**IMPACTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NOS RESULTADOS DA EDUCAÇÃO CEARENSE**

Cícera Alves Agostinho de Sá

Doutoranda em Letras – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – ciceralvesdsa@gmail.com

Jaqueline de Jesus Bezerra

Doutoranda em Letras – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – linnebezerra@gmail.com

Wellington Gomes de Sousa

Doutorando em Letras – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – wellington83souza@gmail.com

Francisca Alves de Medeiros Couto

Mestranda no ProfLetras – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –

[edilaniajati@gmail.com](mailto:edilaniajati@gmail.com)

**Resumo**: O nível de proficiência das crianças cearenses do 2º ano do ensino fundamental foi avaliado, de modo universalizado, pela primeira vez, em 2008, por meio do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE). Os resultados apontaram que a proficiência média dos estudantes não ultrapassava a marca de 127,8. Após uma década, a proficiência média na etapa foi ampliada para 195,0 pontos. Das muitas ações realizadas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), em parceria com as secretarias municipais de educação dos 184 municípios cearenses, a política de formação continuada em serviço para os professores alfabetizadores das redes públicas municipais pode ser apontada como uma das ações mais importantes para garantir que as crianças se apropriem da leitura e da escrita no Ciclo de Alfabetização. Logo, a presente pesquisa atende ao objetivo de analisar os impactos decorrentes do investimento na formação dos professores alfabetizadores da rede pública cearense. Adotamos as contribuições de Tardif (2004), Gauthier *et all* (2006) e Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012) para discutir a pertinência da formação para a construção de saberes docentes. O crescimento nos resultados evidencia que o investimento sistemático no processo de formação continuada em serviço dos professores constitui fator relevante no processo de qualificação da atuação docente.

**Palavras-chave**: Impactos. Formação Continuada. Professores. Aprendizagem.

**Introdução**

No estado do Ceará, a política de avaliação externa começa em 1992, com a instituição do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE). Em sua primeira edição, esse programa avaliou apenas estudantes da 4ª e 8ª série, que a partir da implantação da Lei 11.274, em 06 de fevereiro de 2006, que institui o ensino fundamental de nove anos, passa a ser respectivamente denominado de 5º e 9º ano.

Em 2004, a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará instituiu o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, sendo constituído pelas instituições: Fundo das Nações Unidas para a Infância, Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará, União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Estadual do Vale do Acaraú, Universidade Regional do Cariri e Universidade de Fortaleza, cujo objetivo principal era discutir a problemática do analfabetismo escolar.

O referido comitê realizou sete audiências públicas e dois seminários internacionais para discutir o problema. Foram ainda desenvolvidas pesquisas, cujos resultados apontaram os seguintes resultados: de uma amostra de 8.000 alunos, apenas 15% leram e compreenderam adequadamente um texto de pequena extensão; dos textos produzidos pelos participantes, apenas 42% conseguiram atingir duas linhas escritas; não houve nenhuma produção que se situasse no nível ortográfico; parte significativa das universidades não tratava do processo de formação do professor alfabetizador em seu mapa curricular dos cursos de graduação; os professores não adotavam em suas aulas métodos específicos para alfabetizar as crianças, sendo que o uso da cópia predominava no tempo pedagógico; além disso, o tempo pedagógico do estudante não era garantido, visto que a aula começava tarde e terminava cedo.

Mediante o resultado da pesquisa, a Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará, em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará, contando com apoio financeiro do Fundo das Nações Unidas para a Infância criaram o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). O objetivo do programa era apoiar os 60 municípios que aderiram à proposta para melhoria da qualidade do ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, com foco na leitura e escrita.

Em maio de 2007, o Governo do Estado do Ceará universaliza o PAIC para os 184 municípios cearenses, em uma cerimônia em que os gestores municipais assinam um pacto de cooperação, cujo objetivo geral é garantir a consolidação do processo de alfabetização de todas as crianças cearenses até o 2º ano do ensino fundamental.

Em novembro do ano de assinatura do referido pacto de cooperação, aconteceu a primeira edição do SPAECE em que as crianças do 2º ano do ensino fundamental foram avaliadas de modo censitário. Os resultados apontaram que a proficiência média não estava além dos 127,8 pontos. Mediante esse diagnóstico, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE) define como meta prioritária o investimento em formação continuada para professores. Nessa primeira versão do programa, foram contemplados os professores da Educação Infantil e do 1º e 2º ano do ensino fundamental, tratado como o Ciclo de Alfabetização.

