

ISBN: 978-85-68184-31-8

PARA ALFABETIZAR NA IDADE CERTA

PARA ALFABETIZAR NA IDADE CERTA:

PROTOCOLOS PARA A ORGANIZAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA E DE INCENTIVO AO COMPROMISSO COM
OS RESULTADOS PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES

ABRIL DE 2019





ISBN: 978-85-68184-31-8

EDITORIAL

Pesquisadores:

Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo

Marcelo Tadeu Baumann Burgos

Caíque Bellato

Fernando Palácios

Revisão

Juliana Oliveira Silva Rocha

Projeto Gráfico

Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF)

I. INTRODUÇÃO	6
II. PROTOCOLOS PARA A ORGANIZAÇÃO D E UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DE INCENTIVO AO COMPROMISSO COM OS RESULTADOS PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES	16
GRUPO 1 - PREPARAÇÃO	18
G1/1 - A construção do sentimento de urgência	20
G1/2 - A Portaria fundacional.....	22
G1/3 - A organização do setor de Gestão do Programa	25
G1/4 - A organização das gerências regionais e locais.....	28
G1/5 - O Plano Anual de Formação - PAF	30
G1/6 - Diretrizes para a apropriação dos dados de Avaliação e Monitoramento	33
GRUPO 2 - Ações: Formações e estratégias para assegurar compromisso permanente com os resultados escolares	36
G2/1 - A elaboração do Material Estruturado.....	40
G2/2 - A formação do Formador Regional.....	45
G2/3 - A formação do Formador Local	48
G2/4 - A formação do Professor	54
G2/5 - Apropriação dos resultados das avaliações formativas	57
G2/6 - Uso do instrumental de leitura como forma de monitoramento.....	64
G2/7 - Supervisão do trabalho docente na sala de aula.....	67
G2/8 - Gestão da infreqüência e evasão.....	71

GRUPO 3 – Supervisão da realização das ações.....	74
G3/1 – Supervisão e avaliação da formação continuada nos diferentes níveis	76
G3/2 – Supervisão do processo de apropriação de dados das avaliações formativas	79
G3/3 – Supervisão da aplicação do instrumental de leitura.....	81
G3/4 – Monitoramento da supervisão da sala de aula pelo formador do professor	82
G3/5 – Supervisão da gestão da Infrequência e Evasão	84
G3/6– Avaliação Global do Programa para retroalimentar seu planejamento e o material estruturado	85
ANEXO 1	88
ANEXO 2	89
APÊNDICE.....	90
ASPECTOS TEÓRICOS, CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA SOBRE O PAIC	90
BIBLIOGRAFIA:.....	97

I. INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende apresentar um roteiro de desenho, implementação e avaliação de uma política de alfabetização na idade certa. Para tanto, vale-se de um estudo minucioso do Programa de Alfabetização na Idade Certa, desenvolvido desde 2007 pelo Governo do Estado do Ceará.

A escolha do PAIC como objeto de estudo nasceu da decisão metodológica de que seria importante estudarmos a fundo uma experiência exitosa de reversão de um quadro de dificuldades a partir da implantação de políticas públicas educacionais. Com efeito, vários estudos vêm apontando a singularidade da experiência cearense em matéria de alfabetização, entre os quais uma pesquisa realizada pelo IPEA, que salienta que, apesar da taxa de analfabetismo naquele estado ser muito superior à média nacional, “suas crianças [desde o PAIC] estão aprendendo, na média, mais que as brasileiras” (IPEA, 2018). Observadores também têm chamado a atenção para a capacidade do PAIC em melhorar a equidade nas escolas de ensino fundamental cearenses, sobretudo, naquelas em que a maioria dos alunos vive em contextos de pobreza (KASMIRSKI et al., 2017). Como revela a pesquisa de Ana Holanda (2013), o impacto do PAIC é maior justamente no grupo de alunos cujo percentual de mães que sabem ler é menor e que são privados de suporte educacional nos domicílios em que vivem. Ou seja, conclui a autora, o PAIC tem colaborado para a “redução da transmissão intergeracional da pobreza, compensando a falta de apoio escolar em casa e gerando maior possibilidade de ascensão social via educação”.

A pesquisa sobre o PAIC foi realizada entre maio de 2017 e dezembro de 2018, tendo como objetivo a decodificação dos principais processos de trabalho do programa. A inspiração propiciada pela experiência desse programa levou à delimitação do foco deste trabalho em torno da formação continuada do professor e da valorização do compromisso docente com a incessante busca de bons resultados escolares. Com base nessa investigação tornou-se possível a formulação de um conjunto de protocolos de boas práticas, com o objetivo de torná-las acessíveis a outras redes estaduais e municipais. Cabe mencionar, no entanto, que apesar de se inspirar no estudo da experiência do PAIC, não se pretendeu de modo algum fazer dos protocolos uma descrição fiel dos processos de trabalho daquele programa. Nesse sentido, as recorrentes remissões feitas ao longo da exposição dos protocolos a evidências empíricas extraídas do programa cearense pretendem, tão somente, lastrear empiricamente a proposta e a pretensão de fazer desse conjunto de protocolos um

guia de boas práticas. No apêndice deste estudo são apresentados de modo detalhado os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa sobre o PAIC.

Antes da apresentação dos protocolos, é importante caracterizar melhor os eixos fundamentais que estruturam sua organização interna, a saber: a ênfase na competência e motivação do professor; e a articulação entre avaliação, monitoramento e formação continuada do professor.

I.1. Foco na qualidade da atividade docente

O estudo da experiência do PAIC deixa muito evidente a importância do foco na rotina da sala de aula, e no entendimento de que a “aula precisa acontecer”. Para isso, além de estarem em situação de co-presença, professores e alunos precisam estar preparados para a realização da atividade escolar. Em resumo, para a aula acontecer, os pontos fundamentais são:

- frequência do aluno e assiduidade do professor.
- existência de material e suporte pedagógicos;
- professores capacitados e motivados para organizar a rotina pedagógica;
- suporte institucional para lidar com os desafios da produção de equidade;
- mecanismos internos à escola de avaliação das dificuldades e do progresso na aprendizagem;
- mecanismos de monitoramento internos à escola;
- mecanismos externos de avaliação e de monitoramento.

A organização de uma rotina escolar capaz de gerar um ambiente de aprendizagem acessível a todas as crianças é fruto da articulação de normas e de operações que podem ser decompostas em um conjunto de protocolos. Ainda que sem a pretensão de esgotar o repertório de possibilidades, pode-se assumir que a rotina escolar é resultante de um conjunto de procedimentos que podem ser padronizados. Por exemplo, dimensões da gestão escolar relacionadas ao cuidado com o prédio escolar, à relação com a família e a comunidade; e ao bom uso das reuniões docentes. Também se poderia pensar em uma série de aspectos administrativos, relacionados à alocação de professores, gestão dos funcionários de apoio, etc. Ou ainda, a questões como critérios de enturmação, gestão da disciplina escolar, entre outros. Para efeitos deste

trabalho, no entanto, o foco será bem mais delimitado, privilegiando a atividade do professor. E para isso, partiu-se da seguinte premissa: **para haver um professor capaz de fazer a rotina escolar acontecer, além das questões administrativas básicas, é preciso que esse professor esteja motivado, capacitado e com um compromisso sempre renovado com a busca de bons resultados escolares.**

A motivação do professor é em si mesma uma questão ampla que, de uma perspectiva mais geral, deve ser considerada à luz da ciência da administração que cuida dos recursos humanos¹. Para nossos propósitos nesse estudo importa ressaltar que a atividade docente contém especificidades que dizem respeito à relação do professor com o aluno, o que define uma atividade laboral bastante peculiar. Diferentes estudos sobre o assunto parecem convergir em torno da premissa de que não basta ao professor uma boa formação e um bom sistema de incentivos financeiros, sendo necessário também um reconhecimento simbólico, bem como mecanismos que, por meio do monitoramento de sua atividade, e dos resultados dela mensurados pelo desempenho escolar, possam manter vivo o compromisso com a permanente melhoria escolar (FULLAN, 2010). Nesse sentido, mecanismos de premiação com bom efeito simbólico podem sim cumprir um importante papel, mas são igualmente indispensáveis o investimento em formação continuada e em um bom sistema de monitoramento e avaliação de desempenho escolar.

Por outro lado, considerando que a condição de funcionário público confere ampla estabilidade à maior parte dos professores das redes públicas de ensino, e considerando que diretores escolares não têm grande poder para formar suas equipes docentes, deve-se ter em conta que esses mecanismos de monitoramento precisariam passar por formas mais horizontais por meio das quais os próprios colegas exerceriam algum controle sobre a qualidade e o desempenho dos profissionais (DARLING-HAMMOND, 2009; TALBERT, 2010). Assim é que a questão da motivação do professor se conecta, necessariamente, com a dimensão da capacitação. E aqui reside a importância estratégica da formação continuada. Pois esse tipo de formação pode funcionar não apenas como elemento de motivação e sensibilização para a importância do compromisso com a aprendizagem, mas também como sistema de supervisão do trabalho escolar.

Para se formar um professor competente, também é preciso levar em conta que faz parte da natureza do seu trabalho uma rotina que se organiza em dois tempos: um

¹ Como observa Gatti (2016), no caso do professor, o desenvolvimento profissional pressupõe "confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores..." (p.169).

ciclo, que é o ano letivo, e o ciclo da rotina da sala de aula, que é subdividido em dias, semanas e bimestres. Essas duas temporalidades pressupõem que o ato de ensinar, para lembrar das lições de Roldão (2014), seja capaz de articular o planejamento - que inclui domínio técnico-científico e pedagógico do currículo -, com o conhecimento sobre o aluno e seus aspectos contextuais. Por isso, a competência docente nunca está completamente dada, precisando ser permanentemente renovada, diária, semanal, mensal e anualmente. Daí a importância de uma formação continuada que aconteça de modo rotineiro.

E como a competência docente também é permanentemente desafiada, na medida em que sua turma muda a cada ano e que novos desafios se impõem, sua formação continuada precisa guardar uma sintonia fina com a realidade concreta da sala de aula. Para isso, são necessários instrumentos de monitoramento do processo de aprendizagem, que informem a necessidade de ajustes imediatos, evitando-se assim que uma parte dos estudantes perca o ano letivo, por não aprender. Disso se segue a necessidade de se combinar o processo de formação continuada com meios de avaliação formativa e de monitoramento do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, uma das formas, em alguns casos insubstituível, de produção de elementos concretos para a formação, é a observação *in loco* do trabalho do professor. Em muitos casos, somente esse tipo de abordagem empírica é capaz de contribuir para a superação de situações de dificuldades de ensino e aprendizagem encontradas².

E como a competência do professor não pode ser mensurada apenas por ele mesmo, e como, por outro lado, o resultado de seu trabalho é sempre fruto de um processo coletivo, a existência de um sistema de avaliação somativa é fundamental como parte de um ambiente institucional capaz de criar uma cultura de responsabilização com os resultados escolares entre todos os profissionais da rede escolar, para além de sua relevância como forma de prestação de contas para a sociedade em geral.

Considerando que o formador do professor é um personagem central para assegurar a qualidade da rotina escolar, entra em cena todo um conjunto de aspectos relacionados à formação do formador, bem como ao monitoramento de seu trabalho. Se o formador do formador local fracassa, a competência continuada do professor fica comprometida. Para se assegurar a qualidade do trabalho do formador, fatores de certo modo análogos

²A presença da supervisão pedagógica tem sido realçada por autoras como Alarcão (2014), como uma prática cada vez mais necessária, e que deve ser concebida como um processo multidimensional, que inclui "regulação, avaliação, coordenação, gestão e liderança". E que deve ser realizada em um ambiente formativo, voltado para o desenvolvimento, a qualidade e a transformação (p.31).

àqueles relacionados ao da formação do professor se fazem necessários, a começar pela motivação do formador e da sua competência para desempenhar tal papel. Também aqui o incentivo financeiro e o reconhecimento são importantes, e também aqui a capacidade técnica deve ser ajustada às exigências que dele se espera. Portanto, o programa precisará cercar de cuidado a formação e o monitoramento da formação do formador. Os formadores devem se ver como parte do sucesso ou do fracasso da escola, por isso, é fundamental que eles também se sintam responsáveis pelo resultado de uma dada escola (ou conjunto de escolas), ou mesmo de uma dada turma ou série. A responsabilidade pelo desempenho escolar é sem dúvida um poderoso meio de comprometê-los com o trabalho docente. Disso se segue que a qualidade do trabalho do formador tanto deve estar condicionada à avaliação feita pelos próprios professores formados, quanto por seu efeito indireto nos resultados escolares.

O formador do professor precisa ser bem capacitado pelo formador do formador, o que pressupõe a existência de uma engrenagem capaz de assegurar o bom funcionamento de toda essa cadeia de capacitações. E, como já se disse, para formar bem o formador do formador e o formador do professor, é fundamental uma sintonia fina com o que se passa na sala de aula. Por isso, essa engrenagem depende de um sistema de gestão de informações (de monitoramento e avaliação) capaz de municiar a elaboração do planejamento da formação. Sobre esse aspecto, também podemos pensar que enquanto o formador do professor precisa de dados quase que em tempo real para que seu trabalho possa incidir no desempenho escolar, o formador do formador do professor lida com uma outra temporalidade, mais afeita ao tempo do ano letivo, e por isso, sua bússola deverá ser um plano de formação que precisará ser refeito a cada ano.

Para assegurar o bom funcionamento de toda essa engrenagem, faz-se necessário uma organização administrativa com uma clara estrutura de comando e de definição de metas, o que pressupõe que o ambiente institucional esteja bem fundamentado nos planos político, jurídico e financeiro. Aqui, importam questões básicas da ciência política e da ciência da administração, como divisão de competências, hierarquias, e mecanismos internos de *accountability* e de governança. Entra em cena, também, a necessidade da boa articulação entre desenhos *top-down* e *bottom-up*. E isso se mostra especialmente importante em situações que envolvem diferentes esferas administrativas, demandando a coordenação entre instâncias tais como secretarias de educação de governos estaduais, instâncias regionais, governos municipais e suas respectivas coordenadorias.

I.II. Articulação entre monitoramento, avaliação e formação continuada

Apesar de ser rapidamente difundida em diferentes lugares do mundo, disso não se segue que o uso da avaliação externa seja facilmente assimilado pelos sistemas educacionais. Ao contrário, em geral o que se tem é uma resistência, que tanto se deve ao fato da avaliação ser percebida como um sistema de controle externo e tecnocrático da escola; como pela crítica corrente que a ela se faz de que aponta os problemas sem oferecer propriamente soluções. De fato, historicamente, tais críticas muitas vezes colocaram em xeque a validade da avaliação, e sua importância é ainda maior quando se considera os efeitos colaterais do mau uso da avaliação, muitas vezes utilizada como artefato para fomentar a competição entre escolas e redes, como se elas pudessem ser concebidas sob a lógica da competição cara ao mercado.

O desafio maior é, sem dúvida, o da dificuldade de se converter a avaliação em larga escala em uma ferramenta útil para o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para a melhoria das escolas. Ou seja, de se fazer dela mais do que um meio de responsabilização da rede educacional e das escolas pelo resultado escolar. De especial importância nesse sentido são as avaliações com “consequências fortes” ou “*high stakes*”, que utilizam seus resultados como parâmetros para políticas de premiação de alunos e escolas, bem como para bonificação salarial dos profissionais. Sem pretender entrar no mérito da validade dessas iniciativas, é fato que mesmo onde ela alcançou resultados considerados positivos, sozinhas tendem a ter pouca sustentabilidade, demandando outros tipos de iniciativas que a complementem.

De fato, esse tipo de uso da avaliação logo se mostra muito limitado, servindo apenas como parte de um sistema de incentivos que, em geral, não consegue alterar a capacidade da escola e de seus profissionais para ensinar, especialmente estudantes oriundos de famílias menos escolarizadas e que mais necessitam da escola para romper o círculo da pobreza. Pode-se dizer que é como resposta a essa percepção da fragilidade do uso isolado da avaliação em larga escala que foram sendo desenhadas políticas mais sofisticadas de uso dessa ferramenta, e que têm como pedra de toque sua articulação com sistemas de supervisão e monitoramento da rotina escolar.

Essa articulação entre avaliação e monitoramento tem especial relevância para políticas de melhoria da capacidade de alfabetizar a serem implementadas em países como o Brasil, onde a principal inovação que precisa ser feita é menos a de se avançar em novas linguagens, tecnologias de informação ou mesmo na mudança da forma escolar,

e sim a da conquista da estruturação de uma rotina escolar, onde a aula efetivamente “aconteça”, isto é, onde a escola realmente faça a diferença, no sentido de interromper a reprodução da privação de acesso ao ensino escolar. A maior inovação entre nós seria, portanto, estruturar uma rotina capaz de fazer com que a escola entregue aquilo que promete, de acordo com um determinado currículo, deixando de funcionar como uma máquina de exclusão de parcela de estudantes que, privados da aprendizagem básica, vão sendo sistematicamente reprovados até se tornarem estudantes retardatários e, finalmente, evadidos.

Por sua potência estratégica para contextos educacionais como o brasileiro é que se vem observando no país um movimento, até certo ponto mais vigoroso que o verificado nos países mais avançados, de articulação entre sistemas de avaliação e monitoramento. De antemão, pode-se observar que a relação entre avaliação e monitoramento anima o desenvolvimento de novas formas de avaliação formativa, capazes de dar um retorno mais rápido e tempestivo aos profissionais da escola; ao mesmo tempo em que anima o desenvolvimento de instrumentais de avaliação interna que oferecem importantes dados de monitoramento do processo de ensino e aprendizagem.

É sempre bom realçar a diferenciação entre avaliação somativa e avaliação formativa, tão importante que, em língua inglesa e em outros idiomas, são caracterizadas por palavras diferentes. A avaliação somativa, “*evaluation*” em inglês, é aquela que em geral se faz ao final dos ciclos anuais ou bianuais, e que serve basicamente como forma de prestação de contas e de responsabilização pelos resultados; enquanto a avaliação formativa, ou “*assessment*”, é aquela realizada ao longo do ciclo letivo, fornecendo dados e informações com potencial para permitir o aprimoramento de processos de ensino e aprendizagem em curso.

Um sistema mais recorrente de avaliação formativa se confunde com a lógica do monitoramento; ou se poderia dizer que nesse caso a avaliação é monitoramento. Seja como for, reside aí sem dúvida um aprimoramento da tecnologia da avaliação, fazendo com que ela passe a ser experimentada como dispositivo pedagógico fundamental. Mas é claro que para essa articulação entre avaliação e monitoramento acontecer é necessário que se crie nas redes de ensino e entre seus profissionais uma cultura de valorização dos dados e informações propiciados por esses instrumentos. E para que essa cultura possa se difundir é necessário a delimitação de espaços institucionais onde isso possa ocorrer.

Na literatura internacional, uma boa parte da energia em torno da melhor articulação entre sistemas de avaliação e sistemas de monitoramento tem sido canalizada para o tema da valorização da cultura profissional. A ideia básica seria a de que, para além da forma sindical de vocalização dos interesses dos professores, devem-se incentivar os professores a participarem de espaços de troca profissional, por meio de comunidades de aprendizagem, propiciados pelas próprias escolas, ou ainda por associações ou fóruns profissionais. Desse modo, seria fortalecido o sentimento de responsabilidade profissional pelo resultado de seu trabalho, passando as tecnologias de avaliação e de monitoramento a serem encaradas como um subsídio valorizado pelo profissional preocupado com a qualidade de seu trabalho.

Deve-se admitir, no entanto, que apesar de muito desejável, esse tipo de agenda, orientada para a formação de espaços capazes de valorizar a responsabilidade profissional ainda é pouco aplicável a contextos como o brasileiro, no qual os professores do ensino fundamental ainda se ressentem de incipientes condições básicas de trabalho e, sobretudo, de formação insuficiente para fazer frente aos desafios de escolas que, muitas vezes, atendem a públicos muito heterogêneos e frequentemente oriundos de famílias muito pouco ou nada escolarizadas.

Por isso, bem mais promissor entre nós nesse momento é pensar uma via, que já vem sendo implementada com sucesso em algumas redes escolares do país, e que passa pela articulação entre avaliação, monitoramento e formação continuada do professor. Embora dependa de um azeitado sistema de avaliação formativa, é interessante notar como essa dinâmica também permite que se defina um novo e potente significado para a avaliação somativa, que deixa de ser utilizada apenas como fonte de prestação de contas e de responsabilização, passando a ser encarada como dimensão fundamental de um sistema de vasos comunicantes de produção de inferências sobre o trabalho educacional. De fato, vai ficando claro que, isoladamente, uma avaliação somativa pode muito pouco no que se refere à melhoria escolar. Mas como forma de inferência agregada do trabalho escolar, articulada ao trabalho de formação continuada, pode responder pela função primordial de servir de referência para todas as demais atividades de gestão voltadas para a melhoria do desempenho dos estudantes, aí incluída a preocupação com o alcance de uma maior equidade do sistema educacional.

Ainda que amparada pela Lei do Piso Salarial (Lei nº 11.738/2008), que reserva 1/3 da jornada de trabalho do professor para capacitação e planejamento das aulas, a formação continuada tem sido implementada de formas muito diversas pelos entes municipais e

estaduais. No entanto, pode-se afirmar que ela é melhor sucedida justamente naqueles contextos em que se compreende a formação como um momento de articulação de sistemas de avaliação e monitoramento, a começar pelo fato de que a definição do planejamento do trabalho de formação deve, a cada ano, ser retroalimentado por resultados de avaliação somativa e formativa. Mas, para isso ocorrer, é necessário que se crie uma estrutura de gestão composta de profissionais capazes de fazer essa apropriação dos resultados da avaliação e a sua tradução em material que estruture a formação. Ou seja, é preciso construir essa sintonia fina entre os resultados escolares aferidos pelos sistemas de avaliação e a formação continuada do professor.

Na medida em que é continuada, a formação somente acontece de fato se ela é capaz de lidar empiricamente com os problemas concretos da sala de aula. E também se o formador sente-se corresponsável pelo resultado das escolas cujos professores ele capacita. Note-se que, para isso, o formador tem que se converter ele próprio em supervisor da rotina escolar, atuando junto e em parceria com o professor. E para fazer isso, precisará lançar mão de dados e de informações de monitoramento que orientem seu trabalho de formação. Entre esses dados, duas das fontes de informação mais importantes são as produzidas por avaliação formativa e pelos instrumentais de monitoramento do trabalho escolar.

Cria-se, com isso, uma articulação entre avaliação, monitoramento da rotina escolar e formação continuada, que dá lugar a uma engrenagem que conecta avaliação somativa, avaliação formativa, outras inferências do processo de ensino e aprendizagem, plano de formação, formação, e supervisão da rotina escolar. Evidente que para essa articulação realmente funcionar como uma engrenagem é necessário ir além da premissa – necessária, mas não suficiente – de que a melhor maneira de capacitar o professor seria, além de um bom salário e incentivos pecuniários, um bom sistema de controle e de responsabilização pelos resultados escolares. Pois, o que a engrenagem que articula avaliação, monitoramento e formação permite entender é que, na condição de mediador de conhecimento, o professor precisa ser, permanentemente, municiado por um sistema de supervisão que, mais do que controle e responsabilização, propicie suporte e apoio ao seu trabalho. Por isso, não pode se dar ao luxo de dispensar dados de avaliação externa, somativa e formativa, e tampouco dados de monitoramento do processo de seu trabalho. E é na elaboração do planejamento da formação e no momento mesmo da formação continuada que as inferências empíricas acerca de seu trabalho podem se consumir em melhores práticas capazes de estruturar a rotina da sala de aula.

É claro que para essa roda girar, muitas premissas precisam ser cumpridas, de ordem política e administrativa, e também pedagógica, mas ter em mente que a necessidade de se conceber essa articulação entre avaliação, monitoramento e formação continuada pode ser sem dúvida um importante trunfo no sentido de se enfrentar obstáculos que, frequentemente, aparecem como externos à escola e que, em boa medida, o são mesmo, mas que para serem superados não podem prescindir da participação ativa da escola e de um sistema educacional estruturado.

Em suma, as ações voltadas para o fortalecimento da rotina escolar precisam estar fundamentadas em três pilares básicos:

1 - Ambiente institucional capaz de criar uma cultura de responsabilidade com a efetividade do trabalho escolar;

2 - Formação Continuada dos professores, entendida como um meio de aprendizado permanente para os professores, não apenas pela capacitação propriamente dita que ela oferece, mas também pela constituição de um ambiente de troca entre os profissionais, que tende a se converter em uma comunidade de aprendizagem. E ainda, como uma forma de incentivo, na medida em que o compartilhamento de dificuldades e a troca de experiências exitosas tendem a servir de estímulo à busca de melhoria na qualidade e na eficácia da atividade docente;

3 - Avaliação e monitoramento da atividade escolar, capaz de assegurar o compromisso permanente dos profissionais envolvidos nos diferentes níveis da rede escolar com a aprendizagem, e mais especificamente com a alfabetização. De tal modo que caso as metas estabelecidas não sejam alcançadas, todos os envolvidos nessa cadeia, cada um na sua esfera de competência (e não apenas a escola e o professor!), devem ser de algum modo cobrados pelo fracasso.

Na seção seguinte, esses três pilares são reduzidos a protocolos, com seus respectivos passos.

II. PROTOCOLOS PARA A ORGANIZAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DE INCENTIVO AO COMPROMISSO COM OS RESULTADOS PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES

Para efeitos deste estudo, protocolos devem ser entendidos como “processos de trabalho”, ou seja, como processos organizados como ações conduzidas por determinados sujeitos, com determinados objetivos, os quais podem ser lidos como “produtos” de suas ações.

O conjunto de protocolos aqui apresentado está organizado em três grupos, que correspondem aos diferentes momentos do processo de desenho e implementação da política. São eles: o da preparação, o das ações e o da supervisão da realização das ações.

O momento da **preparação** foi concebido como um conjunto de iniciativas voltadas para a criação de um ambiente institucional, isto é, normativo, jurídico e organizacional, para a implementação da política. Ele é composto por seis protocolos. O primeiro, volta-se para a construção do sentimento de urgência, necessário à criação de um ambiente político indispensável ao desenvolvimento do programa; o segundo, dedica-se à formulação de um documento inaugural do processo, que materializa a vontade política em um conjunto de providências; o terceiro e quarto protocolos voltam-se, respectivamente, para a instalação no vértice da rede do centro de gestão do programa de formação, e para a implantação das instâncias regionais e locais; o quinto protocolo dedica-se ao processo de elaboração do plano anual de formação; e o sexto, à definição das diretrizes para apropriação de dados e evidências gerados pelos sistemas de avaliação e monitoramento.

