percentual de alunos por padrão de desempenho SPAECE Alfa (2014 – 2015 – 2016)



Fonte: CREDE 03 (2017).

Como se pode verificar os resultados demonstram um crescimento significativo entre o ano de 2015 e 2016, não se aprofundando a pesquisa para identificar o motivo dos resultados positivos, chamando atenção para estratégias que podem ser adotadas a partir desses indicadores, que demonstram necessidade de manter e aperfeiçoar.

5.2 Percepções dos participantes sobre do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na Organização do Trabalho do Coordenador Pedagógico no Município de Acaraú – CE

Nesta etapa são analisados os resultados encontrados a partir das entrevistas realizadas com coordenadores, diretores e professores das escolas que participaram desta pesquisa. Inicialmente foi pedido que os participantes descrevessem sobre a função que desempenham na escola e sua percepção sobre a importância do seu trabalho para a mesma. Os relatos apresentados pelos coordenadores estão apresentados no Quadro 8.

Quadro 8. Percepção dos coordenadores pedagógicos sobre a importância da função que desempenham

GRUPO 1	**C1G1**	Na minha função de coordenadora procuro ficar perto dos professores e alunos. Busco estar presente nos planejamentos individuais e coletivos para ajuda-los na elaboração de suas estratégias.
	C2G1	É uma função árdua de grande responsabilidade, que requer compreensão, dedicação, paciência e ética profissional.
GRUPO 2	**C1G2**	São várias as funções desempenhadas na escola, entre elas posso destacar como as mais desafiadoras, a de introduzir no ambiente escolar, novas práticas que beneficiam o trabalho docente no processo de ensino aprendizagem, os de avaliações dos alunos e assessória permanente e continuada ao trabalho docente, tais como: Acompanhar o professor em suas atividades de planejamentos, atuação de sala e avaliação; Subsidiar o professor na atualização e aperfeiçoamento nas suas rotinas diárias; Realizar reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar o processo de ensino aprendizagem; Fomentar nos professores o entusiasmo para realizarem suas atividades, buscando auxiliá-los na solução dos problemas encontrados; Vejo essa função de extrema importância, pois cabe ao mesmo acompanhar as atividades e estimular os professores na dinâmica das práticas de sala de aula, auxiliar e orientar na metodologia de ensino e investir na formação dos professores. Na verdade, ele se faz cada vez mais necessário porque professor e aluno necessitam de suporte sempre.
	C2G2	Acredito que a coordenação pedagógica desempenha um papel de grande importância no sucesso educacional, afinal compete a ele acompanhar e monitorar o desempenho educacional de cada turma e de cada aluno, em parceria com os professores. Nesse sentido, busco conhecer cada turma e em especial cada aluno, com base no trabalho realizado pelos professores, acompanhando o desenvolvimento e orientando o trabalho pedagógico. Durante as conversas formais e planejamentos, proponho sempre reflexões sobre as práticas pedagógicas, analisando os pontos positivo e negativos no processo ensino aprendizagem, dando assistência aos professores na elaboração e execução do planejamento e avaliação escolar, garantindo os direitos de aprendizagem de todos os alunos, com base na proposta pedagógica e no projeto político pedagógico.
GRUPO 3	**C1G3**	Gerencio a parte pedagógica, estou sempre em contado com os professores, alunos e comunidade, enfim estou envolvido diretamente no processo de ensino aprendizagem.
	C2G3	É um desafio constante e de grande responsabilidade, pois articular com o grupo, motivando e colaborando com a formação de todos, além de buscar estratégias inovadora que contribua com a aprendizagem dos educandos é minha função. Mas a missão vai muito além, pois não é apenas

		uma função que desempenho na rotina diária, ela se estende em outras, o que deixa a desejar a função a mim atribuída.
GRUPO 4	**C1G4**	Atualmente exerço a função de Coordenador pedagógica, porém (parceiro) nem chefe, nem autoridade, mas como líder articulador, que harmoniza as relações entre a escola, alunos, professores, diretor, comunidade, pais e demais envolvidos, presando sempre pela proposta pedagógica decidida pela equipe e pela qualificação do processo ensino aprendizagem.
	C2G4	Acredito que a função do coordenador e diagnosticar, intervir e acompanhar o desempenho pedagógico dos seus alunos. Julgo importante porque sem diagnóstico, intervenção e acompanhamento a aprendizagem fica comprometida.
G 1		Escolas com melhores resultados e maior número de alunos
G 2		Escolas com melhores resultados e menor número de alunos
G 3		Escolas com piores resultados e maior número de alunos
G 4		Escolas com piores resultados e menor número de alunos

Fonte: Dados primários da pesquisa.

Como se pode verificar no Quadro 8, os coordenadores parecem ter consciência sobre o seu papel no ambiente escolar enquanto articulador do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo a sua importância para que os resultados possam ser alcançados. Atuando como um mediador lembrando que ele atua como aliado tanto do professor quanto dos diretores, o que possibilita que seja o mais habilitado para investigar as necessidades de melhoria do processo de ensino e aprendizagem e buscar materiais e métodos para que tais melhorias possam ser aplicadas. Os relatos dos coordenadores do Grupo 2 chamam a atenção por se perceber um maior domínio e compreensão da função que desempenha e da sua importância no cotidiano escolar.

O conhecimento dos diretores sobre a função que desempenham na escola e a importância da sua atuação nos resultados também foi verificado, seus relatos estão apresentados no Quadro 9.

Quadro 9. Percepção dos diretores sobre a importância da função que desempenham

GRUPO 1	**D1G1**	Manter a escola organizada e limpa, equipamentos funcionando, conta em dia e, acima de tudo, alunos aprendendo, não é uma tarefa fácil. Exige muita dedicação, conhecimento e sensibilidade para lidar com os diversos aspectos que interferem no bom funcionamento da escola, visando sempre à meta principal da escola: A Aprendizagem dos Alunos.
	D2G1	Gerenciar um grupo não é tarefa fácil, mas quando se tem um objetivo a alcançar que é vencer seus próprios limites torna a tarefa mais desafiadora e prazerosa. O gestor é sim a peça chave do desenvolvimento de um bom trabalho em qualquer instituição e deve sempre estar focado nos objetivos comuns ao grupo e ser articulador para que os mesmos sejam alcançados. Precisamos manter o foco e acima de tudo adotarmos a postura de liderança e não de autoridade máxima para o sucesso da equipe, democracia é a palavra de ordem em meu modo de gerir.
GRUPO 2	**D1G2**	Desempenho a função de liderança, onde tento diariamente, ouvir e dentro das possibilidades atender as necessidades dos liderados, passando segurança, confiança e um olhar de acreditar em cada funcionário, aluno, pais e pessoas da Comunidade, visto que cada um é importante em sua função e assim, todos de forma mais direta ou mesmo

		indireta contribuem para que a aprendizagem se fortaleça na sala de aula. Partilho as situações conflituosas no cotidiano com a Equipe Gestora (Coordenadores e Secretária) de forma democrática e transparente. Cumpro com minha rotina semanal, procurando estar sempre presente e acompanho de perto todos os seguimentos da Escola (Coordenadores, Professores, Auxiliares de Serviços Gerais, Vigias, Auxiliares de Secretaria, Sala de Multimeios, Grêmio Estudantil, Sala Multifuncional/AEE, Conselho de Classe, Conselho Escolar, e Pais de Alunos, etc.), fazendo também Reuniões de Estudo Mensal e/ou Bimestral para que as relações se fortaleçam e os comunicados cheguem em tempo hábil a todos da Comunidade Escolar, proporcionando certa harmonia dentro do ambiente de trabalho. Acredito que, se os alunos percebem a unidade no trabalho, organização, disciplina como também cuidados para com eles, tendem a se sentirem valorizados, gerando uma autoestima, futurando dessa forma, resultados satisfatórios. Liderar não é fácil em nenhuma função. É necessário um olhar sempre atento e um policiamento de suas próprias ações. Todo líder deve ser exemplo. Procuro estar atenta aos comunicados e orientações da Secretaria Municipal de Educação para melhor servir a todos e em especial ao corpo discente. Atendo às solicitações dos Sistemas a serem preenchidos do Governo Estadual e faço vistorias na estrutura física da escola. Mas, ainda tenho muito que aprender a gerenciar os aspectos burocráticos e humanos. O trabalho de liderar é de grande importância numa escola e acredito que meu papel tem contribuído juntamente com todos os coordenadores/professores/servidores no desenvolvimento de um trabalho que ainda tende a crescer e a melhorar.
	D2G2	Como diretor escolar dessa instituição tenho um papel de grande relevância, no desenvolvimento pedagógico, coordenação do corpo docente e discente, integração família-escola tanto na parte humana como administrativa entre outros. Na tentativa de garantir a aprendizagem, primo pelo comprimento da carga horária anual, acompanhamento da frequência escolar, elaborando projetos junto à coordenação pedagógica que promova e motive os alunos e professores na busca de uma aprendizagem satisfatória, acompanhamento dos projetos da SME e rotina semanal.
GRUPO 3	**D1G3**	Cuido da parte administrativa da escola, porém zelo principalmente pelo aprendizados dos alunos, pois acredito que um diretor que prioriza o pedagógico fará a diferença no seu ambiente de trabalho.
	D2G3	Os desafios e os objetivos a serem alcançados, tornam essa função estimuladora. A parceria sem dúvidas é o principal ponto para atingir excelência no desempenho da função. Contar com a colaboração dos funcionários, lutar para inserir a família de forma assídua é outro ponto que vem fazendo a diferença nessa gestão.
GRUPO 4	**D1G4**	O papel do gestor escolar e a gestão participativa, a qual só é possível com a participação coletiva. Como gestora dessa instituição minha função é estabelecer bons relacionamentos com todo o público alvo, acompanhando no processo pedagógico, mobilizando pais e responsáveis e gerenciar a escola como um todo. Sabemos que o diretor é a figura central de uma instituição de ensino com responsabilidades que vão desde a gestão de contas até a gestão dos relacionamentos. Precisa ser polivalente para conseguir desempenhar com maestria todas as responsabilidades que são inerentes ao seu cargo. Além disso, precisamos também enxergar aquilo que está adiante das metodologias tradicionais de ensino e o importante papel de conduzir a escola aos novos processos de aprendizagem com o objetivo de buscar a efetivação de uma educação de qualidade, de modo que todos se reconheçam como atores responsáveis por sua promoção.
	D2G4	A referida função a qual desempenho nesta escola é de extrema relevância no âmbito do andamento das atividades contempladas pela unidade de ensino. É uma função de muita responsabilidade. Vejo o trabalho do diretor como sendo um elemento norteador das demais atividades, onde direciona todo o andamento da escola.
GRUPO 1		Escolas com melhores resultados e maior número de alunos
GRUPO 2		Escolas com melhores resultados e menor número de alunos
GRUPO 3		Escolas com piores resultados e maior número de alunos
GRUPO 4		Escolas com piores resultados e menor número de alunos

Fonte: Dados primários da pesquisa.

Como se verifica os direitores reconhecem suas funões enquanto administradores da escola, sendo destacadas as questões burocráticas e de melhoria do desempenho escolar, tanto de professores quanto de alunos, além da necessidade de agregar a família na participação do cotidiano escolar, fator fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Novamente é possível perceber que o Grupo 2 se mostra com maior emponderamento em relação à importância de sua função, reconhecendo-se enquanto líderes, que precisam agregar todo o ambiente escolar e seus atores. Os professores também discorreram sobre a função que desempenham e sua percepção sobre a importância do seu trabalho para alcance dos resultados. O Quadro 10 apresenta os discursos.

Quadro 10. Percepção dos professores sobre a importância da função que desempenham

GRUPO 1	**P1G1**	Como professora de 2º ano trabalho com competência e muita dedicação, visto ser um nível escolar bastante cobrado onde o foco está direcionado no conhecimento de mundo que o aluno deve ter, é exigido de mim muito comprometimento.
	P2G1	É uma responsabilidade que preocupa e assusta, necessita-se olhar além do que os olhos podem ver e ensinar os alunos a pensarem sobre o mundo.
GRUPO 2	**P1G2**	Sou professora atuante na educação infantil e fundamental I. Considero a importância do meu trabalho condizente com a responsabilidade que tenho em mediar o processo de ensino aprendizagem, uma vez que, meu aluno necessita ser estimulado para aprender, desenvolver sua criatividade e capacidade de pensar e assim alcançar bons resultados.
	P2G2	Sou professora alfabetizadora e leciono desde 1997 na mesma escola, onde desempenho minha função com afinco, gosto muito do que faço e procuro da o melhor de mim, pois meu objetivo principal é ver meus alunos aprendendo. Acredito que desempenho um bom trabalho, afinal vejo bons resultados na aprendizagem ao final de cada ano letivo. Enquanto profissional busco sempre rever minhas praticas pedagógicas para acompanhar as mudanças sociais e melhor atender meus alunos.
GRUPO 3	**P1G3**	Sou professora do 2º ano, procuro atualizar-me (participando das formações, trabalhando com os descritores, dentre outras) visando sempre oferecer o melhor para meus alunos.
	P2G3	Esta função é algo que requer, paciência, amor, dedicação e responsabilidade triplicada, porque são crianças que vêm de famílias estruturadas e desestruturadas. Busco fazer o que estiver ao meu alcance e dar o meu melhor para que os alunos possam aprender.
GRUPO 4	**P1G4**	Ser professor é desempenhar uma das mais nobres profissões da sociedade. É exercer uma tarefa difícil, mas também gratificante, a de mediar o conhecimento para com seus pares. É um trabalho que exige muita dedicação aos estudos e muito comprometimento com o desenvolvimento de seus alunos. É sobretudo ser um mediador da aprendizagem, é alguém que participa ativamente da busca do conhecimento e um conhecedor da realidade que o cerca. Por se tratar do profissional mais próximo do aluno, necessitamos desenvolver um olhar integral e humano, para assim, saber atuar nas adversidades com que nos deparamos em sala de aula. E diante das dificuldades que encontramos, atualmente, no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, precisamos ser um dos protagonistas no processo ensino aprendizagem, renovando nossas práticas, interagindo com os alunos, procurando sempre os melhores recursos, pois, quanto melhor for nosso desempenho em sala de aula, melhor será o desenvolvimento do ensino aprendizagem dos nossos alunos.
	P2G4	Sou professora alfabetizadora, gosto do que faço e minha maior satisfação é atingir o meu objetivo no decorrer do ano, onde todas as crianças saem lendo e escrevendo.
G 1		Escolas com melhores resultados e maior número de alunos
G 2		Escolas com melhores resultados e menor número de alunos
G 3		Escolas com piores resultados e maior número de alunos
G 4		Escolas com piores resultados e menor número de alunos

Fonte: Dados primários da pesquisa.

Os professores reconhecem a importância de suas funções enquanto mediadores do processo de ensino e aprendizagem, destacando-se que todos os professores que participaram desta pesquisa atuam como alfabetizadores. O gosto pelo que faz é mencionado pelos professores como fundamental em seus resultados. Faz-se importante destacar parte do discurso de P1G4, onde diz: "precisamos ser um dos protagonistas no processo ensino aprendizagem, renovando nossas práticas, interagindo com os alunos", lembra-se da necessidade de atualização profissional e do risco que pode haver em se considerar um protagonista nesse processo, devendo-se lembrar que o aluno deve ser visto como tal, cabendo ao professor mediar o professor, direcionando- o no caminho de sua alfabetização, dando-lhes as ferramentas necessárias para que possa aprender a ler e escrever, o estimulando nesse processo. Lembra-se também que as questões sociais devem ser consideradas em sala de aula, visto que o ambiente familiar em que essas crianças vivem refletem diretamente em seu processo de aprendizagem.

Passando a analisar a percepção dos participantes sobre as avaliações externas no país, foram verificados os resultados apresentados no Quadro 11.

Quadro 11. Percepção dos coordenadores, diretores e professores sobre as avaliações externas no Brasil, em especial, em relação ao SPAECE/Alfa

COORDENADORES PEDAGÓGICOS		
GRUPO 1	**C1G1**	Veio para somar e aprimorar o ensino e a aprendizagem que é um desafio para todos.
	C2G1	É de fundamental importância para verificar o aprendizado, qualificando os pontos fracos e fortes dos alunos e avaliando as características de ensino aplicada pelos professores.
GRUPO 2	**C1G2**	Vejo as avaliações externas como um instrumental educacional de larga escala, que tem se apresentado, cada vez mais, como um elemento central nos discursões educacionais, permitindo uma visão ampla das escolas e das redes de ensino.
	C2G2	As avaliações externas vêm ocupando um espaço de grande importância no cenário educacional nos últimos tempos. Por meio dela é possível conhecer o nível de ensino no país, de cada estado e município, e com base nas informações coletadas, elaborar ações que visem melhorias no processo ensino aprendizagem. Acredita-se que o SPAECE ALFA, assim com as demais avaliações de longa escala, vem fortalecendo a qualidade no processo ensino aprendizagem. Na busca de resultados satisfatórios, as escolas são cobradas, e assim precisam mostrar resultados positivos ao final de cada ano letivo. Dessa forma, os direitos de aprendizagem são garantidos, os alunos só têm a ganhar nesse contexto educacional, uma vez que é preciso desenvolver um trabalho pedagógico com foco na qualidade e equidade, na tentativa de alcançar bons resultados e atender as necessidades do sistema educacional.
GRUPO 3	**C1G3**	É necessário, pois através das mesmas conseguimos corrigir nossos planos de trabalho e rever o que não estamos acertando.
	C2G3	São essências para que todos reflitam, por meio da análise dos resultados, quais procedimentos devem ser adotados para adquirir uma política educacional de bons resultados, visando sempre o melhor na formação dos nossos educandos.
U P	**C1G4**	Sobre a perspectiva da garantia do direito a educação, a implantação da cultura das avaliações nas redes públicas de ensino deve ser celebrada. As avaliações externas não só permitem aos

		gestores e as famílias acompanhar o desempenho dos estudantes, como também traçar diagnósticos da rede e identificar desigualdades existentes entre as escolas ou mesmo dentro de uma mesma. O uso das avaliações externas é de extrema relevância para uma gestão comprometida com a qualidade e a equidade da educação. Avaliação da alfabetização (SPAECE /Alfa é de suma importância por consiste numa avaliação anual, externa, e censitária, para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do ensino fundamental das escolas da rede públicas possibilitando construir um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada aluno, o qual permite estabelecer comparações com resultados das avaliações pelos os municípios e Governo Federal.
	C2G4	De extrema importância, pois estas servem como ponto de referência para identificar as fragilidades no ensino aprendizagem.
DIRETOR – ENTREVISTA		
GRUPO 1	**D1G1**	As avaliações externas é uma ferramenta muito útil, com ela podemos fornecer subsídios concretos para processos de mudanças.
	D2G1	Representam um avanço na maneira de fazer educação porque norteiam as politicas educacionais voltadas à melhoria da qualidade do ensino em nosso estado. Ela nos permite avançar por caminhos mais adequados para o sucesso no processo de alfabetização de nossas crianças.
GRUPO 2	**D1G2**	Vejo as Avaliações Externas como desafios a mais a serem superados e também servem como norte do trabalho pedagógico, especialmente na parte curricular que mapeiam o mínimo que o aluno precisa saber diante do conhecimento das séries avaliadas. Quanto ao SPAECE/Alfa, as avaliações ajudam o professor no processo de alfabetização do educando, estimulando os profissionais a superarem seus limites, a saírem da acomodação, numa busca constante por mais avanços na qualificação da aprendizagem.
	D2G2	É de suma importância, pois através das mesmas em especial o SPAECE/Alfa, seus mecanismos vem promovendo uma educação de qualidade e equidade. Através dessas avaliações os alunos vêm sendo bem preparados e alfabetizados na idade certa. Durante todo o ano letivo diversas praticas pedagógicas são inseridas a fim de preparar nossos alunos para avaliações externas.
GRUPO 3	**D1G3**	É uma forma de acompanhar a evolução dos alunos, assim como o desempenho dos profissionais.
	D2G3	As avaliações externas funcionam como termômetro em relação ao trabalho desenvolvido pela equipe, penso ser fundamental, pois tais procedimentos elevam a qualidade do trabalho cotidiano com os educandos. Com relação ao SPAECE/Alfa, entendo ser o principal catalisador na busca pela excelência e equidade, propostas atualmente na Rede Municipal de Ensino, já que os procedimentos educacionais utilizados têm como parâmetros também, as competências exigidas no SPAECE/Alfa.
GRUPO 4	**D1G4**	Por considerar de suma importância as avaliações como instrumento eficaz da gestão. As avaliações externas não só permitem aos gestores acompanhar o desempenho dos estudantes, como também traçar pesquisas de modo a identificar desigualdades existentes entre as escolas ou na mesma. A função das avaliações externas é de grande importância para uma gestão comprometida com a qualidade e a equidade da educação. Além de nos levar a conhecer a realidade educacional de cada escola e seus dados servirem como subsídio para a elaboração de projetos educacionais. Avaliação da alfabetização (SPAECE /Alfa é de suma importância por consiste numa avaliação anual, externa, e censitária, para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do ensino fundamental das escolas da rede públicas possibilitando construir um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada aluno, o qual permite estabelecer comparações com resultados das avaliações pelos os municípios e Governo Federal.