Em 2011, a SEDUC CE amplia o processo de formação para os professores do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Em 2015, ocorreu uma mudança não só no público atendido pelo PAIC, como também na denominação do programa que passa a ser Programa de Aprendizagem na Idade Certa. Com essa mudança, o processo de formação passa a atender também os professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Ratificamos que esse programa atua em diferentes frentes, sendo o investimento no processo de formação continuada em serviço o recorte adotado para a presente pesquisa. Embora venha sendo observada uma significativa ampliação nos níveis de proficiência nas etapas avaliadas, constituídas atualmente pelo 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental, o foco da nossa discussão é constituído apenas pelos impactos do processo de formação continuada dos professores na aprendizagem dos alunos do 2º ano.

O presente artigo está organizado nas seguintes seções: a primeira define a pertinência da formação dos professores no processo de construção de novos saberes docentes, com base na contribuição de pesquisadores; a segunda seção apresenta um mapeamento geral da sistemática de organização do processo de formação continuada em serviço dos professores e ainda de temáticas abordadas no Ciclo de Alfabetização; a terceira seção contempla os critérios adotados na avaliação dos estudantes no Ciclo de Avaliação e da média de resultados atingidos pela rede pública municipal cearense.

**Formação docente: contexto de reflexão sobre o ensino e aprendizagem**

O movimento pela profissionalização do ensino, ocorrido marcadamente na década de 1980, reconheceu a existência de saberes específicos à profissão exercida pelos professores, sendo que a partir desse período diversas pesquisas vêm sendo desenvolvidas, tendo como foco os saberes docentes.

Os saberes docentes, discutidos por Tardif (2004), que segundo Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012, p. 2) contemplam: “os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.”, servem como base ao planejamento de ações de formação continuada para professores.

Compreendemos essa proposição como ampla, uma vez que trata dos diferentes saberes situados desde uma perspectiva mais individual, como os saberes experienciais, até os saberes relativos à formação profissional, que se apresentam em uma dimensão muito mais ampla.

Para Tardif (2004), os saberes da formação profissional compreendem os conhecimentos construídos em cursos de graduação e/ou formação continuada. Geralmente, nos cursos de graduação, a proposta curricular contempla pautas de formação geral, que nem sempre dialogam com áreas específicas para as quais os graduandos estão se formando. Uma evidência dessa ocorrência é o fato de os resultados de pesquisas desenvolvidas pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar apontar que parte significativa das universidades colaboradoras da pesquisa não contempla conteúdos e estratégias voltadas à formação do professor alfabetizador, no mapa curricular de seus cursos de graduação.

Quando esses importantes conteúdos não estão presentes na formação inicial dos professores, é oportuno que possam ser tratados em cursos de formação continuada. A indicação da necessidade de investimento no processo de formação continuada em serviço para os professores da educação básica está expressa no Parágrafo Único do Artigo 62-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, instituída em 1996, conforme se observa na seguinte indicação:

Parágrafo único.  Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996, Parágrafo Único do Art. 62-A).

Embora em uma proposição tão ampla como a apresentada, que delibera sobre os encaminhamentos gerais que a educação nacional carece, não esteja expresso os responsáveis pela ação, compreendemos a importância da instituição dessa política pelos órgãos competentes. No caso específico do Ceará, a SEDUC assume o processo de definição da pauta de formação, como também se responsabiliza pela formação dos formadores municipais, que atuam como formadores dos professores que atuam da Educação Infantil ao 9º ano nos 184 municípios cearenses.

Os encontros formativos ofertados pela SEDUC-CE são estruturados com base em referenciais teóricos, relacionados às metodologias e estratégias que aproximam a formação do contexto de atuação do professor. Essa prática se alinha à proposição de Tardif (2004, p. 3), para quem “também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos (saber-fazer) [...]”. A conexão entre a teoria e a prática contribui efetivamente para que o professor alinhe sua prática pedagógica às orientações teóricas abordadas, sempre considerando as efetivas necessidades da turma.