O momento da **Ação** reúne um conjunto de oito protocolos, que apresentam, de modo articulado, a formação em seus diferentes níveis, e as estratégias de apropriação de resultados de avaliação formativa, de instrumentos de monitoramento, e de dados administrativos relacionados à infrequência e evasão. O primeiro desses oito protocolos dedica-se à elaboração do material estruturado (composto de material do aluno, manual do professor e instruções para o formador); o segundo, terceiro e quarto, respectivamente, à formação do formador regional, do formador local e à formação do professor. O quinto protocolo trata de uma atividade que funciona como um elo entre a formação e monitoramento, a saber: a supervisão da sala de

aula que o formador do professor realiza, em situações consideradas necessárias, e que funciona de modo complementar à formação do professor. O sexto protocolo propõe estratégias de apropriação de resultados de avaliações formativas; o sétimo, estratégias de apropriação dos resultados produzidos pelo instrumental de leitura; e o oitavo, apropriação de dados administrativos relacionados à infrequência e à evasão dos estudantes. A ideia básica é a de que os protocolos quinto ao oitavo delimitem claramente quais dados são produzidos em cada caso, quem se apropriará deles, e quais ações serão geradas em função desses dados.

O momento da **Supervisão da realização das ações** contempla seis protocolos, que têm por principal objetivo supervisionar a realização da formação e assegurar que os dados gerados pelas diferentes estratégias de avaliação e monitoramento de fato se revertam em práticas voltadas para o comprometimento de professores e formadores com os resultados escolares. O primeiro protocolo trata da supervisão da formação em seus três níveis; o segundo protocolo cuida do trabalho de monitoramento da supervisão que o formador do professor realiza na sala de aula; o terceiro, da supervisão do processo de apropriação dos resultados da avaliação formativa; o quarto, da supervisão da apropriação dos resultados do instrumental de leitura; e o quinto, da supervisão do trabalho de alimentação dos dados administrativos. Há, ainda, um sexto protocolo, que cuida da sistematização de dados produzidos pelas diferentes formas de avaliação e monitoramento dos processos de formação, e dos mecanismos de comprometimento com o resultado escolar. Essa sistematização proposta por este último protocolo pretende servir de subsídio para a elaboração do novo plano anual de formação, das novas diretrizes para a apropriação dos dados de avaliação e monitoramento e do novo material estruturado.

O quadro a seguir, apresenta de modo sistemático a estrutura dos protocolos, e a articulação interna entre os três grupos.

G1 – Preparação
G1/1 – A construção do sentimento de urgência
G1/2 – A Portaria fundacional
G1/3 – A organização do setor de Gestão do Programa
G1/4 – A organização das gerências regionais e locais
G1/5 – O Plano Anual de Formação

G1 – Preparação	
G1/6 – Diretrizes para a apropriação dos dados de Avaliação e Monitoramento	
G2 – Ação	G3 – Supervisão da realização das ações
G2/1 – A elaboração do Material Estruturado	
G2/2 – A formação do Formador Regional	G3/1 – Supervisão e avaliação da formação continuada nos diferentes níveis
G2/3 – A formação do Formador Local	
G2/4 – A formação do Professor	
G2/5 – Apropriação dos resultados das avaliações formativas	G3/2 – Supervisão do processo de apropriação de dados das avaliações formativas
G2/6 – Uso do instrumental de leitura como forma de monitoramento	G3/3 – Supervisão da aplicação do instrumental de leitura
G2/7 – Supervisão do trabalho docente na sala de aula	G3/4 – Monitoramento da supervisão da sala de aula pelo formador do professor
G2/8 – Gestão da infrequência e evasão	G3/5 – Supervisão da gestão da infrequência e evasão
	G3/6 – Avaliação global do programa para retroalimentar seu planejamento e material estruturado

GRUPO 1 – PREPARAÇÃO

Este grupo de protocolos tem por objetivo a criação de um ambiente institucional capaz de sustentar a implantação de uma política que articule formação continuada e compromisso com os resultados. Para a implantação desse ambiente institucional são necessárias providências políticas, jurídicas e administrativas. A seguir, encontra-se o mapa com os protocolos desse grupo e seus respectivos passos.

G1 – Preparação
G1/1 – A construção do sentimento de urgência
1º passo – Produção e divulgação de evidências empíricas
2º passo – Mobilização de diferentes atores em torno do programa de alfabetização
3º passo – Divulgação de políticas exitosas de alfabetização

G1 – Preparação
G1/2 – A Portaria fundacional
1º passo – Criação da equipe responsável pela gestão da formação e pela apropriação dos dados de avaliação e monitoramento
2º passo – Criação da equipe responsável pela gestão regional da formação e pela apropriação dos dados de avaliação e monitoramento
3º passo – Previsão de formas de apoio financeiro e logístico às administrações locais para criação de uma gestão da formação no município
4º passo – Pacto de compromissos mútuos entre estado e municípios
5º passo – Articulação com os sistemas de avaliação e monitoramento do desempenho escolar
6º passo – Criação de incentivos financeiros e simbólicos para os atores envolvidos no programa
G1/3 – A organização do Setor de Gestão do Programa
1º passo – Seleção de profissionais para a composição da equipe do Setor de Gestão
2º passo – Definição de mecanismos de financiamento do Setor de Gestão
3º passo – Seleção de consultores que apoiarão o planejamento da formação
4º passo – Seleção de parceiros externos para a realização de avaliação externa e suporte no monitoramento
G1/4 – A organização das gerências regionais e locais
1º passo – Organização da gerência regional
2º passo – Seleção de profissionais para composição das gerências regionais
3º passo – Perfil das equipes regionais
4º passo – Apoio às administrações locais na criação de gerências locais
5º passo – Organização da seleção dos formadores regionais e dos formadores dos professores
6º passo – Organização do calendário de formações
7º passo – Organização da supervisão das formações regionais e locais
8º passo – Organização das equipes regionais para apoio às gerências locais
9º passo – Colaboração entre gerência local e gestão escolar
10º passo – Previsão de mecanismos de avaliação e monitoramento das formações produzidos pelas equipes regionais

G1 – Preparação
G1/5 – O Plano Anual de Formação
1º passo – Revisão do material estruturado a partir de monitoramento e avaliação
2º passo – Definição da carga horária das formações
3º passo – Articulação entre o calendário de formação e a disponibilidade do material estruturado
4º passo – Articulação entre os calendários escolares e o calendário de formação
5º passo – Elaboração do calendário integrado de formação
6º passo – Articulação com o cronograma de avaliação formativa
7º passo – Planejamento da apropriação de dados para formulação do material estruturado
G1/6 – Diretrizes para a apropriação dos dados de Avaliação e Monitoramento
1º passo – Delimitação dos instrumentos utilizados como fonte de informações estratégicas
2º passo – Definição dos modos de utilização da avaliação somativa
3º passo – Definição de calendário básico de aplicação da avaliação formativa
4º passo – Definição de critérios básicos para a elaboração da avaliação formativa
5º passo – Definição de instrumentos de monitoramento
6º passo – Desenvolvimento de um sistema de gestão dos dados da avaliação formativa e do instrumental de leitura
7º passo – Desenvolvimento de um sistema de gestão de dados administrativos

G1/1 – A construção do sentimento de urgência

O sentimento de urgência é parte importante da criação de um ambiente político favorável à implantação do programa, abrindo espaço para a organização de alianças necessárias para a sua organização jurídica e administrativa. Para a construção desse sentimento de urgência, o mais importante é a demonstração de que a situação existente em termos de alfabetização é inaceitável, e que ela deve e pode ser transformada. Para isso, quatro operações precisam ser realizadas:

1 – organização de uma estratégia para difundir ou consolidar o sentimento de urgência em face da necessidade de um programa de alfabetização;

2 - produção de evidências empíricas demonstrando a gravidade da situação;

3 – difusão dessas evidências de modo a sensibilizar a opinião pública;

4 – sustentação de que existem experiências exitosas dentro ou fora do país que servem como referência.

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO

- » **Sujeito:** Autoridade Governamental.
- » **Ação:** Organização da estratégia para difundir ou consolidar o sentimento de urgência em face da necessidade de um programa de alfabetização.
- » **Produto:** Dados que demonstrem a situação crítica da rede e que mobilizem diversos atores em torno do programa de alfabetização.

PASSO A PASSO

1º passo – Produção e divulgação de evidências empíricas: Autoridades governamentais devem levantar e divulgar dados que demonstrem a situação crítica da rede, bem como de suas consequências para a vida dos estudantes e para a própria escola;

Ao falar do processo que antecede à implantação do PAIC, Jocelaine Rossi (2010) lembra que, em 2004, a Assembleia Legislativa do Ceará encomenda um diagnóstico sobre a situação da alfabetização no estado, constatando que não havia políticas municipais de alfabetização no estado; as escolas não priorizavam a alfabetização e seus núcleos gestores não realizavam acompanhamento pedagógico; sequer utilizavam material pedagógico específico. Por seu turno, as universidades não tinham programas de disciplina específicos para formar professores alfabetizadores.

2º passo – Mobilização de diferentes atores em torno do programa de alfabetização: Autoridades governamentais devem mobilizar diferentes atores, da sociedade civil, do parlamento, da imprensa, do Ministério Público, para debater a questão, chamando a atenção para o fato de que a fragilidade do trabalho de alfabetização compromete uma cadeia de direitos e garantias fundamentais da criança, com graves consequências sociais;

3º passo – Divulgação de políticas exitosas de alfabetização: Por meio de seminários e da mídia governamental, deve-se chamar a atenção para o fato de que boas políticas de alfabetização já têm produzido resultados significativos em outras redes do país.

G1/2 – A Portaria fundacional

O primeiro ato concreto para a implantação do programa é a redação de uma “portaria” (que pode ser um decreto), que funcione como um marco inicial reunindo providências administrativas fundamentais para a organização do programa. Essa portaria, naturalmente, pressupõe negociação com diferentes segmentos da própria rede escolar, e entre diferentes redes, do estado e de municípios.

Além da organização do setor de gestão da formação; e da previsão de uma estrutura de gestão regional e de gestão local, a portaria também deve prever (caso não haja) a criação de formas de monitoramento e avaliação de desempenho. Outrossim, deve definir claramente os mecanismos de financiamento para o programa, e formas de incentivo financeiro e simbólico para os diferentes entes administrativos envolvidos no programa.

Em 17 de dezembro de 2007, o governo do Estado do Ceará aprova duas leis fundamentais para a implantação do PAIC:

- LEI Nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007, que Institui o PAIC “para garantir às crianças de sete anos competências de leitura e escrita; estrutura o PAIC em cinco eixos: educação infantil, gestão pedagógica, gestão da educação municipal, formação do leitor e avaliação externa; autoriza a SEDUC a firmar acordo de colaboração com os municípios; autoriza a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico a conceder bolsas a servidores para ministrar treinamentos; prevê que as despesas serão custeadas pelas dotações orçamentárias da SEDUC;

- e LEI Nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007, que altera a Lei no 12.612, de 7 de agosto de 1996, definindo critérios para distribuição da parcela de receita da arrecadação do ICMS pertencente aos municípios.

Em 19 de junho de 2009, por meio da Lei nº 14.371, Institui o Prêmio Alfabetização na Idade Certa e os critérios para oferta de premiação e de auxílio.

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO

Sujeito: Autoridade Governamental.

Ação: Redação de uma “portaria” (que pode ser um decreto), que funcione como um marco inicial reunindo providências administrativas fundamentais para a organização do programa.

Produto: Documento normativo que estabeleça a estrutura burocrática de gestão do programa, as formas de monitoramento e avaliação, e também seus mecanismos de financiamento.

PASSO A PASSO

1º passo – Criação da equipe responsável pela gestão da formação e pela apropriação dos dados de avaliação e monitoramento: O primeiro artigo da portaria deve criar na estrutura da secretaria de educação a equipe que ficará responsável pela gestão da formação e pela apropriação dos dados de avaliação e monitoramento;

2º passo – Criação da equipe responsável pela gestão regional da formação e pela apropriação dos dados de avaliação e monitoramento: O segundo artigo deve criar na estrutura das instâncias regionais das secretarias uma equipe responsável pela gestão regional da formação e pela apropriação dos dados de avaliação e monitoramento;

3º passo (somente se aplica quando a rede for estadual) – Previsão de formas de apoio financeiro e logístico às administrações locais para criação de uma gestão da formação no município: O terceiro artigo e seguintes da portaria devem prever a criação de formas de apoio financeiro e logístico às administrações locais para fins de criação de uma gestão da formação no município. A gestão estadual, portanto, deve prever em seu orçamento os aportes necessários para o auxílio às redes locais no que diz respeito à contratação de profissionais, através da distribuição de bolsas; ao fornecimento de material didático; à manutenção do transporte escolar; além do apoio técnico da gestão estadual às gestões municipais – o que também demanda recursos logísticos, como transporte das equipes estaduais por diferentes municípios do estado e a realização de encontros e seminários. Tais formas de apoio devem ter como contrapartida o compromisso dos municípios com o programa e, conseqüentemente, com o aprendizado dos alunos da rede de ensino;

4º passo – Pacto de compromissos mútuos entre estado e municípios: É necessário que a implantação do programa seja simbolicamente lastreada por um pacto de compromissos mútuos entre estado e municípios. Para isso, poderão concorrer instâncias de representação municipais, tais como a UNDIME, associações de prefeitos, e outras consideradas estratégicas para a consolidação do pacto.

PROTOCOLO DE INTENÇÕES que celebram entre si O ESTADO DO CEARÁ (...) e os Municípios em relação anexa a este documento, na forma e condições a seguir estabelecidas:

Considerando a necessidade de garantir a todas as crianças cearenses o direito à aprendizagem e em observância à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996, o presente instrumento é firmado entre as partes envolvidas para definição das competências e responsabilidades dos respectivos entes federativos partícipes, estabelecendo diretrizes, normas e procedimentos eficientes, como objetivo de viabilizar a implementação do Programa Alfabetização na Idade Certa.

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETIVO

O Objetivo do presente PROTOCOLO DE INTENÇÕES é a conjugação de esforços e meios para o desenvolvimento do Programa Alfabetização na Idade Certa.

SUBCLÁUSULA ÚNICA – DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Priorizar o processo de alfabetização de todas as crianças matriculadas na rede pública de ensino, alocando os recursos necessários a este fim;
- 2) Estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem das crianças, por meio da valorização e profissionalização docente;
- 3) Rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho;
- 4) Definir critérios técnicos para a seleção de núcleos gestores escolares, priorizando o mérito;
- 5) Implantar sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente;
- 6) Ampliar o acesso à educação infantil, universalizando progressivamente o atendimento de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola;
- 7) adotar políticas locais para incentivar a leitura e a escrita.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS OBRIGAÇÕES E COMPETÊNCIAS DO ESTADO DO CEARÁ, ATRAVÉS DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO:

- Oferecer assessoria técnica aos municípios nos eixos de: alfabetização, educação infantil, formação do leitor, gestão municipal da educação e avaliação externa.
- Observar na relação com os Municípios os princípios do respeito nas relações institucionais entre os entes, a adequação à realidade e a diversidade dos municípios, o respeito à autonomia dos entes federados, a descentralização, regionalização e a democratização educacional do ensino público.

DOS MUNICÍPIOS:

- Oferecer o apoio logístico e materiais necessários para a realização das atividades pertinentes à proposta;
- Disponibilizar as equipes técnicas para implementação de todas as ações propostas pelo Programa.

Modelo adotado em 2007

5º passo – Articulação com os sistemas de avaliação e monitoramento do desempenho escolar: A portaria também deve contemplar a questão dos sistemas de avaliação e monitoramento do desempenho escolar, a fim de assegurar que as gestões locais, regionais e central estejam preparadas para realizar procedimentos de monitoramento e se apropriar de resultados de avaliação formativa e somativa.

6º passo – Criação de incentivos financeiros e simbólicos para os atores envolvidos no programa: Outro item importante diz respeito à criação de incentivos financeiros e simbólicos para os atores envolvidos no programa. A utilização de mecanismos fiscais associados ao desempenho escolar das redes, bem como a premiação em forma de bônus financeiros para as escolas com bom desempenho, têm sido mecanismos utilizados com êxito em diferentes redes.

G1/3 – A organização do setor de Gestão do Programa

Para a definição de um setor de gestão do programa dinâmico e conectado com a rotina da sala de aula, recomenda-se a organização de um setor composto por membros da burocracia da rede educacional e pesquisadores da universidade (na condição de consultores externos). Além da gestão da formação continuada, esse setor também deverá organizar uma sistemática de informação capaz de manter articulada a dinâmica

da formação continuada e a dinâmica de apropriação de resultados de avaliação e monitoramento com vistas ao comprometimento dos profissionais da educação com a melhoria dos resultados escolares.

Em geral, as redes estaduais ou municipais das cidades de maior porte precisam estar estruturadas em pelo menos dois níveis de organização administrativa. Isso significa que tanto a gestão da formação continuada do professor quanto a da dinâmica de apropriação de resultados precisarão levar em conta a necessidade de se estabelecer os elos administrativos responsáveis pela cadeia de formação que chegue à formação do professor; e pela cadeia de operações capazes de transformar os dados produzidos pelo sistema de avaliação e as evidências geradas pelos mecanismos de monitoramento em insumos capazes de propiciar a sintonia fina da formação com os resultados da sala de aula, bem como uma cultura de compromisso permanente com a melhoria escolar.

De modo mais específico, o setor de Gestão do Programa deverá reunir pelo menos dois tipos de equipes:

1 – A equipe responsável pela gestão da formação, que precisará criar formas de articulação com as diferentes instâncias administrativas até chegar ao professor e à escola. Para tanto, essa equipe poderá contratar consultores, que ajudarão na definição das bases pedagógicas para o processo de formação como um todo, e que será materializada no Plano Anual de Formação e no Material Estruturado.

O sistema de bolsas mostra-se um mecanismo eficiente para sanar tal demanda, já que permite à gestão estadual contratar pessoal auxiliar aos membros da burocracia estatal sem as dificuldades que envolveriam uma contratação efetiva. No caso do Ceará, foi através da Lei nº 15.276/2012 que o governo estabeleceu as regras para concessão de bolsas pela SEDUC. Conforme o segundo artigo dessa lei, “para o atendimento dos objetivos previstos no PAIC, a Secretaria da Educação poderá conceder bolsas de pesquisa e de extensão tecnológica a servidores públicos, ou não”. O texto em questão estabeleceu ainda que cada rede seria responsável pela seleção dos candidatos a bolsas do Programa que fossem atuar no âmbito de suas respectivas unidades. Tais seleções devem, conforme essa norma, avaliar o currículo, o plano de trabalho proposto e a entrevista realizada pelo candidato. Também são definidos por esse texto o perfil de cada bolsa e candidato, o período de vigência e valores das bolsas e a responsabilidade orçamentária, no caso, da Secretaria Estadual de Educação.

2 – É a equipe responsável pela definição da estratégia de apropriação de dados oriundos do sistema de avaliação e dos instrumentos de monitoramento. Do mesmo modo que a equipe de gestão da formação, esta equipe precisará criar formas de articulação com as diferentes instâncias de modo a assegurar que os dados e evidências produzidos pela avaliação e monitoramento irriguem todo o trabalho de formação continuada, mantendo sob permanente supervisão as diferentes instâncias do sistema educacional. Para isso, esta equipe poderá contratar atores externos, com autonomia e competência técnica, para a organização de sistemas de avaliação e monitoramento.

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO

Sujeito: Autoridade Governamental.

- » **Ação:** Organização das equipes responsáveis pela gestão da formação continuada e pela definição de estratégias de apropriação dos dados e de evidências a serem produzidas pelo sistema de avaliação somativa e formativa e pelo monitoramento
- » **Produto:** Estabelecimento do setor de Gestão do Programa.

PASSO A PASSO

1º passo – Seleção de profissionais para a composição da equipe do Setor de Gestão: A autoridade governamental pode fazer concurso específico ou identificar na burocracia pública profissionais com histórico de atuação na área de formação de docentes para fazerem parte da equipe do setor de Gestão do Programa;

2º passo – Definição de mecanismos de financiamento do Setor de Gestão: A autoridade governamental deve definir os mecanismos de financiamento para a organização do setor de Gestão do Programa;

3º passo – Seleção de consultores que apoiarão o planejamento da formação: Para efeitos da composição da equipe responsável pela gestão da formação, os membros da burocracia pública previamente recrutados devem selecionar consultores, mediante editais específicos, para fazerem parte da equipe responsável pela Gestão da Formação. Tais editais devem definir as atribuições e qualificações exigidas do consultor. Esse profissional, junto à equipe do Setor de Gestão do programa, deverá conceber e desenvolver o material estruturado que servirá de subsídio à formação e à prática de sala de aula. Além disso, o consultor deve ser o responsável por desenvolver um programa de formação de formadores regionais, no qual o material estruturado será apresentado

aos seus replicadores e que servirá de modelo para o desenvolvimento das formações regionais e locais. Pela importância estratégica de sua função, é desejável que os consultores sejam profissionais do magistério com titulação de doutor ou detentores de amplo conhecimento na área de Língua Portuguesa, Matemática e/ou Pedagogia. No processo seletivo, aconselha-se cobrar do candidato a consultor a apresentação de um plano de trabalho que atenda aos objetivos da política de formação em questão e que seja coerente com as metodologias desenvolvidas no âmbito do programa.

4º passo – Seleção de parceiros externos para a realização de avaliação externa e suporte no monitoramento: a equipe deve participar da seleção de parceiros externos, com autonomia e competência técnica, para a realização de avaliação externa, somativa e formativa, e suporte no monitoramento dos diferentes processos envolvidos no programa.

G1/4 – A organização das gerências regionais e locais

A estruturação das gestões regionais e locais constituem o quarto processo preparatório para a criação do ambiente institucional capaz de sustentar o presente programa. Seus desenhos variarão de acordo com a configuração administrativa da rede em questão. Por exemplo, se estivermos falando de uma administração estadual, que pretende estruturar um programa de formação em parceria com os municípios, o desenho mais recomendável é o de se pensar um programa que conte com gerências regionais e gerências municipais. Mas se estivermos falando de uma secretaria municipal de uma cidade de médio ou grande porte, as instâncias regionais passam a ser locais. Ou seja, no primeiro caso estamos falando de uma gestão que precisará atuar em três níveis, e no segundo, em dois níveis.

Seja qual for o caso, essas estruturas terão que organizar uma gerência que atue na articulação da supervisão da formação em seus diferentes níveis com a apropriação de dados de avaliação e monitoramento a serviço do comprometimento com a melhoria escolar.

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO

- » **Sujeito:** Autoridade Governamental.
- » **Ação:** Estruturação das gestões regionais e locais para atuarem no processo de seleção dos formadores e no acompanhamento e supervisão do programa de formação; e no processo de apropriação de resultados e evidências de avaliação e monitoramento.

- » **Produto:** Criação de equipes regionais e locais dentro das gerências regionais e locais das secretarias de educação estadual e municipais.

PASSO A PASSO

1º passo – Organização da gerência regional: O setor de Gestão da Formação deve propor a organização de uma gerência regional, com as seguintes atribuições:

- participação no processo de seleção dos formadores regionais e locais;
- supervisão dos processos de formação, a fim de verificar se elas de fato estão ocorrendo, e se estão obedecendo aos parâmetros definidos no Plano Anual de Formação - PAF;
- acompanhamento da eficácia das formações, por meio do desenvolvimento e/ou utilização de instrumentos de monitoramento e de apropriação dos resultados de avaliação formativa e somativa.

2º passo – Seleção de profissionais para composição das gerências regionais: As equipes das gerências regionais devem ser compostas por profissionais contratados para realizarem exclusivamente essas funções.

3º passo – Perfil das equipes regionais: É recomendável que as equipes sejam compostas por funcionários de carreira e profissionais contratados por meio de editais específicos, com remuneração que poderá ser feita em forma de bolsas com duração previamente estabelecida. Esse tipo de composição mista assegura continuidade ao programa, mas também maior mobilidade das redes para manter em seus quadros profissionais motivados e comprometidos.

4º passo – Apoio às administrações locais na criação de gerências locais: O setor de Gestão do Programa, com o auxílio das gerências regionais, deve apoiar as administrações municipais na criação de gerências locais. Seja por meio de orientação técnica, seja por meio de apoio/incentivo financeiro.

5º passo – Organização da seleção dos formadores regionais e dos formadores dos professores: As equipes das gerências regionais devem selecionar os formadores regionais e também participar da seleção dos formadores dos professores, oferecendo auxílio técnico às equipes locais. Vale lembrar que, ainda que o município seja autônomo na gestão da rede local, o aporte financeiro relativo às bolsas de contratação de formadores (tanto regionais quanto locais) será responsabilidade do estado, o que justifica a necessidade da participação da equipe estadual no processo de seleção de formadores locais;

6º passo - Organização do calendário de formações: No caso das gerências regionais, o calendário deverá ser organizado em sintonia com o setor de gestão do programa; no caso da gerência local, em sintonia com a gerência local e com as direções escolares;

7º passo - Organização da supervisão das formações regionais e locais: As equipes de gerências regionais e locais também devem ser concebidas e preparadas para atuarem como supervisoras das formações regionais e locais, seja acompanhando as formações, zelando pela sua efetiva realização e por sua qualidade, seja produzindo dados com base nos mecanismos de monitoramento e de avaliação previsto pelo PAF, que enriquecerão a capacitação.

8º passo - Organização das equipes regionais para apoio às gerências locais: A gerência regional deverá ser preparada para apoiar as gerências locais, tanto tecnicamente, na provisão de relatórios com leituras de dados de avaliação e monitoramento; como politicamente, articulando as instâncias locais horizontalmente (por exemplo, por meio de fórum de secretários municipais de uma dada região), e verticalmente, aproximando as redes locais do vértice do sistema.

9º passo - Colaboração entre gerência local e gestão escolar: A gerência local deve ser preparada para atuar em sintonia com a direção das escolas, tanto no que se refere à elaboração do calendário de atividades, quanto na provisão de dados de monitoramento e avaliação que auxiliem as escolas a melhorarem sua capacidade de ensinar.

10º passo - Previsão de mecanismos de avaliação e monitoramento das formações produzidos pelas equipes regionais: As gerências regionais e locais devem ser capacitadas para produzir mecanismos de avaliação e monitoramento das formações, assegurando que as informações produzidas pela avaliação e monitoramento possam ser utilizadas nas próprias formações, bem como serem utilizadas na organização do material estruturado a ser adotado no ano seguinte.

G1/5 - O Plano Anual de Formação - PAF

O momento da Preparação do programa se materializa por meio de dois eixos fundamentais: o do Plano Anual de Formação, objeto deste protocolo; e o das Diretrizes para Apropriação dos dados de Avaliação e Monitoramento, objeto do protocolo G1/6.

A equipe da gestão do programa, com o auxílio de consultores selecionados para apoio pedagógico, deverá organizar o Plano Anual de Formação, que tem por objetivo definir

os parâmetros básicos do processo de formação, incluindo a definição de diretrizes para a seleção dos formadores, para a organização do calendário integrado, e para a elaboração do material estruturado, além da definição de formas de articulação com sistemas de monitoramento e avaliação da aprendizagem. O material estruturado, como se verá adiante (G2/1), consiste em um conjunto de documentos articulados entre si, a saber, o livro do aluno, o bloco de atividades, o manual do professor e as orientações para o formador.