	D2G4	Segundo minha percepção, vejo tais avaliações como uma ferramenta de fundamental importância onde, através desta se possa avaliar a qualidade ou deficiência do ensino aprendizagem de determinada instituição, além do trabalho de seus profissionais, obviamente. O SPAECE/Alfa em especial, em função de se ter um diagnóstico sobre como a criança está chegando no 2º ano e assim poder intervir, afim de que ela tenha suas deficiências relacionadas a determinados descritores sanadas a tempo.
PROFESSOR – ENTREVISTA		
GRUPO 1	**P1G1**	Fortalece a escola, tanto na parte do aprendizado do aluno, como pelo o prêmio que o SPAECE oferece.
	P2G1	É um ponto de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional.
GRUPO 2	**P1G2**	Considero um ponto de apoio para repensar e planejar minha prática pedagógica. O SPAECE tem sido para mim uma ferramenta de estímulo, para conduzir as minhas aulas com atividades adequadas a aprendizagem dos meus alunos, com base nas competências exigidas na proposta curricular.
	P2G2	Considero-as como um modelo de avaliação que veio para somar junto ao processo ensino aprendizagem, pois despertou grandes reflexões sobre o processo ensino e aprendizagem. Veio para fortalecer toda comunidade escolar sobre a importância do desenvolvimento de cada aluno e de cada turma ao final de cada ano letivo. Os professores têm subsídios por meio das rotinas e assim buscam sempre estratégias novas que garantam avanço na aprendizagem, sem deixar aluno nenhum para trás.
GRUPO 3	**P1G3**	É uma forma de acompanhar o processo de ensino aprendizagem dos alunos assim como o desempenho dos profissionais quanto as nossas práticas pedagógicas.
	P2G3	Em minha opinião, as avaliações externas não avaliam o aluno no geral.
GRUPO 4	**P1G4**	Somos sabedores, que as avaliações externas têm como principal objetivo, orientar as políticas educacionais, como um todo, subsidiando as práticas em sala de aula. Partindo do pressuposto que as mesmas identificam as desigualdades educacionais existentes entre escolas e dentro da mesma escola, podemos afirmar que elas ajudam, e muito, no diagnóstico educacional, mostrando as disparidades e sendo suporte para as intervenções que devem ser feitas mediante as dificuldades apresentadas em cada instituição de ensino. Assim como as demais avaliações externas o SPAECE/ALFA, visa também diagnosticar as dificuldades encontradas na rede pública de ensino, no intuito de promover uma equidade educacional. Nesse sentido, percebemos que o resultado obtido com essa avaliação auxilia no desenvolvimento das práticas educacionais e subsidia as instituições com informações que regerão à revisão de planejamento de aulas, aspectos metodológicos e as próprias avaliações internas. Com isso, conclui-se que o SPAECE/ALFA veio para fazer uma reviravolta no sistema educacional cearense, ou seja, veio para realizar mudanças, e mudanças para melhor. Mudanças essas que comtemplem a todos de maneira igualitária.
	P2G4	As avaliações externas são de suma importância para medir o conhecimento dos educandos. Em relação ao SPAECE/ALFA acho muito importante a aplicação dessa avaliação, muito embora haja uma cobrança um tanto quanto aprofundada para a faixa etária dos alunos.
G 1		Escolas com melhores resultados e maior número de alunos
G 2		Escolas com melhores resultados e menor número de alunos
G 3		Escolas com piores resultados e maior número de alunos
G 4		Escolas com piores resultados e menor número de alunos

Fonte: Dados primários da pesquisa.

Além disso, foi verificada a percepção de coordenadores, diretores e professores sobre o processo de análise e divulgação dos resultados obtidos no SPAECE/ALFA, pedindo que descrevessem a forma de trabalho de sua escola em relação a isso e falassem sobre as dificuldades que encontram nesse processo. Os discursos estão apresentados no Quadro 12.

Quadro 12. Percepção dos coordenadores, diretores e professores sobre análise e divulgação dos resultados do SPAECE/ALFA

COORDENADOR PEDAGÓGICO - ENTREVISTA		
GRUPO 1	**C1G1**	A análise e divulgação são feitos nos planejamentos coletivos e individuais, por meio de gráfico e boletim de resultados. As dificuldades encontradas são com as crianças que não tem um mínimo de acompanhamento dos pais, deixando a tarefa ainda mais árdua, tendo que dar reforço no contra turma, para que aconteça a equidade na turma.
	C2G1	São realizados estudos com o coletivo de professores e gestores. São feitas reuniões com os pais, para esclarecimento dos resultados obtidos no SPAECE/ALFA. Procuramos melhor os resultados atreveis das reuniões. Porém encontramos dificuldade para juntar todos os envolvidos no processo de aprendizagem.
GRUPO 2	**C1G2**	Após resultados obtidos, faz-se um estudo coletivo com análises dos resultados junto aos professore, observando as particularidades de cada criança, traçando metas diante os resultados obtidos e os não alcançados. Posteriormente, informamos aos pais os resultados, buscando parceria junto as famílias para alcançar o objetivo esperado de cada criança. (Para isso a escola implantou o projeto Família, meu maior patrimônio! Onde cada família terá um dia no mês para assistir uma aula com a criança.) Também vale ressaltar o reconhecimento feito como forma de incentivo aos alunos destaques (medalhas, certificados, divulgações nas redes sociais e reuniões de pais), e as atividades de apoio no contra turno de acordo com as necessidades de cada educando. Como dificuldades posso destacar a resistência por parte de algumas famílias (uma minoria) na parceria junto a escola no que se refere aos atendimentos no contra turno. Diante a essas famílias a escola encaminha atividade de apoio extra- classe (para casa).
	C2G2	Logo quando a secretaria divulga os resultados e analise com cada escola é preciso também apresentá-los. Na escola, os resultados alcançados no SPAECE ALFA vêm sendo analisado e estudado minuciosamente nos planejamentos escolares, e em especial com os professores das salas avaliadas. Analisando o nível de todas as crianças, seus avanços e dificuldades, elaborando ações que visem corrigir as falhas apresentadas na avaliação. No entanto, acredita-se que os resultados das avaliações externas precisam chegar às escolas no inicio do ano letivo, para que a escola possa discutir e elaborara sua proposta de ensino durante a semana pedagógica, dessa forma seria possível intensificar o trabalho pedagógico no inicio do ano letivo, sempre com foco no quer-se alcançar no final de cada bimestre, traçando metas com prazos determinados para todo o ano.
GRUPO 3	**C1G3**	Através de momentos de estudos com todos os profissionais, assim discutimos estratégias adequadas para superar as dificuldades de aprendizagem de nossos alunos.
	C2G3	Em forma de estudo em grupo com gestores, professores e formadores da Secretaria de Educação do Município. Os mesmos são repassados na escola nos encontros pedagógicos com os educadores. A forma de trabalho na escola com relação a análise dos resultados deixa um pouco a desejar no quesito família x escola, os pais devem participar da análise desses resultados tendo esclarecimento e conscientização da importância desses resultados para a comunidade escolar.
GRUPO 4	**C1G4**	A equipe gestora realiza analise dos resultados para posteriormente apresentar os professores da turma onde traça-se ações projetos e matas para partir de então apresentar toda comunidade escolar, também informamos aos pais para tomarem conhecimentos dos resultados alcançados pelo os discentes os quais tem sido nossos grandes parceiros. A escola como incentivadora do bom desempenho dos seus discentes, docentes e pais, promove o reconhecimento através de premiações, certificados, homenagens e divulgações nas redes sociais. É valido ressaltar que as dificuldades são pequenas, mais diante das mesmas a escola

		mentem o foco na aprendizagem, realizando visitas domiciliares, reuniões com os pais, reunião com conselho escolar, atendimento individual com o aluno e atividades extras.
	C2G4	A divulgação acontece em várias etapas: 1º análise feita pela gestão, 2º coordenação e professores (traçando as devidas intervenções)3º alunos e pais e exposição no painel de gestão para que todos tenham acesso aos dados. O trabalho é executado conforme os direcionamentos da secretaria de educação, porém com as adaptações necessária as nossas necessidades. As vezes a avaliação tem um nível muito elevado, porém como disse antes, servem para direcionar como estamos e onde queremos chegar.
DIRETOR - ENTREVISTA		
GRUPO 1	**D1G1**	Primeiramente a análise e divulgação são feita pela Secretaria Municipal de Educação em estudo com todos os gestores da rede. Posteriormente a escola reúne TODOS os professores para um estudo dos boletins de resultados. As dificuldades encontradas são poucas, mas ainda encontramos educadores que acreditam que as avaliações externas servem apenas para dar notas.
	D2G1	A divulgação e analise dos resultados é feita através de momentos coletivos de estudo com o grupo de educadores e equipe pedagógica, levantando questões sobre os resultados obtidos e traçando metas e ações para melhoria dos resultados. Os professores e coordenadores trabalham em conjunto para alcançar o objetivo. Uma das maiores dificuldades enfrentadas é a falta de apoio familiar em alguns casos.
GRUPO 2	**D1G2**	Primeiramente, os gestores conversam e discutem sobre os resultados recebidos e posteriormente, os mesmos são apresentados em reunião de professores para discussão e análise na coletividade. E, nossa forma de trabalho é ouvir o professor para entender os resultados como também apresentar sugestões de atividades para recuperar os itens fragilizados, reforçar o processo de agilização de alunos leitores no ensino/aprendizagem, dentre outros. Quanto às dificuldades, sempre nos deparamos com elas, como: entraves de aceitação do professor para um trabalho mais focado, falta de professores alfabetizadores para reforçar conteúdos no que concerne as habilidades e competências leitoras, mais tempo da equipe pedagógica para maior apoio, materiais mais adequados, etc.
	D2G2	Através desses resultados alcançados a Escola Roque Lopes vem analisando e expondo esses resultados na escola perante a comunidade escolar e realizando estudos entre professores e funcionários no geral, pais e alunos, traçando metas para melhores resultados na aprendizagem, onde todos os envolvidos possam contribuir no processo ensino aprendizagem.
GRUPO 3	**D1G3**	Através de momentos de estudos com todos os profissionais, assim discutimos estratégias adequadas para superar as dificuldades de aprendizagem de nossos alunos.
	D2G3	Após a gestão analisar os resultados em conjunto com os professores, convocam-se as famílias e socializamos os resultados e metas estipuladas para a Escola e para cada série, o que tem mostrado ser ponto diferencial nesse processo. Já como dificuldade apontamos escassez de materiais didáticos para cumprimos com todas as exigências propostas pela Secretaria de Educação.
GRUPO 4	**D1G4**	Diante dos resultados obtidos e equipe gestora realiza analise dos resultados para posteriormente apresentar os professores da turma onde traça-se ações projetos e matas para partir de então apresentar toda comunidade escolar, são afixados nos murais da escola, nos planejamentos coletivos repassamos para os professores. Através de reuniões e exposição do quadro demonstrativo, também informamos aos pais para tomarem conhecimentos dos resultados alcançados pelo os discentes os quais tem sido nossos grandes parceiros. A escola como incentivadora do bom desempenho dos seus discentes, docentes e pais, promove o reconhecimento através de premiações, certificados, homenagens e divulgações nas redes sociais. É valido ressaltar que as dificuldades são pequenas, mais diante das mesmas a escola mentem o foco na aprendizagem, realizando visitas domiciliares, reuniões com os pais, reunião com conselho escolar, atendimento individual com o aluno e atividades extras.
	D2G4	A análise assim como a divulgação de tais resultados coletados se dá através de estudos realizados pelos órgãos competentes após a aplicação do teste e depois sendo trabalhado minunciosamente pela escola cada descritor o qual a criança apresentou dificuldade. Dentre algumas dificuldades, posso citar o nível da prova diante de certas deficiências que a criança apresenta.
PROFESSOR - ENTREVISTA		
GRUPO 1	**P1G1**	Na escola que leciono acontece a divulgação nos planejamentos individuais e coletivos, e conselho de classe. A análise é feita em grupo, com a participação do núcleo gestor e professores, que tendo em mãos a matriz de referência e gráficos estudam juntos.
	P2G1	São feitos momentos de estudos para nos apropriarmos desses resultados.

GRUPO 2	**P1G2**	A análise dos resultados é feita por todos os professores e gestores da escola a partir da divulgação emitidos pela secretaria de educação do município. De acordo com os resultados elaboramos estratégias para trabalhar com o objetivo de consolidar os descritores mais fragilizados pela turma.
	P2G2	Gradativamente a escola reuni os professores para mostrar os resultados do que esta sendo trabalhado em sala para analisarmos e refletirmos sobre os resultados obtidos e focar nas dificuldades de cada educando. Participo de momentos de discursões e tomada de decisões na busca de avanços no ensino aprendizagem dentro do projeto que visa bons resultados no SPAECE ALFA.
GRUPO 3	**P1G3**	A gestão da escola realiza momentos de estudos com todos os profissionais, assim é discutida estratégias adequadas para superar as dificuldades de aprendizagem de nossos alunos.
	P2G3	No encontro pedagógico mensal na escola e nas formações da Secretaria de educação é feito um apanhado de observações por meio de planilhas e tabelas, onde nós professores percebemos onde houve mais fragilidade e o que podemos fazer para mudar o quadro.
GRUPO 4	**P1G4**	As primeiras análises dos dados são feitas pela secretaria e os gestores das escolas. A partir desse momento, os gestores divulgam os dados na instituição escolar com todos que dela fazem parte, pais e alunos, em reuniões e professores, no planejamento educacional, afinal, todos somos agente da educação. Em posse dessas informações obtidas pela divulgação dos dados, poderemos revisar ou consolidar as ações definidas no projeto político pedagógico da escola. Além disso, utilizá-los como ferramenta importante para diagnosticar os resultados escolares e prestar conta à sociedade em geral.
	P2G4	Em momento de estudo com a coordenadora. Reunião com todo o corpo docente para divulgação dos resultados. Participo analisando cada resultado individualmente traçando metas.

Fonte: Dados primários da pesquisa.

Analisandos os discursos apresentados sobre a percepção da importância das avaliações externas, em especial, do SPAECE/Alfa e o uso e divulgação desses resultados, verifica-se uma linha de atuação semelhante entre os grupos.

Em relação às avaliações externas, sobretudo, o SPAECE/Alfa é percebido pelas gestoras do Grupo 1 como uma ferramenta que gera subsídio para eventuais processos de mudanças, bem como, norteia as políticas educacionais voltadas à melhoria da qualidade de ensino do Estado do Ceará e permite avançar por caminhos adequados para o sucesso no processo de alfabetização das crianças.

Quanto à forma que são analisados e divulgados os resultados obtidos no SPAECE/Alfa e como a escola trabalha essas questões e as dificuldades encontradas nesse processo, as diretoras reúnem o grupo escolar e debatem os resultados traçando metas para melhoria desses. Foi enfática a fala de uma das diretoras, quando a mesma relata a ausência da família no sentido da falta de apoio em alguns casos; já a outra destacou o facto de alguns docentes acreditarem que as avaliações externas, tem o objetivo único e simples de somente dar notas.

Assim como os gestores do Grupo 01, os do Grupo 02 que é composto pelas escolas com melhores resultados e com menor número de alunos percebem as avaliações externas

como ferramenta importante que norteia o trabalho pedagógico, especialmente na parte curricular que mapeiam o mínimo que o aluno precisa saber diante do conhecimento das séries avaliadas.

Quanto ao SPAECE/Alfa, acreditam que as avaliações ajudam o professor no processo de alfabetização do educando, estimulando os profissionais a superarem seus limites, a saírem da acomodação, numa busca constante por mais avanços na qualificação da aprendizagem, bem como, acreditam que os alunos passam a se alfabetizar na idade certa e que as práticas pedagógicas são inseridas durante todo o ano, visando uma boa preparação dos alunos para as avaliações externas.

Ambos os gestores, trabalham os resultados na coletividade, expondo os resultados para o grupo, ouvindo o professor para entender os resultados como também apresentar sugestões de atividades para recuperar os itens fragilizados, reforçando e agilizando os alunos leitores no ensino/aprendizagem, dentre outros. Quanto às dificuldades, destacou um dos gestores que sempre se depara com elas, como: entraves de aceitação do professor para um trabalho mais focado, falta de professores alfabetizadores para reforçar conteúdos no que concernem às habilidades e competências leitoras, mais tempo da equipe pedagógica para maior apoio, materiais mais adequados.

No Grupo 03, composto pelas escolas de piores resultados e maior número de alunos, um dos gestores se coloca de forma simplificadora diante da percepção das avaliações externas, sobretudo o SPAECE/Alfa, informando somente que é uma forma de acompanhar a evolução dos alunos, assim como o desempenho dos profissionais. O outro gestor coloca que as avaliações externas funcionam como termômetro em relação ao trabalho desenvolvido pela equipe, pensa ainda ser fundamental, pois tais procedimentos elevam a qualidade do trabalho cotidiano com os educandos.

