



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

MARIA LEIDIANE DE SOUSA LEITE

A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PARA
A COMPREENSÃO LEITORA NO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ:
ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS DE 9º ANO

FORTALEZA

2024

MARIA LEIDIANE DE SOUSA LEITE

A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PARA A
COMPREENSÃO LEITORA NO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ:
ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS DE 9º ANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientador: Prof. Dr. André Vasconcelos Ferreira.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L554c Leite, Maria Leidiane de Sousa.

A contribuição do programa alfabetização na idade certa para a compreensão leitora no município de Maracanaú : Estudo de caso nas escolas de 9º ano / Maria Leidiane de Sousa Leite. – 2024.

133 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof. Dr. André Vasconcelos Ferreira.

1. PAIC. 2. leitura. 3. compreensão leitora. 4. 9º ano. I. Título.

CDD 320.6

MARIA LEIDIANE DE SOUSA LEITE

A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PARA A
COMPREENSÃO LEITORA NO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ
ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS DE 9º ANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovada em: __ / __ / __.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Vasconcelos Ferreira (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Francisca Geny Lustosa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Gildênia Moura de Araújo Almeida
Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela dádiva da vida e por todas as bênçãos concedidas para a superação das dificuldades, por me proporcionar o desenvolvimento do valor da perseverança durante toda a minha vida, para trilhar com a devida coragem o caminho da realização dos meus objetivos.

Agradeço, em especial, aos meus pais - Antônio José e Maria de Fátima - pelo apoio, educação e incentivo que serviram de alicerce na minha formação pessoal e profissional. Ao meu esposo, Moaci Rodrigues, e aos nossos filhos, Maria Clara e Gabriel Leite, por compreenderem as várias horas em que estive ausente do acompanhamento familiar na dedicação a este trabalho. Às minhas irmãs, Silviane Leite e Josiane Leite e ao meu irmão Clécio Leite pelo incentivo e apoio.

Ao meu orientador, Prof. Dr. André Vasconcelos, que, apesar da intensa rotina de sua vida acadêmica, aceitou me orientar neste trabalho. Sou grata pela confiança depositada. Suas valiosas orientações representaram uma diferença do que teria sido.

A todos os mestres que contribuíram com a minha formação humana, acadêmica e profissional, de modo especial aos que me incentivaram a percorrer o caminho da pesquisa científica.

A todos os meus colegas de curso que compartilharam experiências, incentivaram a superação dos desafios, sempre com espírito colaborativo. Também manifesto gratidão à Universidade Federal do Ceará - UFC e ao seu corpo docente, sempre comprometidos com a qualidade do ensino.

À professora Gleíza Guerra. As suas orientações, apoio, paciência e positividade foram essenciais para que esse objetivo da minha vida fosse concluído com êxito - incentivando-me sempre e da melhor maneira possível. Sem dúvidas, é uma grande inspiração de força e perseverança. Obrigada por me manter motivada durante todo esse percurso.

À Banca Examinadora, pelo aceite do convite, a atenção depositada e por tecer observações valorosas que contribuíram ricamente para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Secretário de Educação, George Valentim, em agradecimento estendido aos colaboradores da Diretoria de Avaliação de Maracanaú, pela presteza, disponibilização de dados e apoio no esclarecimento de dúvidas, auxiliando na realização deste experimento.

De modo muito especial, agradeço aos participantes da pesquisa: professores, gestores pedagógicos, gerente do PAIC do Município de Maracanaú, pela atenção e

disponibilidade, presteza e preciosas contribuições para a realização deste escrito. Sou grata, ainda, aos gestores gerais das escolas pesquisadas, pelo acolhimento e disposição para ajudar.

A Cláudia Queiroz, sou reconhecida pelo apoio e cuidados constantes, aos colegas de trabalho pelo incentivo e compreensão e a todos os meus amigos e demais familiares, que de algum modo, contribuíram na realização desta pesquisa.

Obrigada!

“É preciso ver o que foi visto, ver outra vez o que já se viu... É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.” (José Saramago)

RESUMO

A educação escolar é uma responsabilidade compartilhada entre a família e o Estado, que tem como finalidade desenvolver plenamente o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o mundo do trabalho, conforme é instituído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No ensino fundamental, a capacidade de aprender tem como meios básicos o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo. Nesta perspectiva, esta pesquisa intenta avaliar a contribuição do Eixo de Literatura e Formação do Leitor do programa PAIC, para a consolidação da habilidade de leitura por parte dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental da rede municipal de Maracanaú. Como base teórica e conceitual, a pesquisa é embasada por diversos teóricos: Anjos (2020); Cruz *et. al.* (2020); Ceará (2012); Koch e Elias (2006); Alliende e Condemarín (2005). Foi realizada uma demanda de natureza qualitativa, arriada na análise da documentação que regulamenta a implementação do PAIC, da aplicação de entrevista semiestruturada ao gerente do PAIC em Maracanaú, questionários aplicados aos gestores escolares e professores das turmas de 9º ano de três escolas com as menores proficiências em Língua Portuguesa do 9º ano e das três escolas com as melhores proficiências em 2022 e análise da linha histórica das escolas, observadas no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Optou-se neste estudo pela técnica de análise de conteúdo, defendida por Laurence Bardin (2004), compreendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. De acordo com os dados coletados, acentua-se que existem vários pontos que limitam a política, no Eixo de Leitura e Formação do Leitor, a saber: acompanhamento das ações, questões sociais, questões infraestruturais e em especial o foco nas avaliações externas, como, por exemplo, o SPAECE. As práticas pedagógicas revelam uma maior concentração de esforços para os resultados, necessitando de redimensionamento e acompanhamento destas ações, sobretudo para o planejamento de ações pedagógicas que tenham a finalidade do desenvolvimento e consolidação da habilidade de leitura, que consiste na competência básica para um resultado plausível nas avaliações externas e essencial para a formação de cidadãos críticos e protagonistas da sua história.

Palavras-chaves: PAIC; leitura; compreensão leitora; 9º ano.

ABSTRACT

School education is a responsibility shared between the family and the State, which aims to fully develop the student, prepare him for the exercise of citizenship and qualify him for the world of work, as established in the Law of Guidelines and Bases of National Education. In elementary school, the ability to learn has as its basic means the full development of reading, writing and calculation. From this perspective, this research aims to evaluate the contribution of the Literature and Reader Training Axis of the PAIC program, to the consolidation of reading skills among students in the 9th year of elementary school in the municipal network of Maracanaú. As a theoretical and conceptual basis, the research is supported by several theorists: Anjos (2020); Cruz et. al. (2020); Ceará (2012); Koch and Elias (2006); Allende and Condemarín (2005). A demand of a qualitative nature was carried out, based on the analysis of the documentation that regulates the implementation of the PAIC, the application of a semi-structured interview to the PAIC manager in Maracanaú, questionnaires applied to school managers and teachers of the 9th year classes of three schools with the smallest proficiencies in Portuguese in the 9th year and the three schools with the best proficiencies in 2022 and analysis of the schools' historical line, observed in the Ceará Permanent Basic Education Assessment System (SPAECE). In this study, we opted for the content analysis technique, defended by Laurence Bardin (2004), understood as a set of communications analysis techniques, which aims to obtain, through systematic and objective procedures for describing the content of messages, indicators (quantitative or not) that allow inferences of relative knowledge of production/reception conditions (inferred variables) of these messages. According to the data collected, it is clear that there are several points that limit the policy, in the Reading and Reader Training Axis, namely: monitoring of actions, social issues, infrastructural issues and in particular the focus on external evaluations, such as, for example, SPAECE. Pedagogical practices reveal a greater concentration of efforts towards results, requiring resizing and monitoring of these actions, especially for the planning of pedagogical actions that have the purpose of developing and consolidating reading skills, which consists of the basic competence for a plausible result in external evaluations and essential for the formation of critical citizens and protagonists of their history.

Keywords: PAIC; reading; reading comprehension; 9th grade.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Agenda da Formação de Professores de Língua Portuguesa – fevereiro/2023.....	87
Figura 2 -	Apresentação da logística das Formações de Língua Portuguesa para 2023.....	87
Figura 3 -	A Bib-baú como prática de leitura literária para adolescentes de escolas públicas - Formação de junho de 2023.....	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Classificação dos trabalhos, por nível acadêmico.....	30
Gráfico 2 - Quantidade de trabalhos, por ano.....	31
Gráfico 3 - Categorias dos trabalhos pesquisados.....	31
Gráfico 4 - Proficiência do SPAECE Alfa do Estado do Ceará.....	37
Gráfico 5 - Proficiência do SPAECE de Língua Portuguesa e Matemática do Estado do Ceará no 5º ano do Ensino Fundamental.....	38
Gráfico 6 - Proficiência do SPAECE de Língua Portuguesa e Matemática do Estado do Ceará no 9º ano do Ensino Fundamental.....	39
Gráfico 7 - Proficiência de Língua Portuguesa no 9º ano, das escolas que obtiveram os melhores indicadores e das escolas que obtiveram os indicadores mais baixos em 2022 - Maracanaú	72
Gráfico 8 - Quantidade de anos em que o docente obteve o último nível de escolaridade.....	79
Gráfico 9 - Rede de ensino em que as professoras lecionam.....	80
Gráfico 10 - Disciplinas que as professoras lecionam na escola.....	81
Gráfico 11 - Turmas em que as professoras lecionam na escola	82
Gráfico 12 - Tempo em que exercem a função de coordenador pedagógico.....	83
Gráfico 13 - Etapas/modalidades de ensino que coordenam na escola.....	84
Gráfico 14 - Participação das professoras nas formações do PAIC.....	91
Gráfico 15 - Nível de participação nas formações do PAIC.....	92
Gráfico 16 - Contribuições das formações do PAIC para formação profissional.....	93
Gráfico 17 - Utilização das orientações das formações continuadas do PAIC	94
Gráfico 18 - Estudos sobre a temática LEITURA nas formações do PAIC.....	95
Gráfico 19 - Desenvolvimento de projetos de leitura no 9º ano do ensino fundamental	96
Gráfico 20 - Utilização da Coleção Infantojuvenil Mais PAIC Mais Literatura	97
Gráfico 21 - Prioridades no planejamento.....	98
Gráfico 22 - Avaliação escolar dos estudantes.....	99
Gráfico 23 - Percentual dos conteúdos de Língua Portuguesa ministrados.....	99
Gráfico 24 - Espaços/ambientes para a realização de leituras na escola.....	101
Gráfico 25 - Nível de leitura e compreensão leitora em que os estudantes do 9º ano iniciam este ano escolar.....	101