Os saberes disciplinares apontados por Tardif (2004) estão relacionados às diferentes áreas do conhecimento, assim definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012, p. 187): Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

As instituições educacionais devem atender ao propósito de atuar na perspectiva de garantir que as gerações atuais tenham acesso aos saberes descobertos e/ou construídos historicamente, culturalmente e/ou cientificamente.

Associados às áreas do conhecimento, temos os conteúdos, que se encontram sistematizados em componentes curriculares. Tardif (2004) situa esse conjunto de conhecimentos que são produzidos e discutidos com os alunos no campo dos saberes disciplinares. Desse campo participam os saberes escolares, que se manifestam na forma de objetivos, conteúdos e métodos, que os docentes devem compreender para aplicar.

No plano dos saberes experienciais, Tardif (2004) situa os resultados do exercício da atividade profissional dos docentes. Desse processo de construção participam alunos e colegas de profissão, cuja interação se processa no contexto escolar. O autor alerta ainda para a importância das experiências tanto individual quanto coletiva nesse contexto de construção, onde o saber-fazer e o saber-ser coexistem.

Ainda segundo Tardif (2004), com base em Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012), os saberes dos professores podem ser assim definidos:

[...] saberes pessoais dos professores; saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e dos livros didáticos usados no trabalho; saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. (TARDIF, 2004, *apud* Cardoso, Del Pino e Dorneles, 2012, p. 4)

Do conjunto de saberes dos professores apresentados por Tardif (2004) nessa citação, destacamos os saberes decorrentes da formação profissional para o exercício do magistério que, no geral exploram os aspectos teóricos desse componente curricular. A conexão desses com os saberes resultantes de experiências escolares anteriores favorece a construção de/ou utilização de novas metodologias, geralmente voltadas para o processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva é que a conexão entre a teoria e a prática se materializa.

A pluralidade do saber docente foi também discutida por Gauthier *et al* (2006), para quem o ensino depende da mobilização de inúmeros saberes, que possibilitam ao professor formular respostas às perguntas e demandas surgidas no contexto escolar. O reconhecimento de que o (in)sucesso do processo de ensino e aprendizagem está associado a fatores internos à escola, ou ainda mais especificamente à sala de aula se apresenta como uma das principais contribuições do autor, que considera os saberes docentes como um fator relevante para o sucesso desse processo.

Gauthier *et al* (2006) discute a pertinência de o professor em formação ter a possibilidade de aplicar os saberes construídos em um contexto escolar real, pois segundo ele:

“É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes e saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula. (GAUTHIER *et al*, 2006, p.27).

Dada a pertinência e aplicabilidade das contribuições de Gauthier (2006) e seus colaboradores, compreendemos que suas indicações são mais aplicáveis ao processo de formação continuada em serviço, da qual participam os professores que, de fato, se encontram no exercício da docência. O perfil desses profissionais que trabalham e discutem referenciais teóricos não é comum em cursos de graduação, visto que a legislação nacional hoje até limita a atuação desses no mercado de trabalho, em razão de sua formação acadêmica se encontrar ainda em processo.

O reservatório de saberes apontados por Gauthier *et al* (2006), conforme Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012), aponta:

Saberes disciplinares (a matéria); saberes curriculares (o programa); saberes das ciências da educação; saberes da tradição pedagógica (o uso); saberes experienciais; saberes da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública válida). (GAUTHIER *et al*, 2006, p. 29, apud Cardoso, Del Pino e Dorneles, 2012, p. 7).

Os saberes experienciais presentes em Tardif (2004), identificados também em Gauthier *et al* (2016) confirmam a pertinência da formação continuada em serviço, visto que nesse contexto ocorre uma troca efetiva de experiências, constituindo um rico espaço dialógico onde novos saberes são construídos a partir da interação com os pares, e ainda com o mediador.

Outro fator bastante relevante nesse contexto, é que a conexão entre teoria e prática torna os encontros formativos mais dinâmicos e interessantes para os docentes que já não são tão receptivos às formações, cujo foco reside apenas na apresentação e discussão de referenciais teóricos. Logo, observamos que essa associação contribui para trocas dialógicas mais efetivas, além de favorecer a construção coletiva de novas possibilidades metodológicas para o trabalho docente, agora ancorada em um referencial teórico.