Com relação ao SPAECE/Alfa, entende que seja o principal catalisador na busca pela excelência e equidade, propostas atualmente na Rede Municipal de Ensino, já que os procedimentos educacionais utilizados têm como parâmetros também, as competências exigidas no SPAECE/Alfa.

Quanto à forma de analisar e expor os resultados verifica-se duas formas de abordagem, uma das escolas realiza momentos de estudo com profissionais e outra após a gestão, analisa os resultados em conjunto com os professores, convoca as famílias e socializa os resultados e metas estipuladas para a escola e para cada série, o que tem mostrado ser

ponto diferencial nesse processo. Já como dificuldade aponta a escassez de materiais didáticos para que sejam cumpridas todas as exigências propostas pela Secretaria de Educação.

No Grupo 04 estão escolas com piores resultados e menor número de alunos, ambos os gestores percebem que as avaliações externas, são ferramentas de fundamental importância, onde, através destas pode-se avaliar a qualidade ou deficiência do ensino aprendizagem de determinada instituição, além do trabalho de seus profissionais, obviamente.

Destacam que o SPAECE/Alfa em especial, em função de se ter um diagnóstico sobre como a criança está chegando no 2º ano e, assim, poder intervir, a fim de que ela tenha suas deficiências relacionadas a determinados descritores sanados a tempo. A abordagem dos resultados é feita da seguinte forma: as equipes gestoras realizam análise dos resultados para posteriormente apresentar aos professores da turma onde são traçadas ações, projetos e metas para, a partir de então apresentar toda comunidade escolar, onde são afixados nos murais da escola, nos planejamentos coletivos e repassados para os professores.

Através de reuniões e exposição do quadro demonstrativo, também é informado aos pais para tomarem conhecimentos dos resultados alcançados pelos discentes os quais tem sido segundo a gestão os seus grandes parceiros. Destaca ainda, que a escola como incentivadora do bom desempenho dos seus discentes, docentes e pais, promovem o reconhecimento através de premiações, certificados, homenagens e divulgações nas redes sociais. Uma das escolas trabalha especificamente cada descritor após análise dos resultados. Quanto às dificuldades afirmam serem pequenas, dentre elas, o nível da prova diante das deficiências que as crianças apresentam, contudo, se mantém no caminho para melhoria do ensino.

A percepção dos coordenadores diante da análise e divulgação do SPAECE/Alfa foi coletada também nos quatro grupos, onde os coordenadores pedagógicos do Grupo 1, composto por escolas de melhores resultados e maior número de alunos concordam que as avaliações externas, principalmente o SPAECE/Alfa vieram para somar e aprimorar o processo de ensino, uma das coordenadoras destaca que as avaliações diagnosticam os pontos fortes e fracos dos alunos e avalia as características de ensino dos professores.

A análise dos resultados e a divulgação de acordo com a coordenação de ambas as escolas do grupo são realizadas através dos planejamentos coletivos e individuais, por meio de gráfico e boletim de resultados. Uma das coordenações destaca também encontros com os pais para explanação acerca dos resultados, quanto às dificuldades as duas escolas na percepção de seus coordenadores, destacam a ausência dos pais no acompanhamento das

atividades dos alunos, gerando um fardo para a escola solucionar, tendo que haver reforço no contra turno.

No Grupo 02, com escolas com melhores resultados e menor número de alunos destaca-se na íntegra o discurso de um dos coordenadores no que se refere a análise dos resultados e sua divulgação, ressaltando que a sua percepção diante das avaliações externas é de que as mesmas são instrumentais de larga escala que permitem uma ampla visão da escola e da rede de ensino. Como podemos observar na fala abaixo:

> "Após resultados obtidos, faz-se um estudo coletivo com análises dos resultados junto aos professores, observando as particularidades de cada criança, traçando metas diante os resultados obtidos e os não alcançados. Posteriormente, informamos aos pais os resultados, buscando parceria junto as famílias para alcançar o objetivo esperado de cada criança. (Para isso a escola implantou o projeto Família, meu maior patrimônio! Onde cada família terá um dia no mês para assistir uma aula com a criança.) Também vale ressaltar o reconhecimento feito como forma de incentivo aos alunos destaques (medalhas, certificados, divulgações nas redes sociais e reuniões de pais), e as atividades de apoio no contra turno de acordo com as necessidades de cada educando. Como dificuldades posso destacar a resistência por parte de algumas famílias (uma minoria) na parceria junto a escola no que se refere aos atendimentos no contra turno. Diante a essas famílias a escola encaminha atividade de apoio extra- classe (para casa)". (C1G2)

A outra coordenadora (C2G2) percebe também a importância das avaliações externas, e destaca que apesar de trabalhar no coletivo e minunciosamente os resultados obtidos no SPAECE/Alfa, esses teriam que chegar através da secretaria logo no início do ano, para que a escola possa trabalhar desde a semana pedagógica suas metas para o ano letivo que se inicia.

No Grupo 03, onde se encontram as escolas com piores resultados e maior número de alunos, os coordenadores afirmam que as avaliações externas são essenciais para análise da situação em que se encontram seus alunos e que os resultados são trabalhados em grupo. Destaca-se o discurso da C2G3, que ressalta a forma de trabalho na escola com relação à análise dos resultados, que deixa um pouco a desejar no quesito família x escola, acredita que os pais devem participar da análise desses resultados tendo esclarecimento e conscientização da importância dos mesmos para a comunidade escolar.

O Grupo 04, composto por escolas com piores resultados e menor número de alunos tem na percepção de ambos coordenadores, em relação às avaliações externas, que elas são de suma importância para identificar as fragilidades no ensino aprendizagem e geram indicadores facilitando o comparativo dos resultados nas esferas municipais, estaduais e federais. Quanto à forma de divulgação e análise dos resultados, a equipe gestora realiza a análise dos

resultados para posteriormente apresentar aos professores da turma onde traçam-se ações, projetos e metas para, a partir de então, apresentar a toda comunidade escolar. , Também informam aos pais para tomarem conhecimentos dos resultados alcançados pelos discentes, os quais tem sido grandes parceiros.

A coordenadora C2G4 discursa que a divulgação ocorre em etapas, onde a primeira parte é para a gestão, a segunda para os professores e por fim, os resultados são expostos para a comunidade escolar, sobretudo os pais de alunos. Destaca também que segue as orientações da secretaria municipal de educação com ajustes à rotina da escola e menciona que o nível das avaliações é elevado.

Os professores dos quatro grupos em questão foram entrevistados, onde os professores do Grupo 01, composto por escolas com melhores resultados e maior número de alunos, os docentes tem a mesma percepção quanto a importância das avaliações, destacam que fortalecem a escola e contribui para nortear o planejamento estratégico, o P1G1 completa que além disso, o prêmio oferecido pelo SPAECE/Alfa é importante para a escola. Ambos também afirmam que os resultados são divulgados e analisados no grupo como um todo.

No Grupo 02, onde as escolas têm os melhores resultados com o menor número de alunos, os professores concordaram que as avaliações externas são bem-vindas para o processo de ensino aprendizagem, inclusive a P1G2 destaca, que o SPAECE/Alfa tem sido um estímulo para suas aulas, pois conduz as mesmas de maneira adequada para melhorar a aprendizagem dos alunos com base nas competências exigidas na proposta curricular. Quanto aos resultados, os docentes afirmam que as escolas trabalham na análise e divulgação destes de forma ampla, de acordo com resultados obtidos pela secretaria de educação e com base nos resultados traçam o planejamento estratégico.

Já no Grupo 03, composto por escolas com piores resultados e maior número de alunos, a professora P2G3 afirma que em sua opinião as avaliações externas não avaliam o aluno no geral, diferentemente do P1G3 que acredita nas avaliações como forma de acompanhamento do aprendizado dos alunos e do desempenho das práticas pedagógicas dos professores. Em relação à análise dos resultados e divulgação, as duas professoras discursaram de forma objetiva que a escola reúne a equipe e estuda os resultados traçando metas de acordo com o resultado obtido.

Por fim, o Grupo 04, onde as escolas com piores resultados e menor número de alunos, o professor P1G4, em relação à percepção quanto as avaliações externas, sobretudo o SPAECE/Alfa afirma que:

> "Somos sabedores, que as avaliações externas têm como principal objetivo, orientar as políticas educacionais, como um todo, subsidiando as práticas em sala de aula. Partindo do pressuposto que as mesmas identificam as desigualdades educacionais existentes entre escolas e dentro da mesma escola, podemos afirmar que elas ajudam, e muito, no diagnóstico educacional, mostrando as disparidades e sendo suporte para as intervenções que devem ser feitas mediante as dificuldades apresentadas em cada instituição de ensino. Assim como as demais avaliações externas o SPAECE/Alfa, visa também diagnosticar as dificuldades encontradas na rede pública de ensino, no intuito de promover uma equidade educacional. Nesse sentido, percebemos que o resultado obtido com essa avaliação auxilia no desenvolvimento das práticas educacionais e subsidia as instituições com informações que regerão à revisão de planejamento de aulas, aspectos metodológicos e as próprias avaliações internas. Com isso, conclui-se que o SPAECE/Alfa veio para fazer uma reviravolta no sistema educacional cearense, ou seja, veio para realizar mudanças, e mudanças para melhor. Mudanças essas que comtemplem a todos de maneira igualitária" (P1G4).

Já a P2G4 destaca que as avaliações são importantes sim, contudo, há uma cobrança muito aprofundada para faixa etária dos alunos no SPAECE/Alfa e, assim como a P1G4, em relação à forma trabalhada dos resultados, afirma que a análise e divulgação é feita perante ao grupo com estudos individualizados de cada situação, traçando metas para atingir os objetivos.

Diante do exposto, verifica-se que os resultados trazidos pelo SPAECE/Alfa têm sido utilizados pelas escolas como forma de orientar seu trabalho de alfabetização, identificando as deficiências e os acertos e utilizando-os como base para que ações futuras sejam realizadas.

5.3 A Percepção dos participantes sobre alterações produzidas no trabalho do Coordenador Pedagógico escolar diante dos resultados

Para entender sobre as alterações produzidas no trabalho do coordenador pedagógico diante dos resultados do SPAECE/ Alfa, se fez necessário verificar inicialmente a percepção dos profissionais a respeito do papel do coordenador no processo de alfabetização da criança, solicitando que, além de olhar para a função do mesmo, também discursar-se sobre sua função nesse processo, considerando os resultados do SPAECE Alfa. As respostas estão apresentadas no Quadro 13.

Quadro 13. Percepção dos coordenadores, diretores e professores sobre o papel do coordenador diante dos resultados do SPAECE/Alfa

COORDENADOR - ENTREVISTA		
GRUPO 1	**C1G1**	Mostrar e estudar os resultados das avaliações junto com os professores, para que possamos traçar e rever nossas metas, e assim melhorarmos os resultados.
	C2G1	Esclarecer os pontos positivos e negativos que foram alcançados e apresentar os pontos de melhoria a ser implementado no aprendizado dos alunos.
GRUPO 2	**C1G2**	Em relação aos resultados do SPAECE/ALFA cabe ao coordenador pedagógico, fazer análise dos resultados obtidos observando o desempenho de cada aluno, em seguida levar até o professor e apresentar todo o boletim de resultados e junto à ele analisar, e avaliar os resultados individuais. Após, traçar ações que venham a atender as necessidades detectadas dos educandos, observando cada particularidade do discente no âmbito da aprendizagem, para que assim, venha se manter e/ou melhorar os resultados.
	C2G2	O coordenador é peça fundamental na análise, ação e reflexão dos resultados obtidos, afinal é função dele conhecer, acompanhar e auxiliar os professores na realização do trabalho pedagógico, sempre com foco nos resultados que temos e nos que almejamos. Os professores precisam sentir que o interesse de alcançar resultados passivos na aprendizagem é também dos gestores, e assim firmar parceria que garantam um ensino de qualidade, fortalecendo o desejo de melhorias.
GRUPO 3	**C1G3**	Intermediar discussões e propor sugestões que levem o grupo a refletir e buscar sempre o melhor para aprendizagem de nossas crianças.
	C2G3	Orientar e apoiar o professor, buscando estratégias de ensino que possam melhorar os resultados obtidos nas avaliações externas.
GRUPO 4	**C1G4**	Realizar um levantamento de dados, identificando as habilidades que ainda precisam serem consolidadas pelos alunos de acordo com os resultados obtidos no SPAECE/ALFA e juntos com os professores refletir sobre as interversões que precisam serem desenvolvidas. Partindo deste princípio fortaleço, o acompanhamento em sala formal e informal, planejamento individual elaboração de ações e metas a curto prazo e diagnostico para consolidar o objetivo desejado.
	C2G4	O coordenador é o principal responsável, porém não é o único (pais, alunos, professores e diretor) mas este tem a função de identificar como está o desempenho na aprendizagem, intervir e depois acompanhar, se não faz todas as etapas o resultado final fica comprometido.
DIRETOR - ENTREVISTA		
GRUPO 1	**D1G1**	A meu ver o papel do coordenador pedagógico e do diretor escolar é de acompanhar o professor no momento de estudo individual e coletivo, acompanhar o cotidiano da sala de aula e avanços na aprendizagem dos alunos.
	D2G1	Todos da equipe tem papel importante na obtenção dos resultados da instituição se os mesmos não são atingidos, a falha foi do grupo como um todo. O gestor deve ser o maestro da orquestra para que o ritmo seja o mesmo e, portanto deve sempre estar buscando maneiras de como fazer acontecer junto com a equipe pedagógica e os professores.
GRUPO 2	**D1G2**	Para ser um bom coordenador e/ou diretor, é necessário que seja antes de tudo, um excelente professor, pesquisador, aberto às mudanças, líder exemplar, seja apaixonado pelo que faz, etc. O coordenador pedagógico deve estar sempre acompanhando o professor, fazendo entrega de materiais que chegam à escola, também fazer as intervenções necessárias em tempo hábil para que o trabalho aconteça de forma qualificada. Deve elaborar estratégias e projetos para mediar a aprendizagem dos educandos e ajudar o professor, numa constante busca por melhorias. Deve estar em contato com os pais dos alunos para tê-los como parceiros nesse processo. Deve estar em constante processo de atualização pra melhor subsidiar os profissionais com materiais adequados, estar sempre estudando, inovando, etc. O diretor também deve estar em constante processo de atualização para servir como mais um apoio em todo trabalho desenvolvido em sala. Ajudar o professor nas dificuldades, estar em constante troca de ideias com a coordenação pedagógica, chamar os pais dos alunos para orientá-los quanto às dificuldades encontradas, etc.
	D2G2	O coordenador pedagógico é o autor principal nas ações e articulações didáticas e pedagógicas e Junto ao professor vem realizado um trabalho de parceria nesse processo de analise e reflexão dos resultados, sempre com foco em novas estratégias de aprendizado para resultados eficaz. Como diretor escolar trabalho com todos os autores responsáveis dentro da instituição, através de motivação, analise de resultados e reflexões, a fim de garantir a parceria entre todos e obter

		resultados positivos.
GRUPO 3	**D1G3**	Ambos devem intermediar discussões e propor sugestões que levem o grupo a refletir e buscar sempre o melhor para aprendizagem de nossas crianças.
	D2G3	Entendo que o coordenador pedagógico seja o elo impulsionador do processo, já que o mesmo acompanha e ajuda na efetivação dos procedimentos pedagógicos com os educandos, tornando o trabalho exitoso.
GRUPO 4	**D1G4**	Fazer uma sondagem, onde irá coletar informações, para poder assim identificar as habilidades que ainda precisam serem consolidadas pelos alunos, de acordo com os resultados obtidos no SPAECE/ALFA e juntos diretor, coordenador e professores refletir sobre as interversões que precisam serem desenvolvidas. De posse desses dados, nos gestores podem planejar reflexões, elaborar e monitorar suas políticas, programas e projetos educacionais. Também para a revisão ou consolidação das ações definidas no projeto político pedagógico da escola. Além disso, a organização desses dados constitui uma ferramenta importante para diagnosticar os resultados e prestar contas à sociedade, em geral, de como se encontra a qualidade do ensino, utilizando este espaço para conhecer e consultar as metodologias e os instrumentos de avaliação que podem auxiliar neste trabalho.
	D2G4	O papel do coordenador pedagógico é acompanhar mais de perto todo o desenrolar do processo. Em quanto o papel do diretor é dar suporte, apoio na tentativa de fazer o trabalho do professor e coordenador fluir de forma satisfatória.
PROFESSOR - ENTREVISTA		
GRUPO 1	**P1G1**	É auxiliar o professor no trabalho pedagógico para que esses resultados sejam cada vez melhores. E o meu papel é fazer valer esses resultados.
	P2G1	Acompanhar o processo e saber se as expectativas de aprendizagem foram alcançadas. Os resultados servem para a melhoria do desempenho do aluno.
GRUPO 2	**P1G2**	O coordenador pedagógico deverá ter um olhar cuidadoso sobre o significado desses resultados, refletir sobre eles e planejar ações para serem realizadas a partir dos avanços e dificuldade dos alunos. Como professora é meu dever também analisar os resultados obtidos pela turma, com o olhar voltado para a minha prática em sala e buscar meios para solucionar as dificuldades encontradas.
	P2G2	Partido do pressuposto dos resultados obtidos o coordenador pedagógico realiza projetos de intervenções, visando englobar os desafios do modelo de avaliação do SPAECE ALFA. Entretanto, com os resultados em mãos procuro motivar e desafiar os alunos a envolver-se no processo de aprendizagem na busca de melhores resultados. Busco inovar minhas estratégias para alcançar resultados satisfatórios mediantes a proposta do projeto.
GRUPO 3	**P1G3**	Assim como o coordenador Pedagógico devemos intermediar discussões e propormos sugestões que nos levem a refletir e buscar sempre o melhor para aprendizagem de nossas crianças.
	P2G3	Deixar o professor a par de tudo, mostrando os resultados e observar qual aluno não alcançou o desejado. Observá-los e buscar estratégias para trabalhar com os alunos que não conseguiram o resultado esperado.
GRUPO 4	**P1G4**	O coordenador pedagógico tem um papel importantíssimo nesse processo, cabe a ele dá suporte ao professor auxiliando-o na prevenção e na solução de problemas, ajudando-o a diagnosticar os saberes dos alunos e identificar quais conteúdos devem ser trabalhados, procurando novos mecanismos educacionais para que essa aprendizagem seja melhorada e consiga atender por igual a todos os educandos, já que esse é o grande desafio deste projeto. Já o professor precisa ter um olhar diferenciado em relação a esses alunos pois faze com que essa aprendizagem aconteça de maneira igual para todos os educandos, não é fácil, e requer tempo e cuidados especiais, principalmente nos quando nos referimos a equidade, pois cada indivíduo tem seu próprio tempo e maneira de aprender. Portanto, compete ao professor fazer uso dessas informações e desenvolver seu planejamento em cima dos dados obtidos. Realizando junto do coordenador pedagógico, ações que contemplem todas as realidades existentes em sala de aula, atualizando-se e aperfeiçoando sua prática.
	P2G4	O coordenador pedagógico desenvolve um papel de suma importância para atingir bons resultados, elabora projetos, dá reforço, reúne pais para apresentação de resultados e direciona conteúdo a serem trabalhados. Enquanto professora executo tudo que for para o crescimento da turma.