Gráfico 26 - Plano de ação para consolidação da habilidade de leitura e compreensão leitora.....	103
Gráfico 27 - Implementação das orientações das formações do PAIC pelos professores.....	104
Gráfico 28 - Debates dos resultados das avaliações externas na escola.....	105
Gráfico 29 - SPAECE de Língua Portuguesa do 9º ano, Prof. José Maria de Barros Pinho EMEF, 2014 – 2022.....	108
Gráfico 30 - SPAECE de Língua Portuguesa do 9º ano, Valdenia Acelino da Silva EMEF, 2014 – 2022	109
Gráfico 31 - SPAECE de Língua Portuguesa do 9º ano, José Martins Rodrigues EMEIEF Deputado, 2014 – 2022.....	110
Gráfico 32 - SPAECE de Língua Portuguesa do 9º ano, Povo Pitaguari EMIEB, 2014 – 2022.....	111
Gráfico 33 - SPAECE de Língua Portuguesa do 9º ano, José Mário Barbosa EMEIEF, 2014 – 2022.....	112
Gráfico 34 - SPAECE de Língua Portuguesa do 9º ano, Ana Beatriz Macedo Tavares Marques EMEF Estudante 2014 – 2022.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tópico I da Matriz de Referência do SPAECE de Língua Portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental.....	51
Quadro 2 - Amostra da pesquisa	58
Quadro 3 - Técnica de coleta de dados, por objetivo específico.....	59
Quadro 4 - Evolução das matrículas da rede municipal de Maracanaú (2019 – 2022)	63
Quadro 5 - Resultados de Maracanaú no SPAECE em Língua Portuguesa no 9º ano, de acordo com o número de escolas, série histórica 2014 – 2022.....	70
Quadro 6 - Quantitativo efetivo de alunos, por padrão de desempenho em Língua Portuguesa 9º ano, aferido no SPAECE, nas edições de 2014 a 2022 – Maracanaú.....	71
Quadro 7 - Série histórica do SPAECE do 9º ano de Língua Portuguesa das escolas pesquisadas.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Série histórica de resultados e metas do IDEB dos anos iniciais da rede pública do Ceará de 2005 a 2021	40
Tabela 2 -	Série histórica de resultados e metas do IDEB dos anos finais da rede pública do Ceará de 2005 a 2021	41
Tabela 3 -	População do Município de Maracanaú, no período de 1991 até 2022	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APRECE	Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
COPEM	Coordenadoria de Cooperação dos Municípios
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDE-Alfa	Índice de Desempenho Escolar - Alfabetização
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
IQE	Índice Municipal da Qualidade Educacional
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NRCOM	Núcleos Regionais de Cooperação com os Municípios
NUTEM	Núcleo de Tecnologias de Maracanaú
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAAP	Sistema de Acompanhamento às Ações do PAIC
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SISPAIC	Sistema PAIC
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA.....	21
2.1	Os eixos do Programa de Alfabetização na Idade Certa	24
2.2	Ampliação das ações do PAIC.....	28
2.3	Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC): Estudos empíricos.....	29
2.4	Avaliações externas em larga escala: o SPAECE e o SAEB.....	35
3	ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	42
3.1	Formação continuada do professor.....	44
3.2	Currículo escolar nos anos finais do ensino fundamental	47
3.2.1	<i>Currículo de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental</i>	48
3.2.2	<i>Matriz do SPAECE de Língua Portuguesa para o 9º ano</i>	50
3.3	Concepção de Leitura Sociocognitivista.....	51
3.3.1	<i>Conhecimentos para a Compreensão Leitora.....</i>	53
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	57
4.1	Classificação da pesquisa.....	57
4.2	População e amostra do estudo	58
4.3	Técnica de coleta dos dados.....	59
4.4	Técnica de análise dos dados.....	60
5	RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	61
5.1	Desenvolvimento das ações sistêmicas dos eixos do PAIC em Maracanaú...	61
5.2	Resultados de Maracanaú à luz dos padrões de desempenho do SPAECE..	69
5.3	Caracterização das escolas pesquisadas.....	73
5.3.1	<i>Professor José Maria de Barros Pinho, EMEF.....</i>	73
5.3.2	<i>Valdênia Acelino da Silva, EMEF.....</i>	74
5.3.3	<i>José Martins Rodrigues, EMEIEF.....</i>	75
5.3.4	<i>José Mário Barbosa, EMEIEF.....</i>	75
5.3.5	<i>Escola Municipal Indígena de Educação Básica Povo Pitaguari.....</i>	76
5.3.6	<i>Ana Beatriz Macedo Tavares Marques, EMEF.....</i>	77

5.4	Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	78
5.5	Implementação do Eixo de Literatura e Formação do Leitor do Programa PAIC: um estudo nas escolas que atendem o 9º ano da rede municipal de Maracanaú.....	85
5.5.1	<i>Gerente do PAIC no município de Maracanaú.....</i>	89
5.6	Prática do professor de Língua Portuguesa do 9º ano: possíveis mudanças proporcionadas pelas formações do PAIC.....	90
5.6.1	<i>Questionário dos professores: formação continuada.....</i>	91
5.6.2	<i>Questionário dos coordenadores pedagógicos: formação continuada dos professores.....</i>	103
5.7	Análise dos resultados do SPAECE de Língua Portuguesa do 9º ano das escolas da rede municipal de Maracanaú.....	106
5.7.1	<i>Professor José Maria de Barros Pinho, EMEF.....</i>	108
5.7.2	<i>Valdênia Acelino da Silva, EMEF.....</i>	109
5.7.3	<i>José Martins Rodrigues, EMEIEF.....</i>	110
5.7.4	<i>Escola Municipal Indígena de Educação Básica Povo Pitaguari.....</i>	111
5.7.5	<i>José Mário Barbosa, EMEIEF.....</i>	112
5.7.6	<i>Ana Beatriz Macedo Tavares Marques, EMEF.....</i>	113
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
	REFERÊNCIAS.....	120
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA GERENTE DO PROGRAMA PAIC DE MARACANAÚ.....	124
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PROFESSORES DE 9º ANO DAS ESCOLAS COM MAIORES PROFICIÊNCIAS.....	125
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PROFESSORES DE 9º ANO DAS ESCOLAS COM MENORES PROFICIÊNCIAS.....	127
	APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO GESTORES ESCOLARES DAS ESCOLAS DE 9º ANO COM MAIORES PROFICIÊNCIA.....	130
	APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO GESTORES ESCOLARES DAS ESCOLAS DE 9º ANO COM MENORES PROFICIÊNCIA.....	132
	APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	134

1 INTRODUÇÃO

Um dos desafios da educação brasileira é similar ao da própria sociedade e refere-se à redução das desigualdades e à conquista de uma educação mais equitativa, que assegure aos educandos “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, conforme é preconizado na Lei nº 9.934/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Com efeito, se faz necessário compreender que as políticas públicas educacionais nascem na perspectiva de incidirem positivamente na minimização das desigualdades sociais. Entende-se que a área educacional, por sua natureza, é um espaço que suscita debates e reflexões, e que deve ter “suas” políticas públicas avaliadas frequentemente, de maneira estratégica e participativa, envolvendo todos os seus agentes.

Ainda de acordo com a LDB, em seu art. 32, inciso I, o ensino fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Portanto, a leitura está intrínseca à constituição do cidadão crítico, capaz de compreender seus direitos e deveres, para agir com protagonismo e humanidade de modo a reduzir as violências sociais observadas. No que concerne à modalidade de organização da educação, disposta na Constituição Federal e na LDB, os sistemas de ensino serão organizados em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Quanto ao Ceará, comprometido com a missão de assegurar a qualidade do ensino e apoiado pelo regime de colaboração, o Estado instituiu o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC¹, com a finalidade de alfabetizar as crianças das escolas públicas na idade certa, 2º ano do ensino fundamental. Estabelecida no marco colaborativo entre o Estado e os municípios, o referido programa embasou o surgimento de outras políticas educacionais, como, num exemplo, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

Para aferir os conhecimentos dos estudantes, o Estado do Ceará utiliza, desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Essa política de avaliação externa e em larga escala avalia as competências e habilidades dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do ensino fundamental e médio.

¹ No curso dos anos, o programa em estudo transitou por mudanças em sua nomenclatura; inicialmente o programa recebeu o título de Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC); em 2011 passou a se chamar PAIC +5; em 2015 mudou para MAIS PAIC e em 2022 PAIC Integral. No decorrer deste trabalho, utilizamos a nomenclatura PAIC para nos referir ao programa.

Com a implementação do programa PAIC, esta avaliação externa passou a ser implementada como meio essencial desta política.

O SPAECE identifica a aprendizagem dos estudantes com suporte na definição de padrões de desempenho estudantil, aferidos por meio de proficiência. A análise do desempenho dos estudantes produz informações que definem ações de intervenção para o sucesso da aprendizagem.

No componente curricular de Língua Portuguesa para o 9º ano do ensino fundamental, o SPAECE definiu quatro (04) padrões de desempenho, de acordo com as seguintes proficiências: padrão muito crítico, até 200 pontos; padrão crítico, de 200 até 250 pontos; padrão intermediário, de 250 a 300 pontos, e padrão adequado, acima de 300 pontos. Esses padrões são representados, respectivamente, pelas cores vermelha, amarela, verde clara e verde escura.

De acordo com os resultados do SPAECE, para o 9º ano em 2018, o percentual de 21,8 % dos alunos das escolas públicas municipais do Estado do Ceará estava no padrão de desempenho considerado adequado em Língua Portuguesa e, em 2019, esse percentual subiu para 23,8% dos alunos nesse estágio de desempenho.

O Município de Maracanaú, *locus* da nossa pesquisa, pertence à Região Metropolitana de Fortaleza, com uma área territorial de 105,071 km² e uma população estimada de 234.392 pessoas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2022). Tem em sua rede de ensino oitenta e uma (81) unidades escolares municipais, sendo que trinta e nove (39) destas ofertam o 9º ano do ensino fundamental regular. No que diz respeito à educação, o Município compreende que o direito do cidadão vai além da garantia ao acesso. De tal modo, demanda promover um ensino que favoreça a melhoria da qualidade na aprendizagem, possibilitando ao aluno exercer sua cidadania e contribuir positivamente no meio social.

Com base nos resultados aferidos nas avaliações externas a exemplo do SPAECE do Município, é notório um percentual considerável de estudantes do 9º ano do ensino fundamental que ainda não dominam a leitura, habilidade esta primordial para o êxito de compreensão e atuação social. De acordo com a edição do SPAECE de 2019, dos 2.534 estudantes do 9º ano avaliados em Língua Portuguesa, 11.8% estavam no padrão de desempenho muito crítico, 28.3% no padrão crítico, 38.6% no intermediário e 21.3% no padrão de desempenho considerado adequado para este ano escolar.