É importante destacar, finalmente, que o PAF deve ser anualmente revisto e, para isso, contará com os relatórios de avaliação global do programa detalhados no Protocolo G3/6.

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO

- » **Sujeito:** Equipe do Setor de Gestão do programa.
- » **Ação:** Elaboração do Plano Anual de Formação, que tem como objetivo definir os parâmetros básicos do processo de formação, incluindo as diretrizes para a seleção dos formadores, para a organização do calendário integrado, e para a elaboração do material estruturado, além da definição de formas de articulação com sistemas de monitoramento e avaliação da aprendizagem.
- » **Produto:** Plano Anual de Formação.

PASSO A PASSO

1º passo – Revisão do material estruturado a partir de monitoramento e avaliação: O PAF deve prever que o material estruturado será revisto a cada ano, com base em subsídios produzidos pelos mecanismos de monitoramento e avaliação;

2º passo – Definição da carga horária das formações: O PAF deve definir a carga horária a ser implementada em cada nível da formação. A experiência consolidada em outros programas exitosos indica que o ideal é que a carga horária das formações se dê nos seguintes termos: Formação do formador regional: 64 horas distribuídas em 4 jornadas bimestrais de 16 horas cada; Formação do formador local: 64 horas, distribuídas em 4 jornadas bimestrais de 16 horas cada; Formação do professor: 64 horas distribuídas em 8 encontros de 8 horas mensais, de preferência subdividida em dois dias a cada mês.

3º passo – Articulação entre o calendário de formação e a disponibilidade do material estruturado: A formação do formador regional está condicionada à disponibilidade

do material estruturado, por isso, o PAF deve prever que o período de formação do formador regional esteja sintonizado com a disponibilidade do material a ser utilizado na formação do professor, e que tem no formador regional seu multiplicador. Por outro lado, a formação do formador regional somente pode ocorrer quando o material estruturado já foi ao menos conceitualmente definido, o que sugere a necessidade de que ainda no final do ano anterior, seja definido o prazo para que o desenho do material estruturado esteja consolidado.

4º passo – Articulação entre os calendários escolares e o calendário de formação: O PAF deve prever que a organização do calendário integrado da formação deve ser feita a partir da articulação de duas lógicas, aquela que parte do calendário das escolas e instâncias locais, e aquela que parte da sequência que interliga a formação do formador regional à formação do formador local e à formação do professor. Por isso, após a consolidação do calendário das escolas, e das instâncias locais, e da definição dos dias do mês considerados oportunos para a realização da formação do professor, as instâncias regionais devem definir quais as datas estratégicas para que os formadores regionais realizem a formação do formador local.

5º passo – Elaboração do calendário integrado de formação: O PAF deve prever a elaboração de um calendário integrado, que leve em conta as peculiaridades dos diferentes segmentos da rede, e que contemple as necessidades inerentes à formação do formador regional, do formador local e dos professores. Para melhor definir a programação das formações é necessário que o vértice do sistema assegure a formação do formador regional no primeiro mês do ano, antes do início do ano letivo; e que as formações dos formadores locais ocorram no início do primeiro bimestre letivo. Desse modo, a formação do professor também poderá ocorrer desde o primeiro mês de aulas.

6º passo – Articulação com o cronograma de avaliação formativa: Ainda no tocante ao calendário, o PAF também deve prever a articulação entre as formações e o cronograma de avaliação formativa e de monitoramento, em sintonia com o que define o 3º passo do protocolo G1/6.

7º passo – Planejamento da apropriação de dados para formulação do material estruturado: O PAF deve planejar o processo de apropriação das diferentes fontes que lastrearão a formulação do material estruturado, inclusive da crítica da versão utilizada no plano anterior. Para tanto, será importante utilizar os dados provenientes das avaliações somativas, como descrito no protocolo G3/6.

G1/6 – Diretrizes para a apropriação dos dados de Avaliação e Monitoramento

A equipe de gestão do programa também deve se organizar para tomar providências e gerenciar um conjunto de operações relacionadas à definição de estratégias de apropriação dos resultados de avaliação externa, somativa e formativa, bem como de apropriação de resultados gerados pelos instrumentos de monitoramento.

Assumindo-se que a rede disponha de um sistema de avaliação e monitoramento; e levando-se em conta que da boa divulgação e do bom uso de seus resultados depende o grau de compromisso dos diferentes atores envolvidos na formação continuada e na gestão do trabalho escolar; a equipe de gestão do programa deve elaborar as diretrizes que nortearão o trabalho de apropriação e divulgação dos dados de avaliação e monitoramento. Essas diretrizes deverão conter os seguintes aspectos:

- 1 – Definição da relação com a(s) agência(s) responsável/is pelo sistema de avaliação externa e pelos instrumentos de monitoramento;
- 2 – Organização de processos de apropriação dos resultados da avaliação somativa entre os diferentes atores envolvidos na gestão do trabalho escolar;
- 3 - Definição de calendário de avaliações formativas, e das formas de apropriação e de divulgação de seus resultados;
- 4 – Definição das estratégias fundamentais para o monitoramento da gestão do trabalho escolar;
- 5 - Definição dos procedimentos para divulgação de resultados da avaliação e monitoramento entre os atores. E de formas de articulação entre esses resultados e a formação continuada; bem como de estratégias para fazer com que a avaliação e monitoramento se revertam em mais compromisso com a melhoria escolar.

OBS: A exemplo do PAF, as Diretrizes objeto deste Protocolo também deverão ser anualmente revistas e, para isso, contará com os relatórios de avaliação global do programa detalhados no Protocolo G3/6.

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO

- » **Sujeito:** Equipe do Setor de Gestão do Programa.
- » **Ação:** Delimitação dos parâmetros básicos do processo de divulgação e de apropriação dos resultados da avaliação externa, somativa e formativa, bem como dos instrumentos de monitoramento utilizados para permitir

o acompanhamento do trabalho escolar e de sua relação com a formação continuada.

» **Produto:** Diretrizes para a apropriação dos dados de avaliação e monitoramento.

PASSO A PASSO

1º passo – Delimitação dos instrumentos utilizados como fonte de informações estratégicas: O setor de gestão do programa deve organizar as Diretrizes para a apropriação dos dados de Avaliação e Monitoramento, e para isso o primeiro passo envolve uma delimitação clara de quais serão os instrumentos utilizados como fonte de informações estratégicas. Sobre isso, no que se refere à avaliação externa, está se assumindo que a rede já possui um sistema de avaliação somativa, baseado em testes aplicados anualmente. Por outro lado, também se considera fundamental a existência de mecanismos de avaliação formativa, baseada em testes aplicados ao menos duas vezes ao ano, e cujos resultados possam ser disponibilizados para as redes e escolas em curto prazo. Igualmente relevante é a existência de instrumentos de monitoramento da aprendizagem mais ágeis, tal como instrumentais de leitura que mensurem o desenvolvimento do letramento dos estudantes; outra ferramenta importante é o uso da supervisão do trabalho docente em sala de aula como fonte de monitoramento; e por fim, a utilização de um sistema de gestão de dados administrativos, com foco na gestão da infrequência e da evasão.

2º passo – Definição dos modos de utilização da avaliação somativa: As Diretrizes deverão definir como será a utilização da avaliação somativa, estabelecendo um calendário de divulgação de resultados, e a forma pela qual as gerências regionais e municipais participarão da operação de apropriação dos resultados no sentido de conferir-lhes repercussão junto às gestões escolares.

3º passo – Definição de calendário básico de aplicação da avaliação formativa: Quanto à avaliação formativa, as Diretrizes deverão definir um calendário básico de aplicação de testes, sem prejuízo da realização das avaliações conduzidas pelas gestões municipais.

4º passo – Definição de critérios básicos para elaboração da avaliação formativa: As Diretrizes também deverão apresentar os critérios básicos que pautarão a elaboração e aplicação dos testes de avaliações formativas. E também os parâmetros básicos para o trabalho de apropriação dos resultados por parte das gerências regionais, municipais, e gestões escolares.

5º passo – Definição de instrumentos de monitoramento: Quanto ao uso de instrumentos de monitoramento: recomendam-se pelo menos três mecanismos básicos de supervisão, a saber:

- supervisão do trabalho docente em sala de aula, a cargo do formador do professor, como forma de complementar a formação continuada, por meio da verificação da forma pela qual o material estruturado está sendo utilizado;
- instrumental de leitura, por meio do qual se possa mensurar periodicamente (de preferência mensalmente) a evolução do processo de alfabetização e letramento dos estudantes;
- dados de infrequência e evasão, que poderão fazer parte de um sistema de gestão administrativo mais amplo, que também reúna outras informações relevantes para a rede escolar.

6º passo – Desenvolvimento de um sistema de gestão de dados de avaliação formativa e do instrumental de leitura: O Setor de Gestão do programa deve desenvolver um sistema de gestão dos dados da avaliação formativa e do instrumental de leitura. Tal sistema deve ser alimentado pelas secretarias municipais, responsáveis pela inserção dos dados relativos aos resultados da avaliação formativa e aos resultados dos instrumentais de leitura. A alimentação desses sistemas permite que o Setor de Gestão produza e disponibilize relatórios consolidados com os resultados em perspectiva comparada dos estudantes do estado nas avaliações formativas e no instrumental de leitura.

7º passo – Desenvolvimento de um sistema de gestão de dados administrativos: O Setor de Gestão do programa deve desenvolver um sistema de gestão de dados administrativos que contemple os dados relativos ao censo escolar, de frequência dos alunos, dos processos de enturmação, do desempenho dos estudantes nas avaliações internas entre outros dados necessários à gestão escolar. Nos municípios, o gerente municipal é responsável pela alimentação desse sistema. A gestão estadual, por sua vez, deve acompanhar e cobrar dos gestores municipais tal alimentação. Recomenda-se que nas secretarias locais haja um técnico com atribuição exclusiva de alimentar o sistema e cobrar das escolas os dados necessários.

GRUPO 2 – Ações: Formações e estratégias para assegurar compromisso permanente com os resultados escolares

Esse Grupo de protocolos reúne três tipos de ações, que devem ser concebidas como complementares e interdependentes. O primeiro diz respeito à elaboração do material estruturado, que funciona como âncora de todo o processo na medida em que é em torno dele que girarão as ações voltadas para fazer com que as aulas “de fato aconteçam”. É em torno do material estruturado que se organizam as formações regional, local e do professor, que correspondem ao segundo tipo de ação contemplado nesse Grupo. O terceiro tipo de ação previsto nesse Grupo diz respeito à mobilização, que deve se dar de forma integrada, dos diferentes instrumentos de avaliação externa, somativa e formativa, e de monitoramento da atividade escolar no nível da sala de aula.

A seguir, encontra-se o mapa com os protocolos desse grupo e seus respectivos passos.

G2 – Ação
G2/1 – A elaboração do Material Estruturado
1º passo – Definição conceitual do material estruturado
2º passo – Apropriação de diferentes fontes para organização do material estruturado
3º passo – Produção de relatório que contribua para a atualização do material estruturado
4º passo – Instrução aos formadores sobre os objetivos da formação
5º passo – Elaboração do manual do professor
6º passo – Elaboração do material do aluno
7º passo – Concepção do instrumental de leitura
G2/2 – A formação do formador regional
1º passo – Seleção dos formadores regionais
2º passo – Capacitação dos formadores regionais
3º passo – Execução da carga horária de formação regional
4º passo – Formação como momento de troca de experiências e informações
5º passo – Supervisão da formação regional pela gerência regional

G2 - Ação
G2/3 - A formação do formador local
1º passo - Seleção dos formadores locais
2º passo - Capacitação dos formadores locais
3º passo - Execução da carga horária de formação local
4º passo - Articulação entre os calendários de formação regional e local
5º passo - Apoio da gestão regional à gestão local na supervisão da formação local
6º passo - Formação como momento de troca de experiências e informações
7º passo - A formação local como espaço de mediação entre a sala de aula e a formação regional
G2/4 - A formação do professor
1º passo - Capacitação do professor
2º passo - Ajuste do calendário de formações entre gerência local e gestão escolar
3º passo - Lotação dos formadores de professores e definição de responsabilidade sobre um grupo de escolas
4º passo - Definição da carga horária de formação do professor
5º passo - Formação como momento de troca de experiências e informações
6º passo - Apoio da gestão regional à gestão local na supervisão da formação do professor
7º passo - Repercussão dos dados de avaliação e monitoramento da formação do professor
G2/5 - Apropriação dos resultados das avaliações formativas
1º passo - Preparação para a realização da avaliação formativa
2º passo - Aplicação da avaliação formativa
3º passo - Preenchimento do sistema de gestão com resultados da avaliação formativa
4º passo - Sistematização dos resultados da avaliação formativa no nível local
5º passo - Sistematização dos resultados da avaliação formativa no nível estadual

G2 – Ação
6º passo – Elaboração de relatório de desempenho dos alunos na avaliação formativa
7º passo – Reunião sobre os resultados da avaliação formativa entre gerência regional e secretarias municipais
8º passo – Atualização das formações regionais a partir da apropriação dos resultados da avaliação formativa
9º passo – Atualização das formações locais a partir da apropriação dos resultados da avaliação formativa
10º passo – Apropriação dos dados da avaliação formativa pela equipe gestora da escola
G2/6 – Uso do instrumental de leitura como forma de monitoramento
1º passo – Preparação para aplicação do instrumental de leitura
2º passo – Aplicação do instrumental de leitura
3º passo – Sistematização dos resultados do instrumental de leitura
4º passo – Atualização das formações regionais a partir da apropriação dos resultados do instrumental de leitura
5º passo – Atualização das formações locais a partir da apropriação dos resultados do instrumental de leitura
6º passo – Apropriação dos dados do instrumental de leitura pela equipe gestora da escola
G2/7 – Supervisão do trabalho docente na sala de aula
1º passo – Definição do cronograma de visitas de supervisão às escolas
2º passo – Elaboração de um modelo de formulário a ser preenchido pelo formador de professores durante a visita de supervisão da sala de aula
3º passo – Sensibilização dos professores para a importância da visita dos formadores às salas de aula
4º passo – Realização das visitas de supervisão do trabalho docente na sala de aula
5º passo – Retorno do balanço preliminar da visita ao professor supervisionado
6º passo – Sistematização dos dados das visitas de supervisão pela gerência local
7º passo – Retorno do balanço da visita para as equipes gestoras
G2/8 – Gestão da infrequência e evasão
1º passo – Preenchimento do sistema de gestão dos dados de infrequência e evasão escolar
2º passo – Monitoramento do preenchimento do sistema de gestão dos dados de infrequência e evasão escolar

G2 - Ação
3º passo – Análise dos dados de infrequência e evasão e elaboração de planos de ação
4º passo – Incidência de dados de infrequência e evasão sobre a gestão escolar
5º passo – Incidência de dados de infrequência e evasão sobre a gestão da formação

O quadro a seguir sistematiza uma proposta de organização das formações ao longo do ano letivo. Com base nele, é possível compreender que as formações devem se dar como um fluxo de atividades encadeadas, de tal modo que ao primeiro encontro bimestral da formação regional se siga o encontro igualmente bimestral para formação local, e dois encontros para formação do professor. Dessa maneira, o segundo encontro bimestral para formação regional já pode e deve incorporar subsídios decorrentes do encontro bimestral para a formação local, e dos dois encontros mensais para a formação dos professores.

CRONOGRAMA DE FORMAÇÃO					
Instâncias	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre	Total horas de formação
Formação oferecida pelos consultores aos formadores regionais	16 horas 2 dias consecutivos de 8 horas	16 horas 2 dias consecutivos de 8 horas	16 horas 2 dias consecutivos de 8 horas	16 horas 2 dias consecutivos de 8 horas	64 horas
Formação oferecida pelos formadores regionais aos formadores locais	16 horas 2 dias consecutivos de 8 horas	16 horas 2 dias consecutivos de 8 horas	16 horas 2 dias consecutivos de 8 horas	16 horas 2 dias consecutivos de 8 horas	64 horas
Formação oferecida pelos formadores locais aos professores	16 horas 2 encontros mensais de 8 horas*	16 horas 2 encontros mensais de 8 horas*	16 horas 2 encontros mensais de 8 horas*	16 horas 2 encontros mensais de 8 horas*	64 horas

* De preferência subdividido em dois dias a cada mês.

G2/1 – A elaboração do Material Estruturado

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO

- » **Sujeito:** Equipe do Setor de Gestão da Formação.
- » **Ações:** Definição conceitual e desenvolvimento do material estruturado.
- » **Produtos:** Material estruturado composto por quatro tipos de documentos (orientações para o formador, manual do professor, livro do aluno e bloco de atividades). Além de um “instrumental de leitura” que possa aferir em tempo real o êxito da utilização do material estruturado.

A elaboração do material estruturado subdivide-se em quatro tipos de documentos (orientações para o formador, manual do professor, livro do aluno e bloco de atividades). Além de um “instrumental de leitura” que possa aferir em *tempo real* o êxito da utilização do material estruturado. A responsável pela elaboração do material estruturado é a equipe da Gestão da Formação.

PASSO A PASSO

1º passo – Definição conceitual do material estruturado: A definição conceitual do material estruturado é tarefa do grupo responsável pela Gestão da Formação. Para essa definição conceitual, é preciso levar em conta duas fontes distintas de *inputs*: de um lado, o material acadêmico, oriundo das pesquisas nesta área; e de outro, dados e informações produzidos pelo monitoramento e avaliação do processo educacional (sistematizados no G3/7), além do material gerado pelo próprio sistema de formação.

Portanto, para definir o material estruturado a ser adotado em cada ano, é necessário considerar esse material como uma síntese que reúne conhecimento científico (oriundo da universidade), dados e informações oriundos do sistema de avaliação e do monitoramento da aprendizagem, e de meios menos formalizados de escuta do trabalho dos formadores, tanto do formador regional, quanto do formador do professor.

2º passo – Apropriação de diferentes fontes para organização do material estruturado: A organização do processo de apropriação das diferentes fontes que embasarão o trabalho do setor de Gestão da Formação na organização do material estruturado pode ser concebida a partir da seguinte classificação:

Inventário da bibliografia especializada a fim de verificar a existência de estudos que possam impactar as decisões acerca da definição do material estruturado;

Dados e informações da avaliação somativa; Dados e informações das avaliações formativas; Dados e informações oriundos de monitoramento do trabalho de ensino e aprendizagem; Relatórios produzidos pelos formadores e sistematizados pelas instâncias locais e/ou regionais.

3º passo – Produção de relatório que contribua para a atualização do material estruturado: A sistematização desses dados deverá ocorrer por meio de um relatório, cuja realização será conjunta, partindo da articulação entre gerências locais e regionais, e alcançando o setor de Gestão da Formação.

OBS: É muito recomendável que esse processo também mobilize fóruns mais amplos, envolvendo diferentes segmentos da rede, desde secretários de educação (quando estiverem em jogo diferentes municípios) até profissionais das gestões regionais, municipais e/ou distritais. Com isso, assegura-se uma articulação entre instâncias técnicas e políticas, que certamente contribuirão para conferir ao material estruturado maior legitimidade política.

Acompanhamos, durante nossa pesquisa sobre o PAIC, o Fórum de secretários e equipes municipais realizado por uma coordenadoria regional de uma região do interior do Ceará. Nessa ocasião, reuniram-se os secretários de educação dos municípios da região, um formador municipal e o gerente municipal do PAIC de cada cidade. Segundo a equipe dessa coordenadoria, esses seminários são oportunidades de divulgação das análises dos resultados e de socialização de experiências exitosas. Além disso, pudemos perceber que se trata de um importante momento de reforço do compromisso político dos municípios com o resultado escolar. Por reunir atores políticos e técnicos ligados ao Programa, esse seria um dos momentos privilegiados de debate acerca da utilização e atualização do material estruturado.

AGENDA DO FÓRUM DE SECRETÁRIOS

OBSERVADO: 04 de maio de 2018.

Abertura: pronunciamento do coordenador regional

Apresentação cultural –

1º momento 9 às 12hs

Apresentação e análises dos resultados preliminares do SPAECE (avaliação somativa/2017)

Exibição e atividade dirigida do Documentário: Nunca me sonharam

Apresentação do sistema de avaliação – 9º ano

Socialização da experiência exitosa de um Município

Almoço

2º momento: 13:30 às 16h

Apresentação dos resultados da avaliação diagnóstica da Coordenadoria Regional – 1º ao 3º ano

Oficina de análise dos descritores – atividades em grupo por ano/série

Apresentação do Farol (sistema de monitoramento do preenchimento do Sistema de Gestão Escolar)

Avaliação do Seminário

Também estivemos presentes no Fórum de orientadores e gerentes regionais promovido pela Secretaria Estadual de Educação. Nesse encontro, a responsável pelo Eixo do Ensino Fundamental I, falou aos profissionais das coordenadorias regionais sobre a implementação e gestão do material estruturado. Segundo ela, o processo de elaboração do material estruturado tem “*um antes, um durante e um depois*”. Ou seja, esse material é atualizado e seu uso monitorado de maneira cíclica. A responsável pelo setor lembrou aos gestores regionais que as gerências locais devem garantir que o material seja adotado adequadamente nas salas de aula. Para tanto, segundo ela, os encontros de formação devem servir como momentos de debate acerca do uso do material e da eventual necessidade de atualizações. Como argumentou, o uso do material é um dos pilares da formação, portanto, as mudanças e novidades no material devem ser apresentadas e debatidas durante as formações. Ao final de sua apresentação, ela pediu sugestões sobre o material aos gestores presentes. Para isso distribuiu um formulário que serviria para alimentar a reestruturação do material.

4º passo – Instrução aos formadores sobre os objetivos da formação: O documento contendo “orientações para o formador” deve prever um conjunto de observações sobre os objetivos da formação, deixando claro que para além da multiplicação do material estruturado, também está em jogo a utilização dos momentos de capacitação como um espaço de troca de experiências entre profissionais, no sentido da produção de uma comunidade de aprendizagem.

AGENDA DE FORMAÇÃO MAISPAIC 2018 - 7 e 8 de maio de 2018**2ª Formação de Matemática para o 4º e 5º ano****Tema geral da formação:**

Justificativa: o campo conceitual, multiplicativo contempla conceitos como os de: multiplicação, divisão, dobro, metade, triplo, fração, funções, razão (...)

Objetivo geral: compreender e refletir sobre a organização do trabalho pedagógico para o ensino de conceitos relacionados ao campo multiplicativo;

Objetivos específicos: conhecer o campo conceitual multiplicativo; analisar e construir atividades práticas a partir da rotina de matemática, que estejam de acordo com as habilidades, presente na proposta curricular do 4º e 5º ano e na BNCC; reconhecer situações que devem ser propostas para o 4º e 5º ano do EF; propor atividades para que os estudantes vivenciem situações ligadas a este campo conceitual para perceber propriedades e estabelecer relações;

Metodologia: acolhida; resgate da memória da formação anterior; discussão teórica; vivências práticas; socialização e discussão das atividades à distância;

Iniciando a conversa: vivenciar uma situação a partir da rotina de matemática. Roda de conversa: discussão teórica e metodológica da rotina vivenciada e sua adequação para a prática pedagógica.

Aprofundando o tema: leitura do texto – Teoria dos Campos Conceituais. Discussão e socialização a partir da leitura: como podemos trabalhar os conteúdos do campo conceitual multiplicativo?

Compartilhando: desenvolvimento e socialização de atividades que possam ajudar na avaliação diagnóstica da turma, considerando a proposta curricular e as rotinas trabalhadas anteriormente.

Explicação da atividade à distância.

5º passo – Elaboração do manual do professor: O “manual do professor” deve ser entendido como um documento que, para ser bem compreendido pelo professor, deve estar muito sintonizado com suas práticas e seus desafios. Por isso, é muito importante que ele seja permanentemente renovado, tanto na linguagem e estrutura, quanto em seu conteúdo, de modo a ser reconhecido pelo docente como um instrumento vivo e importante.

6º passo – Elaboração do material do aluno: O “livro do aluno” e o “bloco de atividades” são o coração do material estruturado. Afinal, são eles que transformam currículo em um conjunto didático aplicado em sala de aula. A rigor, todo o trabalho de formação será exitoso ou fracassará, conforme sua capacidade de fazer com que o material didático seja efetivamente utilizado pelo professor. Por isso, o material do aluno deve ser concebido com um instrumento claro, conciso, e permanentemente submetido à crítica decorrente de sua implementação em sala de aula.

Para a coordenadora do Eixo de Ensino Fundamental I, o sucesso do PAIC se apoia no tripé: material estruturado, formação e acompanhamento. Ela destaca a necessidade de os professores utilizarem as etapas apresentadas no material estruturado e lembra que é justamente nos encontros de formação que as mudanças e novidades do material são apresentadas e debatidas. A SEDUC desenvolve material estruturado para os alunos do 1º ao 5º ano do EF I. O material inclui o kit do professor, o kit do aluno e um caderno de práticas pedagógicas. Segundo a coordenadora do eixo responsável, o processo de elaboração do material estruturado tem “um antes, um durante e um depois”. Ou seja, esse material é atualizado constantemente e seu uso monitorado de maneira cíclica. Em nossas visitas de campo, ouvimos apenas um relato de resistência à adoção do material didático oferecido pela SEDUC. Durante a reunião da equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior do Ceará, o gerente municipal do PAIC comentou sobre o trabalho de convencimento dos professores para utilizarem o material do PAIC. *“Existia uma crença na cidade de que o material era limitado”*. A formadora de 2º e 3º ano do mesmo município se disse orgulhosa da mudança que viu na prática dos professores a partir da sua atuação. *“Eu acredito no material e consegui fazer com que professores acreditassem”*. Conforme seu relato, foi justamente nos encontros de formação que ela conseguiu realizar essa mudança de percepção dos professores.

7º passo – Concepção do instrumental de leitura: como instrumento complementar indispensável ao material estruturado, o setor de Gestão da Formação também deve prever a formulação de testes capazes de aferir em tempo real o êxito da implementação do material estruturado. Daí a importância de se conceber um “instrumental de leitura”, que possa ser aplicado pela própria escola, mas que gere informações que poderão ser apropriadas de um modo sistemático pelas gerências locais. O Protocolo G2/6 irá detalhar mais a aplicação do instrumental de leitura.