Fonte: Dados primários da pesquisa.

Nesse mesmo sentido, foi perguntado aos profissionais como eles percebiam que alterações produzidas no trabalho do Coordenador Pedagógico Escolar diante dos resultados. Os discursos apresentados pelos profissionais estão apresentados no Quadro 14.

Quadro 14. Percepção dos coordenadores, diretores e professores sobre o papel do coordenador no processo de alfabetização da criança

COORDENADOR PEDAGÓGICO – ENTREVISTA		
GRUPO 1	**C1G1**	Sempre trabalhamos com muito foco na aprendizagem de todos.
	C2G1	Além do acompanhamento em sala de aula, agir como mediador que busca a melhoria do ensino e aprendizagem, adaptando intervenções para que os alunos alcancem um nível adequado.
GRUPO 2	**C1G2**	Diante dos resultado, tem-se o cuidado de ter um olhar mais perceptivo e minucioso diante deles, buscando equidade e qualidade no processo de ensino e aprendizagem, por meio de visitas formais em sala de aula com o intuinto de buscar melhores resultados e ajudar o professor e aluno.
	C2G2	È preciso que o coordenador tenham conhecimento de caso, tanto do trabalho pedagogico realizado em sala pelo professor, como também o nivel de desempenho de cada aluno e de cada turma,e com base nessas informações anlisar e refletir junto os professores os resulatdos alcaçados nas avaliações externas, sempre sugerindo ações que visem ccorrigir possivelis falhas no processo ensino aprendizagem que foram diagnosticas nas avaliações externas, dessa forma tenho direcionado meu trabalho pedagógico.
GRUPO 3	**C1G3**	Os resultados são fruto de nossas ações, se não forem positivos significa que falhamos, então devemos rever os erros e traçamos novas ações.
	C2G3	É importante analisar junto com o grupo os resultados, entendendo quais causas levou a obter tais resultados e traçar estratégias de melhoramento dos mesmos, garantindo uma melhor aprendizagem dos nossos alunos e melhoria dos resultados da escola.
GRUPO 4	**C1G4**	O coordenador pedagógico precisa está sempre atendo ao cenário que se apresenta a sua volta valorisando os profissionais da sua equipe e acompanhando os resultados. Refletir sobre sua propia prática para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.O trabalho em equipe é fonte inesgotavel de superação e valorização do profissional.
	C2G4	Analisar, comparar e intervir de acordo com cada resultado.
DIRETOR – ENTREVISTA		
GRUPO 1	**D1G1**	Diante de cada resultado alcançado, sempre trabalhamos para que o próximo seja melhor.
	D2G1	De acordo com os resultados obtidos o foco do nosso trabalho tem que ser desviado para a melhoria cada vez mais, então são traçadas estratégias de trabalho junto à coordenação pedgógica para que isso de fato aconteça são feitas reuniões periódicas com discussões e levantamento de questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem dos discentes.
GRUPO 2	**D1G2**	Um bom diretor sempre estará atento ao processo ensino/aprendizagem, pois seu interesse e envolvimento contagia e estimula o corpo docente e discente; Um diretor que tem autoridade sem autoritarismo, está sempre atento ao trabalho pedagógico e adequa os professores à série que mais se identificam. Tem um olhar observador para entender e ajudar com precisão seus liderados. Tem sabedoria para lidar com os problemas e exalta os pontos fortes da equipe... e diante dos resultados divide o sucesso com todos da escola, assim como no fracasso procura junto com a equipe, buscar alternativas para superar os desafios encontrados na jornada pedagógica. Quanto a articulação, procuro conversar com a coordenação pedagógica, motivando-a para que os resultados permanecem num grau de evolução constante, elaboro junto com a equipe Projetos como alternativas de superação das dificuldades, faço reuniões com outros setores da escola para colher novas sugestões de superação das dificuldades, etc,

	D2G2	Uma parceria entre escola e fámilia, onde essa relação possa fortalecer o ensino e aprendizagem na escola Roque Lopes. Busco propocionar um ambiente de trabalho aconchegante, onde todos se respeitem e busquem juntos o objetivo principal que é a educação e aprendizagem dos nossos alunos. Diante dos resulatos obtidos em reunião com o grupo gestor, analisamos os resulatdos e traçamos estratégias de como vai ser trabalhalhado em sala de aula com os professores e depois acompanhado o trabalo realizado em sala de aula.
GRUPO 3	**D1G3**	Os resultados são fruto de nossas ações, se não forem positivos significa que falhamos, então devemos rever os erros e traçamos novas ações.
	D2G3	A função do diretor no processo além de se integrar na execução de todas as ações planejadas, é buscar condições materiais para que os trabalhos dos professores não sejam negligenciados.
GRUPO 4	**D1G4**	Como o diretor também preciso está sempre atendo a tudo que se apresenta em minha volta com: dar ampla divulgação das avaliações externas e internas; estimular e garantir a participação dos alunos no dia das mesmas; garantir a normalidade/tranquilidade da rotina escolar no dia de aplicação das provas de modo a não interferir no bom resultado dos alunos; analisar os resultados da escola com os professores, Conselho Escolar e pais; definir ações de melhoria (a partir do estudo dos resultados) descritores muito crítico e crítico. A articulação com o coordenador se dá em sintonia com que as informações sobre os métodos usados pelos professores, o relacionamento desses com os alunos e as possíveis dificuldades que o corpo docente tem para ensinar sejam sempre compartilhadas.
	D2G4	As articulações são feitas diante de estudos, análises pelo diretor e coordenador sendo posteriormente apresentados/ divulgados a pais e alunos.
PROFESSOR - ENTREVISTA		
GRUPO 1	**P1G1**	Quando são bons é porque a turma vai bem, quando não são tão bons é porque precisamos nos dedicar mais. Então a coordenadora se reúne com a professora, analisa junto os pontos negativos e positivos e traça metas para alcançar bons resultados da próxima vez.
	P2G1	O coordenador atua como mediador para que os professores possam fazer intervenções que levem os alunos a avançarem em seu processo de aprendizagem.
GRUPO 2	**P1G2**	O professor tem se preocupado mais na sua forma de planejar e atuar em sala de aula tendo como base sempre os resultados obtidos pelo SPAECE, buscando sempre novas tecnicas para facilitar a compreensão e aprendizado de seus alunos. O coordenador pedagógico tem feito um trabalho muito relevante com apresentação de dados organizados por descritores mostrando minunciosamente o desempenho e dificuldade por aluno e nos ajudando na elaboração de ações a serem realizadas em sala de aula.
	P2G2	De posse dos resultados são feitos momentos de estudo e mediante as tomadas de decisões busco modificar minhas estratégias, colhendo as ideias pedagógicas, focando nos desafios apresentados nos resultados.
GRUPO 3	**P1G3**	Os resultados são fruto de nossas ações, se não forem positivos significa que falhamos, então sentamos (gestão escolar e professores) revemos nossos erros e traçamos novas ações.
	P2G3	Exige muito mais do professor e o professor exige do aluno de modo que não se sinta sufocado, não fique com medo. Para tudo tem quer haver um jogo de cintura do alfabetizador. Por meio de conversas e entrega dos resultados em planilhas e tabelas.
GRUPO 4	**P1G4**	O olhar diferenciado que precisa haver para cada educando, como peça fundamental nesse processo, a maneira de avaliar seus alunos se torna a parceria diária com a família, o trabalho árduo em cima das dificuldades apresentadas, a elaboração de um planejamento que contemple todas as habilidades educacionais, o ritmo de trabalho que é mais intenso, tudo isso, não digo que são alterações, pois são ações diárias na vida do professor, no entanto dentro desse processo avaliativo, essas ações assumem uma maior proporção. Diante dos resultados obtidos, nas avaliações, é hora de sentar com o coordenador pedagógico e traçar estratégias direcionadas para cada aluno a curto e longo prazo, de acordo com as maiores dificuldades, assim como, comunicar aos pais e responsáveis chamando-os a assumir também a responsabilidade e o comprometimento com a vida educacional de seus filhos.
	P2G4	Fazendo análise dos resultados e revendo determinados descritores que não foram consolidados.
G 1		Escolas com melhores resultados e maior número de alunos
G 2		Escolas com melhores resultados e menor número de alunos
G 3		Escolas com piores resultados e maior número de alunos
G 4		Escolas com piores resultados e menor número de alunos

Fonte: Dados primários da pesquisa.

Analisando os relatos apresentados, ressalta-se que no Grupo 01 verificou-se na visão da D1G1 que o papel dos gestores escolares, considerando Diretor e Coordenador, é de acompanhamento do professor no momento de estudo individual e coletivo, acompanhando o cotidiano da sala de aula e avanços na aprendizagem dos alunos, afirmando que os resultados do SPAECE/ Alfa são acompanhados e tomados como base para melhoria dos próximos resultados. D2G1, nesse mesmo sentido, ressalta que os resultados são analisados em coletividade com toda a equipe pedagógica, traçando metas para melhorias dos resultados, destacando como uma das maiores dificuldades desse processo a falta de apoio familiar.

A D2G1 ainda ressalta que o diretor deve atuar como um maestro nesse processo, buscando maneiras de como fazer acontecer junto com a equipe pedagógica e os professores, direcionando toda a equipe a um mesmo caminho. As alterações no trabalho são inevitáveis, já que os resultados apontam os ajustes necessários para melhoria dos resultados.

> "Quanto a articulação, procuro conversar com a coordenação pedagógica, motivando-a para que os resultados permaneçam num grau de evolução constante, elaboro junto com a equipe Projetos como alternativas de superação das dificuldades, faço reuniões com outros setores da escola para colher novas sugestões de superação das dificuldades, etc". (D1G2, 2017).

Os diretores destacaram de forma unânime, a importância do seu papel na articulação com o coordenador pedagógico e professores, tendo em vista que os resultados precisam ser analisados em conjunto para que metas sejam traçadas em busca da melhoria dos resultados. O D2G3 chama a atenção para o papel do diretor em buscar recursos materiais para que o trabalho do coordenador pedagógico e dos professores não seja negligenciado, fator esse que acredita ser fundamental.

Na visão da C1G1, o papel do coordenador pedagógico está voltado para a apresentação e estudo dos resultados das avaliações junto com os professores, para que possam traçar e rever suas metas e, assim, melhorarem os resultados. Nesse sentido, de acordo com a coordenadora os resultados não alteram o seu trabalho, haja vista que já é voltado para a aprendizagem de todos.

> "Diante dos resultados, tem-se o cuidado de ter um olhar mais perceptivo e minucioso diante deles, buscando equidade e qualidade no processo de ensino e aprendizagem, por meio de visitas formais em sala de aula com o intuito de buscar melhores resultados e ajudar o professor e aluno". (C2G2, 2017).

Desse modo, os coordenadores também possuem opiniões semelhantes, destacando seu papel no acompanhamento dos resultados e do desempenho dos professores no decorrer

do ano letivo, observando e ajustando os pontos a serem melhorados para que consigam aprimorar os resultados do ano seguinte.

Por sua vez, a P1G1 percebe o trabalho do coordenador pedagógico em relação ao auxílio do professor para que os resultados do SPAECE/Alfa sejam cada vez melhores e que faz parte de seu papel, fazer valer os resultados. A professora percebe que a partir dos resultados do SPAECE/ Alfa seu trabalho pode ser alterado, tendo em vista que a coordenação pedagógica promove uma reunião para que os pontos negativos e positivos sejam analisados e metas sejam traçadas para melhoria dos resultados.

Todos os demais professores seguiram nesse caminho de respostas, apontando que os resultados são articulados entre toda a equipe a partir de reuniões, sendo nesse momento traçadas estratégias para melhoria dos resultados, não verificando diferenças entre professores de escolas de melhores e piores resultados.

Como vantagem na escola 01 do Grupo 02, menor escola com melhores resultados, foi verificada a atuação do coordenador pedagógico na opinião de P1G2, que afirmou que esse profissional tem feito um trabalho muito relevante, com apresentação de dados organizados por descritores, mostrando minunciosamente o desempenho e dificuldade por aluno e nos ajudando na elaboração de ações a serem realizadas em sala de aula. P2G2 também destaca a importância de sua própria atuação e das aulas serem planejadas, sempre que possível buscando estratégias de ensino e aprendizagem que envolvam os alunos de tal maneira para que os resultados sejam aprimorados.

5.4 Ações desenvolvidas pelos Coordenadores Pedagógicos na escola através do programa e os resultados provocados na aprendizagem dos alunos

Para que se pudesse verificar sobre as ações desenvolvidas pelos Coordenadores Pedagógicos na escola através dos resultados do SPAECE/Alfa foi perguntado aos profissionais que participaram dessa pesquisa como sua escola se apropria dos resultados do SPAECE/Alfa e elabora estratégias de continuidade ou melhorias, além disso, foi pedido que discorressem sobre as dificuldades que encontram nesse processo. Os resultados estão apresentados no Quadro 15.

Quadro 15. Percepção dos coordenadores, diretores e professores sobre apropriação dos resultados do SPAECE/Alfa e elaboração de estratégias de continuidade ou melhorias

COORDENADOR PEDAGÓGICO – ENTREVISTA		
GRUPO 1	C1G1	Procuramos sempre apresentar os resultados de acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Educação. Nossa escola é muito focada na aprendizagem dos alunos, quando algo novo é sugerido todos abraçam a ideia. A dificuldade às vezes encontrada é com a falta dos equipamentos (impressora e multimídia).
	C2G1	Encontros pedagógicos para estudo dos resultados, procurando inovar as estratégias com auxílio dos professores, para que os alunos tenham condições de superar suas dificuldades e elevar seus resultados. Algumas dificuldades encontradas são alunos que queimaram as etapas no seu processo de aprendizagem.
GRUPO 2	C1G2	Após receber boletim de resultados, reuniu-se núcleo-gestor e docentes, para análise dos resultados, traçando metas e ações que venham a atender as necessidades, priorizando o nível que cada discente se encontra, com o objetivo de manter uma equidade para todos. Diante a cada situação não encontramos dificuldades que venham ser obstáculos nesse trabalho, pois ao pensarmos nas ações a serem realizadas é pensado coletivamente possíveis soluções para os problemas que poderão surgir.
	C2G2	A escola buscar estudar e conhecer os resultados alcançados a cada avaliação, comparando-os com os anos anteriores e traçando metas para o ano vigente. E com base nos dados, elaborar um plano de ação anual que visem aprimorar a qualidade do ensino, tanto na turma avaliada no ano vigente como nas demais que já participaram e nas que ainda vão participar do SPAECE, refletindo sobre as ações pedagógicas sempre com foco nos resultados. Com conhecimento de caso, sabe-se que existem turmas que necessitam de um apoio mais intenso, e muitas vezes faltam recursos humanos para oferecer aos alunos com dificuldades na aprendizagem um apoio necessário para alcançar o nível dos demais que se encontram em um nível mais elevado, afinal para ser uma escola de resultados é preciso que todos os alunos apresentem sucesso, garantindo uma aprendizagem de qualidade e equidade.
GRUPO 3	C1G3	No início do ano letivo com o grupo de funcionários analisamos os resultados e traçamos um plano de trabalho para ser desenvolvido ao longo do ano.
	C2G3	Com a disponibilidade das redes sociais não vejo dificuldade quanto ao processo de apropriação dos resultados obtidos. Temos também gestores da Secretaria de Educação do Municipio que estão atentos a este processo divulgando, socializando e traçando estratégias de ensino, visando sempre o bom desempenho das escolas.
GRUPO 4	C1G4	A equipe gestora realiza um estudo dos resultados obtidos, priorizando as particularidades de cada discente em seus avanços ou dificuldades. Em seguida prepara o material de estudo para juntos discutimos com os docentes as ações a serem executadas. Ações essas que promovam o bom desempenho dos alunos; Garantir a permanecia e frequência dos alunos na escola; Atividades de apoio; aulas dinamizadas; boa relação entre professores e alunos, interação entre núcleo gestor e o corpo docente. O que temos encontrados de dificuldades é a ausência de alguns recursos; Livros paradidáticos de acordo com a clientela sala de multimeios; sala de leitura para atender a demanda dos projetos executados pela escola.
	C2G4	Fazendo análise constantes de cada item e direcionando estratégias que venham a suprir as dificuldades diagnósticadas.Não encontro dificuldade nesse aspecto.
DIRETOR - ENTREVISTA		
GRUPO 1	D1G1	Via internet e através dos seminários com gestores escolares. Nos planejamentos individuais e coletivos discutimos sobre o que os alunos ainda não aprenderam considerando os resultados das avaliações externas e as de sala de aula. Encontramos algumas dificuldades nesse processo com os equipamentos (impressora e multimídia). Somos uma escola com 296 alunos divididos em 12 turmas. Equipamentos esses utilizados diariamente, por isso às vezes não funcionam. Mas nem por isso deixamos de aplicar as estratégias planejadas.
	D2G1	São realizados momentos coletivos de estudo para elaboração de estrátegias para continuidade do processo de melhoria dos resultdos obtidos. Nossa maior dificuldade se dá por causa da falta de acompanhamento, em alguns casos dos familiares que muitas vezes são pessoas com pouco estudo e tem dificuldade até de motivar seus filhos.