Decorridos dezesseis (16) anos de implementação do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC no Município de Maracanaú, é importante identificar indicadores a respeito das mudanças promovidas pelo programa, e investigar se a proposta do PAIC está contribuindo

para consolidar a compreensão leitora dos alunos do 9º ano das escolas municipais de Maracanaú.

Em tais circunstâncias, o ponto de fulcro deste estudo está expresso nesta indagação: - De que maneira o Programa PAIC contribui para elevar os índices de proficiência em leitura e compreensão leitora dos alunos do 9º ano das escolas municipais de Maracanaú?

A expressa pergunta se faz necessária, por se considerar a necessidade de avaliar a política do Programa PAIC do Estado do Ceará, e em razão do entendimento de que a avaliação se faz primordial, visando a possibilitar que a sociedade constate a efetividade das suas ações.

Com efeito, este ensaio possui o objetivo de avaliar as contribuições do Programa PAIC para consolidar a compreensão leitora dos alunos do 9º ano do ensino fundamental das escolas municipais de Maracanaú, Ceará. Como objetivos específicos, tem-se: 1. Verificar como foi implementado o Eixo de Literatura e Formação do Leitor do Programa PAIC nas escolas públicas que ofertam o 9º ano no Município de Maracanaú; 2. Identificar as mudanças na prática do professor de Língua Portuguesa do 9º ano proporcionadas pelas formações do PAIC; 3. Analisar a série histórica de indicadores do SPAECE de Língua Portuguesa do 9º ano das escolas pesquisadas, considerando as habilidades deste componente curricular e sua relação com o programa PAIC.

Esta investigação justifica-se pela necessidade de avaliar a educação escolar, sob a perspectiva da garantia do direito à educação de qualidade, sobretudo na aprendizagem da leitura, que constitui competência fundamental da educação básica e incide diretamente na vida social e econômica das pessoas.

Justifica-se, ainda, por aportar contribuições a possíveis revisões das práticas avaliativas de um modo geral, tendo como foco principal a utilização de uma proposta de avaliação intensamente associada à prática pedagógica. Esperamos, portanto, que o seu resultado subsidie o Município, servindo como mais um meio para a equipe técnica planejar melhor suas ações, visando a garantir a consolidação das habilidades de leitura e compreensão leitora dos alunos do 9º ano do ensino fundamental das escolas de sua rede.

Compreendemos, *in hoc sensu*, a necessidade de avaliar a efetivação do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, identificando quais habilidades do componente curricular de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental precisam ser mais bem trabalhadas para favorecer a continuidade e consolidação do processo de leitura dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, que, embora venham obtendo prosseguimento de estudos, exprimem níveis de proficiência leitora insuficientes para a idade/ano escolar de ensino.

Este estudo está dividido em seis (06) seções. A primeira consiste nesta introdução, em que procedemos à contextualização, ao problema de pesquisa, aos objetivos a serem atingidos e à justificativa. Na segunda seção, abordamos o histórico do Programa PAIC, sua trajetória, funcionamento do regime de colaboração e resultados, fundamentada nos estudos de Ana Maura Tavares dos Anjos (2020); M. C. M. T. Cruz *et. al.*(2020); Ceará (2012); dentre outros documentos pesquisados, como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), fez um apanhado dos estudos empíricos do programa reportando-se, também, às relações do programa com as avaliações externas em larga escala.

A terceira seção diz respeito ao ensino e aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental. Na sequência, são destacados elementos importantes deste processo, a saber: formação continuada do professor, currículo sistematizado para esta etapa de ensino, ressaltando a faixa etária e as singularidades deste público, elencando as habilidades básicas do SPAECE referentes aos procedimentos de leitura, necessários aos estudantes do 9º ano e os conhecimentos indispensáveis para o desenvolvimento da compreensão leitora. Ressalta, ainda, as variáveis suscitadas pelo SPAECE para sua aferição.

A quarta seção concerne à metodologia, em que descreve os processos metodológicos da pesquisa, para a qual foram selecionadas seis escolas do Município de Maracanaú - as três escolas com as menores proficiências em Língua Portuguesa do 9º ano, em 2022, e as três com as melhores proficiências, observadas na edição do SPAECE – 2022.

A quinta seção contém a análise dos dados, mostrando o desenvolvimento do Programa PAIC no Município de Maracanaú, demonstrando, em seguida e em linhas gerais, quais as metodologias empregadas no Município para o desenvolvimento do Eixo de Literatura e Formação do Leitor. Procedeu a uma abordagem sobre o trabalho deste Eixo junto às formações continuadas dos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, caracterização das escolas e dos sujeitos pesquisados. Envolve, ainda, os principais achados com amparo nas análises dos indicadores e entrevistas, ressaltando as correlações ou incoerências.

O derradeiro segmento do trabalho inclui as considerações finais, na qual discorre sobre pontos pertinentes com apoio nos resultados observados, indicando os limites da pesquisa e procedendo a sugestões de demandas científicas futuras.

2 CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) é uma política de cooperação entre Estado e municípios, promovida pelo Governo do Ceará em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e instituições da sociedade civil, com apoio do Governo Federal, cujo objetivo é alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino até os sete anos de idade (CEARÁ, 2012).

Nessa contextura, o PAIC insere-se na realidade educacional do Estado do Ceará, como política pública, legitimando a organização de regimes de colaboração entre os sistemas de ensino, consoante está consubstanciado no artigo 211 da Constituição Federal de 1988, reafirmado na Emenda Constitucional nº 14, de 1996.

A origem e a implantação do PAIC são intrínsecas ao reconhecimento da situação de analfabetismo escolar do Estado, constatado nos dados aferidos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2001, divulgados em 2003. Esses indicativos categorizavam o Ceará com uma média abaixo da média do país, observada nos indicadores de desempenho de Língua Portuguesa, na 4ª série do ensino fundamental, hoje 5º ano (CEARÁ, 2012).

Munidos dos respectivos dados e tomando como base a experiência positiva do município de Sobral, que desde 2000, com a implantação de uma política pública municipal em parceria com o Instituto Alfa e Beto², com foco na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, vinha obtendo bons resultados, o Governo do Estado uniu esforços para investigar o “fracasso escolar”, que categorizava o Estado com um grave problema de analfabetismo.

Em decorrência da situação verificada, foi instituído no ano de 2004 o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, presidido pela Assembleia Legislativa do Ceará, que tinha como objetivo desenvolver pesquisas para compreender e explicar as razões do analfabetismo escolar no Estado, no intuito de colaborar para a superação das lacunas de aprendizagem dos estudantes. As pesquisas foram realizadas em três vertentes: avaliação amostral de leitura e escrita de crianças da 2ª série do ensino fundamental (atual 3º ano); exames dos programas do curso superior de Pedagogia; e organização do trabalho escolar e docente na alfabetização (CEARÁ, 2012).

² O Instituto Alfa e Beto é uma organização não governamental, que tem como foco materiais e formações dirigidos para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental com ênfase na alfabetização e em leitura. Mais informações estão no sítio eletrônico: <https://www.alfaebeto.org.br/>

A avaliação realizada com as crianças da 2ª série revelou que somente 15% de uma amostra de oito mil alunos conseguiram ler e compreender pequenos textos, 31% leram com dificuldade, 15% leram muito mal e 39% dos alunos não conseguiram ler o texto (CEARÁ, 2012). A pesquisa evidenciou, ainda, que grande parte das universidades registrava lacunas curriculares para formar professores alfabetizadores e que estes não dispunham de metodologias adequadas para alfabetizar, abusando de exercícios de cópias e má utilização do tempo pedagógico escolar (Anjos, 2020).

Haja vista o contexto, e aproveitando da mobilização social acerca do assunto, foi criado o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. Em decorrência das limitações orçamentárias, as primeiras ações do PAIC no Estado do Ceará funcionaram como um “piloto”, durante os anos de 2005 e 2006, envolvendo 56 municípios do Ceará. Desde então, o desenho do PAIC já fomentava ações de mobilização de grande parte dos municípios para o desenvolvimento de estratégias a fim de favorecer a erradicação do analfabetismo no Estado.

O protocolo de intenções do programa foi assinado em 20 de maio de 2007, com 100% de adesão dos municípios do Ceará. O documento encerra em seu texto os objetivos, as obrigações e competências para o desenvolvimento do programa - convite claro à responsabilização de todos os agentes envolvidos, para o cumprimento eficaz das ações que lhe cabiam dentro da luta da erradicação do analfabetismo. Com base na cooperação entre Estado e municípios, foram estabelecidas as atribuições de cada agente - Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e seus órgãos; prefeituras e Secretarias Municipais de Educação (SME); universidades; dirigentes de escolas e comunidades escolares, para definição de procedimentos padronizados; oferta de formação continuada com foco na aprendizagem; disponibilização de materiais; fortalecimento de acompanhamento e avaliação (Cruz, Farah, Ribeiro, 2020). Ainda de acordo com os autores, a política prevê as mesmas estratégias para todos os municípios, uniformizando diretrizes e intencionando, ao mesmo tempo, adaptá-las à realidade de cada município (p.1297).

Ainda em 2007, o Programa de Alfabetização na Idade Certa tornou-se uma política pública, instituída pela Lei N° 14.026, de 17 de dezembro de 2007, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação UNDIME/CE, Associação dos Municípios do Estado do Ceará – APRECE, Universidade Federal do Ceará - UFC e o Fundo das Nações Unidas para a Infância

- UNICEF. O programa tinha, inicialmente, como principal objetivo garantir a alfabetização dos alunos da rede pública de ensino até o final do 2º ano do ensino fundamental.

Para sua operacionalização, foi necessária uma reorganização da SEDUC, para o que foi instituída a Coordenadoria de Cooperação dos Municípios (COPEM), para prestar assessoria técnica aos municípios, sobretudo no desenvolvimento dos eixos do programa. Inicialmente, o programa foi ordenado com suporte em cinco eixos: Gestão Municipal da Educação; Avaliação Externa; Alfabetização; Formação do Leitor e Educação Infantil, gerenciados pela SEDUC por meio da COPEM, em parceria com as 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES) e Secretarias Municipais, com a finalidade de estreitar as relações de colaboração entre a Secretaria da Educação do Estado e os municípios para o desenvolvimento e estruturação de ações de favorecimento da qualidade da educação, que devem chegar a todas as instituições escolares dos municípios.

Foram criados ainda, os Núcleos Regionais de Cooperação com os Municípios (NRCOMs), constituídos por equipes regionais do PAIC, que têm, na sua composição, um (01) gerente e um (01) ou mais assessores, para apoio e acompanhamento do desenvolvimento das ações dos eixos do programa junto aos municípios da CREDE de sua abrangência.