A Coordenadoria Regional de uma região do interior do Ceará define um conjunto de orientações ao professor para a realização da avaliação diagnóstica da língua portuguesa para o 2º ano. As orientações começam por explicar que a avaliação diagnóstica deve ser realizada na 2ª ou 3ª semana de aula, e que nela foram contempladas habilidades dos eixos de apropriação do sistema de escrita e de leitura. Em seguida, solicita aos professores que peçam aos alunos para responderem às questões com atenção e com calma, não deixando de informar que se trata de uma avaliação que vai mostrar “o que eles já sabem e o que precisam aprender”. O documento explica ainda que na Questão 01 cada criança é chamada a escrever seu nome completo, para que se avalie se ela consegue escrever sozinha; e nas questões 2 e 3, será avaliada a escrita dos alunos “que servirá para indicar o nível psicogenético em que cada um se encontra (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético). Em seguida, orienta-se o professor quanto ao modo de realização da audiência de leitura, informando-se que ele deve produzir fichas com as palavras, as frases e o texto sugeridos no documento. Explica ainda que o professor “pode realizar a leitura com alguns alunos por dia, de forma que no final da semana ou da quinzena tenha avaliado a todos”. A última seção do documento é dedicada à orientação para o registro dos resultados, e nela se explica que “de posse dos resultados das atividades avaliativas aplicadas em sala de aula”, o professor deverá preencher as tabelas de dados da avaliação de leitura e escrita apresentadas no anexo do documento. Nas tabelas, “deverão constar o quantitativo de crianças que conseguiram responder às questões avaliadas”. E para audiência de leitura, o “aluno será contabilizado somente em um dos níveis de desempenho da leitura, considerando o último nível atingido por ele”.

G2/2 – A formação do Formador Regional

As formações no âmbito do PAIC ocorrem em forma de cadeia, do consultor da SEDUC até o professor da rede municipal. Os profissionais que atuam como formadores nessa cadeia são remunerados por diferentes tipos de bolsas, desde aquela voltada para doutores, que irão atuar como consultores, até aquelas destinadas aos formadores municipais – que atuarão junto às escolas e professores. Para essas seleções, tanto o estado quanto os municípios devem apresentar editais que especifiquem o tipo de exigência, atribuições e também prerrogativas do profissional a ser integrado à estrutura de formação do programa. De um modo geral, as responsabilidades são as seguintes: (1) o consultor, à luz de conhecimento teórico específico e da análise da situação de ensino e aprendizagem da sua área de atuação, desenvolve propostas pedagógicas e

orientações para o uso do material estruturado, organiza atividades práticas e através das formações capacita os formadores regionais a replicarem localmente a formação que recebem. O consultor também trabalha junto à equipe da COPEM (Célula de Cooperação com os Municípios da SEDUC-CE) no desenvolvimento do material estruturado que servirá de guia das formações e, em última instância, do trabalho do professor em sala de aula. (2) os formadores regionais, como citado, devem replicar a formação recebida do consultor para os formadores locais. Nesse movimento, no entanto, devem ser feitas adaptações ao contexto de cada local. São os próprios formadores regionais, junto às equipes das coordenadorias regionais, os responsáveis por esses ajustes. Também é esperado do formador regional o acompanhamento do trabalho dos formadores municipais, verificando se está se dando a contento uma continuidade no processo iniciado na formação recebida do consultor. (3) O formador municipal, por seu turno, oferece as formações e acompanha o trabalho do professor. Do mesmo modo como ocorre com o formador regional, cabe ao formador municipal adaptar a formação recebida às necessidades locais e verificar se o que foi planejado nas formações está chegando de maneira satisfatória na dimensão seguinte do processo. No seu caso, a sala de aula. Portanto, além da formação, o formador municipal deve acompanhar o trabalho do professor – o que inclui, por exemplo, verificar planos de aula do professor e analisar o uso que o docente faz do material estruturado. Para esse monitoramento, é preciso a realização de visitas técnicas do formador municipal às salas de aula de sua localidade – sendo essa prerrogativa parte fundamental da sua atividade.

Resumindo, a cadeia do processo de formação do PAIC articula o consultor, o formador regional, o formador municipal e a escola (nas figuras dos professores e gestores). Vale destacar, entretanto, que essa estrutura possibilita a comunicação entre os diferentes níveis nos dois sentidos da cadeia. Assim como o consultor, através dessa estrutura, informa e orienta o trabalho do professor, também o *feedback* desse professor, através dos mecanismos de avaliação das formações por exemplo, orienta e informa o trabalho do consultor.

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO

- » **Sujeitos:** Formador (consultor), Formando (formador regional) e gerência regional.
- » **Ações:** Realização e supervisão da formação do formador regional.

- » **Produto:** Capacitação do formador regional para multiplicação do uso do material estruturado e para o uso de dados e informações para aprimoramento do processo de formação.

PASSO A PASSO

1º passo – Seleção dos formadores regionais: A organização da formação regional começa com a seleção dos formadores regionais, por meio de um edital específico. Esse processo, conforme definido pelo PAF, reúne a equipe central de Gestão da Formação e as gerências regionais.

2º passo – Capacitação dos formadores regional: A formação do formador regional é conduzida pelos consultores, que são parte da equipe de Gestão da Formação. Sua principal tarefa é a de capacitar o formador regional a multiplicar o material estruturado.

3º passo – Execução da carga horária de formação regional: É desejável que a formação do formador regional tenha cerca de 64 horas, distribuídas em 4 jornadas bimestrais de 16 horas cada; e seu calendário de capacitações deve obedecer aos critérios e procedimentos previstos no PAF;

4º passo – Formação como momento de troca de experiências e informações: A partir do segundo ciclo de capacitação, quando o formador regional já teve a primeira jornada de capacitação com o formador local, e quando, eventualmente, já pôde ter acesso a dados produzidos por mecanismos de monitoramento e avaliações formativas, o trabalho de sua capacitação pelo consultor passa a ser um momento dedicado não apenas à apropriação do material estruturado para multiplicá-lo, mas também à troca de experiências oriundas da atividade de formação do formador local, e à reflexão sobre dados e informações produzidas por instrumentos de avaliação e monitoramento.

Em uma das formações regionais realizada pelo PAIC em que estivemos presentes (oferecida pela consultora de matemática aos formadores regionais), a consultora tirou dúvidas dos formandos e ouviu relatos das suas dificuldades em replicar o conteúdo para os formadores locais, que por seu turno, deveriam esclarecer aos professores eventuais dúvidas sobre a utilização do mesmo material. A consultora responsável por essa formação insistiu na importância dos formadores regionais dominarem o material estruturado para a viabilização de sua implementação efetiva junto aos demais formandos.

Nesse encontro, a consultora afirmou que o conhecimento teórico informa a produção do material estruturado, que por sua vez é retroalimentado pelas experiências de professores e formadores locais e regionais. Os formadores regionais deveriam, portanto, estar aptos a apresentar o material aos formandos, e também estar atentos ao retorno que recebem de seus formandos quanto ao uso e adaptabilidade do material aos contextos locais.

5º passo – Supervisão da formação regional pela gerência regional: Além de participar da seleção e da organização do calendário, a gerência regional também tem um papel fundamental na supervisão da formação regional, seja acompanhando as formações, zelando pela sua efetiva realização e por sua qualidade, seja produzindo dados com base nos mecanismos de monitoramento e de avaliação previsto pelo PAF, que enriquecerão a capacitação. Essa ação está mais detalhada no protocolo G3/1.

G2/3 – A formação do Formador Local

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO

- » **Sujeitos:** Formador (formador regional), Formando (formador local) e gerência local.
- » **Ações:** Realização e supervisão da formação do formador local.
- » **Produto:** Capacitação do formador local para multiplicação do uso do material didático e para o uso de dados e informações para aprimoramento do processo de formação.

Em linhas gerais, a formação do formador local obedece à mesma lógica da formação do formador regional. Mas, neste caso, dependendo da configuração administrativa, se de três ou de dois níveis, a gerência local, sem se afastar dos parâmetros definidos pelo PAF, poderá ter maior autonomia na seleção dos formadores locais que receberão a formação do formador regional.

PASSO A PASSO

1º passo – Seleção dos formadores locais: A seleção do formador local deve ser feita por meio de edital específico, aplicado pela instância local. Mas é importante que esse edital leve em conta os parâmetros definidos pelo PAF, que define um perfil geral para o formador local como sendo um profissional formado em pedagogia e com experiência

em alfabetização. Caso necessário, a contratação do formador local deverá contar com suporte financeiro do estado, a fim que não haja prejuízo no trabalho de formação.

2º passo – Capacitação dos formadores locais: A formação do formador local é conduzida pelo formador regional, que precisa capacitar os formadores locais para formarem os professores;

Durante a pesquisa sobre o PAIC, uma das formações que observamos foi a de formadores de professores de 1º, 2º e 3º anos (ciclo de alfabetização) realizada em Fortaleza, no âmbito do PNAIC (Programa nacional de alfabetização na idade certa, cuja carga horária de capacitação foi, no caso do Ceará, integrada ao PAIC). Nesse encontro, as formadoras propuseram a leitura do conto “A irmã de Hermenegildo”, da autora cearense Socorro Accioly. Todos acompanharam atentos à leitura da história, que durou mais ou menos cinco minutos. Após esse momento foi realizada uma dinâmica sobre gêneros textuais, na qual a turma dividiu-se em grupos e trabalhou com os cartazes que fazem parte do material estruturado do PAIC (do ano de 2018). Durante a atividade, as formadoras circularam entre os grupos tirando dúvidas e esclarecendo alguns pontos. Uma pergunta, então, foi projetada pelas formadoras no quadro: “como tem sido a abordagem com o gênero textual?”. Essa dinâmica proporcionou uma discussão sobre realismo nominal, efeito/conflito cognitivo e a atuação do professor nessas circunstâncias. Segundo as formadoras responsáveis, a atividade é para pensar como ajudar o professor com planejamento. O trabalho envolve o conhecimento das competências esperadas das crianças. A formadora diz que nessa dinâmica “teoria e prática estão juntas”. Como resultado da dinâmica, grupos apresentaram propostas de exercícios baseados no material estruturado para alunos. São exercícios que deverão ser feitos na formação do professor (para que esses saibam reproduzir a atividade em sala). Durante apresentação de um dos grupos, a formadora comenta sobre a teoria de Magda Soares, fazendo uma ligação com o que está sendo exposto. A formadora diz que o texto trabalhado está no manual do professor que faz parte do material estruturado do PAIC. A turma debate sobre as 10 propriedades do sistema de escrita alfabética (com base na psicogênese) e sobre o que o aluno precisa ter durante o processo de alfabetização. Em um determinado momento, uma das formadoras de professores traz um caso de uma professora que lhe deu um *feedback* positivo, afirmando que a formação contribuiu para que ela identificasse e corrigisse um erro de um aluno em processo de alfabetização. A formadora parabenizou a formadora de professores e

chamou a atenção para o fato de que a professora deveria ter aproveitado o momento para deixar o aluno refletir e não o ter induzido à resposta correta.

3º passo – Execução da carga horária de formação local: É desejável que a formação do formador local conte com cerca de 64 horas, distribuídas em 4 jornadas bimestrais de 16 horas cada;

4º passo – Articulação entre os calendários de formação regional e local: No que se refere à definição do calendário da formação local, a gerência local e a gerência regional deverão organizar o ciclo de atividades, considerando os parâmetros definidos pelo PAF e de modo concatenado com os momentos de capacitação de formação do formador regional e de formação do professor. O cronograma de formação do formador local precisa ser visto como uma espécie de dobradiça, que se articula, de um lado, com o calendário da formação do formador regional, e de outro, com o da formação do professor. Para isso, é necessária uma boa articulação política e administrativa das gerências regionais e locais na elaboração do calendário de formações do formador local.

5º passo – Apoio da gestão regional à gestão local na supervisão da formação local: Em se tratando de municípios, a administração local goza de autonomia e por isso cabe a ela supervisionar a realização efetiva das formações, bem como retroalimentar a formação com dados oriundos de instrumentos de monitoramento e avaliação. Mas a gerência regional poderá ter um papel importante, apoiando as gerências locais, seja tecnicamente, na provisão de relatórios com leituras de dados de avaliação; seja politicamente, articulando as instâncias locais horizontalmente (por exemplo, por meio de um fórum composto por secretários municipais de uma dada região), seja verticalmente, aproximando as redes locais do vértice do sistema. Essa ação está mais detalhada no protocolo G3/1.

Como fomos informados pela equipe de uma coordenadoria regional do interior do estado do Ceará, os profissionais da regional orientam os municípios quanto às prioridades do ano para a seleção de formadores municipais. A equipe de uma outra regional, por sua vez, destacou o forte elo entre as coordenadorias regionais e gestões municipais, afirmando que a CECOM (Célula de cooperação com os municípios da instância regional) “briga pelos municípios”. Tal observação foi confirmada pelo gerente de uma cidade da região metropolitana de Fortaleza que nos disse ver “mais suporte da instância regional do que da SEDUC”. Segundo o coordenador do Eixo de avaliação

do PAIC, a CECOM tem importância estratégica para chegar aos 184 municípios do Ceará. Seria essa a instância que realiza o acompanhamento detalhado dos municípios, especialmente no controle da realização da formação, já que faz parte da sua rotina monitorar a efetiva realização da capacitação, informando à SEDUC, por exemplo, se elas não começam no prazo e se são realizadas a contento.

6º passo - Formação como momento de troca de experiências e informações: A exemplo do já observado sobre a formação do formador regional, a partir do segundo ciclo de capacitação, quando o formador local já teve a experiência de formar o professor, e quando já se pode contar com dados produzidos por mecanismos de monitoramento e avaliações formativas de desempenho dos estudantes, sua capacitação precisará contemplar, para além da apropriação do material estruturado, as trocas de experiências oriundas da atividade de formação do professor e a reflexão sobre o retorno produzido por instrumentos de avaliação e monitoramento.

Ainda que referido ao universo da educação infantil, um dos encontros de formação que acompanhamos no Ceará foi a formação distrital (realizada pela SME de Fortaleza) para formadores municipais da educação infantil. Em uma turma com aproximadamente 60 pessoas (em Fortaleza, são 6 distritos – cada um com cerca de 10 formadores de professores) foi debatido o tema da ludicidade e da importância da brincadeira. Essa formação abordou a necessidade de planejar e integrar as experiências do brincar no cotidiano da Educação Infantil. A SME havia identificado fragilidade nas práticas dos professores na questão do brincar, que tem se resumido à hora do intervalo. Formadora questiona: sobre o brincar, o que sabemos? O que queremos saber? O que descobrimos? Essas perguntas foram coladas em uma parede da sala. A turma dividiu-se em trios para responder essas questões e ao final da dinâmica, a formadora leu as respostas e complementou as conclusões com reflexões teóricas (Freud e Vigostki, por exemplo). A formadora diz que através das brincadeiras as crianças desenvolvem sua subjetividade, habilidades sociais e etc. “No brincar a criança está por inteiro”. Inicia-se espontaneamente uma discussão teórica acerca do prazer e liberdade da criança no brincar. Formandos argumentam que brincadeira traz satisfação, mas também tensão. Um dos participantes cita a teoria das pulsões freudianas. Outra também lembra que Lacan aborda em seu trabalho esse escoamento da tensão. A formadora, por sua vez, tenta sintetizar a discussão utilizando a perspectiva de Vigotski. Ela diz que no brincar podem aparecer sofrimentos também. Conta um caso de uma criança que reproduziu o abuso sexual que sofria em casa no contexto de uma brincadeira. Formadora diz que

não há muitas pesquisas sobre o tema. Cita três pesquisadoras cearenses (uma delas presente na turma) que trabalham com a temática. Em seguida, a formadora apresenta os objetivos gerais e específicos dessa formação. Diz que muitos dos presentes sabem mais do tema do que ela, portanto, propõe que a formação seja um diálogo, um momento de troca. Como de fato aconteceu.

7º passo – A formação local como espaço de mediação entre a sala de aula e a formação regional: Por já estar mais próximo do professor do que está o formador regional e, por conseguinte, da sala de aula, a partir de seu segundo momento de capacitação, após ter tido seu primeiro contato com o professor, o formador local pode levar para a atividade de sua formação essa vivência, dando lugar a trocas voltadas para a busca de soluções que podem ser levadas aos professores.

No PAIC, para que o encadeamento das formações se dê de maneira desejável e se diminua os ruídos na comunicação entre os diferentes níveis do processo, é fundamental a realização de um acompanhamento preocupado com a coesão entre as formações oferecidas no âmbito do programa Mais PAIC. Conforme o relato da orientadora de uma coordenadoria regional, um grande problema é a incapacidade dessa instância em acompanhar *in loco* as formações municipais por questões orçamentárias. A coordenadoria regional recebe avaliações escritas, mas não pode realizar o acompanhamento das formações pessoalmente. A coordenadora do Eixo de Educação Infantil também enfatizou o fato de que, além das avaliações das formações, o acompanhamento das formações municipais pelas formadoras regionais é fundamental para o bom andamento das formações.

Além do acompanhamento *in loco* e da análise das avaliações das formações, presenciamos um outro modo de acompanhamento do encadeamento das formações. Na formação oferecida pela consultora de matemática aos formadores regionais de 4º e 5º anos, foram exibidas e debatidas as chamadas atividades à distância. Uma espécie de dever de casa do professor no âmbito da formação, essa atividade é passada pela consultora aos formadores regionais que repassam aos formadores municipais que finalmente cobram dos professores a realização da atividade. Trata-se de alguma dinâmica envolvendo propostas pedagógicas discutidas nas formações e que influenciem na adoção de novas abordagens em sala de aula. Segundo a consultora de matemática, essa é uma forma de ver como o material chega na ponta e verificar se ocorrem ruídos na comunicação.

Outras modalidades dessa atividade são adotadas em outros eixos de formação, mas se repete a estrutura de uma espécie de dever de casa a ser realizado entre uma formação e outra pelos professores (no nível municipal), pelos formadores municipais (no nível regional) e pelos formadores regionais (na formação com os consultores). Tal estrutura demanda que o cronograma de formações intercale formações municipais, regionais e de consultores de modo que as informações produzidas nesses encontros possam repercutir na atualização das formações seguintes. Portanto, para a demanda local chegar à consultora, por exemplo, o encontro entre formadora municipal e professor e entre formadora municipal e formadora regional devem ter acontecido.

Durante a formação distrital de Fortaleza (nível de formação equivalente à formação regional oferecida aos demais municípios do estado) para formadores municipais da educação infantil, foram apresentados os relatos da 1ª atividade à distância. A atividade à distância é uma atividade passada na formação anterior para os formadores de professores realizarem com os professores. Cada distrito apresentou nessa formação o trabalho que desenvolveu com seus professores. O tema dessa atividade era a identidade da docência na Educação Infantil – tema abordado na formação de formadores anteriores. Essa atividade pressupõe que entre uma formação distrital do município de Fortaleza e a seguinte, ocorra uma formação de professores. Conforme o calendário, a formação de professores é mensal e a formação do formador do professor bimestral. Durante a apresentação dos trabalhos, professoras questionam a visão romantizada da Educação Infantil. Identificam pouca reflexão por parte dos professores sobre o significado da docência na Educação Infantil. Ao final das exposições, a formadora distrital propôs as 2ª e 3ª atividades à distância. Pede que os formadores de professores usem o caderno de práticas nas próximas formações dos professores que teriam como temática planejamento e sequência de projetos. Essa, como se vê, é uma das formas de aproximação da gestão regional à realidade da sala de aula, e também de garantir que os temas abordados nas formações regionais cheguem até às escolas.

G2/4 – A formação do Professor

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO

- » **Sujeitos:** Formador (formador local), Formando (professor) e gerência local. [A supervisão da formação do professor está a cargo da gerência local, mas cabe ao formador do professor desempenhar um papel de supervisão pedagógica].
- » **Ações:** Realização e supervisão da formação do professor.
- » **Produto:** Capacitação do professor para o uso do material estruturado e para o uso de dados e informações para aprimoramento do processo de alfabetização.

A formação do professor, momento culminante de todo o processo, apresenta diferenças importantes em relação aos dois momentos anteriores do ciclo de formação.

PASSO A PASSO

1º passo – Capacitação do professor: A formação do professor é conduzida pelo formador local. A tarefa do formador, neste caso, é fazer com que o material estruturado seja efetivamente aplicado. Mas é também a de acompanhar esse processo, atuando como supervisor da sala de aula. Além disso, o formador do professor também deve propiciar um ambiente de troca entre os professores sobre experiências exitosas em sala de aula.

Durante a observação da formação de professores do 1º ano das escolas de um município do interior do Ceará, uma funcionária da instância regional da qual o município faz parte, nos acompanhou e afirmou que cada município tem liberdade para adaptar a formação recebida na SEDUC, pelas formadoras regionais, para a realidade local. Segundo ela, não se espera uma reprodução da formação recebida, mas sim uma adaptação às necessidades locais. Ainda assim, a formação de professores segue a estrutura das demais formações desenvolvidas pela SEDUC. Nessa formação em questão, a formadora de professores, após o momento de acolhida da turma, realizou a leitura de um texto de Mário Quintana (seguindo o modelo da SEDUC que inicia as formações com uma leitura em grupo). Uma das formandas, logo após a leitura, aproximou o texto da realidade da sua sala de aula e falou dos laços entre professores e alunos. Da mesma forma, outras professoras relataram suas experiências e trouxeram para o espaço da formação alguns dilemas enfrentados no cotidiano escolar. Por outro lado, os professores presentes também utilizaram esse espaço de formação para cobrar da secretaria a entrega do caderno de planejamento (fornecido pela SME com

propostas de rotinas para a sala de aula), que em 2017 chegou apenas no segundo semestre. Seguindo esse tema, a turma iniciou um debate para definir por qual etapa do livro (fornecido pela SEDUC) se iniciaria o trabalho em sala de aula, de modo a “ajustar, combinar o passo” entre os docentes do município. Percebemos que os professores presentes demonstraram autonomia para definir seu plano de trabalho a partir das rotinas propostas no material estruturado. Ainda assim, ficou claro que a conversa em busca de um consenso se deu em torno desse material, ele “estrutura a conversa”. De modo que a formação de professores aparece no PAIC como um espaço de reflexão sobre a sala de aula, mas também sobre as orientações passadas pela SEDUC (através do material estruturado e do acompanhamento das regionais).

2º passo – Ajuste do calendário de formações entre gerência local e gestão escolar: Para a definição do calendário de atividades, a direção escolar precisará ajustar com a gerência local os dias de cada mês em que a formação poderá ocorrer. Neste caso, importa garantir que não se prive os estudantes de aula.

3º passo – Lotação dos formadores de professores e definição de responsabilidade sobre um grupo de escolas: O formador do professor deve tornar-se responsável pela formação de um conjunto delimitado de professores. A gerência local e as direções escolares definirão, em cada caso, a distribuição do grupo de professores por cada formador, que poderá obedecer ao critério de turmas ou escolas. Mas o princípio fundamental é o de que cada formador seja encarado como corresponsável pelos resultados escolares. Esse princípio assegura seu comprometimento com o resultado do trabalho.

4º passo – Definição da carga horária de formação do professor: É desejável que a formação do professor conte com cerca de 64 horas, distribuídas em 8 encontros de 8 horas mensais, de preferência subdividida em dois dias a cada mês.

5º passo - Formação como momento de troca de experiências e informações: Pode-se imaginar que a primeira capacitação do professor em cada ano será dedicada à apresentação do novo material estruturado, mas a partir do segundo momento de capacitação, a atividade se torna mais complexa, pois precisa contemplar a própria experiência do professor na utilização do material estruturado, dados e resultados de instrumentos de monitoramento e avaliação passados pela gerência municipal, e também o material colhido na sala de aula pelo próprio formador, que também precisa ser encarado como um supervisor da atividade do professor.

Na formação de professores alfabetizadores de um município do interior cearense que acompanhamos, uma formadora municipal leu um texto com a turma sobre rotina de sala de aula e propôs uma dinâmica de grupo sobre o tema. A ideia era saber como professores lidam com o tema da rotina e como a aplicam. A turma debateu seus planos de aula e as rotinas de sala. Ao observarmos, parecia que todos os alfabetizadores presentes já haviam interiorizado a rotina proposta pelo PAIC (ainda que eles a adaptem para as suas salas de aula). Segundo relatos, uns fazem a atividade denominada “tempo para gostar de ler” no início da aula, por exemplo, e outros no fim. Surgiu uma conversa, de modo espontâneo, sobre a passagem dos alunos da Educação Infantil para o 1º ano e a importância de atentar para a sensibilidade desse momento. Alguns professores sugerem à formadora que seja proporcionada aos alunos do Infantil uma vivência do ambiente do 1º ano. Essa e outras demandas dos professores são anotadas pela formadora para serem passadas ao coordenador dos anos iniciais da Secretaria Municipal de Educação local. Por sua vez, a formadora municipal mostra durante a formação exemplos lúdicos para trabalhar alfabeto a partir dos nomes dos animais além de outras ideias práticas de propostas didáticas que mobilizam os professores presentes, que se interessam e tiram fotos. Além disso, em toda formação no município, professores produzem um planejamento de aula a partir do que foi visto – garantindo que o encontro possa repercutir na sala de aula.

6º passo - Apoio da gestão regional à gestão local na supervisão da formação do professor: A supervisão do processo de formação do professor está a cargo da gerência local, mas com o suporte e acompanhamento das gerências regionais. Por outro lado, cabe ao formador do professor desempenhar um papel de supervisão pedagógica. Essa ação está mais detalhada no protocolo G3/1, que trata da supervisão da formação em seus diferentes níveis, e no protocolo G2/7, que trata especificamente da supervisão em sala de aula realizada pelo formador do professor.

7º passo - Repercussão dos dados de avaliação e monitoramento da formação do professor: Cabe a essas instâncias (gerências regionais/locais/direções escolares) prepararem procedimentos para fazer com que esses resultados repercutam no trabalho de formação do professor, ao mesmo tempo em que funcionem como instrumento de responsabilização e comprometimento dos formadores e professores pelos resultados escolares. Bem como de aprimoramento do trabalho ao longo do ano letivo.

Em sua pesquisa sobre formação continuada de professores no Ceará, Rossi (2010) constata que o formador adota o material didático que o professor deve utilizar na sala de aula; e que o formador trabalha cada ponto da rotina. Disso se segue, segundo a autora, que falta autonomia aos professores, que muitas vezes seriam vistos como transmissores de conhecimento e que têm que lidar como uma “rotina pronta”. A autora entende, no entanto, que para uma situação emergencial, a implantação de rotinas pedagógicas e de material estruturado se justificaria.

G2/5 – Apropriação dos resultados das avaliações formativas

A avaliação formativa semestral é um diagnóstico rápido do trabalho que está sendo desenvolvido pelos profissionais da educação e que possibilita intervenções tempestivas, muitas vezes fundamentais para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, mais do que a avaliação somativa, são as avaliações formativas que oferecem aos profissionais da educação um retorno rápido sobre o seu trabalho e indicações preciosas para intervenções de natureza pedagógicas e reformulações dos planos traçados.

O presente protocolo não pretende detalhar o processo de desenvolvimento da avaliação formativa, e assume que o teste pode ser desenvolvido por agência externa ou pela própria rede de educação. O que está em jogo, no entanto, é a organização do trabalho de apropriação dos resultados da avaliação formativa – ferramenta que de fato contribui para a qualificação do trabalho escolar. E isso tanto pressupõe que seus resultados incidam na formação continuada, quanto nos diferentes aspectos da gestão que atuam no sentido de fazer valer o compromisso com o resultado escolar.