GRUPO 2	**D1G2**	Os resultados chegam até a escola através da Secretaria Municipal de Educação que em tempo hábil é apresentado aos gestores. Diz certo ditado popular que, "em time que está ganhando, não se mexe" – ou seja, quando os resultados são satisfatórios, sinaliza-se que o trabalho pedagógico desenvolvido, especialmente em sala de aula, está bom. E o que se faz é aprimorar cada vez mais as estratégias utilizadas para não deixar cair na rotina. Quanto aos resultados fragilizados, procuramos analisar o porquê de tal fracasso, junta-se a equipe pedagógica e corpo docente como também em Conselho de Classe para a discussão e monta-se diversas sugestões para os professores desenvolverem em sala. Um exemplo disso são aulas no contra turno de apoio, apadrinhamentos de alunos para um olhar mais próximo, atividades extras, parceria com a família, dentre outras. Temos as dificuldades com a família que muitas vezes não é parceira, professores não alfabetizadores que atuam no apoio, tempo dos gestores para reforçar no processo de leitura, etc.
	D2G2	A secretaria de educação disponibiliza um momento de reflexão e estudo para apresentação e analise dos resultados com os gestores e posteriormente a escola realiza o mesmo processo junto aos profissionais responsáveis. Na escola é apresentado e estudado com cuidado o resultado da turma e de cada aluno depois é traçado metas com prazos para o ano vigente. Acredita-se seria mais eficaz se o resultado chegasse a escola no início do ano letivo, assim poderíamos fazer as intervenções necessárias em relação a lotação dos profissionais.
GRUPO 3	**D1G3**	No início do ano letivo com o grupo de funcionários analisamos os resultados e traçamos um plano de trabalho para ser desenvolvido ao longo do ano.
	D2G3	A Secretaria de Educação encaminha os resultados para a Escola e a gestão reúne-se com professore, alunos e pais, conscientizando-os e sensibilizando-os para que cada ação proposta pela escola seja desenvolvida a fim de melhorar o rendimento de cada aluno. Apontamos como dificuldade ainda a falta de consciência da família para que aja um melhor aproveitamento com relação à aprendizagem.
GRUPO 4	**D1G4**	A equipe gestora realiza um estudo dos resultados obtidos, priorizando as particularidades de cada discente em seus avanços ou dificuldades. Em seguida prepara o material de estudo para juntos discutimos com os docentes as ações a serem executadas. Ações essas que promovam o bom desempenho dos alunos; garantir a permanecia e frequência dos alunos na escola; Atividades de apoio; aulas dinamizadas; boa relação entre professores e alunos, interação entre núcleo gestor e o corpo docente. O que temos encontrados de dificuldades é a ausência de alguns recursos; Livros paradidáticos de acordo com a clientela sala de multimodos; sala de leitura para atender a demanda dos projetos executados pela escola.
	D2G4	Diante das dificuldades encontradas pela escola e até 'mesmo pelos alunos, a escola faz tabulações dos descritores mais defasados, busca traçar estratégias como reforço escolar, apoio às famílias e atenção especializada àquela (s) criança (s) com maior dificuldade.
PROFESSOR - ENTREVISTA		
GRUPO 1	**P1G1**	Através do planejamento. As famílias complicam um pouco quando não contribuem conosco, e por essa razão, o trabalho torna-se menos eficiente.
	P2G1	Em momentos de estudo dos resultados, procuramos elaborar estratégias para que os alunos tenham condição de melhorar seus resultados. Algumas dificuldades encontradas são os alunos de variados estilos: desinteressados, desmotivados, tímidos, distraídos, impacientes, entre outras.
GRUPO 2	**P1G2**	Os resultados do SPAECE são apresentados nas formações mensais que participo e nos planejamentos coletivos da escola. As sugestões para elaborações de estratégias se dá nesses dois momentos com todos os profissionais da área através de estudos com base nas análises dos resultados. A principal dificuldade que encontro é a falta de meios e recursos materiais para a concretizações das ações estabelecidas pelo grupo.
	P2G2	Sempre nos deparamos com dificuldades na realização do trabalho pedagógicos, afinal cada aluno apresenta um desenvolvimento diferente, no entanto é preciso promover um ensino de equidade. Na escola que trabalho essas dificuldades são sanadas da melhor forma, na tentativa de não deixar nenhum aluno sem saber ler e escrever dentro do prazo determinado.
GRUPO 3	**P1G3**	No início do ano letivo analisamos os resultados e traçamos um plano de trabalho para ser desenvolvido ao longo do ano.
	P2G3	Recebendo orientações tanto por parte da escola como nas formações desenvolvidas pela secretaria de Educação.

GRUPO 4	**P1G4**	Essa é uma tarefa que precisa ser realizada juntamente com todos que fazem parte da comunidade escolar, pais, alunos, professores, equipe gestora e pedagógica e é assim que participo desse processo, juntamente com os demais membros da comunidade escolar quando todos se juntam em prol de um objetivo, fica mais fácil de alcançá-lo. Com isso, é preciso se debruçar sobre as informações, a fim de compreender o diagnóstico, da escola, sobre a aprendizagem dos alunos, em seguida, é necessário discutir e elaborar estratégias que objetivem a melhoria da qualidade da educação oferecida pela escola.
	P2G4	Falta de materiais didáticos e tecnológicos.
G 1		Escolas com melhores resultados e maior número de alunos
G 2		Escolas com melhores resultados e menor número de alunos
G 3		Escolas com piores resultados e maior número de alunos
G 4		Escolas com piores resultados e menor número de alunos

Fonte: Dados primários da pesquisa.

Para melhor conhecimento do uso dos resultados do SPAECE/Alfa, foi perguntado aos participantes sobre as ações desenvolvidas por eles, enquanto profissionais na escola através do programa e os resultados provocados na aprendizagem dos alunos. Os relatos dos profissionais estão apresentados no Quadro 16.

Quadro 16. Percepção dos coordenadores, diretores e professores sobre as ações desenvolvidas por eles, enquanto profissionais na escola através do programa e os resultados provocados na aprendizagem dos alunos

COORDENADOR PEDAGÓGICO - ENTREVISTA		
GRUPO 1	**C1G1**	Acompanho e oriento os professores individualmente no momento do estudo, participo dos planejamentos coletivos fazendo estudos dos descritores, monitora e acompanho os alunos e professores em sala de aula, dou reforço no contra turno para os alunos com maiores dificuldades.
	C2G1	Acompanhamento as práticas pedagógicas do professor com suas devolutivas. Reforço aos alunos com dificuldades na leitura e na escrita. Visita domiciliar aos alunos faltosos etc.
GRUPO 2	**C1G2**	Vejo como ações que tem provocado resultados satisfatório no processo de ensino e aprendizagem as seguintes: Atividades de apoio em contra turno; Projeto de formação ao professor por áreas à atender as necessidades de cada docente, baseado nas visitas formais e informais de sala de aula; Planejamentos com temáticas voltadas as necessidades dos professores e alunos; Subsidiar o trabalho do professor com jogos didáticos e atividades, facilitando o mesmo nas realizações de suas atividades diárias.
	C2G2	È preciso antes de tudo demostrar aos professores compromisso e responsabilidade pedagógica, dessa forma, venho desenvolvendo um trabalho de parceria com os professores, onde buscamos juntos os mesmos ideais em relação à aprendizagem. Nesse sentido, busco oferecer apoio direcionado tanto na elaboração como na excursão do trabalho pedagógico, por meio do acompanhamento e do trabalho realizado em sala, conversas formais e informais com que visem uma reflexão e junto uma ação que possam corrigir possíveis falhas na aprendizagem, garantindo o avanço dos profissionais e dos alunos.
GRUPO 3	**C1G3**	Acompanho todas as atividades traçadas pelo o grupo, analisando, revendo detalhes, corrigindo rotas, enfim me envolvo diretamente no processo de ensino aprendizagem.
	C2G3	A busca por uma aprendizagem de qualidade dos educandos é sempre o foco principal. Assim busco sempre monitorar, acompanhar, e auxiliar os professores por meio de estratégias de ensino com reforço e motivação dos educandos.

GRUPO 4	**C1G4**	Ciar de mobilizar os docentes, organizar uma rotina de observação de aulas, e encontros com os professores agendar reuniões com o grupo para contribuição coletiva e pesquisar os referenciais e estratégias que podem embasar o bom desenvolvimento e atuação na sua pratica pedagógica. Fortalecendo as supracitadas realizo; reforço na conta turno atendendo os alunos que apresentam dificuldades no seu processo de aprendizagem. Visitas as famílias dos alunos faltosos; acompanhar e analisar as avaliações que serão aplicadas aos alunos e os critérios das mesmas; conscientizar para que avaliação deixe de ser uma arma e passe a ser diagnóstica.
	C2G4	Acompanhamento individualizado de alunos e professores, estudo e análise constante dos dados, organização de apostilas especificas para cada ano e reunião com as famílias sempre após a apropriação de cada resultado.
DIRETOR - ENTREVISTA		
GRUPO 1	**D1G1**	Participo dos planejamentos individuais e coletivos. Monitoro o trabalho da coordenadora pedagógica e professores. Zelo pelo cumprimento do tempo pedagógico em todas as turmas.
	D2G1	Acompanhamento da frequência escolar, busca de matérias que facilitem o desenvolvimento da ação pedagógica do professor regente da turma, incentivo ao grupo, contato direto com as famílias para que se sintam parte do processo de aprendizagem de seus filhos.
GRUPO 2	**D1G2**	Como já foi citada anteriormente, a minha forma de trabalho, acredito que contribui para resultados satisfatórios, pois faço uma constante vigilância e olhar de altas expectativas, confiança e escuta com os profissionais da comunidade escolar. Faço visitas em todos as salas para conversas de alinhamento de postura, palavras motivacionais relacionadas a aprendizagem e lembrete de regras disciplinares aos alunos. Faço reuniões semanais com os coordenadores para troca de informações e encaminhamento do trabalho, elaboro projeto para aprimorar o trabalho desenvolvido em sala de aula e acima de tudo: estou sempre presente na escola. Ser presença e apoio faz também a diferença.
	D2G2	Realizo um trabalho de intervenção junto à coordenadora pedagógica com base nos resultados obtidos no ano anterior na busca sempre de melhores resultados no ano vigente. É realizado momentos de estudo e descontração que visem de maneira dinâmica refletir junto com os docentes e discentes a importância do SPAECE alfa na tentativa de motivá-los a dar o melhor de si para as avaliações externas, buscando superar-se a cada ano, pois acredita-se que as altas expectativas podem se concretizarem quando tem-se professores e alunos motivados e dispostos a alcançar bons resultados e compete aos gestores promover essa motivação por meio do elogio e reconhecimento dos profissionais e das turmas avaliadas.
GRUPO 3	**D1G3**	Acompanho todas as atividades traçadas pelo o grupo, analisando, revendo detalhes, corrigindo rotas, enfim me envolvo diretamente no processo de ensino aprendizagem.
	D2G3	A principal ação empreendida foi a divulgação e acompanhamento dos alunos com baixa frequência, o que podemos considerar um êxito este período letivo, pois as visitas familiares, rendeu uma maior participação em sala e no período de avaliação externa
GRUPO 4	**D1G4**	Acompanhar as metas e as ações planejadas; analisar os resultados por períodos confrontando com as metas estabelecidas; acompanhar o movimento, rendimento e fluxo escolar; avaliando as ações realizadas, relampejando quando necessário. Visitas as famílias dos alunos faltosos; acompanhar e analisar as avaliações que serão aplicadas aos alunos e os critérios das mesmas;
	D2G4	Busco em primeiro lugar está a par dos resultados e consequentemente dar total suporte, apoio dentro da medida do possível para que as dificuldades sejam sanadas. Dou reforço escolar, pesquiso atividades que contemplem os descritores, articulo com as famílias entre outras.
PROFESSOR – ENTREVISTA		
GRUPO 1	**P1G1**	As estratégias utilizadas em boa parte são das formações, cujas mesmas são recheadas de ideias superatrativas e inovadoras. Por meio delas levamos o aluno à prática todo dia. Dentro dessa prática está o ato de ele buscar, refletir, atuar. São jogos, brincadeiras, formas lúdicas, participação ativa do aluno na atividade, na correção, na competição diária dentro da sala de aula.
	P2G1	Estudos, troca de experiências, participação em cursos (PAIC +, PNAIC). Procuro refletir e adequar minhas práticas para atender melhor os alunos.
GRUPO 2	**P1G2**	Reunião com os pais para apresentação e divulgação dos dados obtidos pelos alunos; Avaliação contínua em sala de aula; Análise dos resultados obtidos pela turma com os próprios alunos; Aulas mais dinâmicas e práticas para motivar os alunos a aprender.
	P2G2	Estou sempre de prontidão e atenta às orientações da secretaria de educação e da escola para realizar sempre um bom trabalho, inovando minhas estratégias para fortalecer o processo ensino aprendizagem. Busco conhecer e acompanhar cada aluno, tendo clareza sobre seus avanços e

		dificuldades, tendo conhecimento sobre o nível da psicogênese de cada um e realizando as intervenções necessárias por meio do acompanhamento individual.
GRUPO 3	**P1G3**	Proponho e acompanho todas as atividades planejadas no início do ano, analisando, revendo detalhes, corrigindo rotas, enfim me envolvo diretamente no processo de ensino aprendizagem com as crianças e minha equipe pedagógica.
	P2G3	Trabalho com leitura individual, coletiva, em dupla; Treino ortográfico de palavras canônicas e não canônicas, de frases; Texto lacunado, fatiado; sugestões das formadoras, jogos pedagógicos, etc.
GRUPO 4	**P1G4**	Acredito que a participação dos pais na vida escolar do seu filho, é um fator primordial para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Com isso, julgo que uma das ações que rendeu grandes resultados no rendimento educacional das crianças, tenha sido trazer os pais para dentro da sala de aula, mostrar para os pais a rotina de sala de aula, pois muitos ainda desconhecem, assim como fazer com que os alunos vissem o apoio de seus pais. Aulas dinâmicas, diferenciadas e participativas, a interação, o compromisso acordado com os pais na busca de um maior acompanhamento em casa, o acompanhamento individual com aulas de reforço, foram pontos positivos no desenvolvimento educacional das crianças.
	P2G4	Estudo dos resultados e traçando novas metodologias a serem aplicadas.
G 1		Escolas com melhores resultados e maior número de alunos
G 2		Escolas com melhores resultados e menor número de alunos
G 3		Escolas com piores resultados e maior número de alunos
G 4		Escolas com piores resultados e menor número de alunos

Fonte: Dados primários da pesquisa.

Em relação às ações desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos e os resultados provocados na aprendizagem dos alunos, os gestores do grupo 01, composto por escolas que tem os melhores resultados e com o maior número de alunos, o diretor D1G1 coloca que se apropria dos resultados através de internet e seminários com demais gestores e que as estratégias são elaboradas nos planejamentos individuais e coletivos, discutindo sobre o que os alunos ainda não aprenderam, considerando os resultados das avaliações externas e as de sala de aula. Em relação às dificuldades, destaca que tem algumas nesse processo com os equipamentos (impressora e multimídia). Diz ainda que é uma escola com 296 alunos divididos em 12 turmas, onde os equipamentos são utilizados diariamente, por isso às vezes não funcionam e que nem por isso se deixa de aplicar as estratégias planejadas. Quanto às ações que realiza, está a de participar e acompanhar o planejamento.

A D2G2, também se apropria em momentos coletivos de estudo para elaboração de estrátegias para continuidade do processo de melhoria dos resultdos obtidos. Destaca que a maior dificuldade se dá por causa da falta de aompanhamento, em alguns casos dos familiares que muitas vezes são pessoas com pouco estudo e tem dificuldade até de motivar seus filhos. Afirma ainda, que realiza acompanhamento da frequência escolar, que faz busca de materias que facilitem o desenvolvimento da ação pedagógica do professor regente da turma, incentiva o grupo, tem contato direto com as famílias, para que se sintam parte do processo de aprendizagem de seus filhos.

Os gestores do grupo 02, de escolas com os melhores resultados e o menor número de alunos, ambos afirmam que a apropriação dos resultados se dá através da secretaria de educação, com apresentação dos resultados e uma análise com os gestores. Num outro momento cada escola realiza seu estudo e análise dos resultados. A gestora D2G2 discorre que faz intervenção junto à coordenação para analisar os resultados obtidos e realiza momentos de descontração, visando motivar os alunos e professores, todos juntos por busca de bons resultados. A D1G2 acredita que os bons resultados são frutos de sua presença em sala de aula para alinhar posturas e sua permanente constância na escola.

Os gestores do grupo 03, também recebem os resultados através da secretaria de educação e depois realizam momentos com os professores, alunos e pais destacando como dificuldade a ausência da família na vida escolar dos alunos. Uma das gestoras desenvolveu ações de visita familiar aos alunos com baixa frequência, que passaram a frequentar mais a sala de aula, sobretudo no período de avaliações externas. Enquanto, a outra somente coloca de forma ampla que acompanha as ações do grupo.

O grupo 04, composto por escolas de piores resultados com menor número de alunos, se apropria dos resultados discutindo entre a equipe pedagógica, uma das gestoras coloca como dificuldades encontradas a falta de livros paradidáticos, a sala de multimeios e sala de leitura para atender a clientela da escola e tem como ação, acompanhar os resultados e o trabalho da equipe pedagógica.

Os Coordenadores Pedagógicos do grupo 01, ambos trabalham os resultados com os professores através de encontros pedagógicos e colocam como uma das dificuldades as etapas queimadas dos alunos no processo de aprendizagem, tomam como ações o estudo junto aos professores com a devolutiva dos mesmos, visitas domiciliares para alunos faltosos e reforço aos alunos com dificuldade de aprendizagem. Os professores afirmam que participam do processo de apropriação dos resultados do SPAECE/Alfa, elaborando estratégias visando melhorias nos resultados dos alunos, completam ainda, que a família não ajuda contribuindo com o professor, isso complica um pouco o rendimento, bem como, as diferenças entre os alunos que também dificultam o trabalho.

No grupo 02, que é composto por escolas com melhores resultados e menor número de alunos, os coordenadores após receberem os resultados, estudam juntamente com o núcleo gestor e os professores, os resultados, traçando um comparativo entre o resultado atual com o

dos anos anteriores. Um destaque interessante é que é dado o subsídio aos professores com atividades lúdicas, jogos didáticos e atividades.

Os professores tem o mesmo discurso dos coordenadores em relação a essa apropriação dos resultados, onde os mesmos são analisados em grupo e traçadas estratégias para avançar nos resultados. Um problema em destaque é a variedade de níveis dentro de uma mesma série, que faz com que os professores tenham que trabalhar de forma individualizada com cada aluno. Apesar desas dificuldades, as ações que são tomadas são justamente para elucidá-las. , Ambos discorrem que o trabalho e atenção individualizada ao aluno faz a diferença.

No grupo 03, coordenadores, bem como, os professores buscam através da internet e de técnicos da secretaria, os resultados. Os coordenadores discorrem que monitoram e acompanham os trabalhos dos professores, fazendo desta ação um planejamento estratégico para alcançar os resultados. Os professores discorrem que no início do ano fazem planejamento para alcançar os resultados e trabalham com: leitura, texto lacunado, fatiado, jogos pedagógicos, entre outros.

O grupo composto pelas escolas com piores resultados e menor número de alunos, o grupo 04, tem os coordenadores que concordam diretamente com os diretores, mantém a opinião que os estudos devem ser realizados em grupos e que visem a permanência dos alunos na escola, evitando a evasão escolar. As ações são realizadas no sentido de acompanhar de perto as aulas, dando subsídio aos professores, onde os mesmos acreditam que a apropriação deve ser feita com toda a comunidade escolar envolvendo pais e alunos. Ainda destacam que a vida escolar dos alunos deve ter acompanhamento dos pais. Vale destacar que uma ação que rendeu bons resultados foi de levar os pais para sala de aula.