A seção seguinte traz uma apresentação geral dos aspectos considerados pela equipe da SEDUC-CE no planejamento e execução da proposta de formação continuada em serviço para os formadores municipais, que atuam na formação dos professores e ainda de temáticas presentes em formações do Ciclo de Alfabetização.

**Trabalho em rede: como funciona a articulação das formações? Quem são os responsáveis?**

A execução de um projeto com a dimensão do PAIC exige a atuação de diferentes profissionais, situados em diferentes contextos, para garantir a articulação dos responsáveis e a execução das ações planejadas. Assim, em uma dimensão macro, diretamente conectada com a SEDUC-CE está a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios; em nível regional estão as Coordenadorias Regionais de Educação; nas Secretarias Municipais de Educação temos as equipes do PAIC. Temos ainda os agentes externos à equipe indicada, que atuam na construção das propostas de formação continuada. Toda essa rede de colaboradores será apresentada na sequência.

A SEDUC-CE institui a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM) para gerenciar todos os programas, projetos e comunicações relativas à parceria com os 184 municípios cearenses. A partir de 2007, quando o Governo do Estado do Ceará adotou o PAIC como política educacional, a COPEM passou a gerenciar as ações relativas ao programa.

A COPEM atua no âmbito da formação continuada de professores na seleção dos consultores que definem a pauta e materiais utilizados em cada eixo. O grupo de consultores é constituído por profissionais com formação em nível *stricto sensu*, sejam mestres ou doutores, que tenham experiência com o eixo no qual irá atuar. O processo de seleção é realizado por meio de chamadas públicas, sendo que os consultores atuam no programa como bolsistas.

Outra atribuição da equipe COPEM, no tocante à formação continuada, é a seleção dos formadores regionais, que também são bolsistas do programa. Esses formadores participam das formações presenciais realizadas pelos consultores, atuando na replicabilidade do planejamento realizado pelo consultor. A atuação do formador regional se processa diretamente para os formadores municipais, que são os responsáveis pela formação dos professores de cada município. As formações são realizadas em grupos maiores que as CREDES, sendo que em nível de estado identificamos seis macros, que consiste no agrupamento dos formadores municipais para favorecer a atuação do formador regional.

Nas Coordenadorias Regionais de Educação (CREDEs), que funcionam em vinte municípios estratégicos do estado, funciona a Célula de Cooperação com os Municípios (CECOM). Essa célula é responsável pela articulação de todas as ações do regime de cooperação entre estado e municípios. Em cada CECOM, o programa conta com a atuação efetiva do Gerente Regional do PAIC, cuja função principal é garantir que todas as ações planejadas pela equipe da COPEM, situada na SEDUC-CE, possam chegar aos municípios.

A equipe da CECOM, situada nas CREDEs, é também responsável pelo acompanhamento sistemático das formações realizadas nas macros, com foco na frequência e participação do formador municipal. Esse acompanhamento é importante para que o profissional que atua em nível regional apoiem os formadores municipais que estão chegando no programa, ou mesmo àqueles que apresentam certas dificuldades na implementação da formação regional. Outra atribuição da equipe regional da CECOM é acompanhar a realização das formações nos municípios. Esse acompanhamento é amostral e atende ao objetivo de fortalecer a atuação do formador municipal.

Nas secretarias de educação dos 184 municípios cearenses foi constituída uma equipe de formadores que atuam nos eixos: Educação Infantil, Ciclo de Alfabetização, 3º ao 5º ano (um formador para Língua Portuguesa e outro para Matemática) e do 6º ao 9º ano, que dispõem também de formadores distintos para Língua Portuguesa e Matemática. Esses profissionais participam de formações que são planejadas pelos consultores, realizadas nas macros pelos formadores regionais.

A equipe municipal é gerenciada pelo Gerente Municipal do PAIC, cuja função principal é garantir a realização das formações em sintonia com as orientações da COPEM. Esse profissional atua ainda no processo de formação continuada em serviço de gestores escolares, como diretores escolares e coordenadores pedagógicos.