A avaliação formativa é, portanto, uma importante ferramenta para a organização de uma política de formação continuada e de incentivo ao compromisso com os resultados para professores alfabetizadores. Nesta política, a análise dos resultados da avaliação formativa e o estudo dos descritores nos quais os alunos apresentaram mais dificuldades devem informar o planejamento e atualização das formações locais e de professores, e também servir de matéria prima para ativação de mecanismos de comprometimento com o resultado escolar – que envolvam não apenas os profissionais da educação, mas também os atores políticos dos municípios.

Este protocolo está organizado em 10 passos que correspondem a três momentos: a organização da aplicação da avaliação formativa; a aplicação propriamente dita; e o da apropriação dos resultados da avaliação entre os diferentes atores envolvidos na gestão do trabalho escolar, incluindo as suas principais repercussões.

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO

- » **Sujeitos:** Setor de Gestão do Programa, gerência regional, secretários de educação e gerências municipais, formadores municipais e gestores escolares.
- » **Ações:** Preparação e aplicação da avaliação formativa semestral; sistematização dos dados e análise dos resultados da avaliação formativa; realização de reuniões entre gerência regional e equipes municipais para divulgação de resultados e reflexões; atualização das formações locais e de professores; proposição de intervenções para a melhoria do resultado escolar.
- » **Produtos:** Relatório do desempenho dos alunos na avaliação formativa por escola e municípios, e mobilização das equipes municipais em torno de projetos de intervenção com vistas à melhoria escolar.

PASSO A PASSO

1º passo - Preparação para a realização da avaliação formativa: Conforme o protocolo G1/6, que trata das diretrizes para a apropriação dos dados de avaliação e monitoramento, a equipe central deve definir o calendário de aplicação e quais os atores que se encarregam da realização das diferentes etapas necessárias para aplicação e apropriação dos resultados da avaliação formativa. Recomenda-se que seja contratado pelo Setor de Gestão do Programa um parceiro externo que fique responsável pelo desenvolvimento do teste e que o mesmo seja aplicado semestralmente pela instância local – que deve ser responsável pela impressão, distribuição, aplicação e sistematização dos resultados dessa avaliação (através do preenchimento de um sistema virtual de gestão desses dados). Pela maior proximidade com os contextos locais, é importante que as gerências regionais acompanhem os gestores locais na preparação para a aplicação da avaliação formativa e garantam a realização desse teste dentro do cronograma estabelecido pela equipe central, apoiando os municípios em questões que envolvam a logística necessária para a realização da avaliação (tais como, a realização em municípios maiores de licitações para a distribuição e impressão dos testes).

2º passo – Aplicação da avaliação formativa: Recomenda-se que o teste seja aplicado por aplicadores externos selecionados e treinados pelas gerências municipais, conforme diretrizes estabelecidas pelo setor de gestão do programa e implementadas sob a supervisão das gerências regionais.

3º passo – Preenchimento do sistema de gestão com resultados da avaliação formativa: Após a realização da avaliação formativa, as escolas e/ou gerências locais devem inserir, idealmente em um prazo máximo de 15 dias, em uma plataforma digital de gestão, os dados de desempenho dos alunos de seus municípios. As escolas com estrutura e capacidade para essa ação devem realizá-la autonomamente. A ajuda da gestão local, no entanto, é imprescindível para aquelas escolas que não possuem acesso à internet ou então não têm uma equipe apta a utilizar o sistema de gestão virtual. As gerências regionais, por seu turno, devem monitorar e cobrar o preenchimento do sistema de gestão com tais dados, conforme detalhado no G3/3.

No Ceará, um dos sistemas de gestão utilizados é o SisPAIC. Tal sistema é preenchido pelas secretarias municipais e contempla a atualização dos resultados da Prova PAIC (avaliação formativa), além de dados sobre frequência dos alunos. Uma coordenadoria regional do interior do estado, a fim de cobrar de gestores o preenchimento do sistema (no programa, o gerente municipal é responsável por essa ação), criou um esquema de classificação chamado de “Farol”. Municípios que não preenchem os dados dos sistemas de gestão (além do SisPAIC, a SEDUC-CE utiliza os sistemas SIGE e SAAP) são marcados com a cor vermelha; amarelo, para os municípios que preenchem parcialmente; e verde, para aqueles municípios que apresentam o preenchimento completo dos sistemas. Em 2018, cada município dessa regional disponibilizou um técnico exclusivo para alimentar os sistemas de gestão. Segundo a gerente regional da referida coordenadoria, a presença desse profissional dedicado exclusivamente para essa atividade e a implantação da classificação do “Farol” contribuíram para o bom nível de preenchimento dos sistemas.

4º passo – Sistematização dos resultados da avaliação formativa no nível local: As gerências locais devem produzir relatórios preliminares de resultados baseados somente em acertos e erros por descritor, já que são elas as primeiras a ter em mãos tais dados. Para tanto, é necessária a presença de profissionais preparados para essa tarefa também no nível local.

O coordenador do eixo de avaliação da SEDUC afirmou em entrevista a nós concedida que em relação à apropriação dos resultados das avaliações externas não existe obrigatoriedade. “Não há lei que obrigue ou regule a apropriação dos municípios dos resultados da Prova PAIC”. Segundo ele, o que existe, na verdade, é um conjunto de orientações aos municípios a partir da SEDUC, replicado sobretudo através das coordenadorias regionais. Essas últimas se apropriam do relatório dos resultados

das avaliações produzidos pela SEDUC e realizam intervenções regionais. Haveria ainda, conforme afirma, uma rotina de convidar os gerentes municipais à SEDUC para apresentar a eles os resultados das avaliações. Ainda segundo esse coordenador, nas coordenadorias regionais trabalham profissionais gabaritados para o tema da avaliação e já seria possível perceber a construção de uma cultura de avaliação, denotando uma mudança cultural entre os profissionais do estado. Tal opinião é compartilhada, por exemplo, por uma diretora escolar de Fortaleza, que durante entrevista à nossa equipe afirmou que estaria em curso uma mudança de cultura profissional a partir de concurso, formações, análise dos resultados, bem como da prática de estudo e necessidade de se apropriar dos dados e teorias. Para ela a “escola se conscientiza do seu papel e responsabiliza-se”.

5º passo – Sistematização dos resultados da avaliação formativa no nível estadual: Do Setor de Gestão do Programa espera-se a sistematização dos dados de avaliação formativa de todo o estado, assim como ocorre com os dados de desempenho na avaliação somativa. Mais precisamente, é necessário que o Setor de Gestão do Programa produza um conjunto de relatórios que permita uma avaliação dos estudantes do estado baseada em dados agregados por regional e por município.

6º passo – Elaboração de relatório de desempenho dos alunos na avaliação formativa: Cabe à gerência regional, a partir dos dados inseridos na plataforma virtual de gestão pelas gerências municipais, analisar os resultados e elaborar um relatório sobre o desempenho dos alunos na avaliação formativa por município e por escola da sua região. Mais do que apresentar os resultados da avaliação (já conhecidos pelas gerências municipais, responsáveis por alimentar o sistema virtual de gestão com os dados desta avaliação), tal relatório deve conter uma análise das dificuldades dos estudantes e uma proposta de intervenção prática, com foco nos descritores com menor percentual de acertos e nas habilidades por eles requeridas. Ou seja, a gerência regional deve apresentar neste relatório um diagnóstico do desempenho e também um plano de ação que possa responder às dificuldades identificadas.

7º passo – Reunião sobre os resultados da avaliação formativa entre gerência regional e secretarias municipais: Momento importante de articulação (sobretudo política) entre estado e municípios, os encontros entre gerências regionais e membros das secretarias municipais de educação devem ocorrer após a consolidação pelas regionais da análise dos resultados da avaliação formativa. A organização da reunião cabe às gerências regionais, que devem convidar os secretários de educação, os gerentes municipais e

ao menos um formador de cada município. Nesses encontros, as equipes das regionais além de apresentar aos municípios o conjunto de dados e análises resultantes da avaliação formativa (elaborados conforme descrito acima), devem mobilizar as equipes municipais para a reflexão sobre os descritores da avaliação nos quais os estudantes apresentaram maior dificuldade por escola e/ou município. Levando em conta que a avaliação formativa também funciona como uma preparação para a avaliação somativa (e que esta informa as políticas de incentivo do programa), a gerência regional deve destacar a importância de trabalhar as dificuldades indicadas pelos resultados da avaliação somativa e também apresentar propostas de intervenção com vistas a um melhor desempenho dos estudantes na avaliação de fim de ano.

Durante uma de nossas visitas de campo no Ceará, acompanhamos o Fórum de secretários e equipes municipais realizado por uma coordenadoria regional do interior do estado. Ainda que tratasse da avaliação somativa, a observação do encontro nos trouxe elementos importantes para entendermos como esse espaço funciona. Esse encontro teve como principal objetivo a divulgação dos resultados do SPAECE do ano anterior e a socialização com os municípios das reflexões e das análises dos resultados desenvolvidos pela regional. Esse encontro costuma ser realizado mais de uma vez por ano e também aborda os resultados das avaliações formativas. No fórum que assistimos, estavam presentes os secretários de educação dos municípios da regional, um formador de cada um dos seis municípios daquela regional, os gerentes municipais e a coordenadora de ensino da coordenadoria regional. A gerente regional do PAIC iniciou a apresentação com a prévia dos resultados alcançados pelos municípios da região no SPAECE 2017, pois os dados oficiais seriam conhecidos apenas no momento da divulgação do Prêmio Escola Nota Dez (premiação concedida às escolas com melhores resultados no sistema de avaliação estadual). Ao apresentar o gráfico com a evolução da proficiência média no 2º ano da regional e do estado, a gerente regional disse que “até 2013, aquela regional era o patinho feio dos resultados”. O ano de 2013 foi o ano de virada, no qual a regional ultrapassa o desempenho do estado. Segundo afirmou a gerente regional, essa série é o grande desafio atual (sobretudo em matemática). Sua apresentação permitiu uma visão clara e ampla do desempenho escolar naquela região. Com a separação analítica, por aluno e por escola, foi possível perceber, por exemplo, que um determinado município tem mais alunos em nível crítico, mas que um outro município é o único com uma escola em nível crítico. A todo momento a análise dos dados se remeteu à conquista do prêmio Escola Nota Dez. A gerente esclareceu as regras relativas à premiação e os profissionais presentes reagiram animados com a

perspectiva de ganhar o prêmio. Tendo em vista a análise dos dados apresentada e a chance real de sucesso na premiação, uma secretária municipal exclamou “já passa na cabeça projetos de intervenção”.

8º passo – Atualização das formações regionais a partir da apropriação dos resultados da avaliação formativa: Após a consolidação e divulgação dos dados de desempenho, as gerências regionais devem atualizar as formações regionais tendo em vista as necessidades constatadas em seu relatório sobre o resultado da avaliação formativa. Nas formações, a partir desse momento, devem ser propostas oficinas sobre os descritores nos quais os alunos dos municípios apresentaram mais erros. Trata-se de colocar foco nas dificuldades encontradas e dessa forma realizar um ajuste do programa de formação durante o próprio ano letivo, sem ter que esperar o retorno da avaliação somativa de final de ano. Além da proposta de intervenções específicas, é importante que o formador regional destaque a interface entre o material estruturado e os descritores da avaliação formativa, reforçando entre os formadores locais a importância da adoção efetiva deste material.

A partir de 2017, o estado do Ceará passou a realizar duas provas PAIC (avaliação formativa) por ano – ou seja, passou a contar com um diagnóstico de entrada e um de saída, antes ainda da realização do SPAECE (avaliação somativa). A equipe de uma regional do interior do estado, em entrevista a nós concedida, afirmou que por meio das formações é possível melhorar resultados durante o ano letivo. Nessa regional, a equipe produz um boletim com os resultados das avaliações formativas, a partir dos dados enviados e ainda não consolidados pela equipe central de gestão do programa. Ou seja, adiantando-se ao relatório sintético disponibilizado, aquela coordenadoria regional controla resultados de avaliação por turma e município e passa informações valiosas para os formadores trabalharem as dificuldades apresentadas pelos alunos nas avaliações diagnósticas – propiciando uma intervenção mais imediata. Nessa regional, o trabalho de apropriação dos resultados da avaliação somativa também não fica condicionado à análise produzida pelo setor central de gestão do programa. Em 2018, antes da divulgação oficial dos resultados do SPAECE, aquela instância regional já havia realizado formações em três municípios informadas pelos resultados da avaliação somativa.

9º passo – Atualização das formações locais a partir da apropriação dos resultados da avaliação formativa: Assim como ocorre no nível regional, é importante que as formações locais sejam tocadas pelos dados oriundos da avaliação formativa. Recomenda-se que os formadores locais desenvolvam (ou apliquem a partir de

sugestão do formador regional) propostas de intervenção que visem a melhoria do desempenho dos alunos. O diagnóstico, a partir da avaliação formativa, deve ser capaz de impactar as práticas em sala de aula e para que isso ocorra é importante que o formador municipal, durante as formações locais, sensibilize os professores quanto às fragilidades encontradas na avaliação formativa e apresente uma proposta de intervenção prática. Cabe ainda ao formador municipal (e às gerências locais) mobilizar as equipes gestoras das escolas para a implantação dessas medidas, bem como para a divulgação e reflexão dos resultados da avaliação formativa no ambiente escolar – destacando o caráter preparatório dessa avaliação em relação à avaliação somativa e reforçando o comprometimento dos profissionais da escola com o desempenho dos estudantes. Os resultados da avaliação formativa também devem informar a definição das escolas a serem visitadas pelo formador de professores, conforme detalhado no protocolo G2/7 que trata da supervisão do trabalho docente na sala de aula.

10º passo – Apropriação dos dados da avaliação formativa pela equipe gestora da escola: Assim como ocorre com a avaliação somativa, professores devem ser estimulados a usar os dados de avaliação formativa para embasar suas decisões pedagógicas. Para isso, a gestão escolar deve criar espaços para trocas horizontais entre os professores e a equipe de supervisão pedagógica da escola, nos quais sejam debatidos o desempenho dos alunos e as propostas de intervenção.

O relato a seguir tem como referência os efeitos da avaliação somativa sobre as atividades acadêmicas da escola, mais especificamente sobre projetos pedagógicos que têm como parâmetros descritores que também fazem parte da avaliação formativa e que são utilizados como dado empírico para a preparação para o teste do SPAECE.

Em uma das escolas que visitamos em um município do interior do Ceará, a equipe gestora disse que eventualmente realiza jogos de perguntas e respostas com questões do SPAECE para os 2º, 5º e 9º anos, e também a “trilha dos descritores” (uma gincana baseada nesse exame). Segundo o formador de professores daquele município, nas formações locais tem espaço para as escolas compartilharem essas experiências. Há também um momento chamado “Descritores em ação / Habilidades em foco”, no qual os formadores municipais trabalham diretamente com alunos os descritores do SPAECE, consolidam dados e produzem relatórios. Ainda segundo esse formador, o estudo dos descritores informa a formação, a rotina e os simulados desenvolvidos pela Secretaria Municipal.

G2/6 – Uso do instrumental de leitura como forma de monitoramento

O Instrumental de Leitura deve ser aplicado bimestralmente pelas próprias escolas. Mais rotineiros que as avaliações formativas (que são semestrais), os instrumentais de leitura devem auxiliar os professores na identificação do estágio de alfabetização dos alunos e servir como base empírica de propostas de intervenções pedagógicas. Os resultados dessa avaliação devem, não apenas informar a atualização das formações realizadas nos âmbitos regionais e locais, mas também a realização de intervenções pontuais com foco na melhoria da eficácia do trabalho escolar. Trata-se, portanto, de uma importante forma de monitoramento que assegura a verificação da aprendizagem e a realização de intervenções pedagógicas a partir de um diagnóstico ainda mais rápido e rotineiro que o da avaliação formativa semestral.

Este protocolo está organizado em 5 passos que correspondem a três momentos: o da organização da aplicação do Instrumental de Leitura; a aplicação propriamente dita; e o da apropriação dos resultados da avaliação entre os diferentes atores envolvidos na gestão do trabalho escolar.

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO

- » **Sujeitos:** Gerência regional, gerência municipal e gestão escolar.
- » **Ações:** Preparação e aplicação do instrumental de leitura; sistematização e análise de dados a partir dos resultados de avaliação formativa bimestral.
- » **Produtos:** Reformulação das formações locais com novas propostas de intervenções pedagógicas; e o desenvolvimento, pelas equipes gestoras escolares, de intervenções pedagógicas a partir dos resultados das avaliações formativas bimestrais.

PASSO A PASSO

1º passo – Preparação para aplicação do instrumental de leitura: Conforme o protocolo G1/6, que trata das diretrizes para a apropriação dos dados de avaliação e monitoramento, a equipe central deve definir o calendário de aplicação e quais os atores que se encarregam da realização das diferentes etapas necessárias para aplicação e apropriação dos resultados do instrumental de leitura. Recomenda-se que a gestão local (ou regional, dependendo da autonomia e capacidade de cada equipe municipal) desenvolva esses instrumentais de leitura, que devem ter como inspiração pedagógica

as avaliações somativa e formativa. Ou seja, é importante que o instrumental de leitura esteja alinhado com as demais avaliações e forneça um diagnóstico da alfabetização dos alunos compatível com os critérios adotados pelo programa. Cabe às escolas imprimir o instrumental para a sua aplicação;

2º passo – Aplicação do instrumental de leitura: Recomenda-se que o instrumental de leitura seja aplicado pela própria equipe das escolas a cada bimestre. Quando possível, sugere-se que os professores apliquem as avaliações em turmas que não são as suas. Caso necessário, a gestão local deve auxiliar a gestão escolar na organização dessa lotação de professores para a aplicação do instrumental de leitura.

3º passo – Sistematização dos resultados do instrumental de leitura: Após a aplicação do instrumental de leitura, as escolas e/ou as gerências locais devem inserir na plataforma de gestão virtual os dados de desempenho dos alunos de seus municípios. As escolas com estrutura e capacidade para essa ação devem realizá-la autonomamente. A ajuda da gestão local, no entanto, é imprescindível para aquelas escolas que não possuem acesso à internet ou então não têm uma equipe apta a utilizar o sistema de gestão virtual. As gerências regionais, por seu turno, devem monitorar e cobrar o preenchimento do sistema de gestão com tais dados.

4º passo – Atualização das formações regionais a partir da apropriação dos resultados do instrumental de leitura: Os resultados dos instrumentais de leitura também devem servir à formação oferecida pelos formadores regionais, de modo a garantir que as formações regionais estejam em sintonia com o diagnóstico mais recente e preciso do desenvolvimento do trabalho docente.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará produz bimestralmente o Relatório de situação de leitura dos alunos, identificando por coordenadorias regionais a situação de leitura dos estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental I. Os dados provenientes dos instrumentais de leitura aplicados pelas escolas são sistematizados no SAAP (Sistema de acompanhamento das ações do PAIC) pelas gerências locais. Cabe, no entanto, às gerências regionais a análise e a proposição de intervenções (utilizando, sobretudo, o momento da formação) a partir da apropriação dos resultados do instrumental de leitura. No anexo 1, encontra-se um exemplo de um relatório de situação de leitura.

5º passo – Atualização das formações locais a partir da apropriação dos resultados do instrumental de leitura: As gerências locais devem não apenas replicar as intervenções

propostas pela gerência regional, mas também propor mudanças nas formações locais e intervenções pedagógicas baseadas no desempenho dos estudantes nos instrumentais de leitura. Um aspecto importante do programa de formação continuada é, como já exposto, a sua adaptabilidade ao contexto local. Muitos ajustes, de sintonia fina, só podem ser realizados e mesmo percebidos pela instância local. Portanto, é fundamental a participação ativa da gerência local na apropriação dos dados de desempenho. Os resultados do instrumental de leitura também devem informar a definição das escolas a serem visitadas pelo formador de professores, conforme detalhado no protocolo G2/7 que trata da supervisão do trabalho docente na sala de aula.

Quando de uma de nossas visitas a uma escola da rede municipal de um município do interior do Ceará, fomos informados pela equipe gestora que na escola é realizado mensalmente o que chamam de “audiência de leitura” com os alunos dos 1º e 2º anos, e bimestralmente com os dos 3º, 4º e 5º anos. Vale destacar que tal avaliação leva em conta os descritores utilizados nas demais avaliações externas do estado. Os gestores escolares recebem formação específica da Secretaria Municipal para aplicarem esse teste de leitura utilizando um caderno de leitura também desenvolvido pelos formadores municipais. Após a aplicação, a secretaria municipal de educação daquele município consolida os dados que são enviados pela escola em uma ficha padrão oferecida pela secretaria. A partir de tais dados, são planejadas propostas de intervenções e/ou atualizações das formações locais.

6º passo – Apropriação dos dados do instrumental de leitura pela equipe gestora da escola: Cabe às equipes gestoras escolares a divulgação dentro da escola do estágio de alfabetização de cada aluno (como uma forma de motivação para os estudantes e de valorização do desempenho escolar). Sugere-se a divulgação através de cartazes, murais e demais formas de publicização do desempenho dos alunos. Também se espera dos gestores escolares a proposição de intervenções pedagógicas com o objetivo de sanar dificuldades gerais da escola, assim como intervenções mais pontuais com grupos de alunos com níveis e dificuldades semelhantes. Assim como ocorre com as demais avaliações, professores devem ser estimulados a usar os dados dos instrumentais de leitura para embasar suas decisões pedagógicas. Para isso, a gestão escolar deve criar espaços para trocas horizontais entre os professores e a equipe de supervisão pedagógica da escola, nos quais sejam debatidos o desempenho dos alunos e as propostas de intervenção. Sugere-se o apoio e o acompanhamento das equipes gestoras escolares pelas gerências municipais, principalmente na figura do

formador local (ator mais próximo das escolas e, portanto, mais apto a contribuir na apropriação dos resultados dessa avaliação pelos gestores escolares).

Durante a observação de uma sala de aula de 2º ano em um município do interior, acompanhamos uma leitura em grupo do texto “O papagaio tagarela” e a proposição pela professora de uma atividade com as crianças a partir dessa história. Os alunos fizeram listas com grupos de palavras e trabalharam a leitura de trava-línguas relacionados ao texto. Nesse meio tempo, duas meninas foram ao fundo da sala e começaram a conversar sobre o “pódio de leitura” (cartaz exposto em sala e também nas demais paredes da escola que classifica os alunos em não leitores, leitores de palavras simples, leitores de palavras complexas, de frases, de texto sem fluência e leitor de texto com fluência). Isso chamou nossa atenção e, ao final da aula, perguntamos à professora sobre essa forma de apropriação e publicização dos resultados do instrumental de leitura. A professora, que tem mais de 20 anos de experiência com alfabetização, afirmou que “dentre as boas novas práticas [adotadas a partir do PAIC], destaca-se a adoção do pódio da leitura e do cantinho do sucesso [prática similar que incentiva as boas práticas dos alunos através da divulgação de suas realizações de sucesso]”. Questionamos a equipe gestora sobre a possibilidade dessa exposição gerar desconforto entre os alunos e os pais, e fomos informados que os pais também acompanham esses resultados e, inclusive, têm certa intimidade com as categorias de classificação de fluência de leitura dos alunos. Sendo essa, segundo a equipe gestora, uma forma eficiente de mobilizar pais e alunos para a melhoria do processo de alfabetização.

G2/7 - Supervisão do trabalho docente na sala de aula

Este protocolo funciona como um elo entre a atividade de formação e a atividade de supervisão. O formador municipal desempenha essa dupla função, de oferecer capacitação e de supervisionar o trabalho do professor na sala de aula. Esse tipo de supervisão tem importância estratégica, justamente porque oferece três vantagens decisivas para o êxito do programa:

1 – Propicia uma sintonia fina no processo pedagógico, entre o que se trabalha no momento da capacitação e o que se executa na sala de aula, permitindo que se aprimore tempestivamente determinadas práticas, e que se leve para a formação situações e problemas vivenciados e observados em sala de aula;

2 – Permite o desenvolvimento de maior cumplicidade entre professores e formadores na busca da melhoria dos resultados;

3 – Assegura uma forma de monitoramento do trabalho escolar que, de modo orgânico ao trabalho docente, interliga a sala de aula a uma cadeia de comando que passa pela gestão escolar, gestão local e gestão regional.

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO

- » **Sujeitos:** Formador (formador local), Formando (professor), gerência local, gerência regional e gestor escolar.
- » **Ações:** Preparação da visita de supervisão; realização da visita e geração de dados sobre as práticas docentes no uso do material didático; e retorno dos dados para diferentes instâncias de gestão.
- » **Produto:** Relatório da visita de supervisão da sala de aula.

O protocolo está organizado em sete passos, que correspondem a três momentos do trabalho de supervisão: a preparação da visita; a visita propriamente dita; e as providências que precisam ser tomadas após a visita. Dentre as ações preparatórias constam o desenvolvimento do cronograma de visitas, a elaboração de um formulário que servirá de guia ao formador de professores em sala de aula, e a sensibilização dos professores acerca da importância desse momento. Durante a visita, o formador deve (a partir da observação da rotina da sala de aula) preencher o formulário de supervisão com informações sobre o trabalho escolar. Tais dados devem ser sistematizados, analisados e, posteriormente, devem retornar às equipes gestoras.

PASSO A PASSO

1º passo – Definição do cronograma de visitas de supervisão às escolas: De acordo com a divisão previamente estabelecida pela gerência local quanto à responsabilidade do formador por cada escola, e conforme a percepção da necessidade de supervisão indicada pela gerência local à gestão escolar, essas duas instâncias definem um calendário de visitas que será adaptado pelos formadores de professores, a partir da análise que cada um fizer das necessidades específicas de suas escolas – o que deve incluir a apreciação dos resultados da avaliação formativa e do instrumental de leitura, conforme explicado no 9º passo do protocolo G2/5 e no 5º passo do G2/6, respectivamente.

2º passo – Elaboração de um modelo de formulário a ser preenchido pelo formador de professores durante a visita de supervisão da sala de aula: Cabe à gerência local o desenvolvimento de um modelo de formulário que sirva de guia para o formador de professores durante sua visita de supervisão e também como fonte de dados de monitoramento do trabalho docente em sala de aula. É importante que esse formulário seja capaz de reunir informações sobre o trabalho escolar, tais como a capacidade do professor em se apropriar do material estruturado, das rotinas de sala de aula sugeridas pelo programa, e das sugestões pedagógicas apresentadas durante os encontros de formação, além de sua capacidade de identificar os níveis de desempenho e as dificuldades dos alunos e a coerência dos seus planos de aula com a política de alfabetização proposta.

Além da supervisão em sala de aula realizada pelo formador de professores, também verificamos que equipes de algumas coordenadorias regionais da SEDUC/CE utilizam um instrumental de acompanhamento pedagógico da prática docente. Trata-se de uma orientação ao formador regional que entra em sala, identifica rotina, ambiência, metodologia dos professores e produz um relatório de visita/acompanhamento que deve ser enviado para as secretarias municipais. Esse acompanhamento deve sempre ser realizado com a presença de alguém da SME local (normalmente o formador municipal).