5.5 A atuação da coordenação pedagógica com os resultados do SPAECE Alfa e a formação continuada

Neste estudo considera-se a formação continuada para o coordenador pedagógico em relação ao SPAECE, partindo do pressuposto que influencia diretamente nos resultados da escola. Desse modo, verificou-se junto aos profissionais se existem cursos de formação continuada para os coordenadores pedagógicos que lhes auxilie no processo de atuação em relação ao SPAECE/Alfa, pedindo que os descrevessem. As respostas dos profissionais que participaram desta pesquisa estão apresentadas no Quadro 17.

Quadro 17. Percepção dos coordenadores, diretores e professores sobre a existência de cursos de formação continuada para coordenadores pedagógicos relacionados ao SPAECE/Alfa

COORDENADOR PEDAGÓGICO - ENTREVISTA		
GRUPO 1	C1G1	Participo dos seminários para gestores escolares, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação. Seminários esses recheados de informações e orientações muito boas. Saímos desses seminários cheios de ideias para colocarmos em prática na escola.
	C2G1	Não.
GRUPO 2	C1G2	Não participo. Acredito que com uma formação, teria um outro olhar em relação ao SPAECE/ALFA, facilitando e aprimorando o meu trabalho diante aos professores e alunos, no processo de ensino e aprendizagem de nossa unidade escolar.
	C2G2	Sim. A cada bimestre é realizado o seminário Acaraú rumo ao SPAECE onde o coordenador pedagógico participa junto ao professor de uma formação orientando sobre como trabalhar os descritores por meio de aulas dinâmicas com descritores e aplicações dos bizus, no mesmo momento é também estudando e refletindo sobre os resultados alcançados nos simulados com analise dos descritores mais fragilizados, traçando metas de ensino que preparem nossos alunos para a avaliação do SPAECE Alfa.
GRUPO 3	C1G3	Sim, a Secretaria de Educação Municipal realiza encontros bimestrais com os gestores e professores, afim de compartilhar boas práticas e técnicas de ensino aprendizagem.
	C2G3	Infelizmente não participo de nenhum curso de formação. Toda forma de estudo é importante para melhor atuação em qualquer função desempenhada. Posso citar a falta de novas estratégias que possam nos auxiliar em relação aos resultados.
GRUPO 4	C1G4	SIM.A SME disponibiliza para seus gestores formação continuada momento rico, de teoria e pratica fortalecendo a escola a manter as altas expectativas no seu processo de ensino aprendizagem.
	C2G4	Somente os oferecidos pela secretaria de educação(formações).
DIRETOR – ENTREVISTA		
GRUPO 1	D1G1	A Secretaria Municipal de Educação oferece formação para todos os gestores da rede municipal. Formações excelentes, sempre muito focadas na aprendizagem dos alunos.
	D2G1	As formações ofertadas pela própria Secretaria municipal de educação são de grande valia para que os coordenadores pedagógicos norteiem seus trabalhos, as formações do PAIC + e o PNAIC representam um tunfo no alcance de bons resultados.
GRUPO 2	D1G2	Não tenho conhecimento desses cursos aqui em nossa região. No entanto, hoje é uma necessidade, visto que as Avaliações Externas a cada ano vêm contribuindo para aprimorar o trabalho pedagógico, pois além de trazer os pontos fragilizados dos alunos, mostra também como os profissionais estão atuando no espaço escolar. Ou seja, de forma indireta o professor, o coordenador e o diretor também são avaliados.
	D2G2	Sim. A secretaria de Educação desenvolve um projeto que se chama Acaraú rumo ao SPAECE que orienta e prepara tanto os coordenadores pedagógicos com os professores sobre como trabalhar com a matriz de referência no cotidiano de sala, com foco na divisão dos descritores, contemplado todos ao final do ano letivo. O projeto ainda conta com a aplicação de simulados onde os resultados são analisados e estudados pela secretaria junto as escolas.
GRUPO 3	D1G3	Sim, a Secretaria de Educação Municipal realiza encontros bimestrais com os gestores e professores.
	D2G3	Existem e esses cursos de excelente qualidade dito por todos os participantes, corrobora também para o aperfeiçoamento da aprendizagem dos educandos.
GRUPO 4	D1G4	Sim. A secretaria de educação disponibiliza para os coordenadores formação continuada para que os mesmos possam atuar juntos aos professores, fortalecendo assim a escola a manter as altas expectativas no seu processo de ensino aprendizagem.
	D2G4	Sim, são as formações continuadas destinadas a professores e coordenadores. Tal formação proporciona ao professor/coordenador ter uma clareza maior do processo do Spaece Alfa.
PROFESSOR – ENTREVISTA		
GRUPO 1	P1G1	Sim. Quer dizer, não especificamente um curso de formação continuada, mas uma formação gerada dentro do âmbito educacional municipal - prefeitura, secretaria e escolas, juntas numa parceria sem fim.
	P2G1	PAIC e PNAIC, capacitações mensais minstradas pela equipe da SME. Esses cursos nos ajudam com materiais e metodologias.

GRUPO 2	**P1G2**	Apenas as formações mensais promovidas pela secretaria municipal de educação, onde elaboramos e estudamos ações a serem realizadas.
	P2G2	A secretaria de Educação promove formações especificas dentro do projeto Acaraú rumo ao SPAECE que buscam despertar no professor a vontade de realizar um trabalho de resultados. A realização das atividades propostas vem apresentando melhorias na aprendizagem, afinal nos estruir de maneira dinâmica e criativa de como trabalhar as avaliações externas na rotina diária.
GRUPO 3	**P1G3**	Sim, a Secretaria de Educação Municipal realiza encontros bimestrais com os gestores e professores afim de compartilhar boas práticas e técnicas de ensino aprendizagem.
	P2G3	Até o ano passado participamos do PNAIC, que foi um complemento para a ampliação de conhecimentos para aplicação em sala.
GRUPO 4	**P1G4**	Sim. As formações docentes atualmente, bem como as políticas educacionais, tiveram um grande avanço, especialmente quando nos referimos ao SPAECE/ALFA. As formações continuadas visam ampliar a qualidade da prática docente já que a ação docente é uma ação complexa. O professor precisa estar atualizado em relação ao que ensina. Os métodos, técnicas e recursos de ensino oferecidos nas formações, vão de encontro aos dados obtidos com os diagnósticos do SPAECE/ALFA, e no intuito que todos trabalhemos por uma equidade educacionais são oferecidos, possibilidades metodológicas, recursos teóricos e práticos imprescindíveis para o desenvolvimento docente constituindo assim, a eficácia das formações.
	P2G4	Sim, formações continuadas oferecidas aos professores mensalmente e o PNAIC.
G 1		Escolas com melhores resultados e maior número de alunos
G 2		Escolas com melhores resultados e menor número de alunos
G 3		Escolas com piores resultados e maior número de alunos
G 4		Escolas com piores resultados e menor número de alunos

Fonte: Dados primários da pesquisa.

Outro fator verificado junto aos profissionais que participaram dessa pesquisa foi a articulação entre teoria e prática no que diz respeito aos resultados do SPAECE/Alfa. Seus relatos estão apresentados no Quadro 18.

Quadro 18. Percepção dos coordenadores, diretores e professores sobre a articulação entre teoria e prática nos resultados do SPAECE/Alfa

COORDENADOR PEDAGÓGICO - ENTREVISTA		
GRUPO 1	**C1G1**	As duas tem que caminharem juntas. Para consolidar uma boa prática, tem que haver um bom estudo (teoria) e acima de tudo muito compromisso.
	C2G1	Através dos resultados são criados cronogramas para correção dos pontos negativos, aplicando as teorias e estratégias de melhoria continua.
GRUPO 2	**C1G2**	Tendo os descritores como um suporte das temáticas curriculares oferecido pelo programa PAIC, procuro desenvolver junto ao professor as ações que venham atender as necessidades do aluno, provocando o mesmo a alcançar um bom desempenho, culminando êxito positivo nas avaliações externas.
	C2G2	Assim com todo trabalho pedagógico, sabe-se que antes da pratica é preciso teoria, afinal é por meio da reflexão que surge as ações e intervenções necessárias. Nesse sentido, inicialmente é feito um momento de estudo e reflexões sobre a matriz de referência e o currículo escolar junto a todos os professores durante o planejamento coletivo e depois no individual com os professores das turmas avaliadas com mais profundidade, discutido sobre as práticas didáticas, analisando o que deu certo e o que precisa melhorar. Posteriormente é traçado metas e ações a cada bimestre com base no desenvolvimento dos alunos. Depois faço as visitas na sala para acompanhar o desenvolvimento do que foi combinado na prática,

		mantendo sempre o diálogo constante a cada etapa.
GRUPO 3	**C1G3**	Fazemos um pouco de cada, pois acreditamos que a teoria é necessária, porém sem a prática perde o sentido, portanto através das vivencias há sentido o processo de aprendizado.
	C2G3	É a partir da ação e da reflexão que se constrói uma prática pedagógica. Após a análise teórica dos resultados é explanado no grupo de professores e em particular, com os das turmas de alfabetização os resultados obtidos pela escola. E juntos são estabelecidas metas e estratégias de ensino para melhoramento dos resultados. Também são realizadas reuniões com os pais, onde poucos participam ativamente do compromisso de melhoria dos filhos quanto sua aprendizagem.
GRUPO 4	**C1G4**	Diante dos boletins analisados dos momentos de estudos com professore e famílias, todos precisam entender que a parceria é importante, que temos o mesmo objetivo, manter as altas expectativas sempre. A comunidade escolar precisa ser conhecedora da proficiência dos SPAECE/ALFA, assim como as ações e metas desenvolvidas pelo município e pela sua própria instituição. Partindo deste princípio entende-se que é necessário um trabalho conjunto, focado com metas claras e objetivas pois assim encontramos um equilíbrio entre a teoria e a prática.
	C2G4	Estudo e análise de todos os dados, intervenção em cada ponto especifico e acompanhamento constante.
DIRETOR - ENTREVISTA		
GRUPO 1	**D1G1**	Somos uma equipe (gestores e professores) focada em todos os resultados alcançados. Sabemos que para se obtiver uma boa prática, precisamos da teoria, e que só conseguiremos sintonizar a teoria com a prática com muito estudo e compromisso.
	D2G1	Não existe prática sem antes passar por um estudo de teorias para alcançar objetivos e este casamento teoria e prática deve ser mantido para que o sucesso seja alcançado, procuramos sempre agir dentro da realidade e das possibilidades de desenvolvimento de um trabalho direcionado para saldos positivos.
GRUPO 2	**D1G2**	Toda teoria tem o intuito de aperfeiçoar a prática. Mas encontramos os entraves que dificultam o caminhar de forma prazerosa no fazer pedagógico. Tendo como base que o processo de apreensão da leitura começa bem antes da turma avaliada pelo SPAECE/ALFA (2º ano), espera-se que nessa série o educando leia e compreenda o que lê, desenvolvendo em seu cognitivo habilidades e competências leitoras. Agora, buscando a Matriz de Referência e observando os descritores, procuro auxiliar os coordenadores e professores em correções de testes, simulados, atividades, tirar dúvidas, observar as correções, discutir e analisar junto com a equipe os itens fragilizados, sugerir possíveis soluções, elaborar projetos e ações mais imediatas.
	D2G2	Inicialmente é preciso um estudo teórico, pois a prática é resultado de um discursão coletivo que possam despertar uma reflexão e uma ação. Nesse sentido os resultados assim com a importância do SPAECE ALFA e discutido e analisado pelos profissionais educacionais e posteriormente transformado em pratica. A coordenadora pedagógica auxilia e acompanha a execução por meio de visitas e devolutivas com os professores.
GRUPO 3	**D1G3**	Fazemos um pouco de cada, pois acreditamos que a teoria é necessária, porém sem a prática perde o sentido, portanto a vivencia dar sentido ao processo de ensino aprendizagem.
	D2G3	Ao nos apropriarmos dos resultados obtidos, reunimos com professores e traçamos nossas metas para cada turma avaliada e após, convocamos os pais de cada turma avaliada para discutirmos junto com alunos, professores e gestão as ações para o ano letivo.
GRUPO 4	**D1G4**	Ao analisarmos os indicadores faz-se necessário termo um olhar crítico, pois nem sempre estes representam a realidade. Implica uma reflexão para a melhora de toda a comunidade escolar. A avaliação observa se o produto atende às qualidades desejadas, se a produção foi eficiente e assim por diante. É um trabalho minucioso que requer conhecimento quando se trata de avaliar alguém nos aspectos quantitativos ou qualitativos. Assim como as ações e metas desenvolvidas pelo município e pela sua própria instituição. Partindo deste princípio entende-se que é necessário um trabalho conjunto, focado com metas claras e objetivas pois assim encontramos um equilíbrio entre a teoria e a prática.
	D2G4	Através de divulgação e análise dos resultados procurando casar o que é repassado nas formações com a prática de sala de aula no dia, dia
PROFESSOR - ENTREVISTA		
GRUPO 1	**P1G1**	Toda e qualquer informação deve vir acompanhada de uma ação correspondente. Devemos nos apropriar sempre de muita informação, conhecimento, materiais, suportes e muita criatividade também, além do rebolado especial de como mostrar fazendo.

	P2G1	Teoria e prática caminham juntas, o professor precisa levar sempre consigo a reflexão da sua prática pedagógica, de ter sentido entre teoria e prática.
GRUPO 2	**P1G2**	Essas informações possibilitam conhecer a realidade em que se encontra os alunos avaliados sendo uma oportunidade para o aprimoramento do trabalho do professor e representa um desafio a ser superado em prol da qualidade de ensino para nossas crianças.
	P2G2	Focada nos resultados e atenta aos mesmos, busco parceria com a escola na colaboração para realização do trabalho proposto, e assim junto realizamos o que foi proposto, e os resultados são positivos.
GRUPO 3	**P1G3**	Fazemos um pouco de cada, pois acreditamos que a teoria é necessária, porém sem a prática perde o sentido, assim sendo a vivencia dar sentido ao processo de aprendizado.
	P2G3	Por meio de correções dos simulados com os alunos na lousa, mostrando onde erraram e por que erraram, orientando-os com bizus, lendo e relendo para que por meio da leitura possam observar onde estaria a resposta, incentivando-os de que se foi desta vez na próxima dará certo, etc.
GRUPO 4	**P1G4**	No momento em que o docente se apropria do conhecimento referente aos resultados do SPAECE/ALFA deveremos escolher melhor forma de trabalhar as e vencer as dificuldades e vê com clareza as possibilidades de uma atuação com qualidade. Pois ao nos apropriarmos dos dados técnicos nos beneficiamos de variados pontos e uma ação contextualizada é a melhor maneira de alcançar bons resultados.
	P2G4	Adequando a realidade de sala de aula procurando atingir a todos educandos.
G 1		Escolas com melhores resultados e maior número de alunos
G 2		Escolas com melhores resultados e menor número de alunos
G 3		Escolas com piores resultados e maior número de alunos
G 4		Escolas com piores resultados e menor número de alunos

Fonte: Dados primários da pesquisa.

Nas entrevistas foi possível identificar que os diretores, coordenadores e professores também concordam com essa importância, com atuação significativa da Secretaria de Educação do Município de Acaraú – CE, que está sempre ofertando cursos de formação continuada com esse direcionamento. Todavia, percebeu-se que a articulação entre teoria e prática ainda é falha, principalmente nas escolas de piores resultados.

O D1G1 destaca a importância da formação continuada para emponderamento e criação de ideias para melhorias dos resultados, afirmando que teoria e prática precisam andar juntas para que os resultados sejam aprimorados, destacando que o compromisso da equipe é o principal elemento para que os resultados aconteçam. A C1G1 destaca os cursos do PAIC + e o PNAIC como um salto no alcance de bons resultados. Esse mesmo curso é destacado por P2G1, que menciona os materiais e metodologias oferecidos como fundamentais na melhoria dos resultados. Chama-se a atenção para a C2G1 que afirma não participar de cursos de formação continuada, com falhas na articulação entre teoria e prática, sendo informado que os resultados do SPAECE/Alfa são considerados para elaboração de estratégias e para melhoria dos resultados na avaliação. O D1G2 também informou desconhecer cursos de formação continuada na região de Acaraú – CE, como pode-se perceber em suas palavras:

> "Não tenho conhecimento desses cursos aqui em nossa região. No entanto, hoje é uma necessidade, visto que as Avaliações Externas a cada ano vêm contribuindo para aprimorar o trabalho pedagógico, pois além de trazer os pontos fragilizados dos alunos, mostra também como os profissionais estão atuando no espaço escolar. Ou seja, de forma indireta o professor, o coordenador e o diretor também são avaliados" (D1G2, 2017).

Assim, acredita-se que essa falta de conhecimento dos cursos pode prejudicar os resultados, haja vista, que eles existem, conforme são citados pelos demais profissionais, inclusive, professora e coordenadora da mesma escola, que citam as formações mensais proporcionadas pela secretaria de educação do município. Apesar disso, a C1G2 afirma não participar desses cursos, acreditando que isso afeta em seu desempenho, como bem ressalta, citando também a articulação entre teoria e prática:

> "Não participo. Acredito que com uma formação, teria um outro olhar em relação ao SPAECE/Alfa, facilitando e aprimorando o meu trabalho diante aos professores e alunos, no processo de ensino e aprendizagem de nossa unidades escolar. [...] Tendo os descritores como um suporte das temáticas curriculares oferecido pelo programa PAIC, procuro desenvolver junto ao professor as ações que venham atender as necessidades do aluno, provocando o mesmo a alcançar um bom desempenho, culminando êxito positivo nas avaliações externas".

Com isso, verifica-se a importância da formação continuada nesse processo. Por sua vez, a D2G2 cita a formação continuada realizada no município e a articulação entre teoria e prática como elementos fundamentais para melhoria dos resultados, afirmando, que:

> "A secretaria de Educação desenvolve um projeto que chama-se Acaraú rumo ao SPAECE que orienta e prepara tanto os coordenadores pedagógicos como os professores sobre como trabalhar com a matriz de referencia no cotidiano de sala, com foco na divisão dos descritores, contemplado todos ao final do ano letivo. O projeto ainda conta com a aplicação de simulados onde os resultados são analisados e estudados pela secretaria junto as escolas. [...] Inicilamente é preciso um estudo teorico, pois a prática é resultado de uma discurão coletiva que possam dispertar um reflexão e uma ação.Nesse sentido os resulatdos assim com a importacia do SPAECE ALFA e discutido e analisado pelos profissionais educacionias e posteriomente transformado em pratica. A coordenadora pedagógica auxilia e acompanha a execurão por meio de vistias e devolutivas com os professores".).

Destaca-se na fala de D2G2 o papel da coordenadora pedagógica nesse processo. O Projeto Acaraú Rumo o SPAECE/ Alfa também é destacado pela C2G2 e pela P2G2, que também destacaram a importância entre teoria e prática.

Já o D1G3 apesar de citar os mesmos cursos bimestrais ofertados pela secretaria de educação, preferiu dar destaque à prática, enfatizando a vivência como fundamental para os resultados. Contudo, é preciso mencionar que a teoria se faz necessária como base para que se possam melhorar os resultados na prática, logicamente adequando a cada realidade, acreditando-se ser esse um dos pontos falhos dessa escola que apresenta um dos piores

resultados do município no SPAECE/Alfa. A resposta de C1G3 também foi semelhante, podendo-se mencionar como um problema do núcleo gestor que reflete diretamente na atuação do professor e nos resultados gerados pela escola aos alunos.