No Ciclo de Alfabetização, os referenciais teóricos concernentes aos processos de alfabetização e letramento vêm sendo discutidos de modo sistemático e retomados oportunamente. Essa decisão se ampara no pressuposto apontado pelo resultado da pesquisa realizada pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, que evidenciou que esses processos não constituem pauta obrigatória nas propostas curriculares dos cursos de formação inicial de professores.

Outro fator que contribui para esse investimento é a complexidade da psicogênese da escrita, cuja aplicabilidade é apontada pelos professores do 1º e 2º ano como um desafio, principalmente quando a criança se encontra em transição de um nível para outro. Logo, o investimento em atividades que primam pelo desenvolvimento das habilidades referentes à consolidação dos processos de alfabetização e letramento das crianças até o 2º ano do ensino fundamental é uma meta dessa rede, que atua considerando as especificidades e singularidades de seu público alvo.

Os temas referentes ao trabalho na referida etapa se encontram sistematizados na Proposta Curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano, publicada pela SEDUC em 2014, que trata dos pressupostos, habilidades e orientações didáticas para o trabalho com a Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na seção seguinte apresentamos um panorama sucinto dos critérios adotados na avaliação dos estudantes no Ciclo de Avaliação, e ainda da proficiência média atingida pela rede pública municipal cearense em uma década do PAIC.

**Da discussão à aplicação: impactos da formação nos índices educacionais**

Ao longo desse percurso de uma década, o professor alfabetizador cearense compreendeu que o resultado de seus estudantes se situa em uma escala de proficiência, cujos padrões de desempenho se encontram expostos no quadro seguinte:

**Padrões de Desempenho - 2º ano do ensino fundamental**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **NÃO ALFABETIZADO** | **ALFABETIZAÇÃO INCOMPLETA** | **INTERMEDIÁRIO** | **SUFICIENTE** | **DESEJÁVEL** |
| Até 75 pontos | De 75 a 100 pontos | De 100 a 125 pontos | De 125 a 150 pontos | Acima de 150 pontos |

**Fonte: Boletim do Professor – SPAECE Alfa – 2017**

Os alunos que atingem o padrão Não Alfabetizado se encontram ainda no início do processo de alfabetização, tendo desenvolvido habilidades básicas que lhe permitem diferenciar letras de números e outros símbolos gráficos, além de compreender que a escrita se processa da direita para a esquerda, de cima para baixo. Esse estudante também reconhece as letras do alfabeto, além de diferenciar letras cursivas das letras de imprensa.

Já os alunos que se situam no padrão Alfabetização Incompleta apresentam domínio de aspectos relativos à consciência fonológica como a identificação de rimas, bem como o número de sílabas das palavras. Eles também são capazes de ler palavras constituídas por sílabas situadas nos padrões canônico e não canônico, além de frases que apresentam a estrutura sintática simples constituída por sujeito, verbo e complemento.

Os alunos do 2º ano do ensino fundamental que atingiram o nível de proficiência Intermediário desenvolveram habilidades relativas à leitura que possibilitam a identificação de informações explícitas em textos curtos, a exemplo de avisos, bilhetes e fábulas. Eles também identificam o propósito comunicativo de gêneros do cotidiano como convite e receita. A segmentação entre as palavras é outra habilidade já consolidada pelos alunos que são capazes também de identificar a sílaba inicial e final de palavras.

Os alunos que se situam no nível de proficiência Suficiente desenvolveram, além de todas as habilidades já mencionadas, a condição de identificar o propósito comunicativo em textos de diferentes gêneros e de extensões mais amplas, além de reconhecer gêneros que se situam em instâncias sociais, que extrapolam seu cotidiano social. Eles são capazes também de identificar o número de sílabas de uma palavra sem o apoio da escrita, adotando como referência apenas uma imagem.

No nível desejável estão situados os estudantes que conseguem localizar informações explícitas em textos de extensão maior, além de realizar inferências em textos não verbais. Eles conseguem ainda identificar o assunto de um texto mais amplo, sendo que seu foco se encontra na identificação das informações pontuais que contribuem com a construção do sentido global do texto.

Outras habilidades estão situadas em intervalos do nível desejável, que não convém descrever na presente seção, em razão de a exposição realizada já dar conta do objetivo definido para a presente pesquisa, pois o professor que compreende que o trabalho com os conteúdos precisa superar a exposição e memorização para atingir o desenvolvimento de habilidades, preocupa-se com o acompanhamento sistemático do nível de desenvolvimento de cada estudante, pois cada criança precisa ter suas necessidades individuais consideradas.