3º passo – Sensibilização dos professores para a importância da visita dos formadores às salas de aula: A relação entre formadores e professores está longe de ser tranquila. É preciso que os formadores conquistem a confiança dos professores, o que facilitará o delicado momento de supervisão do trabalho docente na sala de aula. Os encontros de formação aparecem, portanto, como oportunidade de explicitar aos docentes a importância da visita do formador na sala de aula. Recomenda-se que os formadores municipais sensibilizem os professores quanto à importância desse acompanhamento da sala de aula durante os encontros de formação (destacando que esse é um momento fundamental do trabalho desenvolvido em parceria em prol do ensino e aprendizagem) e avisem, com antecedência, aos professores que serão os próximos a receberem a visita de supervisão – evitando com isso o elemento de surpresa e diminuindo possibilidades de atrito com os docentes. Recomenda-se, ainda, que as equipes gestoras sejam avisadas com antecedência da realização das visitas de supervisão. É importante que os profissionais das escolas compreendam esse momento mais como

uma etapa do trabalho desenvolvido em parceria do que como um monitoramento do trabalho docente.

4º passo – Realização das visitas de supervisão do trabalho docente na sala de aula: Seguindo o cronograma desenvolvido, cada formador realizará as visitas guiando-se pelo formulário que deve ser preenchido ao final. De maneira sintética, durante a visita o formador deve: verificar os planos de aula, a fim de confirmar se o que é trabalhado na formação aparece no planejamento do professor; verificar se as rotinas e/ou atividades pedagógicas propostas durante a formação estão sendo adotadas; verificar a adoção e a utilização do material estruturado (ferramenta fundamental para adoção da rotina pedagógica proposta no âmbito do programa de formação); e tomar conhecimento dos níveis de desempenho dos alunos (que devem ser permanentemente acompanhados pelos docentes).

5º passo – Retorno do balanço preliminar da visita ao professor supervisionado: Imediatamente ao final da visita de supervisão, os formadores locais poderão dar um retorno aos professores quanto às conclusões preliminares dessa ação de supervisão, e os docentes, por sua vez, poderão aproveitar a visita do formador para tirar algumas dúvidas e fazer perguntas pertinentes ao trabalho escolar.

6º passo – Sistematização dos dados das visitas de supervisão pela gerência local: Os formadores municipais devem entregar à gerência local os relatórios de suas visitas, produzidos a partir do preenchimento dos formulários. Por meio da sistematização e análise dos relatórios das visitas de supervisão do trabalho docente na sala de aula, os gerentes municipais podem atualizar o programa de formação local (incluindo o cronograma de visitas de supervisão na sala de aula), e também repassar informações de monitoramento da sala de aula aos gerentes regionais (por exemplo, durante os encontros mensais entre gerências locais e regionais). Trata-se de informações preciosas sobre as escolas e sobre os municípios que, dessa forma, chegam às instâncias regionais e influenciam, por exemplo, a atualização do programa de formação no nível regional. Os dados de monitoramento da sala de aula também devem ser tema de debates durante as formações regionais, quando os formadores municipais recebem a sua formação dos formadores regionais e podem compartilhar suas experiências como supervisores da sala de aula.

7º passo – Retorno do balanço da visita para as equipes gestoras: Após a primeira rodada de visitas, cada formador deve, a partir da análise realizada junto às gerências

locais, dar um retorno às equipes gestoras das escolas em relação às visitas realizadas. Nesse momento, os formadores de professores devem apresentar às equipes gestoras as conclusões de sua supervisão, e também (quando necessário) propostas de intervenções pedagógicas, tais como: alterações nos planejamentos de aula, reforço em determinada área de ensino, realização de gincanas e demais atividades lúdicas, desenvolvimento de projetos específicos, etc. É importante que os professores que tiveram suas salas de aula supervisionadas participem das reuniões em que seu trabalho será objeto de discussão entre formador e gestores. Isso diminui o peso da supervisão e fortalece a proposta de um trabalho em parceria. A gerência local deve incentivar os gestores escolares a se reunirem com os demais profissionais das escolas para divulgarem as análises e propostas.

G2/8 – Gestão da infrequência e evasão

Além dos dados oriundos das avaliações e do monitoramento da sala de aula, incidem sobre a rotina escolar os dados administrativos de infrequência e evasão escolar que, uma vez sistematizados, servem de referência para análises que podem embasar tomadas de decisões políticas e administrativas que pretendam enfrentar esses temas. De importância inequívoca para a gestão escolar, as análises a partir da sistematização dos dados administrativos sobre infrequência e evasão também devem integrar os debates dos encontros de formação que – como apresentados nesse documento – são momentos privilegiados de reflexão para os profissionais da área.

Durante a formação de professores do 1º ano das escolas de uma cidade do interior do Ceará, os professores afirmaram que a infrequência estudantil é um problema e que as famílias não se conscientizam em relação a isso. Segundo esses professores, a escola acompanha, porém não consegue dar conta do problema sozinha. Na cidade, isso ocorreria tanto na Educação Infantil quanto no Fundamental I. A Secretaria Municipal não desconhece esse problema e desenvolve o projeto “Criança fora da escola não pode”, uma ação municipal para tentar reconquistar o selo UNICEF que a cidade perdeu na última edição (justamente por conta da evasão escolar). Acompanhamos, durante nossa pesquisa, uma reunião com a equipe gestora da SME e segundo os participantes desse encontro a criminalidade é a causa da maior parte dos abandonos da escola na cidade. Casos de famílias expulsas pelo tráfico que precisam fugir com crianças, inclusive alunos dos anos iniciais, levam o gerente municipal do PAIC a afirmar que, na cidade, a “evasão se deve à estrutura familiar”.

O que está em jogo, neste protocolo, é a garantia da assiduidade do estudante, através da elaboração e da implantação de um plano de ação informado pela apropriação de dados administrativos acerca da infrequência e da evasão escolar (a ser executado, principalmente, pelas equipes gestoras escolares).

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO

- » **Sujeitos:** Gerências regional e municipal e gestão escolar.
- » **Ações:** Preenchimento do sistema de gestão de dados administrativos sobre infrequência e evasão escolar. Cobrança do preenchimento dos dados no sistema pelas regionais e elaboração de relatórios de preenchimento. Divulgação das análises durante os encontros de formação.
- » **Produto:** Orientação para as equipes gestoras das escolas para assegurar a assiduidade dos estudantes; Proposta de elaboração de um plano de ação que combata a infrequência e evasão escolar.

PASSO A PASSO

1º passo – Preenchimento do sistema de gestão dos dados de infrequência e evasão escolar: As escolas e/ou as gerências locais devem inserir em uma plataforma de gestão virtual os dados de infrequência e evasão escolar. Ao final de cada bimestre todos os dados devem estar inseridos no sistema, sendo o ideal que o preenchimento se dê de modo contínuo, a fim de evitar o acúmulo de informações a serem sistematizadas. As escolas com estrutura e capacidade para essa ação devem realizá-la autonomamente. A ajuda da gestão local, no entanto, é imprescindível para aquelas escolas que não possuem acesso à internet ou então não têm uma equipe apta a utilizar o sistema de gestão virtual. Cabe ainda às gerências locais o monitoramento e a cobrança do preenchimento do sistema de gestão pelas equipes escolares.

Em um município do interior do Ceará, assistimos a uma formação dedicada ao Sistema de Informação de Gestão Escolar - SIGE e ao SAAP. A formadora local inicia o encontro lembrando que o SIGE ganhou importância com a necessidade de combater a infrequência escolar e convidou um técnico da secretaria para falar sobre esse tema. O público dessa formação (aproximadamente 30 pessoas) é composto pelos secretários das escolas municipais, responsáveis por alimentar o SAAP e o SIGE. O técnico da SME convidado realizou uma apresentação sobre índice de abandono e distorção idade-série no município e afirmou que esses índices estão aumentando. Ele chamou a atenção dos presentes para o fato de que o próximo ano será de avaliação

do selo UNICEF e informou que a partir de agosto, a SME iniciaria um trabalho com escolas focado nesse problema para tentar mudar o resultado no próximo censo. Por fim, o técnico da SME apresentou o cronograma para preenchimento do Censo de 2018, parabenizou os professores pelo preenchimento correto do censo escolar no município e lembrou a importância de preenchê-lo, já que os programas e recursos federais partem dele.

2º passo – Monitoramento do preenchimento do sistema de gestão dos dados de infrequência e evasão escolar: Gerências regionais, por seu turno, devem cobrar das gestões locais o preenchimento dos dados administrativos no sistema de gestão virtual e elaborar relatórios de preenchimento por município. Nos momentos de encontro com as equipes municipais (ver por ex. G2/6, sétimo passo e G3/3, segundo passo), a gestão regional deve reforçar a cobrança pelo preenchimento do sistema e lembrar a importância dessa ação.

3º passo – Análise dos dados de infrequência e evasão e elaboração de planos de ação: Por meio de um sistema virtual de gestão, alimentado pelos gestores escolares e pelos gerentes municipais, a gerência regional deve analisar esses dados e elaborar um plano de ação que garanta a assiduidade dos estudantes, além de acompanhar o trabalho que será realizado por cada gerência local (principalmente, durante as formações) a partir dessa sistematização. Os municípios que tiverem mais autonomia devem igualmente propor intervenções e realizar, por si mesmos, o acompanhamento das equipes gestoras escolares na implantação de tais projetos.

4º passo – Incidência de dados de infrequência e evasão sobre a gestão escolar: Cabe às equipes gestoras escolares a divulgação dentro da escola das principais conclusões das análises dos dados administrativos e de gestão escolar do município. Além da implantação do plano de ação traçado pelas gerências regionais e/ou locais, também se espera dos gestores escolares a proposição de intervenções práticas com o objetivo de sanar dificuldades da escola e do município, evidenciadas com a sistematização dos dados.

5º passo – Incidência de dados de infrequência e evasão sobre a gestão da formação: Cabe às gerências regionais e locais garantirem que os dados de infrequência e evasão, bem como as análises realizadas a partir deles, incidam sobre o trabalho de formação. Providências concretas podem envolver, por exemplo, a sensibilização dos professores, durante as suas formações – através do compartilhamento das informações sistematizadas e dos planos de ação traçados pelas gerências regionais e

locais. Para que isso ocorra, é preciso garantir que o tema da infrequência e da evasão seja contemplado no planejamento tanto das formações regionais quanto das locais.

GRUPO 3 – Supervisão da realização das ações

Esse grupo de protocolos trata da supervisão e avaliação do funcionamento da formação continuada em seus diferentes níveis e dos mecanismos de responsabilização e comprometimento permanente com a aprendizagem. A seguir, encontra-se o mapa com os protocolos desse grupo e seus respectivos passos.

G3 – Supervisão da realização das ações
G3/1 – Supervisão e avaliação da formação continuada nos diferentes níveis
1º passo – Distribuição de formulários de avaliação da formação aos formadores regionais
2º passo – Processamento dos dados dos formulários de avaliação dos formadores regionais pelo setor de gestão do programa
3º passo – Uso dos formulários de avaliação dos formadores regionais pelo setor de gestão do programa para monitoramento das formações
4º passo – Eventual tomada de providências do setor de gestão do programa a partir dos dados do monitoramento da formação regional
5º passo – Distribuição de formulários aos formadores locais
6º passo – Processamento dos dados dos formulários pelas gerências regionais
7º passo – Uso dos formulários pelas gerências regionais para monitoramento das formações
8º passo – Eventual tomada de providências da gerência regional a partir do monitoramento
9º passo – Distribuição de formulários aos professores
10º passo – Processamento dos dados dos formulários pelas gerências locais
11º passo – Uso dos formulários pelas gerências locais para monitoramento das formações
12º passo – Eventual tomada de providências da gerência local a partir do monitoramento
G3/2 – Supervisão do processo de apropriação de dados das avaliações formativas
1º passo – Comunicação às gerências regionais da realização da avaliação formativa
2º passo – Supervisão do preenchimento do sistema de gestão da avaliação formativa
3º passo – Supervisão da produção de relatório analítico dos resultados da avaliação formativa
4º passo – Acompanhamento da divulgação dos resultados da avaliação formativa

G3 – Supervisão da realização das ações
5º passo – Acompanhamento da incidência dos resultados da avaliação formativa sobre a formação
G3/3 – Supervisão da aplicação do instrumental de leitura
1º passo – Comunicação às gerências regionais da realização do instrumental de leitura
2º passo – Supervisão do preenchimento do sistema de gestão do instrumental de leitura
3º passo – Cobrança pela gerência municipal de elaboração pelas escolas de relatório dos resultados do instrumental
4º passo – Acompanhamento da divulgação pela gerência municipal de relatório dos resultados do instrumental
G3/4 – Monitoramento da supervisão da sala de aula pelo formador do professor
1º passo – Cronograma de visitas
2º passo – Cobrança do relatório de visita do formador
3º passo – Retorno da avaliação resultante da visita à gestão escolar e ao professor
4º passo – Relatório com providências a serem tomadas pela escola e pelo professor
5º passo – Incidência dos dados de visita sobre a formação de professores
G3/5 – Supervisão da gestão da Infrequência e Evasão
1º passo – Elaboração do sistema de gestão de dados administrativos
2º passo – Acompanhamento do preenchimento e atualização do sistema
3º passo – Produção de relatórios sobre assiduidade dos estudantes
G3/6 – Avaliação Global do Programa para retroalimentar seu planejamento e o material estruturado
1º passo – Consolidação de dados para formulação de novo material estruturado
2º passo – Consolidação pelas gerências locais dos dados do instrumental de leitura e da supervisão da sala de aula
3º passo – Elaboração de relatório com dados do instrumental e da supervisão da sala de aula
4º passo – Consolidação pelas gerências regionais dos dados da avaliação formativa
5º passo – Elaboração de relatório com dados da avaliação formativa
6º passo – Sistematização em documento único dos dados do instrumental, da visita e da avaliação formativa
7º passo – Apreciação dos documentos produzidos pelo setor de Gestão do Programa
8º passo – Repasse das informações à equipe responsável pela atualização do programa

G3/1 – Supervisão e avaliação da formação continuada nos diferentes níveis

O trabalho de formação tem como principal instrumento de monitoramento formulários aplicados aos profissionais sob formação após cada momento de capacitação (em seus diferentes níveis). Com base nas respostas a esses formulários, o setor de gestão do programa, e as gerências regionais e locais podem acompanhar o andamento das capacitações, se estão sendo realizadas no prazo, se está sendo cumprido o roteiro combinado, e se os formadores estão sendo competentes na comunicação com os formandos e na valorização do compromisso com os resultados escolares. Com isso, essas instâncias podem tomar providências para corrigir as falhas identificadas, e municiar os diferentes profissionais envolvidos com informações sobre o andamento do trabalho da formação.

Este protocolo deve ser lido de modo articulado aos protocolos G2/2, G2/3 e G2/4, que tratam das formações em seus diferentes níveis. O protocolo reúne 12 passos, que delimitam a divisão de tarefas de aplicação do formulário, e as respectivas gerências responsáveis por seu processamento e utilização desses dados como fonte de monitoramento efetivo da qualidade do trabalho de formação.

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO

- » **Sujeitos:** Membros do setor de gestão do Programa; membros da gerência regional, membros da gerência local e formandos.
- » **Ações:** Produção de dados sobre realização das formações regionais, municipais e de professores, incluindo dados sobre a frequência dos formandos.
- » **Produtos:** Relatórios com dados e sugestões para aprimoramento e/ou reestruturação do trabalho de formação em seus diferentes níveis.

PASSO A PASSO

1º passo – Distribuição de formulários de avaliação da formação aos formadores regionais: Ao final de cada atividade de formação regional, os consultores (responsáveis pela formação) distribuirão formulários para serem preenchidos pelos formandos;

2º passo – Processamento dos dados dos formulários de avaliação dos formadores regionais pelo setor de gestão do programa. Esses formulários serão processados, no caso da formação do formador regional, pela equipe da Gestão do Programa;

3º passo – Uso dos formulários de avaliação dos formadores regionais pelo setor de gestão do programa para monitoramento das formações: o setor de Gestão do Programa terá uma dupla tarefa, a de certificar-se de que a formação efetivamente ocorreu segundo o calendário previamente estabelecido; e que ela foi efetiva. Espera-se que esse acompanhamento utilize os formulários preenchidos pelos formandos para monitoramento do processo.

Em entrevista com as formadoras distritais de Fortaleza, fomos informados de que ao final de cada formação é aplicado um formulário de avaliação da formação que é, em seguida, consolidado pela SME. Segundo as formadoras, essas avaliações modificam inclusive o Plano Anual de Formação traçado pela secretaria. Ainda em Fortaleza, observamos uma reunião de formadores municipais, na qual foi destacada a importância de se dar um tempo no final das formações para a realização da avaliação. A formadora que comandou essa reunião disse que é preciso explicar para os professores a importância desse momento. Uma das coordenadoras da SEDUC/CE disse, em entrevista à nossa equipe, que nas avaliações das formações o campo dos comentários é mais rico para *feedback* do que os dados estatísticos (bom, ruim, excelente), que às vezes seriam preenchidos de maneira automática. Segundo ela, é no campo aberto à opinião do formando que se recolhe importantes informações para o melhoramento do processo de formação. Conforme nos informou a equipe de uma coordenadoria regional do interior do estado, os dados oriundos desses formulários de avaliação da formação são inseridos no SisPAIC, o que permite não apenas a melhoria a partir da análise das respostas, mas também o acompanhamento da realização das formações. Ver anexo 2, com um exemplo de formulário de avaliação da formação.

4º passo – Eventual tomada de providências do setor de gestão do programa a partir dos dados do monitoramento da formação regional: Na hipótese de identificação de problemas, o setor de Gestão do Programa deverá tomar providências a fim de corrigi-los tempestivamente. Essas providências podem levar à reestruturação da formação, e até mesmo à substituição de consultores.

5º passo – Distribuição de formulários aos formadores locais: Ao final de cada atividade de formação, os formadores regionais (responsáveis pela formação local) distribuirão formulários para serem preenchidos pelos formandos;

A equipe responsável pela Coordenadoria de Cooperação com os Municípios da SEDUC/CE distribui, via gerências regionais aos municípios, formulários para o acompanhamento das formações municipais. No formulário, apresenta-se um espaço livre para que o formando comente sobre diversos aspectos relacionados à formação, entre os quais: a organização e apropriação do planejamento, bem como sobre a clareza na execução das atividades; a apropriação teórica dos temas estudados; a participação dos cursistas e a mediação do formador nas discussões; a clareza na execução das dinâmicas e oficinas; o domínio no uso de recursos multimídia e o cumprimento do horário e da agenda com qualidade. Há também um conjunto de perguntas sobre o apoio logístico. E ao final, solicita-se que os formandos indiquem os pontos positivos, os pontos a serem melhorados e as sugestões de melhorias.

6º passo – Processamento dos dados dos formulários pelas gerências regionais: Esses formulários preenchidos pelos formandos locais serão processados pelas gerências regionais;

7º passo – Uso dos formulários pelas gerências regionais para monitoramento das formações: As gerências regionais terão uma dupla tarefa: certificar-se de que a formação local efetivamente ocorreu segundo o calendário previamente estabelecido; e verificar se ela foi efetiva. Espera-se que esse acompanhamento utilize os formulários preenchidos pelos formandos para monitoramento do processo.

8º passo – Tomada de providências da gerência regional a partir do monitoramento: Na hipótese de identificação de problemas, a gerência regional deverá tomar providências a fim de corrigi-los tempestivamente. Essas providências podem levar à reestruturação da formação, e até mesmo à substituição do formador regional.

9º passo – Distribuição de formulários aos professores: Ao final de cada atividade de formação do professor, os formadores locais (responsáveis pela formação do professor) distribuirão formulários para serem preenchidos pelos formandos;

No Ceará, as gerências regionais distribuem um formulário pedindo ao professor que responda, em forma de escala de 1 a 5, sobre seu próprio grau de interesse pela capacitação, participação e desempenho; sobre o formador, indagando sobre a eficácia das metodologias utilizadas, do uso do material pedagógico; sobre o grau de pertinência com o trabalho docente, se relacionou teoria com a prática profissional, entre outros aspectos. Também pede que se avalie se os objetivos da formação foram alcançados e se houve interação entre formador e professores. Há, ainda, um pequeno bloco sobre a infraestrutura do espaço onde se deu a formação.

10º passo – Processamento dos dados dos formulários pelas gerências locais: Esses formulários serão processados pelas gerências locais;

11º passo – Uso dos formulários pelas gerências locais para monitoramento das formações: As gerências locais terão uma dupla tarefa, a de certificar-se de que a formação do professor efetivamente ocorreu segundo o calendário previamente estabelecido; e a de verificar se ela foi efetiva. Espera-se que esse acompanhamento utilize os formulários preenchidos pelos formandos para monitoramento do processo.

12º passo – Tomada de providências da gerência local a partir do monitoramento: Na hipótese de identificação de problemas, a gerência local deverá tomar providências a fim de corrigi-los tempestivamente. Essas providências podem levar à reestruturação da formação, e até mesmo à substituição do formador local.

G3/2 – Supervisão do processo de apropriação de dados das avaliações formativas

As avaliações formativas são uma atividade semestral realizada por meio de uma operação que articula o setor de gestão do programa, a quem cabe definir o teste e as coordenadas principais para a sua realização; as gerências regionais, que fazem a mediação e acompanham a implementação dos testes pelas redes municipais; as gerências municipais, que coordenam a realização dos testes; e as escolas, que as executam. No Protocolo G2/5, essa cadeia de operações está bem detalhada.

No presente protocolo está em jogo tão somente a delimitação da supervisão da realização desse processo complexo. Para isso, em seus 5 passos, define as responsabilidades de supervisão das gerências regionais, e de como elas estão submetidas ao controle do setor de gestão do programa. Para tanto, deixa claro que cabe às gerências regionais supervisionar as atividades que precisam ser realizadas pelas gerências municipais e escolas a fim de propiciar a realização da avaliação formativa e a devida apropriação de seus resultados, inclusive pelos formadores locais. Assim como deixa evidente que cabe às gerências municipais supervisionar o trabalho das escolas na preparação, aplicação e digitação dos resultados dos testes. Como visto no G2/5, a variável tempo é muito importante para o sucesso da apropriação tempestiva dos resultados da avaliação formativa, por isso uma das tarefas mais importantes do trabalho de supervisão de todo esse processo é justamente assegurar o cumprimento estrito dos prazos estabelecidos.

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO

- » Sujeitos: Gerência regional, gerência municipal e gestão escolar
- » Ações: Acompanhamento das ações previstas para serem realizadas pelos diferentes atores a fim de se realizar a avaliação formativa.
- » Produtos: Garantia de que as avaliações formativas sejam realizadas e que seus resultados sejam apropriados pelos diferentes segmentos da rede escolar.

PASSO A PASSO

1º passo – Comunicação às gerências regionais da realização da avaliação formativa: Após a realização dos testes, as gerências municipais devem informar às gerências regionais sobre a sua aplicação, notificando também sobre qualquer intercorrência que eventualmente tenha prejudicado sua plena realização.

2º passo – Supervisão do preenchimento do sistema de gestão da avaliação formativa: A gerência municipal, com a ajuda das escolas, deve preencher o sistema de gestão com dados acerca da avaliação formativa, enviando-o para a gerência regional. Caso esse preenchimento não seja realizado em um prazo máximo de 15 dias, cabe à gerência regional notificá-la e, se for o caso, realizar algum tipo de intervenção a fim de evitar seu atraso.

3º passo – Supervisão da produção de relatório analítico dos resultados da avaliação formativa: Cabe à gerência regional realizar um relatório analítico dos resultados da avaliação formativa por redes municipais e escolas situadas em sua área de competência. Essa providência deverá ser monitorada pelo setor de gestão do programa e, caso ela não seja realizada pela gerência regional em um prazo máximo de 15 dias após a consolidação da base de dados pelas gerências municipais, será necessário algum tipo de intervenção a fim de evitar seu atraso.

4º passo – Acompanhamento da divulgação dos resultados da avaliação formativa: O trabalho de divulgação dos resultados da avaliação formativa e sua apropriação pelas escolas depende de uma articulação entre gerências municipais e gestões escolares, cabendo à gerência regional acompanhar esse processo, se for o caso, por meio de reuniões e visitas por meio das quais emprestem apoio logístico e técnico para a sua plena realização.

5º passo – Acompanhamento da incidência dos resultados da avaliação formativa sobre a formação: Como estabelecido no 8º e 9º passos do Protocolo G2/5, espera-se que

os resultados das avaliações formativas também possam ter impacto nos diferentes níveis da formação continuada. Para assegurar que isso ocorra, o setor de gestão do programa deve certificar-se de que a gerência regional irá municiar os formadores regionais com os resultados da avaliação formativa na sua região; por seu turno, a gerência regional irá se certificar de que as gerências municipais irão fazer o mesmo com os formadores locais.

G3/3 – Supervisão da aplicação do instrumental de leitura

A aplicação do instrumental de leitura é uma atividade realizada na escola, pela escola e para a escola. No entanto, a sua efetiva implementação depende da existência de um sistema de gestão de dados que permita um monitoramento da sua realização e das informações que propicia. Esse sistema de gestão de dados deve ser desenvolvido pelo setor de gestão do programa, alimentado pela escola e supervisionado pela gerência municipal. Também compete à gerência municipal supervisionar a apropriação dos resultados do instrumental, que deve levar a uma avaliação por parte da gestão escolar sobre a pertinência e necessidade de organizar intervenções pedagógicas pontuais ou abrangentes em uma ou mais turmas. À gerência regional compete acompanhar esse processo, e sempre que necessário atuar subsidiariamente. Os 5 passos apresentados a seguir detalham essa divisão de competências.

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO

- » Sujeitos: Gerência regional, gerência municipal e gestão escolar
- » Ações: Acompanhamento das ações relacionadas à implementação e apropriação dos resultados do instrumental de leitura.
- » Produtos: Garantia de que o instrumental de leitura será realizado e que seus resultados serão apropriados pela escola e pelos formadores locais.

PASSO A PASSO

1º passo – Comunicação às gerências regionais da realização do instrumental de leitura: Após a realização dos instrumentais de leitura, as gerências municipais devem informar às gerências regionais sobre a sua realização, notificando também sobre qualquer intercorrência que eventualmente tenha prejudicado sua plena realização.

2º passo – Supervisão do preenchimento do sistema de gestão do instrumental de leitura: A gerência municipal, com a ajuda das escolas, deve preencher o sistema

de gestão com dados acerca do instrumental de leitura, enviando-o para a gerência regional. Caso esse preenchimento não seja realizado em um prazo máximo de 15 dias, cabe à gerência regional notificá-la e, se for o caso, realizar algum tipo de intervenção a fim de evitar seu atraso.