Para fortalecer a priorização da alfabetização e assegurar a responsabilização com a educação escolar por parte dos municípios, o Governo do Estado alterou os critérios de distribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), que passou a ser um dos principais recursos recebidos, fortalecendo as pautas educativas em suas agendas governamentais.

Os critérios de distribuição da cota-parte dos municípios no ICMS (25% do total) foram alterados pela Lei 14.023/2007 e os repasses baseiam-se no desempenho de educação (18%), saúde (5%) e meio ambiente (2%). Os 18% da cota-parte dos municípios é distribuído em função do Índice Municipal de Qualidade Educacional de cada localidade, formado pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do EF e pela média obtida pelos alunos de 2º e 5º anos da rede municipal em avaliações de aprendizagem do SPAECE. Desta forma os prefeitos passam a acompanhar os seus resultados educacionais (Cruz, Farah, Ribeiro, 2020, p.1303).

A vinculação da distribuição do ICMS a indicadores municipais foi um fator que teve grande relevância para o PAIC ganhar força nos municípios, conduzindo-os a agir pela melhoria dos seus resultados. No tocante à importância da cota-parte de ICMS na demanda por melhorias na educação, é importante entender que a arrecadação de impostos, incluindo o ICMS, é uma das principais fontes de recursos para financiar os serviços públicos, considerando a educação. Municípios que recebem uma parcela significativa de ICMS têm mais recursos disponíveis para investir em áreas como educação, saúde, infraestrutura, entre outras.

Para a distribuição da cota-parte do Índice Municipal da Qualidade Educacional – IQE, são utilizados indicadores dos dois anos imediatamente anteriores ao ano em curso. Na primeira distribuição desse modelo da gestão por resultados, ocorrida em 2009, municípios de pequeno porte tiveram sua receita de ICMS triplicada, enquanto os recursos dos de grande porte diminuíram, como resultado de seus baixos índices educacionais (CEARÁ, 2012).

Ainda como incentivo de fortalecimento do programa, foi criado, em 2009, o Prêmio Escola Nota Dez, conferido anualmente às escolas, de acordo com o alcance do nível de desempenho da aprendizagem dos estudantes. Inicialmente, de acordo com as diretrizes do referido prêmio, as primeiras cento e cinquenta (150) escolas com resultados de 8,5 a 10 no Índice de Desempenho Escolar – Alfabetização (IDE-Alfa), recebiam o Prêmio Escola Nota Dez (CEARÁ, 2012).

O referido Prêmio foi instituído pela Lei estadual nº 14.371/2009, que, à extensão dos anos, implementou reformulações para aprimoramento do Prêmio em consonância com as necessidades educacionais vigentes, Lei nº 15.052/2011, Lei nº 15.523/2015 e, atualmente, a Lei nº 15.923/2015 que o regulamenta, contemplando as cento e cinquenta (150) escolas com os melhores resultados nas turmas de 2º, 5º e 9º anos, de acordo com critérios estabelecidos na lei vigente. Dentre alguns critérios, está o da vinculação dos resultados da escola aos do seu município. De tal jeito, fica claro que toda a rede escolar precisa implementar ações para avançar em seus resultados, demandando esforços de todos (escolas e respectivos sistemas de ensino).

À continuidade, estão os eixos sistêmicos do programa PAIC e as respectivas ações a serem desenvolvidas por eixo.

2.1 Os Eixos do Programa de Alfabetização na Idade Certa

Para alcançar o objetivo central do programa, alfabetizar todos os estudantes das redes municipais até o 2º ano do ensino fundamental, o PAIC foi organizado em eixos, com foco no planejamento, articulação e desenvolvimento de ações sistêmicas. A abordagem sistêmica compreendida pelo programa se opõe a um único ponto de ação, acreditando que o problema do analfabetismo escolar é o resultado de um conjunto de fatores interligados, que devem ser analisados em todos os seus aspectos (Ceará, 2012).

Inicialmente, o PAIC foi organizado em cinco eixos: Gestão Municipal da Educação; Educação Infantil; Alfabetização; Formação do Leitor e Avaliação Externa. As ações

desenvolvidas nos eixos devem atuar conjuntamente, colaborando para a erradicação do analfabetismo escolar. Assim, nenhum eixo se sobrepõe a outro, devendo estar interligados.

O primeiro Eixo do programa, Gestão Municipal, consiste no diagnóstico e planejamento, bem assim no acompanhamento das escolas e monitoramento dos indicadores educacionais. Para efetivar suas ações, ele conta com a colaboração direta da SEDUC, nas formações gerenciais dos quadros de apoio municipal e apoia tecnicamente as equipes, para a definição de metas e planejamento dos municípios. A cultura de monitoramento de resultados instituída nesse eixo exprime a responsabilização do acompanhamento do programa em todos os níveis: escola-escola, municípios-escolas, das credes aos seus municípios de abrangência e o monitoramento da SEDUC – CREDES e municípios, atuando como uma rede colaborativa.

O Eixo de Educação Infantil visa a fortalecer a formação integral das crianças e garantir educação e cuidado de qualidade. Desse modo, o programa entende que as propostas pedagógicas da educação infantil devem estar em consonância com as orientações curriculares para esta etapa de ensino. Além do apoio para financiamento de centros de educação infantil, esse eixo indica estratégias prioritárias a serem desenvolvidas nos municípios: formação dos técnicos das secretarias municipais, para que conduzam o processo formativo dos profissionais dos seus municípios, apoio técnico para a elaboração das propostas pedagógicas das unidades de ensino e apoio na ampliação das ofertas de vagas para essa etapa escolar.

O Eixo de Alfabetização, assente nos resultados das pesquisas realizadas pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, empreendeu ações diretas de cooperação estratégica na formação continuada dos professores, com o escopo de suprir as carências observadas na formação inicial, as quais estavam refletindo negativamente nos baixos índices de alfabetização dos estudantes. Além do apoio à formação docente, com foco em metodologias alfabetizadoras, o programa disponibilizou material didático estruturado destinado aos professores e estudantes.

Considerando o Eixo de Formação do Leitor, o programa tem como objetivo desenvolver uma política de formação de leitores, estudantes e professores, bem como a democratização do acesso ao livro e à leitura. Esta ação é implementada por meio da aquisição e dinamização de acervos literários nas escolas, no sentido de estimular o interesse e o gosto pela leitura e a escrita, como instrumentos de aprendizagem, que concedem subsídios para a ampliação do conhecimento e favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes, colaborando no pleno exercício da cidadania.

Com efeito, para o programa PAIC, aprender a ler constitui-se na

[...] aquisição de uma nova linguagem, que permite o acesso a conhecimentos e informações, ampliação de horizontes, desenvolvimento de capacidade crítica e exercício da cidadania. O ato de ler ocorre se houver contato constante dos alunos com materiais estimulantes, articulados a ações pedagógicas intencionais mediadas pelo professor. Gostar de ler é um hábito criado e ensinado: é necessário a prática da leitura para formar o leitor (Ceará, p. 135, 2012).

Para operacionalização desse eixo, o programa disponibiliza para as escolas acervos de literatura com títulos publicados por editoras e com publicações próprias, cujo objetivo remansa em valorizar a produção local e fortalecer a cultura regional por meio da literatura, validando a cultura cearense e seus contextos.

As coleções **PAIC Prosa e Poesia** (publicações próprias) são selecionadas por meio de concurso público para a escolha dos títulos. O acervo destas coleções é destinado aos estudantes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O programa oferece ainda, apoio técnico colaborativo na formação continuada dos professores dos municípios, visando à realização de ações metodológicas, que colaborem no desenvolvimento da leitura dos estudantes e favoreçam a implementação de espaços “cantinhos de leitura” nas salas de aula. Com a ampliação do programa (matéria do próximo segmento), o Eixo de Literatura e Formação do Leitor tem as ações ampliadas para os estudantes até o 5º ano e, posteriormente, atendendo aos anos finais do ensino fundamental.

Temos, ainda, o Eixo de Avaliação Externa, cujo desenvolvimento de suas ações é havido como um mecanismo essencial para re(organização) das práticas escolares, constituindo-se como o ponto de partida, para embasamento do planejamento das ações pedagógicas dos municípios e das escolas, com foco na aprendizagem qualitativa dos estudantes (Ceará, 2012).

As avaliações externas para aferição das aprendizagens dos estudantes, realizadas pelo programa PAIC, têm caráter censitário e diagnóstico. Atualmente, são realizadas avaliações dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, em todas as turmas de 1º ao 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas do Estado do Ceará. De acordo com as diretrizes do programa, estas avaliações devem ser aplicadas sempre no início do primeiro semestre letivo, subsidiando, assim, ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos municípios e escolas no decorrer do ano letivo.

Para operacionalização do programa, a SEDUC firma parceria com a Universidade Federal do Ceará – UFC, na responsabilização da elaboração das avaliações do PAIC, na consolidação dos dados dos municípios, na produção dos relatórios dos respectivos municípios e realização das oficinas de formação, necessárias à realização das ações do PAIC. Já os municípios têm a incumbência de organizar a aplicação dos protocolos de avaliação, da logística

de seleção de aplicadores, reproduzir os instrumentais de avaliação, acompanhar a aplicação da avaliação e coordenar a sistematização dos resultados junto ao Sistema PAIC (SISPAIC), informatizado, para divulgação e acompanhamento dos resultados das avaliações do PAIC.

A divulgação dos resultados dos municípios não é utilizada para “composição de classificações, nem são divulgados publicamente. Os municípios recebem apenas seus próprios dados (em relatórios por município, escola, turma e aluno), e o consolidado geral do estado.” (Ceará, 2012, p. 114).

Os relatórios gerados pelo Programa PAIC possibilitam a verificação das aprendizagens que já foram consolidadas pelos estudantes, bem como as habilidades que necessitam de intervenções pedagógicas, oferecendo aos municípios e escolas diretrizes para o desenvolvimento da formação continuada dos professores.

Com amparo nos resultados, o PAIC ampliou suas ações até o 9º ano do ensino fundamental e incluiu novas para o desenvolvimento de aprendizagens nos componentes curriculares de Matemática e Ciências. Com a ampliação, os eixos do programa passaram por algumas modificações, atuando, então, com os seguintes eixos: Gestão Municipal; Ensino Fundamental I; Ensino Fundamental II e Educação Integral; Educação Infantil; Literatura Infantil e Formação de Leitores e Avaliação Externa (Cruz, Farah, Ribeiro, 2020).