A média de resultados dos municípios cearenses apresenta uma linha de evolução, em uma década, conforme exposto a seguir:

**Proficiência Média no 2º ano do ensino fundamental**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **2008** | **2009** | **2010** | **2011** | **2012** | **2013** | **2014** | **2015** | **2016** | **2017** |
| 127, 8 | 142,56 | 162,64 | 177,0 | 162,1 | 165,2 | 174,5 | 181,4 | 186,9 | 195,0 |

Elaborado pelos autores com base em resultados do SPAECE divulgados pela UFJF

O quadro evidencia que os resultados do SPAECE apresentam uma linha ascendente de crescimento na quase totalidade da década, pois entre anos de 2011 e 2012 podemos observar uma redução de 14,9 pontos.

Nos demais intervalos, a ampliação na média de proficiência dos alunos do 2º ano do ensino fundamental apresenta um crescimento gradativo, evidenciando que o investimento no processo de formação continuada em serviço qualifica a atividade docente, pois conforme defende Tardif (2004) e Gauthier *et al* (2006), os saberes experienciais favorecem a troca de experiências entre os docentes, podendo ser observado como um fator que contribui com a superação das dificuldades, potencializando a aprendizagem.

Outros saberes também são explorados nos encontros formativos, pois a definição das pautas se dá com base nos resultados de avaliações diagnósticas realizadas no início de cada período letivo. Logo, observamos a existência de conexões entre os saberes da ação pedagógica que contribuem para o desenvolvimento das habilidades concernentes principalmente ao domínio da leitura e da escrita e o processo de formação dos docentes que atuam no Ciclo de Alfabetização, que fazem parte da rede articulada de formação, articulada pela SEDUC-CE.

**Conclusões**

O investimento sistemático na formação continuada em serviço dos professores da rede pública cearense contribui para que o professor compreenda que o desenvolvimento de habilidades depende da utilização de diferentes estratégias para se atingir o mesmo objetivo com diferentes indivíduos, dada as suas necessidades individuais.

Outra construção significativa resultante do processo é a compreensão do professor de que o treino do aluno para as avaliações externas é dispensável, pois o que está em pauta é diagnosticar se as crianças desenvolveram as habilidades referentes aos processos de alfabetização e letramento no Ciclo de Alfabetização, por meio da aplicação de avaliação diagnóstica, cujo resultado será sempre adotado como referência ao planejamento de ações pedagógicas que alinham saberes docentes às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Em uma pesquisa dessa dimensão, torna-se impraticável tratar de outros fatores envolvidos na articulação do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de garantir que ao final do Ciclo de Alfabetização, as crianças tenham desenvolvido as habilidades mínimas exigidas para serem consideradas alfabetizadas, tendo seu processo de letramento em curso.

Do conjunto de fatores que consideramos pertinentes e podem ser explorados em pesquisas posteriores, destacamos a pertinência da distribuição de material estruturado para professores e alunos do Ciclo de Alfabetização, como também o investimento na produção e distribuição de obras literárias, por meio do Programa Paic Prosa e Poesia.

A proposição principal definida para a presente pesquisa de discutirmos os impactos do processo de formação continuada em serviço dos professores do Ciclo de Alfabetização evidencia que o professor alfabetizador, em decorrência de não ter acesso às teorias que fundamentam o trabalho com os processos de alfabetização e letramento em sua formação inicial, pode estar desperdiçando energia e tempo de seu planejamento em ações desalinhadas do propósito de alfabetizar e letrar as crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental.

Assim sendo, esperamos que a presente discussão possa fomentar a pertinência da formação continuada em serviço para a formação do perfil do professor-alfabetizador, que a academia ainda não consegue formar.

**Referências**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CARDOSO, A. A.; DEL PINO, M. A. B; DORNELES, C. L. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. IX ANPED SUL, 2012.**

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Boletim do Professor – Língua Portuguesa – Alfabetização**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

\_\_\_\_\_\_ **Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano – Estado do Ceará**. Fortaleza: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2014.

­­­­­