3º passo – Cobrança pela gerência municipal de elaboração pelas escolas de relatório dos resultados do instrumental: Conforme previsto no Protocolo G2/6, o instrumental de leitura é uma forma de monitoramento que deve render consequências muito tangíveis na rotina escolar, incluindo intervenções pedagógicas. Por isso, é indispensável que as gerências municipais cobrem das gestões escolares um relatório dando conta das conclusões extraídas pelas escolas a partir dos resultados do instrumental, e quais providências pretendem tomar para fazer frente às deficiências identificadas;

4º passo – Acompanhamento da divulgação pela gerência municipal de relatório dos resultados do instrumental: Também cabe às gerências municipais encaminhar para os formadores locais um relatório com dados e orientações decorrentes da aplicação do instrumental. As gerências regionais devem acompanhar o cumprimento dessa providência.

G3/4 – Monitoramento da supervisão da sala de aula pelo formador do professor

O Protocolo G2/7, que trata especificamente da atividade de supervisão da sala de aula a cargo do formador do professor, prevê um circuito completo, que inclui a fase de preparação da visita à sala de aula, realização da visita, com o preenchimento de um formulário que serve de guia para a atividade, e a divulgação dos resultados da visita para as gerências local e regional e para a gestão escolar.

Portanto, o que o presente Protocolo pretende delimitar é tão somente a forma de acompanhamento, se a atividade efetivamente aconteceu, se o relatório da atividade foi gerado e se suas informações foram levadas em conta.

Para isso, é preciso considerar que os objetivos principais dessa atividade são: monitorar a efetiva implementação do material estruturado; gerar subsídios que possam contribuir para a capacitação dos professores; e gerar dados úteis ao trabalho de monitoramento mais fino da sala de aula por parte das gestões escolares. Tais objetivos já estão protocolizados em G2/7. O presente Protocolo reúne 5 passos que orientam o acompanhamento desse processo por parte da gerência local, em parceria

com os gestores escolares, para se ter certeza de que todas as providências previstas em G2/7 foram efetivamente cumpridas.

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO

- » Sujeitos: Formadores dos professores, membros da gerência local e gestão escolar.
- » Ações: Levantamento de informações sobre a realização das atividades relacionadas à supervisão do trabalho docente na sala de aula.
- » Produtos: Registros das visitas à sala de aula, com data e pequena memória da atividade.

PASSO A PASSO

1º passo – Cronograma de visitas: A gerência municipal e a gestão escolar devem cobrar dos formadores dos professores uma programação de visitas a serem realizadas em cada mês, com uma justificativa para a escolha de cada turma a ser visitada;

2º passo – Cobrança do relatório de visita do formador: A gerência municipal e a gestão escolar devem cobrar dos formadores a apresentação de uma memória da visita após a realização da mesma. Como estabelecido no 4º passo de G2/7, dessa memória devem constar um registro da verificação dos planos de aula proposto pelo professor cuja aula foi acompanhada, a fim de confirmar se o que é trabalhado na formação aparece no planejamento do professor; um registro da adoção das rotinas e/ou atividades pedagógicas propostas durante a formação; um registro da adoção e da utilização do material estruturado (ferramenta fundamental para adoção da rotina pedagógica proposta no âmbito do programa de formação); e um registro dos níveis de desempenho dos alunos (que devem ser permanentemente acompanhados pelos docentes).

3º passo – Retorno da avaliação resultante da visita à gestão escolar e ao professor: Conforme indicado no 6º passo do G2/7, espera-se que os formadores responsáveis pela visita à sala de aula organizem uma atividade presencial para dar um retorno da avaliação resultante de sua visita à gestão escolar e ao professor responsável pela turma. Por isso, cabe à gerência municipal cobrar dos formadores um informe sobre a realização dessa atividade.

4º passo – Relatório com providências a serem tomadas pela escola e pelo professor: A gerência municipal também deve exigir da gestão escolar um relatório com providências

a serem tomadas pela escola e pelo professor em função da avaliação realizada pelo formador em sua visita à sala de aula.

5º passo – Incidência dos dados de visita sobre a formação de professores: De igual modo, a gerência municipal também deve cobrar do formador responsável pela visita um documento indicando claramente como o balanço da visita irá repercutir no próximo encontro de formação dos professores.

G3/5 – Supervisão da gestão da Infrequência e Evasão

Conforme explicitado no Protocolo G2/8, compete às escolas manter atualizado seu sistema de gestão de dados administrativos, em especial aqueles que permitem acompanhar a assiduidade do estudante e evasões temporárias ou definitivas. A atividade da secretaria escolar deverá ser acompanhada de perto, tanto no que se refere à atualização dos dados quanto nas providências tomadas a partir da identificação de problemas que demandam respostas rápidas e eficazes.

Para que esse acompanhamento possa ocorrer, é importante que exista um sistema de gestão de dados administrativos, que deverá ser disponibilizado pelo setor de gestão do programa. E caberá à gerência regional acompanhar a atualização desse sistema pelas escolas, ao mesmo tempo em que instará gerências municipais para que mantenham sob supervisão a tomada de providências por parte das gestões escolares.

Este protocolo reúne apenas três passos, que detalham a divisão de competências de supervisão das tarefas relacionadas à gestão do sistema de dados administrativos, bem como das consequências esperadas quando da identificação de situações de infrequência e evasão.

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO

Sujeitos: Gerência regional, gerência municipal e gestão escolar

Ações: Acompanhamento das ações relacionadas à alimentação do sistema de dados administrativos com foco em infrequência e evasão; e das providências tomadas para reduzir situações de infrequência e evasão.

Produtos: Garantia de que o sistema de gestão de dados administrativos estará sempre atualizado; e de que as escolas utilizarão seus dados como insumo importante para a sua gestão.

PASSO A PASSO

1º passo – Elaboração do sistema de gestão de dados administrativos: O setor de gestão do programa deve elaborar um sistema de coleta de dados administrativos;

2º passo – Acompanhamento do preenchimento e atualização do sistema: Cabe às gerências regionais, em parceria com as gerências municipais, cuidar para que esses dados sejam sempre atualizados pelas escolas. Em caso de falha ou desatualização nesse preenchimento, as gerências regionais devem acionar as gerências municipais, exigindo delas providências;

3º passo – Produção de relatórios sobre assiduidade dos estudantes: Como explicitado no Protocolo G2/8, as escolas devem, periodicamente, utilizar os dados de infrequência e evasão para definir estratégias de redução do problema. E compete às gerências municipais zelar para que isso ocorra. Para isso, as escolas devem ser chamadas a produzir, bimestralmente, relatórios com informações sobre assiduidade do estudante, deixando claro quais providências estão tomando. Esses relatórios deverão ser passados para as gerências municipais, que farão uma análise da situação de cada escola, e da eficácia das providências informadas pelas escolas.

G3/6- Avaliação Global do Programa para retroalimentar seu planejamento e o material estruturado

Como o conjunto de protocolos dos momentos G2 e G3 deixou claro, o processo de implementação do programa, tanto na formação continuada quanto nos mecanismos de avaliação e monitoramento orientados para assegurar o compromisso com os resultados escolares, é fortemente baseado na produção de dados e informações documentadas. Esse acúmulo deve ser encarado como um grande ativo desse processo, e por isso mesmo precisa ser sistematizado, a fim de municiar os gestores com informações que sirvam de base para a realização de um novo ciclo de formação e de avaliação e monitoramento. Este é o propósito deste Protocolo que, em 8 passos, apresenta uma cadeia de operações necessárias para retroalimentar a elaboração do novo Plano Anual de Formação, as Novas Diretrizes para Apropriação de Dados de Avaliação e Monitoramento, e um novo material estruturado.

No contexto do MAISPAIC, a SEDUC/CE desenvolve material estruturado para os alunos do 1º ao 5º ano do EF I. Do 3º ao 5º ano, o material se resume aos livros didáticos do aluno e do professor e a um caderno de jogos (disponível *online*). Esse material é atualizado e seu uso monitorado de maneira cíclica. Da mesma forma, o planejamento das formações e a definição dos temas abordados são escolhidos a partir das demandas recolhidas e avaliadas no ano anterior.

DADOS BÁSICOS DO PROTOCOLO

- » Sujeitos: Setor de Gestão do Programa, Gerência regional e gerência municipal
- » Ações: Sistematização de dados e informações em relatórios que funcionem como memória de aspectos críticos que deverão ser úteis para o aprimoramento das formações continuadas e dos mecanismos de avaliação e monitoramento da atividade escolar.
- » Produtos: Relatórios parciais e relatórios globais sistematizando dados e informações produzidas ao longo do processo anual de implementação do programa.

PASSO A PASSO

1º passo – Consolidação de dados para formulação de novo material estruturado: A consolidação dos dados derivados dos instrumentos de monitoramento e avaliação em um relatório sistemático que possa contribuir para a formulação do novo material estruturado é uma tarefa que deve ser compartilhada e articulada, entre gerências regionais e locais, e o setor de gestão da formação;

2º passo – Consolidação pelas gerências locais dos dados do instrumental de leitura e da supervisão da sala de aula: Cabe à gerência local produzir uma sistematização a cada bimestre dos diferentes dados oriundos do instrumental de leitura e da supervisão realizada pelo formador na sala de aula;

3º passo – Elaboração de relatório com dados do instrumental e da supervisão da sala de aula: Essa sistematização será reduzida a um relatório, que deverá ser repassado às gerências regionais.

4º passo – Consolidação pelas gerências regionais dos dados da avaliação formativa: Cabe à gerência regional produzir uma sistematização a cada bimestre dos diferentes dados oriundos da avaliação formativa aplicada nas escolas dos municípios sob sua competência;

5º passo – Elaboração de relatório com dados da avaliação formativa: Cabe à gerência local reduzir essa sistematização dos dados da avaliação formativa a um relatório;

6º passo – Sistematização em documento único dos dados do instrumental, da visita e da avaliação formativa: A gerência regional deve sistematizar em um único documento, os relatórios recebidos pelas gerências locais e o relatório por ela própria produzido a partir das avaliações formativas, repassando-os ao setor de gestão do programa;

7º passo – Apreciação dos documentos produzidos pelo setor de Gestão do Programa: O setor de gestão do programa receberá os relatórios produzidos e/ou sistematizados pelas gerências regionais, e incorporará a esse documento a sua própria apreciação, tendo como parâmetro, também, os resultados da avaliação somativa.

8º passo – Repasse das informações à equipe responsável pela atualização do programa: Desse esforço de sistematização global feito pela equipe do Setor de Gestão do Programa resultará um documento que deverá ser entregue à equipe responsável pela elaboração de um novo Plano Anual de Formação, das Novas Diretrizes para Apropriação de Dados de Avaliação e Monitoramento e do novo Material Estruturado.

ANEXO 1

CREDE: 1ª COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Município: MARANGUAPE

ANO: 2017

PERÍODO AVALIADO	1º BIMESTRE						2º BIMESTRE						3º BIMESTRE						4º BIMESTRE					
	SITUAÇÃO DE LEITURA						SITUAÇÃO DE LEITURA						SITUAÇÃO DE LEITURA						SITUAÇÃO DE LEITURA					
Oferta:	NL	LS	LP	LF	LTSF	LTF	NL	LS	LP	LF	LTSF	LTF	NL	LS	LP	LF	LTS	LTF	NL	LS	LP	LF	LTS	LTF
1º ano Ensino Fundamental Regular	507	226	103	65	27	5	223	259	208	118	97	44	156	196	191	159	153	105	89	145	152	157	224	205
2º ano Ensino Fundamental Regular	207	158	175	176	254	198	111	139	155	129	283	361	62	87	117	123	340	465	45	63	77	88	271	603
3º ano Ensino Fundamental Regular	62	48	89	117	366	493	46	34	60	97	338	598	40	36	41	80	276	696	25	26	48	51	268	742
4º ano Ensino Fundamental Regular	57	18	7	12	443	647	38	8	21	15	355	739	27	4	12	14	288	833	22	3	5	19	206	933
5º ano Ensino Fundamental Regular	41	8	6	12	477	724	42	2	2	15	358	864	27	3	1	10	296	928	28	3	2	8	171	1096
6º ano Ensino Fundamental Regular	2	0	0	0	22	55	3	0	0	0	16	59	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
7º ano Ensino Fundamental Regular	2	0	0	0	6	48	1	0	0	0	3	78	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8º ano Ensino Fundamental Regular	2	0	0	0	4	49	0	0	0	0	0	74	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9º ano Ensino Fundamental Regular	1	0	0	0	2	48	0	0	0	0	2	72	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Educação Infantil e Ensino Fundamental Multietapa Educação Infantil Regular	29	20	16	5	6	0	26	17	12	12	8	1	24	13	11	4	13	11	21	17	12	4	10	14
Educação Infantil e Ensino Fundamental Multietapa Ensino Fundamental Regular	20	7	6	5	5	2	7	0	2	2	7	8	13	9	7	4	5	9	3	14	11	4	3	12
Multi Ensino Fundamental Regular	29	34	34	11	83	124	20	30	32	21	80	152	15	24	24	25	75	217	13	9	21	24	64	246
Pré-escola Educação Infantil Regular	20	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Legend

NL : Não Leitor
 LS : Leitor de Sílabas
 LP : Leitor de Palavras
 LF : Leitor de Frases
 LTSF : Leitor de Texto Sem Fluência
 LTF : Leitor de Texto com Fluência

Relatório de situação de leitura do aluno por município.

ANEXO 2

ENCONTRO COM OS FORMADORES DO 3º ANO

PERÍODO: 07 a 08 de maio de 2018

LOCAL: UNIPACE. Sala G – 3º andar

TEMA: Sistema de Escrita Alfabética

OBJETIVO: Aprofundar os conhecimentos sobre aprendizagem do sistema de escrita alfabética e suas implicações no processo de alfabetização

AVALIAÇÃO

1. Avalie de 1 a 5 (considerando o valor crescente, ou seja, o 5 significa a melhor pontuação) cada um dos aspectos:

Organização do Encontro	Pontuação				
	1	2	3	4	5
- Aproveitamento do tempo					
- Adequação do local					
- Qualidade do material					
- Coordenação do Encontro					
Desenvolvimento das ações do Encontro					
- Participação dos envolvidos					
- Objetividade nas exposições					
- Coerência entre teoria e prática					
- Segurança na abordagem dos temas					
Funcionalidade dos assuntos abordados					
- Aquisição de novos conhecimentos					
- Reflexão sobre os temas relacionados ao Encontro					
- Integração do grupo					
- Reflexão e novos questionamentos sobre o trabalho com os professores					

2. Utilize este espaço para sugestões, para registrar pontos positivos e/ou que precisam melhorar. Enfim, faça uso de sua palavra, pois ela é muito importante para nosso crescimento.

APÊNDICE

ASPECTOS TEÓRICOS, CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA SOBRE O PAIC

O ponto de partida teórico da pesquisa sobre o PAIC está relacionado à discussão, presente especialmente na ciência política e na ciência da administração, sobre a resistência à mudança nas práticas e na cultura profissional prevalecente em ambientes de trabalho. No caso da educação, essa questão assume particular importância na medida em que depende fundamentalmente do professor e de como ele conduz sua atividade em sala de aula. De fato, a gestão escolar e a gestão de sistemas educacionais são domínios especialmente complexos, na medida em que envolvem diferentes tipos de atores, com graus variáveis de autonomia e discricionariedade e, sobretudo, porque o processo de ensino e aprendizagem depende, em última instância, da qualidade e da intensidade da interação social entre profissionais da educação e crianças e adolescentes.

De fato, pode-se dizer que, em geral, as políticas educacionais procuram atacar de modo articulado diferentes dimensões da cadeia de comando por trás do ensino e aprendizagem, envolvendo capacitação ou formação permanente dos profissionais, mecanismos de avaliação e incentivo, e monitoramento de resultados escolares. Por isso, no domínio da educação, ganha especial relevância o uso da tipologia que distingue as cadeias de comando entre desenhos mais *top-down* e desenhos mais *bottom-up*. Tal tipologia é frequentemente entendida como uma disjuntiva que define, de um lado, políticas concebidas desde o vértice de uma burocracia, e que emprestam maior importância à decisão dos formuladores e, de outro lado, políticas que são concebidas como um processo que pressupõe uma retroalimentação contínua entre o que é decidido e o que é efetivamente realizado. Para essa última perspectiva, ganha importância o que tem sido denominado de *street-level bureaucracy* (LIPSKY, 1969), uma noção que valoriza como dimensão fundamental de análise o nível da operação na qual o serviço público é realmente prestado, por profissionais como policiais, médicos, professores, etc³.

³ Para uma breve resenha desse debate na área da educação, ver o artigo de Segatto (2012). Ver também o trabalho de Lotta (2015), que apresenta uma resenha da bibliografia sobre a implementação de políticas públicas, especialmente daquelas que se realizam no "nível da rua", como é o caso de políticas de saúde estudada pela autora.

Após a leitura de diferentes estudos sobre o PAIC, constatamos que mesmo sem cancelar completamente estratégias de resistência docente, são muitos os indícios de que o programa tem se mostrado capaz de mudar padrões de comportamento, introduzindo uma nova cultura nas escolas no que se refere ao trabalho de alfabetização. Isso se manifesta, por exemplo, na relação entre o professor e o formador que realiza sua formação continuada. Como indica Fonseca (2013), mais do que resistência, o que se verifica é uma relação de compromisso mútuo entre o professor e o formador, mesmo quando este último decide visitar sua aula a fim de supervisionar seu trabalho docente.

Nascido do sentimento de urgência construído a partir da constatação de que o Ceará detinha indicadores de alfabetização muito ruins (MAIA, 2006; AGUIAR, CAMPOS e MARQUES, 2009), que o colocava como segundo pior estado da federação na capacidade de alfabetizar, o PAIC se estrutura como uma ação coordenada entre estado e municípios (MACHADO, 2014; ABRUCIO e SEGATTO, 2016), reunindo coordenadorias regionais e gerências municipais em torno de uma meta comum, qual seja, a de se assegurar que todas as crianças matriculadas nas redes públicas municipais estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade⁴. Para garantir o alcance dessa meta, o governo estadual desenvolve um intensivo esforço de formação continuada dos professores, ao mesmo tempo em que organiza um sistema de monitoramento da atividade escolar e de avaliação dos resultados alcançados. Tudo isso, ancorado em um sistema de incentivos que conta com um percentual adicional de repasse de ICMS para os municípios com base no Índice de Desempenho Educacional de cada município, e com o Prêmio Escola Nota 10 (COELHO, 2013; KOLINSKY et. al, 2017), que contempla com recursos financeiros as escolas com melhores e piores desempenhos do estado – incentivando a troca de experiência entre escolas da rede e condicionando parte da premiação ao sucesso do projeto de ajuda que a escola com melhor desempenho deve oferecer àquelas que não alcançaram o padrão desejado.

Nossa hipótese está ancorada em uma teoria da ação que parte da premissa de que os professores são sujeitos que tendem a resistir a processos de mudança que não considerem sua discricionariedade e a sua capacidade de inovação. Por conseguinte, entendemos que o efeito transformador de programas como o PAIC não pode ser

⁴A política de alfabetização na idade certa do estado do Ceará tem sido reformulada e ampliada desde sua implementação inicial em 2007, quando estava focada apenas na alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I. Em 2011, a política foi estendida até o 5º ano, quando passou a se chamar PAIC +5. A partir de 2015 se transformou em MAIS PAIC, de modo a caracterizar uma ampliação de seu alcance, da educação infantil ao 9º ano. Atualmente, o programa está estruturado em 6 eixos: Gestão, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Educação Infantil, Literatura Infantil e Formação de Leitores e Avaliação Externa.

explicado exclusivamente pelos mecanismos de avaliação e monitoramento, e por seus sistemas de incentivo. A não ser que esses instrumentos, como parece ocorrer com o PAIC, possam ser lidos e compreendidos pelos professores como parte de um processo que, de algum modo, valoriza sua participação e colaboração. Para isso, não apenas o professor deve se sentir parte ativa do processo, mas também as instâncias imediatamente próximas a ele, ou seja, os gestores escolares e as instâncias regionais. Por isso, o foco de nosso estudo voltou-se para algumas dimensões do PAIC que melhor evidenciam o funcionamento dessa engrenagem que articula pacto de metas e mobilização docente.

De modo mais específico, três dimensões do programa foram privilegiadas, a saber:

- 1 - o processo de formação continuada dos professores em serviço, o que também demandou o estudo dos diferentes níveis da política de formação, que nasce na formação regional e se consuma na formação do professor;
- 2 - o estudo do funcionamento dos sistemas de monitoramento de processos de trabalho, com foco na atividade em sala de aula e na rotina pedagógica;
- 3 - e o estudo dos mecanismos de avaliação de desempenho escolar, com atenção especial na apropriação de seus resultados pelos diferentes profissionais que atuam na implementação do PAIC.

Para estudar a fundo essas três dimensões, realizamos a leitura e sistematização da bibliografia existente sobre o PAIC, e fomos firmando o entendimento de que esse programa conseguiu de fato converter em novas práticas rotineiras aquilo que inicialmente foi um comando vertical de introdução de inovações voltadas para fazer a “sala de aula acontecer”. E que isso se devia ao fato do programa ter se tornado inteligível aos profissionais da educação, ganhando uma escala e formas compatíveis com a realidade dos municípios e com a realidade de cada escola. A rotinização das inovações por ele introduzidas também significava que seria possível reduzi-lo a protocolos de condutas que afinal permitissem um afastamento em face das especificidades inerentes à singularidade da realidade cearense, permitindo a generalização dessa experiência exitosa.

I . A PESQUISA SOBRE O PAIC

Assume-se como premissa que programas como o PAIC podem ser pensados como um conjunto articulado de protocolos, que estruturam rotinas administrativas orientadas

para a aprendizagem. Enquanto encadeamentos programados de ações, esses protocolos quase sempre organizam processos que já fazem ou deveriam fazer parte da rotina escolar, mais contribuindo para que eles ocorram de modo mais estruturado do que propriamente inovando. Com efeito, não estamos falando de inovações pedagógicas ou na forma escolar, mas tão somente da implementação de mecanismos de supervisão para fazer com que a rotina prevista para acontecer na escola de fato aconteça. **Tais mecanismos passamos a denominar práticas institucionalizadas (formais e informais) de supervisão.** Do êxito dessas práticas vai depender a qualidade da rotina escolar. Por isso, é necessário prestar especial atenção nos **protocolos que institucionalizam tais práticas.** E entre essas práticas ganham destaque a formação continuada e o sistema de monitoramento e avaliação de resultados escolares.

Duas premissas fundamentam esse estudo:

1 - Que os protocolos são mais facilmente aplicados quando organizam processos básicos à escola, já levando em conta a sua estrutura normativa, desde a regulamentação federal até as normas locais. Não por acaso, as dimensões normativa e administrativa foram o ponto de partida da pesquisa sobre a experiência do PAIC.

O mapeamento da normatização das práticas institucionalizadas de supervisão permite delimitar com mais precisão aquilo que está formalmente definido e aquelas práticas que vão sendo construídas a partir da experiência. Outra delimitação importante tem a ver com as instâncias administrativas que atuam com o objetivo de supervisionar a rotina, devendo-se prestar especial atenção nas mudanças administrativas implementadas a fim de ajustar processos, em conformidade com as diretrizes normativas, ou simplesmente em função da experiência concreta dos operadores. Aqui, também importa a questão da capacitação dos profissionais responsáveis pelo trabalho do monitoramento em seus diferentes níveis, verificando em que medida são, eles próprios, formados continuamente para desempenhar seus papéis.

2 - E que uma parte fundamental dos procedimentos são organizados discricionariamente, assumindo feições locais, de acordo com as adaptações feitas em cada município e, no limite, em cada escola. Por isso, para além das dimensões normativa e administrativa, a pesquisa sobre o PAIC contemplou uma dimensão processual, demandando observação direta da atuação de profissionais em diferentes níveis de implementação da supervisão do programa.

Para tal observação tomou-se como parâmetro o entendimento de que, para ser eficaz, a supervisão do trabalho escolar deve ser **rotineira (contínua, cotidiana), próxima (presente na sala de aula), e percebida como legítima (compreendida e efetivamente aceita pelo professor)**. Assim, para dar conta dessa segunda premissa, a pergunta chave que norteou o estudo do PAIC foi a seguinte: como os protocolos de supervisão contribuem para assegurar a coexistência desses três critérios de eficácia?

OBJETIVOS

O estudo do PAIC revela que sua implementação está estruturada em uma engrenagem composta por três dimensões, a saber: formação continuada, avaliação e monitoramento. E a análise dessas três dimensões foi feita a partir da identificação dos três níveis acima propostos: normativo, administrativo e processual.

No que se refere à **formação continuada**, conforme bem identificado pela literatura sobre o PAIC, ela é mais do que simplesmente capacitação (ROSSI, 2010), constituindo-se também em uma forma eficaz de supervisão do desempenho profissional, de seu compromisso com a aprendizagem, e de sua eficiência em alcançar os resultados planejados. Por meio da formação continuada, é possível supervisionar o cumprimento do currículo e se a adoção de estratégias didáticas e pedagógicas são realmente eficientes. Por isso, parte importante de nossa pesquisa foi a de estudar como foram estruturados (normativa, administrativa e processualmente) protocolos que fazem da formação continuada um desses momentos de supervisão que atendem a esses três requisitos: ser rotineiro, próximo e percebido como legítimo.

Já a **avaliação de desempenho escolar**, para além de funcionar como prestação de contas junto à sociedade, converte-se em importante instrumento de monitoramento, oferecendo dados que municiam o acompanhamento contínuo do trabalho escolar. No caso do PAIC, tanto os mecanismos de avaliação formativa, quanto os de avaliação somativa desempenham um duplo papel, como estruturantes da rotina escolar, na medida em que fazem parte do calendário, organizando um sistema cotidiano de metas; e como matéria para a conversa e a reflexão coletiva sobre o trabalho escolar. Esse segundo papel interessou mais de perto ao nosso estudo. Por isso, para além da estrutura normativa e administrativa da avaliação, importa observar os momentos de apropriação dos resultados da avaliação, e de como eles animam tanto a troca de experiências entre pares (na própria escola), quanto mecanismos de supervisão externa à escola.

Mas, para além de sua interface com a avaliação de desempenho, no caso do PAIC o **monitoramento** também ocorre de modo rotineiro, próximo e com legitimidade em outros espaços, sendo de especial importância sua incidência enquanto protocolos constitutivos da formação continuada e da avaliação. Algumas perguntas ajudam a tornar esse ponto mais claro: Como é o protocolo de controle realizado pela escola sobre a atividade em sala de aula? Quem supervisiona essa atividade, o coordenador pedagógico? Em que medida o diário de classe ou caderno de registros são importantes como ferramentas de monitoramento? Se sim, como esses dados são produzidos e como eles são utilizados? E quanto aos dados administrativos? Como eles são utilizados na rotina escolar? Como são produzidas e como são utilizadas, por exemplo, informações sobre frequência dos alunos e assiduidade de professores?