Neste novo formato, para melhor implementação do programa, permanece o eixo da gestão (Gestão Municipal), enquanto o eixo de Alfabetização tem ampliação e acréscimos de suas ações, passando a atender até o 5º ano do ensino fundamental (Ensino Fundamental I), os Eixos de Educação Infantil e Avaliação Externa permanecem, o eixo de Formação do Leitor tem suas ações ampliadas (Literatura e Formação do Leitor) e tem o acréscimo do Eixo Ensino Fundamental II e Educação Integral, com ações e metas específicas para estes anos de ensino.

O Eixo de Ensino Fundamental I compreende o atendimento à formação continuada dos professores e utilização de material estruturado para professores e estudantes do 1º ano ao 5º ano do ensino fundamental, atentando para a alfabetização dos estudantes até o 2º ano e zelando pela consolidação do processo de alfabetização dos estudantes não alfabetizados do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, bem como a ampliação das aprendizagens dos estudantes que estão obtendo resultados satisfatórios.

O Eixo de Ensino Fundamental II e Educação Integral compreende o fortalecimento das aprendizagens dos estudantes, a formação dos professores e acompanhamento pedagógico, de modo que contribua para reduzir os números de alunos alocados nos níveis muito crítico e crítico nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. O Eixo Literatura e Formação do Leitor tem como finalidade formar leitores e estimular o gosto pela leitura,

contribuindo para o desenvolvimento humano, formação cultural e social dos estudantes desde a educação infantil.

Discorreremos à continuação sobre o detalhamento da ampliação das ações do PAIC durante os dezesseis (16) anos de implementação do programa.

2.2 Ampliação das ações do PAIC

Ao correr do tempo de desenvolvimento das ações do PAIC, e em virtude das melhorias na qualidade da educação na alfabetização, observadas nos resultados, o programa foi sendo ampliado de modo a atender aos anos iniciais do ensino fundamental e posteriormente aos anos finais desta etapa de ensino.

Em 2011, o Governo do Ceará lançou o Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC +5), ampliando as ações da política do PAIC para o 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental das escolas públicas dos 184 municípios cearenses, por meio da distribuição de materiais didáticos de Língua Portuguesa e Matemática e realização de formação continuada para os professores destes anos de ensino, com vistas a melhorar o ensino-aprendizagem de todas as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em 2015, o Governo lançou o MAIS PAIC, Programa de Aprendizagem na Idade Certa. A medida teve como finalidade ampliar o trabalho de cooperação com os 184 municípios, que, além da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano, passou a atender, também, aos estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas cearenses. A iniciativa apoia a aprendizagem dos alunos, para que sigam com sucesso, tenham bons resultados e ingressem bem-preparados no ensino médio (SEDUC, 2023).

De acordo com Abrucio, Segatto, Pereira (2016), o principal desafio da SEDUC é melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental. Souza *et al.* (2017) afirmam que há uma grande ressalva na ampliação do programa: a preocupação com uma educação de base, de qualidade, satisfatória e eficaz, motivo por que um dos principais objetivos estabelecidos é proporcionar uma aprendizagem mais sólida.

As ampliações ocorridas no PAIC durante esses anos implicaram na reestruturação e/ou fortalecimento dos eixos sistêmicos do programa, conforme observado no segmento imediatamente anterior. Mesmo que não seja objeto deste estudo, pois, conforme se observa, esta pesquisa se refere ao programa Mais PAIC com base nos dados coletados no decorrer do ano letivo de 2022, é importante destacar a mais recente ampliação desta política pública.

Em 2022, a então Governadora Izolda Cela lançou o programa PAIC Integral por meio da Lei Complementar nº 297, de 19.12.2022, modificando a nomenclatura do programa. Esta lei amplia, no formato e nas condições, o Programa de Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC para universalização do ensino fundamental em tempo integral na rede pública dos municípios do Estado do Ceará, com a finalidade de contribuir para o avanço da alfabetização na idade certa; apoiar as redes municipais em seus processos educacionais e ampliar os tempos pedagógicos, os espaços escolares e as oportunidades de aprendizagem com suporte na educação em tempo integral dos estudantes matriculados nas instituições de ensino da rede pública municipal de educação do Ceará.

Nesse novo formato, o PAIC Integral passa a ser operacionalizado com cinco eixos: Eixo de Gestão de Formação de Gestores do Ensino Fundamental; Eixo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Eixo dos Anos Finais do Ensino Fundamental; Eixo de Literatura e Formação do Leitor e Eixo de Avaliação Externa.

No tópico a seguir é apresentado uma breve revisão dos trabalhos acadêmicos sobre o PAIC, previamente publicados no Portal de Teses e Dissertações da Capes, destacando uma breve caracterização.

2.3 Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC): Estudos empíricos

Esta subseção mostra uma caracterização das teses e dissertações previamente publicadas sobre o mesmo objeto de estudo de que esta seção cuida: Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

A pesquisa de trabalhos acadêmicos prévios sobre o mesmo objeto de estudo é essencial para embasar a própria pesquisa, evitar redundâncias, desenvolver hipóteses mais refinadas, contextualizar seu trabalho dentro do campo acadêmico e contribuir para o avanço do conhecimento.

Alguns renomados autores destacam os benefícios dessa prática para o desenvolvimento da pesquisa. Um exemplo marcante é a obra **Como se Faz uma Tese**, de Umberto Eco. Nesse livro, Eco (2008) ressalta a importância de realizar uma extensa revisão bibliográfica antes de iniciar a pesquisa, destacando que isso é fundamental para evitar a repetição de estudos já realizados e para situar a pesquisa no contexto acadêmico relevante.

Em adição, Bourdieu (1996), em sua obra **A Economia das Trocas Linguísticas**, argumenta que a pesquisa acadêmica não é um esforço isolado, mas parte de um campo de conhecimento em constante diálogo. Ao pesquisar trabalhos anteriores sobre o mesmo objeto

de estudo, o pesquisador se insere neste terreno de conhecimento e contribui para o desenvolvimento da disciplina.

Com o intuito de aproximação ao objeto de pesquisa, foram identificados alguns trabalhos acadêmicos no âmbito dessa matéria, constituindo o que se denomina de “estado do conhecimento”, os quais estão resumidos no quadro seguinte.

Assim, empregamos a dicação “PAIC” para orientar a junção de experimentos acadêmicos constantes na Plataforma de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para a seleção das fontes de demandas operadas nesta subseção, foram realizadas duas triagens para identificar os trabalhos mais diretamente relacionados à temática. Na primeira, foram selecionados aqueles cujos títulos e/ou palavras-chave denotavam a expressão mencionada há pouco, o que resultou em 56 pesquisas. Na segunda, efetivamos a leitura dos resumos e/ou introdução para a seleção definitiva. Na ocasião, alguns trabalhos não tratavam do Programa analisado e foram suprimidos, resultando em 53 pesquisas.

Quando analisados os 53 trabalhos para o período de 2000 a 2022, observa-se que a maioria (34 trabalhos) advém de programas de mestrado, seja acadêmico ou profissional, conforme demonstrado no gráfico que segue.

Gráfico 1 – Classificação dos trabalhos por nível acadêmico

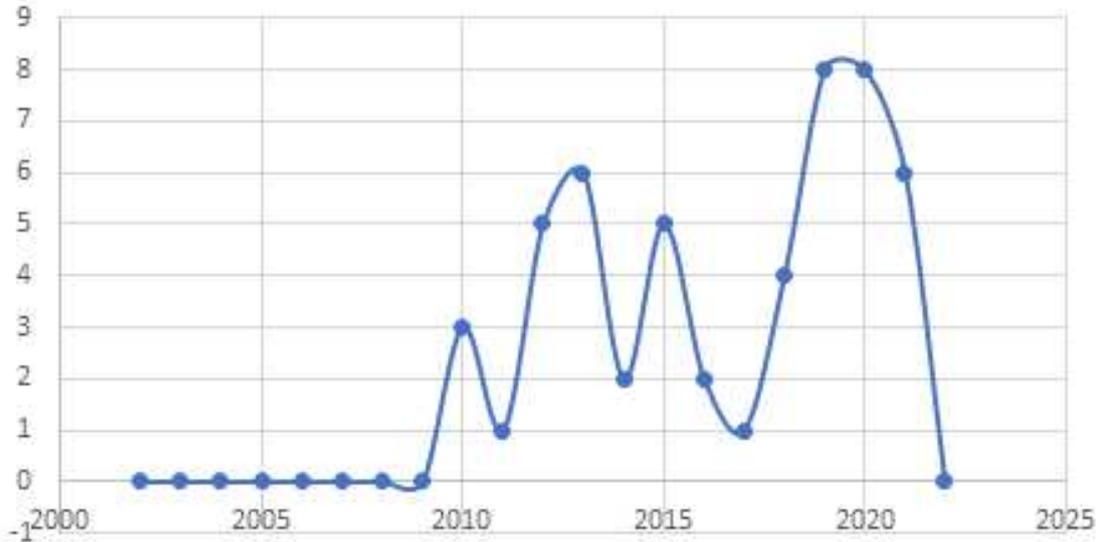


Fonte: Elaboração própria.

No tocante à quantidade de ensaios acadêmicos sobre o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), durante o período de 2000 a 2022, observamos que os trabalhos

começaram a surgir em 2010, refletindo a implementação do PAIC em 2007, conforme expresso no gráfico adiante.

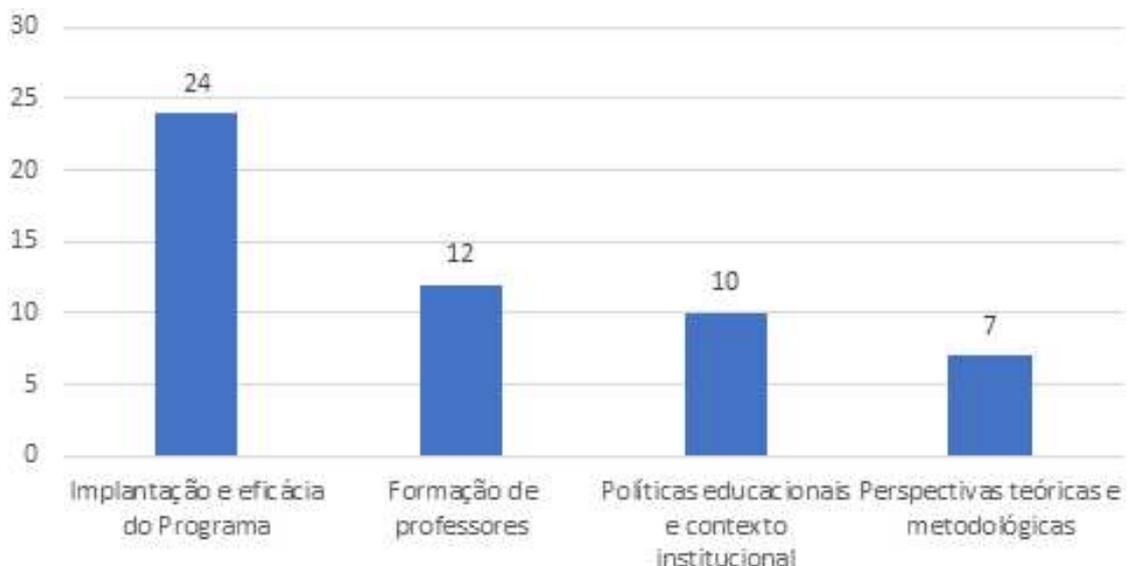
Gráfico 2 – Quantidade de trabalhos por ano



Fonte: Elaboração própria.