Pertencente ao mesmo grupo de escola com maior número de alunos e piores resultados, D2G3 destaca a importância dos cursos de formação continuada na articulação entre teoria e prática, mencionando que se faz fundamental para o aperefeiçoamento da aprendizagem dos alunos. A C2G3 lamenta não participar de nenhum curso de formação continuada, afirmando que sente falta por esses cursos ampliarem a visão, trazendo novas metodologias que podem ser aplicadas na prática. A P2G3 citou o curso do PNAIC, destacando que o mesmo já havia sido finalizado. Os profissionais das duas escolas do Grupo 04 também mencionaram as formações oferecidas pela secretaria de educação, destacando-se o disurso do P1G4, que disse:

> "As formações docentes atualmente, bem como as políticas educacionais, tiveram um grande avanço, especialmente quando nos referimos ao SPAECE/ALFA. As formações continuada visam ampliar a qualidade da prática docente já que a ação docente é uma ação complexa. O professor precisa está atualizado em relação ao que ensina. Os métodos técnicas e recursos de ensino oferecidos nas formações, vão de encontro aos dados obtidos com o diagnósticos do SPAECE/ALFA, e no intuito que todos trabalhemos por uma equidade educacionais são oferecidos, possibilidades metodológicas, recursos teóricos e práticos imprecindíveis para o desenvolvimento docente constituindo assim, a eficácia das formações. [...] No momento em que o docente se apropria do conhecimento referente aos resultados do SPAECE/ALFA deveremos escolher melhor forma de trabalhar as e vencer as dificuldades e vê com clareza as possibilidades de uma atuação com qualidade. Pois ao nos apropriarmos dos dados técnicos nos beneficiamos de variados pontos e uma ação contextualizada é a melhor maneira de alcançar bons resultados".

O D2G4 afirma que as formações oferecidas pela Secretaria de Educação do Município de Acaraú – CE são voltadas para coordenadores e professores, sentindo-se falta de formações destinadas aos diretores escolares.

Finalizando as entrevistas realizadas foi aberto espaço para que os profissionais trouxessem suas palavras finais, não limitando ou drecionando suas falas. Seus relatos estão apresentados no Quadro 19.

Quadro 19. Súmula Final

COORDENADOR PEDAGÓGICO - ENTREVISTA		
GRUPO 1	C1G1	SPAECE/ALFA passou a compreender a avaliação de leitura dos alunos e o domínio das competências e das habilidades. Esse sistema veio para somar e ampliar nossos conhecimentos.
	C2G1	Processo de ensino e aprendizagem depende do embasamento teórico e da prática do professor. O professor é responsável pelo acontecimento do processo de desenvolvimento

		pessoal e profissional de cada aluno. Sempre aconselhando cada estudante para obter seu melhor resultado.
GRUPO 2	**C1G2**	Mediante todos os trabalhos realizados, os desafios permanecem, mais vejo como degraus à serem encarados para se alcançar as metas traçadas, tendo sempre como foco a aprendizagem de todos, objetivando a equidade e o ensino de qualidade.
	C2G2	Acredito que venho realizado um trabalho pedagógico com foco nos resultados, orientando, dando subsídios e acompanhando os professores que trabalham na turma do 2° ano, tanto na disciplina avaliadas como nas demais que articular com as avaliações externas, sem perder as características das suas disciplinas, afinal o ensino precisa ser interdisciplinar. É preciso um trabalho de parceria para alcançar bons resultados, nesse sentido, reconheço o trabalho desenvolvido pela secretaria de Educação do município que vem dando suporte pedagógico tanto para os coordenadores com para os professores sobre como trabalhar as avaliações externas no cotidiano escolar, durante todo ano letivo, afinal a matriz de referencia é parte do currículo é não pode ser cobrada sem ates ter sido bem explorada. Os resultados positivos alcançados e resultado um trabalho de parceria entre a secretaria, gestores e professores, pois somente acontece aprendizagem quando todos os responsáveis desempenham com compromisso e responsabilidade seu papel.
GRUPO 3	**C1G3**	O SPAECE/ALFA foi um dos melhores programas já lançados e os frutos deste trabalho que envolve todos que fazem parte da escola, estão presentes no dia a dia de nossas crianças, através dos olhares, gestos, enfim do aprendizado.
	C2G3	O sistema de Avaliação de Aprendizagem dos nossos alunos é de suma importância para uma política educacional voltada a um ensino de qualidade. É nos primeiros anos que a criança desenvolve sua potencialidade quanto a aprendizagem para uma vida, assim sendo um aluno que sai do ciclo de alfabetização bem-sucedido terá um bom desempenho nas séries posteriores e será um cidadão de sucesso em nossa sociedade. Contribuir com a formação de educando e educadores é para mim atuante dessa função não apenas um trabalho em sim, mas uma missão.
GRUPO 4	**C1G4**	Por considerar de suma importância a avaliação externa como instrumento de suporte para a gestão, pode-se tecer reflexões, elaborar e monitorar as práticas e ações no âmbito escolar. Acredito que a reorganização do sistema escolar, na busca da educação de qualidade requer o acompanhamento permanente das atividades pedagógicas que se realizam no dia a dia da escola. Dessa forma, as avaliações internas e externas realimentam e qualificam esse processo continuo de melhoria. Partindo desses pressupostos alcançaremos a equidade.
	C2G4	Na verdade, é que a educação vem ampliando seu olhar (principalmente a do Acaraú) e para que a escola obtenha bons resultados, não é suficiente somente dar aulas, faz –se necessários diagnósticos constantes, intervenções e acompanhamentos diários.
DIRETOR - ENTREVISTA		
GRUPO 1	**D1G1**	Definitivamente o sistema de Avaliação Externa mudou a rotina das escolas.
	D2G1	O modelo de avaliação do governo do estado do Ceará voltado para as salas de alfabetização tem sido um instrumento motivador para nossas crianças, professores e gestores escolares que ano após ano tem buscado elevar seus indicadores e ampliar cada vez mais os horizontes de nossas crianças. Precisamos ser motivadores do processo e sujeitos de uma educação qualidade e igualdade para todos.
GRUPO 2	**D1G2**	Acredito que todo trabalho que contribui com a qualidade do processo ensino/aprendizagem, diminuindo as distorções idade/série e as desigualdades sociais no país, propicia a equidade e efetiva a função social da escola.
	D2G2	Acredito que venho desempenhado minha função com compromisso é responsabilidade, visando sempre o primordial que é a aprendizagem dos alunos. Para isso viso muito a parte administrativa com o comprimento dos dias letivos, a presença dos alunos e parceria com as famílias, sem esquecer-se da parti pedagógica que resulta na aprendizagem. Os resultados alcançados durante minha gestão têm sido positivos, isso demostra que estamos no caminho certo, mas sabemos que cada ano é um novo desafio, e nesse novo cenário é preciso dedicação e liderança para alçar bons resultados. Procuro sempre motivar e mantendo minha equipe unida na busca dos mesmos ideais, visando sempre é o sucesso na aprendizagem e como consequência e um bom resultados nas

		avaliações externas.
GRUPO 3	**D1G3**	O SPAECE/ALFA foi um dos melhores programas já lançados e os frutos deste trabalho que envolve todos que fazem parte da escola, estão presentes no dia a dia de nossas crianças, através de um olhar, gestos, enfim no nosso cotidiano.
	D2G3	Entendo ser um desafio e uma responsabilidade, estar a frente desse processo enquanto gestor, entretanto, o aparato e apoio logístico da Secretaria de Educação, facilita demais o funcionamento em busca dos resultados, o que tem revelado ser um dos pilares na qualidade do ensino empreendido nas escolas municipais.
GRUPO 4	**D1G4**	Podemos afirmar que a avaliação externa é uma tendência cada vez mais presente no sistema educacional brasileiro. E esta tem sido utilizada como um termômetro para avaliar a qualidade do ensino ofertado. Uma educação de qualidade é o desejo de todos, mas para que isso aconteça se faz necessário caminharem juntos, deixando de lado o interesse individual, trabalhando coletivamente, para que os objetivos e metas do processo educacional sejam alcançados. É fundamental que todos os envolvidos, como sujeitos ativos nas ações e decisões da instituição escolar. Só dessa maneira acontecerá a tão almejada equidade.
	D2G4	Vejo todas estas avaliações externas como sendo um processo de acompanhar de forma mais minunciosa todo o trabalho da escola.Assim podendo traçar metas na tentativa de melhorar a qualidade do ensino no nosso país.
PROFESSOR - ENTREVISTA		
GRUPO 1	**P1G1**	Estou ciente de que o SPAECE/ALFA é um programa que veio para somar.
	P2G1	Todo processo que visa o desenvolvimento de um modelo de ensino deve basicamente considerar também a direção dada à aprendizagem. Não se pode negar, que a ação pedagógica do professor contribui, em grande parte, para que o processo ensino-aprendizagem realmente aconteça ou deixe de acontecer.
GRUPO 2	**P1G2**	Diante de todas as situações vivenciadas em sala de aula sinto me grata pelo desempenho dos meus alunos e estou muito feliz com os resultados obtidos por eles. Considero o SPAECE um subsidio relevante para minhas reflexões e práticas pedagógicas, objetivando uma melhor qualidade no processo ensino aprendizagem.
	P2G2	Vejo que hoje a escola como um todo tem um olhar diferenciado quando o assunto é SPAECE. Os pais são parceiros nesse projeto, basta que a escola incentive, e os resultados já são visto a cada ano, afinal um trabalho com foco resulta sempre em resultados positivos.
GRUPO 3	**P1G3**	O SPAECE/ALFA foi um dos melhores programas já lançados e os frutos deste trabalho que envolve todos que fazem parte da escola, estão presentes no dia a dia de nossas crianças, através dos olhares, gestos, enfim do conhecimento.
	P2G3	O SPAECE é trabalhado nas escolas desde o início do ano com atividades escritas, dinâmicas e simulados, porém existem alunos que na hora da resolução dos simulados 'por mais que saibam têm preguiça de ler os textos por serem enormes, já outros leem os textos grandes, mas, ao terminar não sabe o que leu, ou seja, não sabe interpretar. E ainda existem aqueles que não sabem ler e complica muito. Há outros que sabem, mas, ficam nervosos na hora da prova e erram, apesar de estar sempre incentivando, conversando com paciência. Na minha opinião os resultados das provas externas não avaliam o aluno no geral, mas considero uma forma de trabalho do SPAECE, algo a se repensar. Para os alunos que já sabem ler, no decorrer do ano de tanto trabalharmos os gêneros textuais, observa-se que estão aptos para identificá-los, porém outros não conseguem interpretá-los. Contudo sempre digo e repito que cada criança tem o seu momento chamado "click", seu momento para aprender a lê, seu momento de saber interpretar. Temos alunos com mais felicidades e outros aprendem gradativamente. Procuro ter o máximo cuidado, aproveito tudo quem vem deles. Como assim? Ao perceber que já começam a entender o que é letra, imagem, para mim é uma alegria e quando começam a ler, só quem tem noção do que estou falando é quem passa por esta mesma experiência, até lágrimas de felicidade rolam no rosto. Sou professora por escolha e não por conveniência, não é fácil, mas gosto do que faço.
GRUPO 4	**P1G4**	O atual momento educacional da nossa região leva-nos a acreditar que estamos no caminho certo, e que as políticas educacionais, com as avaliações externas, têm sido um ponto positivo para o nosso Estado e o nosso Município. Ainda há muito a ser feito, mas os últimos resultados do SPAECE/ALFA, demonstram que já demos um grande passo em direção a equidade educacional no nosso município, e isso é muito gratificante. Cabe agora continuarmos neste caminho, buscando cada vez mais o aprimoramento e assim construirmos uma educação de qualidade para todos.
	P2G4	As avaliações externas são de grande importância para a melhoria do ensino aprendizagem.

G 1	Escolas com melhores resultados e maior número de alunos
G 2	Escolas com melhores resultados e menor número de alunos
G 3	Escolas com piores resultados e maior número de alunos
G 4	Escolas com piores resultados e menor número de alunos

Fonte: Dados primários da pesquisa.

Nas palavras finais todos os profissionais destacaram a importância do SPAECE/ Alfa para melhoria dos resultados escolares, em relação à alfabetização dos alunos, mencionando ser indiscutível que as avaliações externas impactaram na forma de atuação dos diretores, coordenadores e professores. Para a P2G4 o SPAECE/ Alfa ainda é falho por não avaliar o aluno no geral, de acordo com ela:

> "O SPAECE é trabalhado nas escolas desde o inicio do ano com atividades escritas, dinâmicas e simulados, porém existem alunos que na hora da resolução dos simulados´por mais que saibam têm preguiça de ler os textos por serem enormes, já outros leêm os textos grandes mas, ao terminar não sabe o que leu, ou seja, não sabe interpretar. E ainda existem aqueles que não sabem ler e complica muito. Há outros que sabem mas, ficam nervosos na hora da prova e erram, apesar de está sempre incentivando, conversando com paciência. Na minha opinião os resultados das provas externas não avaliam o aluno no geral, mas considero uma forma de trabalho do SPAECE, algo a se repensar. Para os alunos que já sabem ler, no decorrer do ano de tanto trabalharmos os gêneros textuais, observa-se que estão aptos para identificá-los, porém outros não conseguem interpretá-los. Contudo sempre digo e repito que cada criança tem o seu momento chamado "click", seu momento para aprender a lê, seu momento de saber interpretar. Temos alunos com mais falicidades e outros aprendem gradativamente. Procuro ter o máximo cuidado, aproveito tudo quem vem deles. Como assim? Ao perceber que já começam a entender o que é letra, imagem, para mim é uma alegria e quando começam a ler, só quem tem noção do que estou falando é quem passa por esta mesma experiência, até lágrimas de felicidade rolam no rosto. Sou professora por escolha e não por conveniência, não é fácil, mas gosto do que faço".

Nesse mesmo sentido, C1G4 alerta:

> "Por considerar de suma importancia a avaliação externa como instrumento de suporte para a gestão, pode-se tercer reflexões, elabolar e monitorar as práticas e ações no ambito escolar. Acredito que a reorganização do sistema escolar, na busca da educação de qualidade requer o acompanhamento permanente das atividadeas pedagógicas que se realizam no dia a dia da escola. Dessa forma, as avaliações internas e externas realimentam e qualificam esse processo continuo de melhoria. Partindo desses pressupostos alcançaremos a equidade".

Nesse contexto, a partir da percepção dos participantes desta pesquisa foi possível ratificar o trabalho do coordenador pedagógico junto ao SPAECE/Alfa como fundamental para que, os resultados sejam aprimorados, sendo essencial a formação continuada e a articulação entre todos os atores que compõem a comunidade escolar, embasando-se na teoria para melhorar a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado demonstrou que mudanças ao longo dos anos vêm transformando a educação e a gestão, bem como, corroborando a sua preocupação com o desempenho escolar e consequentemente com a qualidade do ensino, percebendo-se que o gestor, apesar de não ser o único responsável pelos resultados, é o principal articulador nesse processo.

A problemática da alfabetização no Brasil foi demonstrada a partir de um viés histórico, pela falta de investimento em políticas públicas educacionais, desde o início da história do país, começando a ser modificado no período da ditadura militar, com a busca de alfabetizar para o mundo do trabalho. Atualmente a alfabetização é focada como uma obrigatoriedade do estado e um direito de todos.

O SPAECE/ Alfa se configura como uma avaliação externa que funciona como um indicador para o município e suas escolas, para que se possa aprimorar os resultados da alfabetização dos alunos. Vale mencionar, que os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental já deveriam ler com fluência.

No entanto, os resultados demonstraram que os fatores que mais influenciam nos indicadores da educação básica, na verdade são externos como o nível socioeconômico dos alunos, não dependendo das ações do gestor, porém, também foi possível verificar que existem estratégias capazes de driblar os desafios encontrados no cotidiano escolar para melhoria desses índices.

Destacando-se os desafios enfrentados pelos gestores foi possível identificar o tempo insuficiente para um planejamento educacional, o engajamento da família no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e a articulação dos professores para melhoria do processo ensino-aprendizagem, o que confirmou as hipóteses levantadas neste estudo.

A gestão democrática foi evidenciada como um dos melhores caminhos a ser seguido pelo gestor escolar, uma vez que, abrange a articulação com alunos, corpo escolar, família e comunidade. A gestão democrática em uma escola representa a interação entre os diversos segmentos da comunidade escolar visando o melhor aprendizado e a formação de cidadãos conscientes de seus deveres e direitos. Para tal, uma questão importante é a comunicação entre escola, pais e comunidade.

Neste estudo foi possível constatar que os gestores possuem como desafio diário a sua atuação como líder, sendo necessária articulação do tempo do corpo escolar para melhoria do planejamento educacional, a busca pelo engajamento da família no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e a articulação dos professores em busca da qualidade e da melhoria de desempenho dos alunos, fazendo-os entender que a escola é co-responsável pelos resultados pessoais de cada aluno. A gestão democrática foi apresentada como melhor caminho para que o gestor consiga atuar como líder e articular em busca do alcance de metas.

No discurso dos participantes da pesquisa foi possível identificar a importância do coordenador pedagógico junto aos resultados do SPAECE/ Alfa, sendo possível descrevê-lo como uma ponte de articulação, tanto com a Direção da escola, quanto com os professores, sendo fundamental que esse tenha a teoria como base aliada à sua experiência prática, e a formação continuada como fator fundamental, para que, o coordenador possua esta base teórica.

Os diretores e professores demonstraram ter consciência do papel do coordenador pedagógico na melhoria dos resultados do SPAECE/Alfa, destacando-se que esse foi considerado como fator de alteração do trabalho escolar de alfabetização, já que seus resultados são utilizados para traçar estratégias e metas de melhoria.

Ao final do estudo, observando as escolas analisadas no Município de Acaraú – CE, não foram verificadas diferenças significativas em relação à forma de atuação voltada para os resultados do SPAECE/ Alfa. Por vezes, os discursos dos profissionais das escolas de piores resultados se assemelham às de melhores resultados. Todavia, chama-se a atenção para uma das escolas de melhores resultados com menor número de alunos que destacou como um diferencial de suas ações a busca pela proximidade com a família dos alunos, envolvendo-a no processo de alfabetização de suas crianças.

Dentre os resultados que merecem destaque, cita-se a necessidade de mais ações do mnicípio para a formação continuada desses profissionais, abrangendo também a direção das escolas e não se resumindo aos cursos mensais, com a busca constante por aperfeiçoar suas práticas. Salienta-se, por fim, que este estudo não tem como objetivo encerrar as discussões relacionadas ao assunto, sugerindo que a qualidade da educação seja analisada a partir de um viés qualitativo, já que, o SPAECE/Alfa passa um olhar quantitativo sobre os resultados, com a realização de um estudo de caso em uma escola com destaque nos indicadores, sendo fundamental a avaliação do aluno como um todo.