METODOLOGIA

Uma vez definido que a pesquisa estava centrada na rotina escolar, tendo como prioridade o estudo dos protocolos de formação, avaliação e monitoramento; e uma vez definido que o estudo deve contemplar os níveis normativo, administrativo e processual, e que este último deveria ser lido segundo os critérios de continuidade, proximidade e legitimidade, restava definir com maior precisão como seria realizada a pesquisa empírica. Para tanto, tomou-se como referência os seguintes processos preliminarmente mapeados na experiência do PAIC, em cada uma das dimensões de sua engrenagem:

I. Formação Continuada:

- 1 - Formação regional - oferecida pelos consultores aos formadores regionais
- 2 - Formação local ou municipal - oferecida pelos formadores regionais aos formadores municipais
- 3 - Formação dos professores - oferecido pelo formador municipal aos professores
- 4 - Utilização do material didático como suporte para as formações
- 5 - Supervisão da prática pedagógica pelo formador do professor

II. Avaliação:

- 6- Reuniões na escola de apropriação dos resultados da Prova PAIC (avaliação formativa)
- 7 - Reuniões na escola de apropriação dos resultados do SPAECE ALFA (avaliação somativa)
- 8 - Fórum de secretários realizados pelas coordenadorias regionais para discutir resultados do SPAECE.
- 9 - Apresentação aos municípios do conjunto de recomendações para a realização da avaliação formativa ("Protocolo PAIC")

III. Monitoramento:

- 10-Trabalho de monitoramento da rotina de sala de aula que o coordenador pedagógico realiza.
- 11 - Monitoramento das coordenadorias regionais de educação pela secretaria de educação, em especial por meio da organização de um fórum reunindo membros da secretaria estadual e gerentes e orientadores lotados nas coordenadorias regionais;
- 12 - Encontros entre as coordenadorias regionais e os gerentes municipais do PAIC;
- 13 - Visitas técnicas das Coordenadorias regionais às gerências municipais e às Escolas.

Para cada um desses processos, as perguntas básicas que nortearam o levantamento da estrutura normativa e da organização administrativa foram as seguintes: Qual a regulamentação de cada uma dessas atividades? E quais as competências de cada um dos atores envolvidos na sua realização?

Para responder a essas perguntas, realizou-se levantamento de documentos e foram feitas entrevistas. Com isso, tornou-se possível uma delimitação mais precisa da observação da dimensão processual dos protocolos que estruturam a rotina do PAIC. O estudo da dimensão processual foi realizado com base na observação dos fluxos de trabalho, tendo como parâmetro os já citados critérios que melhor definem quais protocolos podem ser considerados relevantes para assegurar a eficácia do PAIC, quais sejam: sua presença rotineira, próxima e seu grau de legitimidade. Mais que tudo,

tais critérios devem ser compreendidos como guias para a observação dos fluxos de trabalho, uma vez que permitem uma depuração dos protocolos que contam de modo mais determinante como elementos de inovação capazes de fazer valer a rotina escolar.

A pesquisa empírica foi realizada entre junho de 2017 e maio de 2018, reunindo 41 entrevistas com funcionários da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (sobretudo da COPEM – Célula de Cooperação com os Municípios e de duas coordenadorias regionais), profissionais de três gerências municipais, consultores, formadores regionais, formadores municipais, e com equipes gestoras de quatro escolas. Além disso, foram observados processos de formação nos seus diferentes níveis (regional, local e do professor), no interior e na capital do estado⁵.

BIBLIOGRAFIA:

Ao longo do nosso estudo, fomos reunindo e sistematizando diferentes tipos de referências bibliográficas, que apresentamos a seguir. Além das referências citadas neste ao longo deste estudo, organizamos a bibliografia nacional e internacional que tratam de desenhos de políticas públicas e de sua implementação; e a bibliografia sobre educação no Ceará e aquela que trata especificamente do PAIC. No que se refere à bibliografia teórica, nacional e internacional, nosso principal foco foram estudos que têm como pano de fundo o problema da resistência à mudança, e de como se pode pensar a implementação de políticas públicas sustentáveis capazes de melhorar as escolas, em especial aquelas em contextos difíceis. Com relação à bibliografia sobre educação no Ceará e sobre o PAIC, localizamos alguns trabalhos no banco de dissertações do PPGP/CAEd, bem como teses e dissertações, boa parte delas produzida nas universidades estadual e federais do Ceará, mas também na UNB, USP, UFRJ, entre outras. Em geral, os títulos que tratam do PAIC são produzidos no campo da educação, e abordam diferentes aspectos, desde o pedagógico propriamente dito, até estudos de gestão dos diferentes aspectos do programa. Mas há também trabalhos produzidos por economistas e cientistas sociais, abordando aspectos ligados ao impacto do PAIC na estrutura social, e sobre seus mecanismos de implementação.

⁵ Aproveitamos a oportunidade para agradecer imensamente a todos os profissionais das redes estadual e municipais do Estado do Ceará, que colaboraram com a equipe responsável pela pesquisa em todas as suas etapas.

Bibliografia Citada:

ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni. *A cooperação em uma federação heterogênea: o regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros*. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 65 abr.-jun. Pgs. 411-429, 2016.

AGUIAR, Rui Rodrigues; CAMPOS, Márcia Oliveira Cavalcante; MARQUES, Cláudio de Albuquerque. *Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas*. Estudos em Avaliação Educacional, v. 20, n. 43, p. 275-291, 2009.

ALARCÃO, Isabel – Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In: Joaquim Machado & José Matias Alves (coord.), *Coordenação, Supervisão e Liderança: escolas, projetos e aprendizagens*. Universidade Católica Editora, Porto, 2014.

COELHO, Maria Izolda Cela de Arruda et al. *Rede de cooperação entre escolas: uma ação no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

DARLING-HAMMOND, Linda. *Teaching and the change wars: The professionalism hypothesis*. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Change wars* (pp. 45–68).Bloomington: Solution Tree, 2009.

FONSECA, Andreia Serra Azul da. *Programa de Alfabetização na Idade Certa-PAIC: Reflexos no planejamento e prática escolar*. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Ceará, 2013.

FULLAN, Michael. *Positive pressure*. In.Hargreaves, Andy. *Second international handbook of educational change*. Springer Netherlands, p. 119-130, 2010.

GATTI, Bernadette – Formação de professores: condições e problemas atuais. Revista Internacional de Formação de Professores, v.1, n.2, p.161-171, 2016.

HOLANDA, Ana Maria de Lima. *O que funciona para melhorar a proficiência do aluno? O impacto do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC e outros determinantes*. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Ceará, 2013.

IPEA (2018) – “Lições de Experiências Exitosas para Melhorar a Educação em Regiões com Baixos Índices de Desenvolvimento” - Ana Codes (org.) Camillo Bassi Frederico Barbosa Glauter Rocha Hertton Araújo (org.) Milko Matijascic Paulo Corbucci. file:///C:/Users/user/Documents/projeto%20SOMA/texto%20do%20IPEA%20.pdf

KASMIRSKI, Paula; GUSMÃO, Joana; RIBEIRO, Vanda. *O PAIC e a equidade nas escolas de Ensino Fundamental cearenses*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 28, n. 69, p. 848-872, set./dez. 2017.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; RIBEIRO, Eduardo; OLIVEIRA, Luisa Xavier de. *Indicadores educacionais e responsabilização escolar: um estudo do "Prêmio Escola Nota*

LIPSKY, Michael. *Toward a Theory of street-level bureaucracy*. Paper prepared for presentation at the 1969 Annual Meeting of the American Political Science Association, Commodore Hotel, New York, New York, September 26, 1969.

LOTTA, Gabriela Spanghero. (2015), *Burocracia e implementação de políticas de saúde: os agentes comunitários na Estratégia Saúde da Família*. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz.

MACHADO, Daienne Amaral. *Políticas públicas interfederativas: coordenação na implementação do Programa Alfabetização na Idade Certa do Ceará*. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, 2014.

MAIA, Maurício Holanda. *Aprendendo a marchar: os desafios da gestão municipal do ensino fundamental e da superação do analfabetismo escolar*. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Ceará, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu – Para que serve a supervisão? In: Joaquim Machado & José Matias Alves (coord.), *Coordenação, Supervisão e Liderança: escolas, projetos e aprendizagens*. Universidade Católica Editora, Porto, 2014.

ROSSI, Jocelaine Regina Duarte. *Entre o estável e o fortuito: a formação continuada em serviço e as rotinas pedagógicas em alfabetização*. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Ceará, 2010.

SEGATTO, Catarina Ianni (2012). *Análise da implementação de políticas públicas: o Programa de Alfabetização na Idade Certa em dois municípios cearenses*." Temas de Administração Pública 4.7.

TALBERT, Joan E. Professional Learning Communities at the Crossroads: How Systems Hinder or Engender Change. In: HARGREAVES, Andy, et al. *Second International Handbook of Educational Change*. Vol. 23. Springer Science & Business Media, 2010.

Referências bibliográficas sobre o PAIC e sobre educação no Ceará

ABREU, Isla Márcia Vidal; MAGALDI, Juliana Alves; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. *O programa de formação de gestores do estado do Ceará*. In MELO, Manuel Palácios da Cunha e, [et al.] (Orgs). Casos de gestão: políticas e situações emblemáticas do cotidiano educacional brasileiro. Juiz de Fora: FADEPE, 2012. Pg. 243.

ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni. *A cooperação em uma federação heterogênea: o regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros*. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 65 abr.-jun. Pgs. 411-429, 2016.

AGUIAR, Rui Rodrigues; CAMPOS, Márcia Oliveira Cavalcante; MARQUES, Cláudio de Albuquerque. *Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas*. Estudos em Avaliação Educacional, v. 20, n. 43, p. 275-291, 2009.

ALVES, Marly dos Santos. *A avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da alfabetização: uma análise da experiência do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)*. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Ceará, 2010.

BELMINO, Webster Guerreiro; FERREIRA, Vanessa Nolasco; ALVIM, Maria Isabel da Silva Azevedo. *Avaliação Institucional, o caso da rede pública cearense*. In MELO, Manuel Palácios da Cunha e, [et al.] (Orgs). Casos de gestão: políticas e situações emblemáticas do cotidiano educacional brasileiro. Juiz de Fora: FADEPE, 2012. Pg. 23

BRITO, Márcio Pereira de; ANDRADE, Tiago Rattes de; CONDÉ, Eduardo Antônio Salomão. *Projeto primeiro, aprender!: Estudo de caso em quatro escolas públicas estaduais do Ceará*. In MELO, Manuel Palácios da Cunha e, [et al.] (Orgs). Casos de gestão: políticas e situações emblemáticas do cotidiano educacional brasileiro. Juiz de Fora, MG: FADEPE, 2012. Pg. 71.

CHAVES, Gisélia das Neves Batista; MOREIRA, Luciana Verônica Silva; SOUZA, Elisabeth Gonçalves de. *Adesão... Por que não? Reflexões sobre os motivos da não adesão dos professores ao Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. In BORGES, Eliane Medeiros [et al.] (Orgs). Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional. Juiz de Fora: Projeto CAEd - FADEPE/JF, 2016. Pg. 324.

COELHO, Maria Izolda Cela de Arruda; GUEDES, Wallace Andrioli; PONTES, Luís Antônio Fajardo; MELO, Manuel Fernando Palácios da Cunha e. *Rede de cooperação entre escolas: uma ação no âmbito do Programa de Alfabetização na Idade Certa*. In MELO, Manuel Palácios da Cunha e, [et al.] (Orgs). Casos de gestão: políticas e situações emblemáticas do cotidiano educacional brasileiro. Juiz de Fora, MG: FADEPE, 2012. Pg. 59.

COELHO, Maria Izolda Cela de Arruda et al. *Rede de cooperação entre escolas: uma ação no âmbito do programa alfabetização na idade certa-PAIC*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

COSTA, Daniel Carlos da; FARIA, Gisele Zaquini Lopes; BURGOS, Marcelo Tadeu Baumann. A gestão do Projeto Professor Diretor de Turma: a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional em Bela Cruz (CE). In. MAGALDI, Juliana Alves; ROMERO, Sheila Rigante; HARA, Johnny Marcelo; RIVELLI, Helena (Orgs). Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional. Juiz de Fora, MG: Projeto CAED- FADEPE/JF, 2014. Pg. 114.

COSTA, Francisca Mônica Silva da. *Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC): concepções sobre alfabetização de professoras do 1º ano do ensino fundamental da rede municipal de Fortaleza*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Ceará, 2014.

DIAS, Francisco Auricélio Rodrigues; SANT'ANNA, Priscila Fernandes; OLIVEIRA, Roberto Perobelli de. *A gestão compartilhada do Projeto Professor Diretor de Turma como fator de sucesso escolar: o caso de uma escola pública do estado do Ceará*. In BORGES, Eliane Medeiros [et al.] (Orgs). Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional. Juiz de Fora: Projeto CAEd - FADEPE/JF, 2016. Pg. 73.

FONSECA, Andreia Serra Azul da. *Programa de Alfabetização na Idade Certa-PAIC: Reflexos no planejamento e prática escolar*. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Ceará, 2013.

FREIRE, Gabriela Moriconi. *Programa Alfabetização na Idade Certa no estado do Ceará segundo a avaliação SPAECE-Alfa*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Ceará, 2015.

FREIRE, Emanuella Sampaio. *Avaliação formativa da alfabetização: uma proposta para acompanhar o desenvolvimento da leitura das crianças do 2º ano do ensino fundamental*. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Ceará, 2016.

GOMES, Antonia Edna Belém; HORTA, Patrícia Maia do Vale; MACHADO, Márcia Cristina da Silva. A formação de gestores na Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc): a perspectiva do programa de pós-graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/ UFJF na 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. In MELO, Manuel Palácios da Cunha e, [et al.] (Orgs). *Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional brasileiro*. Juiz de Fora, MG: FADEPE, 2013.

GONDIM, Linda, 1995. *Os governos das mudanças no Ceará: Um populismo Weberiano?* In: Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS, 1995, Caxambu. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=7654&Itemid=362>. Acesso em: 25 out. 2017).

HOLANDA, Ana Maria de Lima. *O que funciona para melhorar a proficiência do aluno? O impacto do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC e outros determinantes*. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Ceará, 2013.

HOLANDA, Maria Eliane Linhares de; ANDRADE, Tiago Rattes de; SANTOS, José Alcides Figueiredo. *Infrequência discente: um estudo de caso na rede estadual do Ceará*. In QUIOSSA, Amanda Sangy; MACHADO, Carla Silva; VILARDI, Luísa Gomes de Almeida; SANÁBIO, Marcos Tanure (Orgs). *Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional*. Juiz de Fora, MG : Projeto CAED- FADEPE/JF, 2015. Pg. 517.

IPEA (2018) – “Lições de Experiências Exitosas para Melhorar a Educação em Regiões com Baixos Índices de Desenvolvimento” - Ana Codes (org.) Camillo Bassi Frederico Barbosa Glauter Rocha Herton Araújo (org.) Milko Matijascic Paulo Corbucci. file:///C:/Users/user/Documents/projeto%20SOMA/texto%20do%20IPEA%20.pdf

KASMIRSKI, Paula; GUSMÃO, Joana; RIBEIRO, Vanda. *O PAIC e a equidade nas escolas de Ensino Fundamental cearenses*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 28, n. 69, p. 848-872, set./dez. 2017.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; RIBEIRO, Eduardo; OLIVEIRA, Luisa Xavier de. *Indicadores educacionais e responsabilização escolar: um estudo do “Prêmio Escola Nota 10*.

LOPES, Gabrielle Nascimento. *Programa de Alfabetização na Idade Certa: reflexões teórico-metodológicas sobre a proposta de alfabetização e as interferências na prática docente*. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual do Ceará, 2015.

MACHADO, Carla Silva. *Os estados brasileiros e o compromisso com a educação de qualidade para todos*. In MAGALDI, Juliana Alves; ROMERO, Sheila Rigante; HARA, Johnny Marcelo; RIVELLI, Helena (Orgs). *Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional*. Juiz de Fora, MG: Projeto CAED- FADEPE/JF, 2014. Pg. 267.

MACHADO, Daienne Amaral. *Políticas públicas interfederativas: coordenação na implementação do Programa Alfabetização na Idade Certa do Ceará*. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, 2014.

MAIA, Jefferson de Queiroz. *A gestão por resultados na educação cearense (2007-2010): o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)*. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual do Ceará, 2013.

MAIA, Maurício Holanda. *Aprendendo a marchar: os desafios da gestão municipal do ensino fundamental e da superação do analfabetismo escolar*. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Ceará, 2006.

MARQUES, Cláudio de Albuquerque; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. *Paic: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia*. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 41, p. 433-448, 2008.

MARQUES, Cláudio de Albuquerque; AGUIAR, Rui Rodrigues; CAMPOS, Márcia Oliveira Cavalcante. *Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas*. Estudos em Avaliação Educacional, v. 20, n. 43, p. 275-291, 2009.

MELO, Manuel Fernando Palácios da Cunha e; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita; REZENDE, Wagner Silveira. *Caderno de Pesquisa - 2011 - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 6 (jan/dez. 2011), Juiz de Fora, 2011.*

NASPOLINI, Antenor. *A reforma da educação básica no Ceará*. Estudos Avançados, v. 15, n. 42, p. 169-186, 2001.

ROSSI, Jocelaine Regina Duarte. *Entre o estável e o fortuito: a formação continuada em serviço e as rotinas pedagógicas em alfabetização*. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Ceará, 2010.

SEGATTO, Catarina Ianni (2012). *Análise da implementação de políticas públicas: o Programa de Alfabetização na Idade Certa em dois municípios cearenses.* Temas de Administração Pública 4.7.

SILVA, Liérgina Pedrosa Alves e. *Formação dos professores do 1º ano que atuam no Programa de Alfabetização na Idade Certa: PAIC*. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual do Ceará, 2014.

SILVA, Roberto Cláudio Bento da; NÓBREGA, Mariana Calife; NICOLLELA, Alexandre Chibebe. *Apropriação dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) pelos gestores escolares: um estudo de caso envolvendo duas escolas do interior do Ceará*. In MAGALDI, Juliana Alves; ROMERO, Sheila Rigante;

HARA, Johnny Marcelo; RIVELLI, Helena (Orgs). Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional. Juiz de Fora, MG: Projeto CAED- FADEPE/JF, 2014. Pg. 38

SILVEIRA, Teresa Márcia Almeida da. *Sentidos e efeitos da avaliação externa do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na Rede Municipal de Ensino Público de Fortaleza (CE)*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Ceará, 2015.

SOUSA, Francisco Jucivânio Félix de; FERNANDES, Thamyres Wan de Pol; JÚNIOR, Marco Aurélio Kistemann. *Análise do desempenho em Matemática dos alunos no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em uma escola estadual do município de Euzébio-CE*. In BORGES, Eliane Medeiros [et al.] (Orgs). Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional. Juiz de Fora: Projeto CAEd - FADEPE/JF, 2016. Pg.441.

SOUSA, Hernita Carmem Magalhães; SILVA, Daniel Eveling da; FERREIRA, Victor Cláudio Paradela. *Apontamentos da política de formação de gestores no Ceará: o caso da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza 01*. In BORGES, Eliane Medeiros [et al.] (Orgs). Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional. Juiz de Fora: Projeto CAEd - FADEPE/JF, 2016. Pg. 487.

SOUZA, Antônio Roberto de Araújo; RIVELLI, Helena; ALVIM, Maria Isabel da Silva Azevedo. *A articulação entre projetos e programas desenvolvidos na Escola Estadual Francisco Holanda Montenegro como um fator de sucesso nas avaliações do SPAECE*. In BORGES, Eliane Medeiros [et al.] (Orgs). Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional. Juiz de Fora: Projeto CAEd - FADEPE/JF, 2016. Pg. 61.

SUMIYA, Lilia Asuca; ARAUJO, Maria Arlete Duarte; SANO, Hironobu. *A hora da alfabetização no Ceará: O PAIC e suas múltiplas dinâmicas*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 25(36), 2017.

VERAS, Elvira Maria Fernandes; TERRA, Marina Furtado; VIEIRA, Marcel de Toledo. *A avaliação de desempenho docente e sua contribuição para a melhoria da aprendizagem dos alunos da rede pública estadual do Ceará*. In BORGES, Eliane Medeiros [et al.] (Orgs). Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional. Juiz de Fora: Projeto CAEd - FADEPE/JF, 2016. Pg.156.

Referências bibliográficas sobre política pública e educacional

ABRUCIO, Fernando. (1997), "O impacto do modelo gerencial na Administração Pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente Brasília". Cadernos ENAP [online], nº 10 [acesso em 8-09-17], 52 p. Brasília, ENAP.

APPLE, Michael e BEANE, James. (2001), *Escolas Democráticas*. São Paulo, Editora Cortez.

BURGOS, Marcelo B. (2014), "Educação, sociedade e democracia: a transição democrática da escola", in Maria Celina D´Araújo (org.) *Redemocratização e mudança social no Brasil*. Rio de Janeiro, Editora da FGV, pp. 17-44.

CAMPOS, Antônia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. (2016), *Escolas de luta*. São Paulo, Editora Veneta.

DARLING-HAMMOND, Linda. (2009), "Teaching and the change wars: The professionalism hypothesis", in A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Change wars*. Bloomington: Solution Tree, pp. 45-68.

DEWEY, John. (1979), *Democracia e Educação*. São Paulo, Companhia Editora Nacional.

DUBET, François. (2008), *O que é uma escola justa?*. São Paulo, Editora Cortez.

DUSI, Cristina Sayuri Cortes Ouchi. (2017), Os efeitos da gestão para resultados na educação: uma análise das políticas públicas educacionais de sete estados brasileiros. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio, Rio de Janeiro.

ELMORE, Richard. Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, vol. 66 nº 1. p. 1-27. Spring, 1996.

..... Backward mappings: implementation research and policy decisions. *Political Science Quarterly*, vol. 94, nº 4. p. 601-616. 1979-1980.

FULLAN, Michael. (2010), "Positive pressure", in HARGREAVES, Andy, et alli. (eds.) *Second International Handbook of Educational Change*. Vol. 23. Springer Science & Business Media, pp. 119-130.

HALL, David; GUNTER, Helen M. (2015), "A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal". *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 132, pp. 743-758.

HARGREAVES, Andy. (2009), "The fourth way of change: Towards an age of inspiration and sustainability", in HARGREAVES, Andy, FULLAN, Michael (eds.) *Change wars*. Bloomington, Hawker Brownlow Education, pp.11-44.

HARGREAVES, Andy e FULLAN, M. (2009), "Change War: a hopeful struggle", in HARGREAVES, Andy, FULLAN, Michael (eds.) *Change wars*. Bloomington, Hawker Brownlow Education, pp. 1-10.

HARGREAVES, Andy, et alli. (2010), "Introduction: Ten years of change", in HARGREAVES, Andy, et alli (eds.) *Second International Handbook of Educational Change*. Vol. 23. Springer Science & Business Media, pp. xi-xxi.

HARRIS, Alma. (2010), "Improving Schools in Challenging Contexts", in HARGREAVES, Andy, et alli (eds.) *Second International Handbook of Educational Change*. Vol. 23. Springer Science & Business Media, pp. 693-706.

HOPKINS, David. (2010), "Every School a Great School – Realizing the Potential of System Leadership", in HARGREAVES, Andy, et al (eds.) *Second International Handbook of Educational Change*. V.23. Springer Science & Business Media, p.741-764.

LIPSKY, M. (1980), *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. NY, Russell Sage Foundation. Apud. SEGATTO, Catarina Ianni. (2012), "Análise da implementação de políticas públicas: o Programa de Alfabetização na Idade Certa em dois municípios cearenses". *Temas de Administração Pública [online]*, vol. 4, nº 7, [acesso em 23-09-17].

LOTTA, Gabriela Spanghero. (2015), *Burocracia e implementação de políticas de saúde: os agentes comunitários na Estratégia Saúde da Família*. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz.

MACBEATH, John. (2010), "Self-Evaluation for School Improvement", in HARGREAVES, Andy, et alli (eds.) *Second International Handbook of Educational Change*. Vol. 23. Springer Science & Business Media, pp. 901-912.

MAY, P. J. & WINTER, S. C. (2009), "Politicians, Managers, and Street-Level Bureaucrats: Influences on Policy Implementation". *Journal of Public Administration Research and Theory*, volume 19, nº 3, pp. 453-476. Apud. SEGATTO, Catarina Ianni. (2012), "Análise da implementação de políticas públicas: o Programa de Alfabetização na Idade Certa em dois municípios cearenses". *Temas de Administração Pública [online]*, vol. 4, nº 7, [acesso em 23-09-17].

MATLAND, R. E. Synthesizing the implementation literature: the ambiguity-conflict model of policy implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, vol. 5, nº 2, 1995, p. 145-174.

MULFORD, Bill. (2010), "Recent Developments in the Field of Educational Leadership: The Challenge of Complexity", in HARGREAVES, Andy, et alli (eds.) *Second International Handbook of Educational Change*. Vol. 23. Springer Science & Business Media, pp. 187-208.

PAULA, Ana Paula Paes de. (2005), "A administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social". *Revista de Administração de Empresas* [online], v. 45, n.1 [acesso em 25-09-17], pp. 36-49.

SABATIER, P. A. & MAZMANIAN, D. A. A conceptual framework of the implementation process. In: THEODOULOU, S. Z. & CAHN, M. A. *Public Policy: the essential readings*. New Jersey: Prentice Hall, 1995. P. 153-173. SCHMIDT, João Pedro. (2007), "Gestão de políticas públicas: elementos de um modelo pós-burocrático e pós-gerencialista", in *Direitos Sociais e políticas públicas: desafios contemporâneos*, vol. 7. Santa Cruz do Sul, Editora EDUNISC.

SENNET, Richard. (2012), *Juntos: Os Rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro/São Paulo, Record.

SILVA, P. L. B. & MELO, M. A. B. de. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes de avaliação de programas e políticas. *Cadernos de Pesquisa*, nº 48, UNICAMP, NEPP, 2000, p. 1-17.

STOLL, Louise. (2010), "Connecting Learning Communities: Capacity Building for Systemic Change", in HARGREAVES, Andy, et alli (eds.) *Second International Handbook of Educational Change*. Vol. 23. Springer Science & Business Media, pp. 469-484.

TALBERT, Joan E. (2010), "Professional Learning Communities at the Crossroads: How Systems Hinder or Engender Change", in HARGREAVES, Andy, et alli (eds.) *Second International Handbook of Educational Change*. Vol. 23. Springer Science & Business Media, pp. 555-572.

TEDDLIE, Charles. (2010), "The Legacy of the School Effectiveness Research Tradition", in HARGREAVES, Andy, et alli (eds.) *Second International Handbook of Educational Change*. Vol. 23. Springer Science & Business Media, pp. 523-554.

TOURAINÉ, Alain. (2003), *Poderemos Viver Juntos? Iguais e Diferentes* [2ª ed.]. Petrópolis, Editora Vozes.

VAN METER, D. S. & VAN HORN, C. E. The policy implementation process: a conceptual framework. *Administration and Society*, vol. 6, nº 4, 1975, p. 445-488.