Para compreender a diversidade de temas e abordagens nos trabalhos acadêmicos sobre o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), efetivamos uma análise dos resumos dos trabalhos e a categorização dos assuntos nos 53 títulos dos trabalhos relacionados ao tema. Essa análise objetivou identificar padrões temáticos e áreas de interesse predominantes no âmbito investigativo do PAIC.

Gráfico 3 – Categorias dos trabalhos pesquisados



Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar os trabalhos acadêmicos publicados sobre o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), observamos que quase a metade versava sobre a “implementação e eficácia do Programa” que trata das estratégias de implementação do PAIC em distintos contextos educacionais; avaliação da eficácia do programa em termos de resultados de aprendizagem, taxa de alfabetização, entre outros indicadores e influência do PAIC nas escolas, comunidades e no sistema educacional como um todo.

Na dissertação denominada **A implementação do Programa Aprendizagem na Idade Certa - Mais PAIC no Cariri Cearense**, Duarte (2023, p.106) assinala que, tanto a municipalização quanto o regime de colaboração municipal se caracterizam como peças fundamentais, para compreender como se deu o desenvolvimento do PAIC e conhecer os resultados obtidos com a colaboração desta política.

Schwaitzer (2021), na dissertação intitulada **O Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC): arranjos institucionais e capacidades estatais**, pontua que o PAIC foi instituído na fase de fortalecimento do regime de colaboração entre o Estado e os municípios. Schwaitzer (2021, p.52) assinala, ainda, que a estrutura do programa é complexa e variada, com orientações indo da “secretaria de educação estadual até os professores nas escolas. Essa estrutura garante o apoio técnico-pedagógico para fortalecimento das gestões municipais e mudança nas práticas pedagógicas adotadas por docentes em sala de aula”.

O texto de Coelho (2013, p.16), intitulado **Rede de cooperação entre escolas: uma ação no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC**, evidencia dois motivos que elevam o PAIC como um programa prioritário de governo: “a constatação de que as competências de leitura e escrita são absolutamente imprescindíveis para que um aluno possa seguir em seu processo de escolaridade com perspectiva de sucesso”. Secundariamente, vem “a constatação da realidade dos baixos resultados no sistema público brasileiro, com um tom de maior gravidade em algumas regiões, notadamente no Nordeste”.

A autora afirma, ainda, que a consolidação de uma cultura de responsabilização fortalece as bases para o desenvolvimento de novas competências e práticas, tanto da gestão municipal como da administração escolar, além de demandar a instauração de relações sem interferências de interesses político-partidários.

Na sequência, está a categoria “formação de professores”, a qual envolve estratégias de capacitação e formação de docentes para a implementação eficaz do PAIC, desafios enfrentados pelos educadores na aplicação do programa e o papel da formação continuada na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

Pela proximidade com o nosso tema, destacamos o trabalho de Aguiar (2023), **Letramento literário e o programa Mais PAIC: um estudo da formação do leitor numa escola pública de Capistrano – CE após o ensino remoto**. A pesquisa foi centrada no Eixo de Literatura e Formação do Leitor. De acordo com a pesquisadora, este almeja ampliar os horizontes dos discentes, democratizando o acesso ao livro e à leitura. Demais disso, tal eixo também promove a formação dos professores de Língua Portuguesa que lecionam nas turmas dos anos finais do ensino fundamental, qualificando e valorizando os docentes, além de possibilitar o desenvolvimento de propostas curriculares para a formação de professores e alunos leitores.

A autora concluiu que o PAIC contribui para o letramento literário e a formação do leitor nos anos finais do ensino fundamental, enfatizando que as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula e a mediação do professor são fundamentais para ultrapassar barreiras, desenvolver o letramento literário e formar leitores competentes.

Significados e sentidos produzidos sobre a formação no Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC: narrativas de professores do 2º ano do ensino fundamental, de Oliveira (2020), exprime que a formação docente precisa ser entendida a com suporte na lógica de que os pontos inicial e de chegada devem ser a realidade de cada professor, que aprende de maneiras diversificadas e que desenvolvem suas prática pedagógicas em contextos diversos, sendo necessário, antes de planejar e organizar a formação, conhecer os interesses e necessidades formativas desses profissionais.

Oliveira (2020, p.130) conclui, *in hoc sensu*, que, “a formação de professores não se restringe a momentos pontuais, estruturado à base de prescrições [...]. Esse é o desafio que precisa estar no horizonte das políticas públicas que concebem os programas de formação de professores”.

Tem curso, ainda, a categoria intitulada “políticas educacionais e contexto institucional”, que consiste na análise das políticas educacionais relacionadas ao PAIC, incluindo formulação, implementação e avaliação e estudo do contexto institucional das escolas participantes do programa, incluindo recursos disponíveis, infraestrutura e suporte administrativo.

Na dissertação intitulada **Meritocracia no Campo das Políticas Educacionais: um estudo no Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC)**, de Antônio Marques de Oliveira (2019), o autor demonstra, durante o ensaio, como a meritocracia se manifesta no âmbito das políticas públicas e, de modo particular, de que maneira se evidencia no PAIC como uma ideologia.

De acordo com o mesmo autor (p.127), o eixo de formação dos professores, antes eixo de alfabetização, se tornou tão abrangente que é verdadeiro se afirmar que o PAIC não é mais um programa de gestão, como foi instituído, sendo, então, havido como um “programa de formação continuada de professores para resultados de aprendizagem escolar”.

Evidenciamos, ainda, a perspectiva de Schwaitzer (2021), citado anteriormente, que expressou no seu experimento uma análise do ambiente institucional no qual se desenvolve o regime de colaboração cearense; o desenho institucional do PAIC, baseado na ideia de que o PAIC é um arranjo de política educacional que articula apoio técnico e pedagógico fornecido pelo Estado aos municípios, acompanhando de mecanismos de monitoramento e incentivos simbólicos e materiais; e os condicionantes da implementação do PAIC.

Não se revela menos importante, por sua vez, a categoria “perspectivas teóricas e metodológicas”, a qual comporta trabalhos contendo reflexões sobre os fundamentos pedagógicos e conceituais do PAIC.

Destacamos os textos de Santos (2010), dissertação intitulada **A avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da alfabetização: uma análise da experiência do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)**, e a tese de Oliveira (2012) - **As estratégias elaboradas por crianças em processo de apropriação da leitura**: uma análise a partir da interação com instrumentos de avaliação em larga escala. O primeiro tem como objetivo identificar como as ações desenvolvidas pelo eixo de avaliação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) contribui para a melhoria da qualidade da educação nos anos iniciais do ensino fundamental. Por via de uma demanda de natureza qualitativa, foi procedida a uma investigação com uma amostra composta de dez professores de um município, cujos alunos participam do PAIC desde a sua implantação no Estado, e que revelaram mudanças significativas nesses três anos de implementação do programa, mediante a análise de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados indicou uma significativa mudança na prática avaliativa do professor e no desempenho expresso pelos alunos na avaliação realizada pelo PAIC, demonstrando que este programa veio para melhorar a qualidade da educação nos anos iniciais do ensino fundamental.

O outro experimento mencionado acima examinou as estratégias utilizadas por crianças em fase de elaboração da leitura fundamentada numa interação com instrumentos de avaliações em larga escala. Por meio de uma pesquisa qualitativa, analisaram-se indicadores por meio do exame de documentos e entrevistas com 70 crianças, matriculadas no 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Maracanaú, no Ceará, que haviam sido submetidas à “Provinha do PAIC” em 2011. As entrevistas foram conduzidas pelo método

clínico experimental de Jean Piaget. Em complemento à “Provinha do PAIC” de 2011, foram utilizados dados coletados por um instrumento elaborado nos mesmos moldes de um teste de avaliação externa com habilidades da competência de leitura que avaliavam a leitura de frases, localização de informações explícitas e implícitas em um texto, reconhecimento de finalidade textual e avaliação do assunto do texto.

A pesquisa encontrou evidências de que, por intermédio dos testes de avaliação em larga escala, são identificáveis as estratégias de leitura elaboradas pelas crianças respondentes, desde que sejam incorporados elementos de avaliação formativa.

Essas categorias fornecem uma estrutura abrangente para a análise dos trabalhos acadêmicos sobre o PAIC, conduzindo a uma compreensão mais profunda dos diversos aspectos relacionados a implementação, influência e significado do programa na educação básica brasileira.

No módulo a seguir, são mostrados a contextualização e os indicadores das avaliações externas do Estado do Ceará, aferidos pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE), considerado um dos principais mecanismos de avaliação do PAIC, e dos indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que também constituem um indicativo de avaliação dos programas e projetos desenvolvidos no Estado.

2.4 Avaliações externas em larga escala: o SPAECE e o SAEB

Complementando os resultados obtidos nas avaliações diagnósticas e censitárias, realizadas pelo programa, a SEDUC também avalia os estudantes do 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental por meio das avaliações externas realizadas pelo SPAECE, que foi criado pelo Governo Estadual em 1992 e por via dos indicadores aferidos no SAEB.

Comumente realizada em larga escala, as avaliações externas têm como finalidade medir a qualidade da educação, sistematizando informações que visam a formular e monitorar políticas públicas. Em se tratando do SPAECE, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) é a instituição responsável por elaborar os instrumentais avaliativos e sistematizar os indicadores de desempenho (proficiência média, distribuição dos estudantes nos padrões de desempenho e os dados de participação).

Sobre a relação do programa PAIC com a avaliação externa SPAECE, para Vinas (p.106), “o SPAECE é um mecanismo determinante para o PAIC”, Santos (p.112) evidencia

que “o PAIC está ligado diretamente ao SPAECE-Alfa, no campo prático, no experiencial e no de planejamento. Sem o SPAECE, o PAIC não funcionava” (SEDUC, 2022). Ou seja, o SPAECE serve como parâmetro avaliador da efetividade das ações do PAIC, possibilitando a continuidade ou o replanejamento de suas ações.