REFERÊNCIAS

Alarcão, I (2003). A formação do professor reflexivo, in: ALARCÃO, Isabel (org.). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva***.** São Paulo: Cortez.

Albuquerque, E B C & Cruz, M C S (2009). Práticas diversificadas de ensino da leitura e da escrita: a heterogeneidade em questão. *Anais do 19º EPENN Encontro de Pesquisadores do Norte e Nordeste.* João Pessoa – Paraíba.

Alves, M S (2010). *A Avaliação Como Instrumento De Melhoria Da Qualidade Da Alfabetização:* Uma Análise da Experiência do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Dissertação apresentada na Universidade Federal Do Ceará, Faculdade De Educação para obtenção do grau de mestre, orientada por Claudio de Alburquerque Marques, Fortaleza/CE.

Alves, M. T. G., & Soares, J. F. (2013). School Context And Educational Indicators: Unequal Conditions For The Implementation Of An Education Assessment Policy. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, p. 177-194.

Alves, S R L (2011). *História e Cotidiano na Formação de Professores:* Desafios da Pratica Pedagógica. Curitiba: Ibpex.

Aranha, MLA (2005). *História da Educação*. São Paulo: Moderna.

Augusto, S (2006). *Desafios do coordenador pedagógico.* Nova Escola. São Paulo, n. 192, maio.

Barbosa, J M S & Mello, R M A V (2015). A Gestão Escolar e a busca pela melhoria na aferição do IDEB. *Revista Iberoamericana de Educación*, N. 67.

Bardin, L (2011). *Análise de Conteúdo.* São Paulo: Edições 70.

Beloch, I & Abreu, A A de (1967). *Dicionário histórico-biográfico brasileiro:* 1930-1983. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Bittar, M & Bittar, M (2012). História da Educação no Brasil: A Escola Pública no Processo de Democratização da Sociedade. *Acta Scientiarum. Education*, v. 34, n. 2.

Bittar M, Oliveira J F & Morosini M (2008). Apresentação. In: Bittar, M.; Oliveira, J. F. & Morosini, M. (Org.). *Educação Superior no Brasil. 10 Anos Pós-LDB.* Brasília: INEP.

Cagliari LC (2001). *Alfabetização & Linguística.* 10.ed. São Paulo: Scipione.

Candau V M (2008a). *Formação Continuada De Professores:* Tendências Atuais In Magistério. Construção Cotidiana. 51-68 p. Petrópolis-RJ: Vozes.

Candau V M. (2003b). Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In. Candau V M (Org.). *Magistério, construção cotidiana.* 5 ed. Petrópolis, Vozes.

Carrascosa J (2006). Papel de la Actividade Experminetal em la Educacion Cientifica. *Cad. Bras.Ens. Fís.* v. 23. n. 2.

Carvalho F G M (2003). *Avaliação e implicações na formação docente.* PUCC, Campinas: PUCC.

Ceará, Secretaria da Educação (2011). *Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem:* o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará/Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC.

Cervo A L & Bervian P A (2002). *Metodologia científica.* São Paulo: Prentice Hall.

Chiavenato, I (2008). *Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos:* como incrementar talentos na empresa. 7.ed. São Paulo: Atlas.

Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa Qualitativa Em Ciências Humanase Sociais.* Petropolis, RJ: Vozes.

Cook-Gumperz J (1991) Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: Cook-Gumperz J. (org.). *A construção social da Alfabetização.* Cap. 2, p. 27-57. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cosson R (2007). *Saberes Literários Como Saberes Docentes.* Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Cresweu J W (2007). *Projeto De Pesquisa:* Método Qualitativo, Quantitativo e Misto. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed.

Davenport T & Prusak L. (2006). *Conhecimento Empresarial.* Rio De Janeiro, Campus.

Decreto-Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*

Demo, P (2011a). *Educar pela pesquisa.* Campinas, SP: Autores Associados.

Demo P (2000b). *Conhecer & Aprender.* Artmed, Porto Alegre.

Drucker, P. (2000). *O Futuro Já Chegou.* São Paulo. Pioneira, 2000.

Duarte, G. C. (2008). *A Reprodução Ideológica do Discurso Político na Educação: um Entendimento Através da Fala dos Professores Universitários no Contexto do Governo Geisel, 1974 1979* (Master's thesis, Universidade Federal do Espírito Santo).

Dutra J S (2002). *Gestão de Pessoas: Modelo, Processos, Tendências e Perspectivas.* São Paulo: Atlas.

Estrela, MT (2006). A formação contínua, teoria e prática. In: Ferreira, NSC (Org). *Formação Continuada e gestão da educação.* São Paulo: Cortez.

Fazenda, I. C. A. (1985). *Educação no Brasil, anos 60:* O pacto do silêncio. São Paulo: Loyola.

Fernandes, B M (2004). *Diretrizes de uma Caminhada.* Petropolis, Vozes.

Ferreiro E & Teberosk A (1979). *A Psicogênese da Língua Escrita.* Porto Alegre: Artes Medicas.

Fonseca, J. J. S. (2012). *Metodologia da Pesquisa Científica.* Fortaleza, UFC.

Freitag, Bárbara (1986). *Escola, Estado e Sociedade.* São Paulo:Moraes.

Freitas, H. C. L. (2002). Formação de Professores no Brasil: 10 Anos de Embate entre Projetos de Formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, sept.

Freitas, H. et. al., (1997) Análise dos dados Qualitativos: Aplicação e Tendências Mundiais em Sistemas de Informação. São Paulo – SP: *Revista De Administração Da USP, RAUSP*, V. 35, N. 4.

Gatti, B. A. (2003) Formação Continuada de Professores. *Cadernos de Pesquisas***,** n. 119.

Gelatti, L. D. & Marquezan, L. I. P. (2013) Contribuições da Gestão Escolar para a Qualidade da Educação. Santa Maria: *REGAE: Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, v. 2, n. 4, p.43-62.

Ghiraldelli Jr, P (2003). *Filosofia e história da educação brasileira.* São Paulo: Manole.

Goulart, C. M. (2006). Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, p.450-460, set/dez.

Grígoli, Josefa A. G. et al (2007). A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques. *Revista Lusófona de Educação.* Lisboa, n. 10, p. 81-95, 2007.

Houaiss, Antônio (2009). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.* Rio de. Janeiro, Ed.Objetiva.

Klauck, G.A.C. *Indicadores de qualidade de ensino:* estudo em escola destaque no Ideb. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS. 2012.

Lakatos, E. M.; Marconi, M. A (2008). *Fundamentos metodologia científica.* 4.ed. São Paulo: Atlas.

Laville, C & Dionne, J. (1999) *A Construção Do Saber:* Manual De Metodologia Da Pesquisa. Porto Alegre: Artmed. Belo Horizonte: Editora UFMQ.

Libâneo, J. C (2004a). *Organização e Gestão da Escola:* Teoria e Prática. Goiânia, Alternativa.

Libâneo, J. C. (2008b). *Organização e Gestão da Escola:* teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros.

Lima, E. S. (2010). *Quando a criança não aprende a ler e escrever.* Sobradinho, São Paulo.

Lima, L C. (2008) A Escola como Categoria na Pesquisa em Educação. *Educação Unisinos*. 12: 82-88.

Lira, A. T. N. (2010). *A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar:* um espaço de disputas. Tese. 2010. 367f. Centro de Estudos Gerais – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia – Programa de Pós- Graduação em História. Universidade Federal Fluminense, Niterói.

Luck, H. (2009) *Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências.* Curitiba, Ed. Positivo.

Machado, L. R. (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,* v. 1, n. 1, p. 8-22.

Marendaz, S. A. (2005). *Leitura:* algumas reflexões sobre teoria e prática no contexto escolar. 118 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis.

Marques, C., Aguiar, R. R., & Campos, M. O. C. (2008). Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. *Estudos em Avaliação Educacional***,** *20* (43), 275-291.

Martins, M. H. (2004). *O que é leitura.* 19. ed. São Paulo: Brasiliense.

Masetto, M. T. (2009) Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração – Edição Especial* - vol. 1, n. 2, p.04-25, Julho.

Mercado, L. P. L. (1999). *Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias.* Maceió: EDUFAL.

Miceli, S. (1984). Teoria e prática da política cultural oficial no Brasil. *Revista de administração de empresas*, *24*(1), 27-31.

Minayo, M. C. S. (2010). *Pesquisa Social:* Teoria, Método e Criatividade. Rio de Janeiro: Vozes.

Ministério da Educação. (2008). *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.* Brasília. MEC.

Morais, A. G. (2012). *Sistema de escrita alfabética.* São Paulo: Melhoramentos.

Moreira, H. A. A Formação Continuada do Professor: As Limitações dos Modelos Atuais. *Comunicações*, Piracicaba, v.1, p.123-133, 2003.

Niskier, A (1969). *Administração Escolar.* Porto Alegre, RS: Tabajara.

Nogueira, M. O. G. (2009). *Aprendizagem do Aluno Adulto:* Implicações para a Prática Docente no Ensino Superior. Curitiba: IBPEX.

Novoa, A. (2009a). *Professores:* imagens do futuro presente. Lisboa: Educa.

Novoa, A. (2001b). *Profissão Professor.* Portugal, Porto..

Nunes, C. M. F. (2006). Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade***,** São Paulo, ano 22, n. 74, p. 27-42

Oliveira, J. F., Rosa, D. E. G. & Silva, A. F. (2005). Professores e outros Profissionais da Educação na FE/UFG. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, 30 (2): 359-370, jul./dez.

Pequeno, M. I. C; Lima, A. C. (2004). Revelações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – SPAECE: lições e desafios. In: Vidal, E. M. (Org.) (2006). *Avaliação do Sistema e Qualidade da Educação no Ceará:* estudos exploratórios do SPAECE 2004. Fortaleza: SEDUC, p. 9-21.

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências Para Ensinar.* Artmed.

Pestana, M.I (1998). O sistema de avaliação brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos***,** Brasília, DF. v. 79, n. 191.

Piletti, N (1998). *Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental.* São Paulo: Ática.

Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência No Ensino Superior.* São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G. (2005). *Formação De Professores:* Identidade e Saberes da Docência. 4. Ed. São Paulo: Cortez.

Pinto, JM. de R. et al (2000). Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. *R. Bras. Est. Pedag.*, v. 81, n. 199, Set-Dez, p. 511-524.

Pires, E. D. P. B. (2005). *A Prática do Coordenador Pedagógico. Limites e Perspectivas.* Dissertação apresentada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do grau de mestre, orientada por James Patrick Maher, Campina.

Placco, V. M. N. S.; & Souza, V. L. T. (2010). Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In Almeida, Laurinda Carvalho De; Souza, Vera Maria Nigro de (org). *O coordenador pedagógico e a atendimento à diversidade.* p. 47 – 61.São Paulo: Edições Loyola.

Ribeiro, M. R. M. (2003). *Centro Universitário de Maringá.* Núcleo de Educação a Distância: Organização e Aprendizagem no Ensino Superior/Maringá - PR.

Ribeiro, M. (2000). Panorama da educação básica brasileira: perspectivas para o século XXI. *Revista Pedagógica*, *2*(5), 27-56.

Romanelli, O. O. (1991) *História da Educação no Brasil.* 13 Ed. Petrópolis: Vozes.

Rope, F & Tanguy, L. *Saberes e Competências.* 4. Ed. 2006.

Ropé, F.; Tanguy, L. (Org). (2006). *Saberes e competências:* o uso de tais noções na escola e na empresa. 4. ed. Campinas: Papirus.

Santana, S. S. S.; Gomes, R. S; & Barbosa, J. S (2012). O papel do gestor na elaboração e execução do projeto político pedagógico numa visão democrática. *Cadernos de Pedagogia***,** v. 6 n. 11, p. 62-73. São Carlos.

Saviani, D. (2007). Saberes Implicados na Formação do Educador. São Paulo, Ed. da Universidade Estadual Paulista.

Scheibe, Leda (2010). Políticas públicas de formação docente: o desafio do direito à educação. *Ensino em Re-Vista.* Uberlândia, v.17, n.1, p. 95-109.

Schneider, M. P.; & Durli, Z. (2009). Ensino Fundamental de nove anos: aspectos legais e didático-pedagógicos. *Roteiro.* .v. 34, n. 2, p.189-214. Editora Unoesc: Joaçaba.

Silva, F. V. (2012). Literatura Infantil: Sua Contribuição para o Desenvolvimento do Hábito da Leitura. *Revista da Faculdade de Alta Floresta* v. 1, n. 2.

Sodré, M. Ciência e Método em Comunicação. In: Lopes, M I V. de. (Org.). *Epistemologia da comunicação.* São Paulo: Loyola, 2003.

Souza, Â. R.(2009). Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educ. rev.,* v. 25, n. 3, dez. Belo Horizonte.

Souza, J. R. S. (2006). Formação Continuada Em Serviço: Ressignificando A Prática Docente. In: Amaral, ME (org.). Seminário Nacional de Pedagogia Universitária; *Anais.* Porto Alegre: PUCRS.

Souza, M.A (2006). *Educação do campo:* propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes.

Tardif, M. (2011). *Saberes Docentes e Formação Profissional.* Petropolis, RJ.

Tartuce, T. J (2006). A. *Métodos de pesquisa.* Fortaleza: UNICE – Ensino Superior.

Tfouni, L.V. (1988) *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.* Campinas: Pontes.

Tfouni, L V. (2004). *Adultos não alfabetizados.* Campinas, Pontes.

Triviños, A. W. S. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.* São Paulo: Atlas.

Veiga, I. P. A. & Amaral, A. L (Orgs.). (2011). *Formação de Professores:* Políticas e Debates. 5 Edição: Papirus.

Vianna, H. M. (2005). Avaliação De Programas Educacionais: Duas Questões. Fundação Carlos Chagas. *Estudos em Avaliação Educacional***.** v. 16, n. 32.

Xavier, L. N. (1992). *O Brasil Como Laboratório.* Bragança Paulista: EDUSF.

Zechi, J. A. M. (2014). *Educação em Valores:* Solução para a Violência e Indisciplina na Escola? Tese apresentada na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia para obtenção do grau de Doutor orientado por Maria Suzana de Stefano Menin. Presidente Prudente.

Zilbetti, M. L. T. & Souza, M. P. (2010). A Dimensãocriadora no Trabalho Docente. *Educação e Pesquisa***,** São Paulo.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADOR PEDAGÓGICO

Idade:
Formação:
Função desempenhada:
Tempo de atuação:
Faixa salarial:

1. Inicialmente, gostaria que descrevesse um pouco sobre a função que desempenha nesta escola e sua percepção sobre a importância do seu trabalho para a mesma.

2. Qual sua percepção sobre as avaliações externas no Brasil, em especial, em relação ao SPAECE/Alfa?

3. Como se dar a análise e divulgação dos resultados obtidos no SPAECE/ALFA? Como é a forma de trabalho desta escola em relação a isso? Fale também sobre as dificuldades que encontram nesse processo.

4. Em sua percepção, qual o papel do coordenador pedagógico em relação aos resultados do SPAECE/Alfa?

5. Em sua percepção, quais alterações produzidas no trabalho do Coordenador Pedagógico Escolar diante dos resultados?

6. Como esta escola se apropria dos resultados do SPAECE/Alfa e elabora estratégias de continuidade ou melhorias? Fale sobre as dificuldades encontradas nesse processo.

7. Quais as ações desenvolvidas por você, como coordenador pedagógica, na escola através do programa e os resultados provocados na aprendizagem dos alunos?

8. Você participa de cursos de formação continuada que lhe auxiliam no processo de atuação em relação ao SPAECE/Alfa? Em caso positivo, descreva os últimos realizados e o quantop considera importante e, em caso negativo, fale sobre a falta que isso lhe faz na sua atuação.

9. Como você articula teoria e prática nos resultados do SPAECE/Alfa?

10. Súmula final.

APÊNDICE B.

ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRETOR

Idade:
Formação:
Função desempenhada:
Tempo de atuação:
Faixa salarial:

1. Inicialmente, gostaria que descrevesse um pouco sobre a função que desempenha nesta escola e sua percepção sobre a importância do seu trabalho para a mesma.

2. Qual sua percepção sobre as avaliações externas no Brasil, em especial, em relação ao SPAECE/Alfa?

3. Como se dar a análise e divulgação dos resultados obtidos no SPAECE/Alfa? Como é a forma de trabalho desta escola em relação a isso? Fale também sobre as dificuldades que encontram nesse processo.

4. Em sua percepção, qual o papel do coordenador pedagógico em relação aos resultados do SPAECE/Alfa? E o seu papel enquanto diretor?

5. Em sua percepção, quais alterações produzidas no trabalho do diretor diante dos resultados? Como você os articula com seu coordenador pedagógico?

6. Como esta escola se apropria dos resultados do SPAECE/Alfa e elabora estratégias de continuidade ou melhorias? Fale sobre as dificuldades encontradas nesse processo.

7. Quais as ações desenvolvidas por você, como diretor, na escola através do programa e os resultados provocados na aprendizagem dos alunos?

8. Existem cursos de formação continuada oferecidos aos coordenadores pedagógicos que auxiliam no processo de atuação em relação ao SPAECE/Alfa? Fale um pouco sobre o assunto.

9. Como você articula teoria e prática nos resultados do SPAECE/Alfa?

10. Súmula final.

APÊNDICE C.

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR

Idade:
Formação:
Função desempenhada:
Tempo de atuação:
Faixa salarial:

1. Inicialmente, gostaria que descrevesse um pouco sobre a função que desempenha nesta escola e sua percepção sobre a importância do seu trabalho para a mesma e para seus alunos.

2. Qual sua percepção sobre as avaliações externas no Brasil, em especial, em relação ao SPAECE/Alfa?

3. Como se dar a análise e divulgação dos resultados obtidos no SPAECE/Alfa? Você enquanto professor do 2º ano participa desse processo? Em caso, positivo, como?

4. Em sua percepção, qual o papel do coordenador pedagógico em relação aos resultados do SPAECE/Alfa? E o seu papel enquanto professor?

5. Em sua percepção, quais alterações produzidas no trabalho do professor pelos resultados do SPAECE/Alfa? Como o Coordenador pPedagógico articula esses resultados com você?

6. Como você, enquanto professor, participa do processo de apropriação dos resultados do SPAECE/Alfa e da elaboração de estratégias de continuidade ou melhorias? Fale sobre as dificuldades encontradas nesse processo.

7. Quais as ações desenvolvidas por você, como professor, na escola através do programa e os resultados provocados na aprendizagem dos alunos?

8. Existem cursos de formação continuada oferecidos aos professores que auxiliam no processo de atuação em relação ao SPAECE/Alfa? Fale um pouco sobre o assunto.

9. Como você articula teoria e prática nos resultados do SPAECE/Alfa?

10. Súmula final.