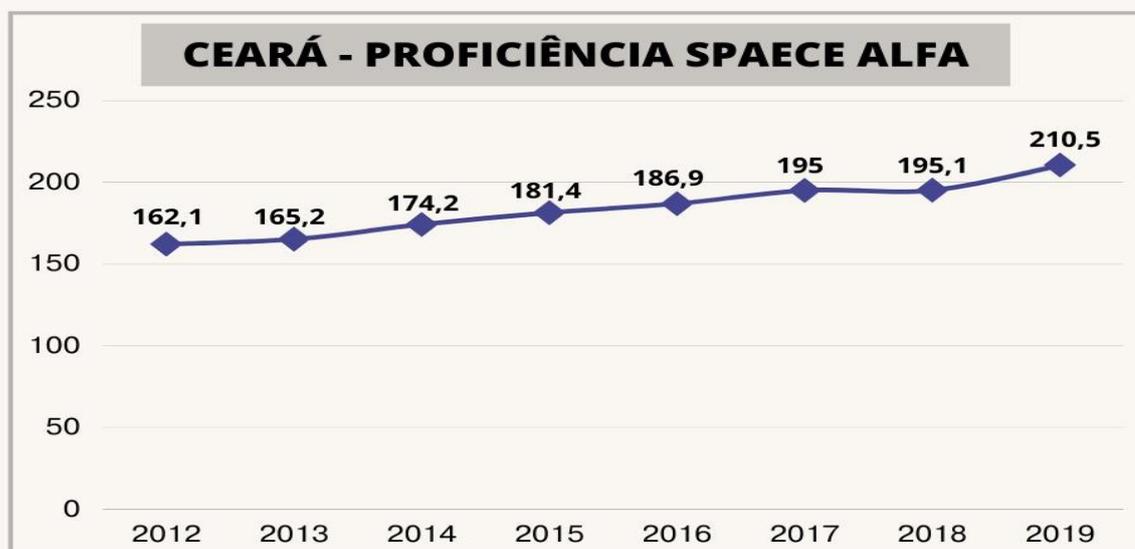
De acordo com SEDUC (2022, p. 144), o SPAECE é a base do PAIC. “O SPAECE deu margem para que conhecêssemos o panorama, e, a partir dele, começássemos a monitorar frequentemente esse panorama e gerar as ações”. Afirmo ainda (p.146) que “o PAIC, ao nascer, trouxe o SPAECE para a sua construção. Se não existisse o SPAECE, teria que ter sido criado um outro tipo de sistema de avaliação”

Em 2006, o SPAECE chegou às redes municipais, e esse processo foi relativamente tranquilo, contando com o apoio da Undime e Aprece, e as Secretarias Municipais de Educação acolheram muito bem a ideia de as escolas participarem do exame. A edição do SPAECE 2006 também foi financiada pelo Banco Mundial, e a Cesgranrio executou todo o processo. Foram produzidos boletins por escola e relatórios pedagógicos por Crede e município. Lembrando que, nesse momento, o Saeb já tinha mudado, já ocorrendo a Prova Brasil, em 2005, e, portanto, as escolas municipais já tinham sido objeto de uma avaliação censitária. Quando saiu o resultado da Prova Brasil, em fins de 2006, e os resultados do SPAECE, a situação foi apenas corroborada, e ambos mostravam uma situação de precariedade da aprendizagem muito grande. Os resultados do comitê de Alfabetização da Assembleia Legislativa também já estavam na praça, e, ao fim e ao cabo, todos mostravam a mesma coisa. Então pode-se dizer que 2006 foi o ano em que as escolas, secretarias municipais, SEDUC, prefeitos, e toda sociedade foi alimentada fartamente com dados sobre a precariedade da educação pública cearense. Esse caldo de informações criou um ambiente favorável para o que viria a acontecer a partir de 2007 (SEDUC, 2022, p. 69).

Inicialmente, o SPAECE contemplava a avaliação de maneira censitária dos estudantes da 4^a e 8^a séries, hoje, entretanto, 5^o e 9^o anos do ensino fundamental e estudantes do 3^o ano do ensino médio. Em 2007, quando a alfabetização passou a ser prioridade no Estado e o PAIC se transformou em política pública, a SEDUC veio a contemplar a avaliação do 2^o ano do ensino fundamental, criando uma avaliação específica para esse ano escolar, denominada SPAECE-Alfa (SEDUC, 2012).

A escala da alfabetização do 2^o ano é constituída por cinco padrões de desempenho, representados pelas seguintes pontuações: até 75 pontos – não alfabetizado; de 75 a 100 – alfabetização incompleta; de 100 a 125 – intermediário, de 125 a 150 – suficiente e acima de 150 – nível desejável.

Gráfico 4 – Proficiência do SPAECE Alfa do Estado do Ceará

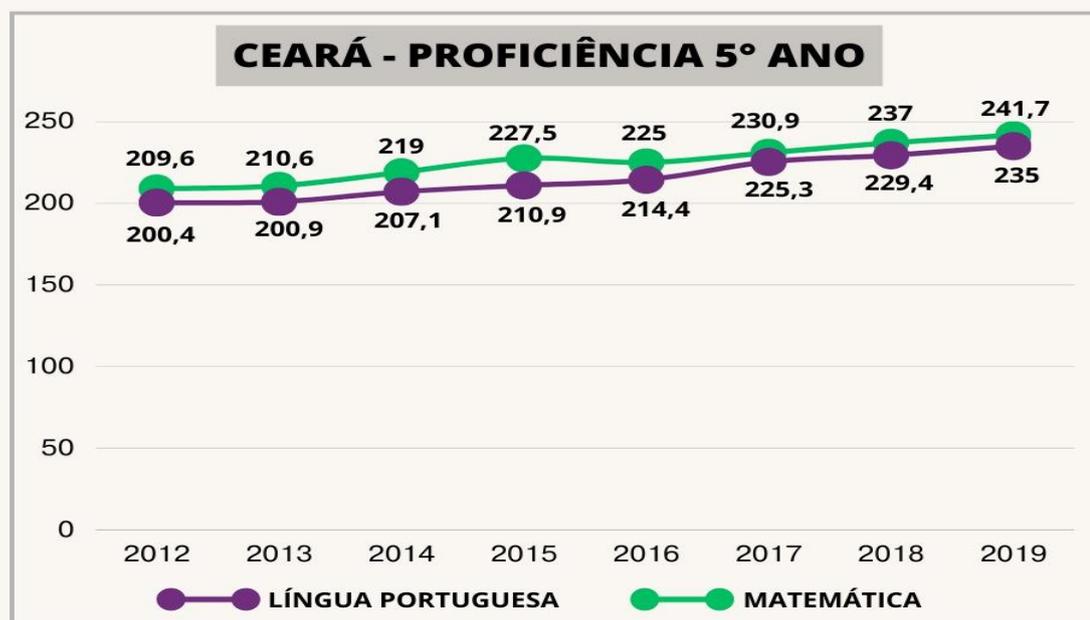


Fonte: Elaborado com base em: <https://avaliacaoemontoramentoceara.caeddigital.net>

No Gráfico 4, observam-se os avanços da alfabetização no Estado do Ceará, se mantendo no nível desejado desde o ano de 2012. Na primeira edição do SPAECE Alfa em 2007, a rede municipal do Estado obteve proficiência de 119,0. Apenas 14 municípios estavam no padrão desejável em alfabetização ao final do 2º ano do ensino fundamental. Em 2019, os 184 municípios alcançaram o padrão desejável.

Em relação ao 5º ano do ensino fundamental, as escalas de proficiência são divididas nos seguintes intervalos: Língua Portuguesa até 125 pontos, corresponde ao nível muito crítico; de 125 a 175, nível crítico; de 175 a 225, nível intermediário e acima de 225, nível adequado. Quanto ao componente curricular Matemática, até 150 pontos, nível muito crítico, de 150 a 200, nível crítico, de 200 a 250, nível intermediário e acima de 250, nível adequado. Considerando a rede municipal do Ceará temos os seguintes resultados:

Gráfico 5 – Proficiência do SPAECE de Língua Portuguesa e Matemática do estado do Ceará no 5º ano do Ensino Fundamental



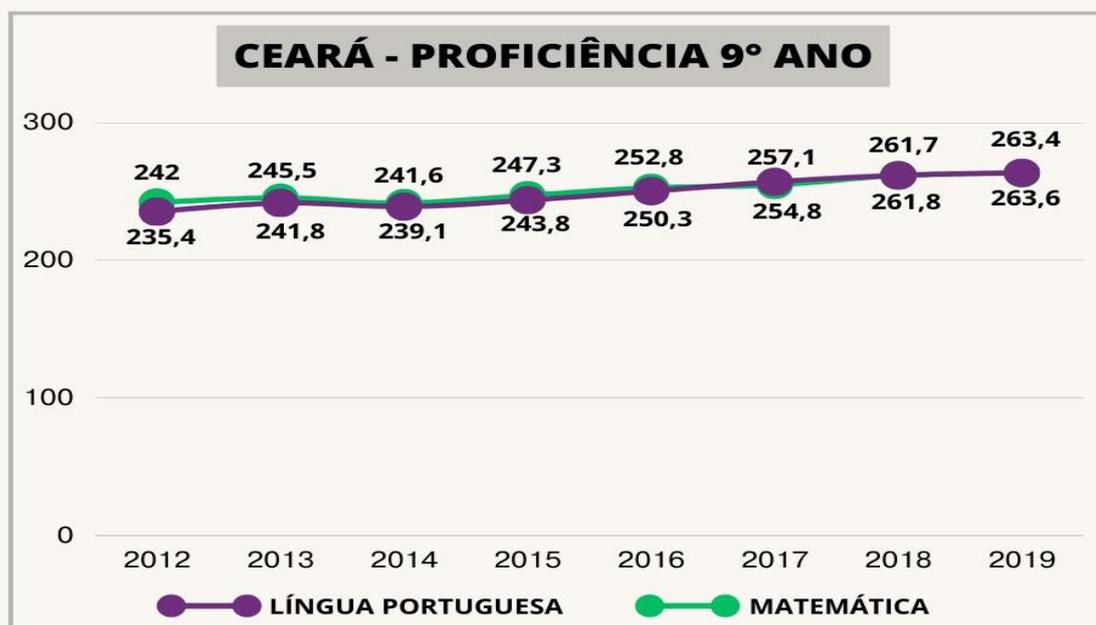
Fonte: Elaborado com base em: <https://avaliacaoemontoramentoceara.caeddigital.net>

De acordo com o gráfico 5, conclui-se que os índices do Estado estão progredindo, tanto no componente curricular de Língua Portuguesa, quanto no de Matemática, no entanto, cabe evidenciar que, em Língua Portuguesa, o Estado consolida, paulatinamente, seus resultados no nível adequado de aprendizagem, porém no componente de Matemática, demonstra, por meio dos dados, maior dificuldade para avançar do nível intermediário para o adequado.

É importante ressaltar, ainda, que, embora haja crescimento nos padrões de desempenho, tanto para Língua Portuguesa, quanto para Matemática, não se há de esquecer de que, independentemente da categorização de proficiência para o Estado, o município ou a escola, atenção especial deve ser dada aos estudantes alocados nos padrões de desempenho, especialmente aos que se encontram nos padrões muito crítico e crítico do desenvolvimento da aprendizagem.

Para o 9º ano do ensino fundamental, temos a seguinte escala de proficiência: Língua Portuguesa, até 200, nível muito crítico, de 200 a 250, nível crítico, de 250 a 300, nível intermediário e acima de 300, nível adequado. Para Matemática temos, até 225, nível muito crítico, de 225 a 275, nível crítico, de 275 a 325, intermediário e acima de 325, nível adequado.

Gráfico 6 – Proficiência do SPAECE de Língua Portuguesa e Matemática do estado do Ceará no 9º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado com base em: <https://avaliacaoemmonitoramentoceara.caeddigital.net>

Analisando os resultados do 9º ano, percebe-se crescimento na proficiência para os dois componentes curriculares avaliados. No componente curricular de Língua Portuguesa, constata-se que o Estado se consolida no nível de desempenho intermediário (proficiência de 250 a 300). Em quatro anos (2016-2019), o Ceará avançou aproximadamente 27% na proficiência deste padrão, no entanto, é importante ressaltar que este padrão de desempenho revela que os estudantes consolidaram as habilidades consideradas mínimas e essenciais para sua etapa de escolaridade, o que requer esforços para aprofundamento e avanço da aprendizagem dos estudantes.

Em relação às aprendizagens de Matemática, também se verificam avanços para este componente curricular, porém, com o mesmo destaque feito para Língua Portuguesa, de que ainda existem muitas lacunas a serem superadas para este ano de ensino.

Os resultados das ações desenvolvidas no programa Mais PAIC são observados também nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que se configura como um conjunto de avaliações externas em larga escala, para o INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores suscetíveis de interferir no desempenho do estudante. Por meio da aplicação bienal de testes e questionários na rede pública de ensino e em uma amostra da rede privada, o SAEB reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos

estudantes avaliados, explicando esses resultados apoiados numa série de informações contextuais (Brasil, 2023).

O SAEB enseja que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências.

As médias de desempenho dos estudantes, aferidas no SAEB, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, verificadas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

As avaliações de larga escala do SAEB até o ano de 2021 eram realizadas nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. O IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos: a soma da nota de Língua Portuguesa com a nota de Matemática, dividido por duas vezes a taxa de aprovação, é igual ao IDEB.

A tabela a seguir nos mostra a evolução do IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental do Estado do Ceará.

Tabela 1 – Série histórica de resultados e metas do IDEB dos anos iniciais da rede pública do Ceará de 2005 a 2021

IDEB – CEARÁ (ANOS INICIAIS – REDE PÚBLICA)		
EDIÇÃO	IDEB PROJETADO	IDEB OBSERVADO
2005	-	2.8
2007	2.9	3.5
2009	3.2	4.1
2011	3.6	4.7
2013	3.9	5.0
2015	4.2	5.7
2017	4.5	6.1
2019	4.8	6.3
2021	5.1	6.1

Fonte: Brasil (2021).

De acordo com a tabela, observa-se que o IDEB alcançado sempre ultrapassa as médias projetadas para o Estado. A média alcançada em 2021 foi de 6.1, ultrapassando a meta projetada. É importante observar que, desde 2015, o Ceará já havia alcançado a meta projetada para 2021.

A tabela a seguir demonstra a evolução do IDEB do Ceará dos anos finais do ensino fundamental da rede pública do Estado.

Tabela 2 – Série histórica de resultados e metas do IDEB dos anos finais da rede pública do Ceará de 2005 a 2021

IDEB – CEARÁ (ANOS FINAIS – REDE PÚBLICA)		
EDIÇÃO	IDEB PROJETADO	IDEB OBSERVADO
2005	-	2.8
2007	2.8	3.3
2009	3.0	3.6
2011	3.3	3.9
2013	3.6	4.1
2015	4.0	4.5
2017	4.3	4.9
2019	4.6	5.2
2021	4.8	5.3

Fonte: Brasil (2021).

A tabela 2 mostra que o Estado logra ultrapassar as metas projetadas para os anos finais do ensino fundamental da rede pública em, pelo menos, 0,3 (três) décimos das metas projetadas. Observamos que, desde o ano de 2017, o Estado havia alcançado a meta projetada para 2021.

Na seção a seguir discorreremos sobre o ensino/aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, abordando a formação continuada do professor e o currículo de Língua Portuguesa para o 9º ano, com destaque para as habilidades de leitura e compreensão leitora.

3 ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Educação Básica no Estado do Ceará, sobretudo a etapa do ensino fundamental, indicou avanços nas últimas décadas, embora ainda denote uma realidade desafiadora, no que concerne à qualidade da aprendizagem dos estudantes, visto que a qualidade da educação é algo complexo e dinâmico, que transcende a garantia de um ensino de qualidade.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) ensinam que a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa perspectiva, há de se considerar os distintos sujeitos envolvidos, o desenvolvimento das propostas de ensino e aprendizagem, os *currículos*, as expectativas de aprendizagem, assim como os variados fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados observados.

Ainda segundo os autores, mediante os avanços de atendimento ao acesso e cobertura, especialmente com relação ao ensino obrigatório, maiores esforços devem ser empreendidos por meio de agendas políticas, pesquisas e implementação de programas e projetos, para as demandas de atendimento educacional escolar que se relacionam diretamente com as condições de permanência dos estudantes na escola e as possibilidades do desenvolvimento de aprendizagem significativas.

Há muitas formas de se enfrentar tal debate, desde a análise do processo de organização do trabalho escolar, que passa pelo estudo das condições de trabalho, da gestão da escola, do currículo, da formação docente, até a análise de sistemas e unidades escolares que pode se expressar, por exemplo, nos resultados escolares obtidos a partir das avaliações externas. Além desses aspectos, é fundamental ressaltar que a educação articula-se às diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo ela própria elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. Isto quer dizer que a educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade. (Dourado, Oliveira E Santos, 2007, p.9).

Em adição, cuidando-se de ensino/aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, atenção especial deve ser dirigida aos estudantes dessa etapa escolar, por ser um período correspondente a mudanças significativas para os que entram na adolescência ao mesmo tempo em que passam para um contexto escolar mais complexo, como, nos exemplos, o aumento dos componentes curriculares e a quantidade maior de docentes, dentre outros fatores.

As mudanças ocorridas na adolescência influenciam diretamente no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. De acordo com o texto do **Todos pela Educação** (2022, p.6), para os anos finais do ensino fundamental, “apoiar os estudantes

nesse momento e acolhê-los em uma escola conectada às suas necessidades, interesses e realidades é um passo importante para melhorar a vida da população e reduzir as desigualdades sociais e econômicas”.

Em suma, em meio ao contexto destas complexas mudanças, os anos finais do ensino fundamental têm como objetivo promover o aprofundamento dos conhecimentos desenvolvidos nos anos iniciais, promovendo elementos que aprimorem a formação básica cidadã dos sujeitos (Brasil, 2018).

Nesse sentido, Ausubel (2003, p.1) afirma que “a interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos”. O referido autor evidencia, contudo, que cada pessoa tem sua estrutura cognitiva e, por conseguinte, os novos significados são, obrigatoriamente, singulares.

Nessa mesma linha de pensamento, Gauthier (2014, p.73) leciona que, “todo indivíduo apreende cada acontecimento, cada situação de vida e cada tarefa a realizar por intermédio de seus conceitos anteriores, em função dos sentidos que lhes atribui”. Desta maneira as ações pedagógicas desenvolvidas na escola devem atender ao planejamento e estruturação de possibilidades de aprendizagem que contextualizem as aprendizagens prévias dos estudantes, como alicerce para a ampliação de conhecimentos.

Ainda na concepção de Gauthier (2004, p.23), a ação do professor consiste no planejamento e estruturação do ensino, “que vai permitir que o aprendiz perceba e analise a informação em função de seus conhecimentos anteriores atribuindo-lhe o significado necessário à sua compreensão e tratamento”. Assim, abre-se espaço para que o aluno seja incentivado a ser protagonista do seu processo pedagógico, centro da aprendizagem, saindo da função de um mero receptor de conhecimentos, passando a participar da sua produção, com possibilidades de ter iniciativa, tomar decisões e se responsabilizar por elas.

Importa destacar, todavia, que, no desenvolvimento da aquisição de aprendizagens significativas, transpondo as informações anteriores do aprendiz e dos materiais significativos, os novos conhecimentos recebem influências de outros fatores, como, por exemplo, idade, classe social, cultura, dentre outros (Ausubel, 2003).

De tal jeito, considerando o contexto geral das particularidades dos estudantes do ensino fundamental nos anos finais, os objetivos desta etapa educacional e os fatores externos que incidem diretamente no ensino/aprendizagem, compreendemos que as propostas pedagógicas a serem realizadas nestes anos escolares devem, além de atender suas particularidades já expressas no documentos oficiais educacionais (LDB, DCN, BNCC), prestar atendimento, em caráter especial, ao potencial dos materiais trabalhados e, sobretudo, à

formação continuada dos docentes, por serem agentes essenciais ao desenvolvimento deste processo.

No módulo seguinte, reportamo-nos a respeito da formação continuada dos docentes.

3.1 Formação continuada do professor

No Brasil, as políticas de formação docente evidenciam inúmeras tentativas de mudanças nos cursos, *currículo* e políticas de formação dos professores, com vistas a consolidar um preparo mais integrado que reverbera em um ensino de qualidade nas instituições escolares.

Consoante concebe Garcia (1999, p.33), a formação de professores consiste, “no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio de conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista”. Esta formação de base inicial confere aos professores a titulação necessária para exercerem a função docente.

Segundo Garcia (1995, p. 54, 55), é necessário compreender a

a formação de professores como um continuum. Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. Isso significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, a todos os níveis. Este princípio implica também a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo de formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores. Nesta perspectiva não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados” encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

A formação de professores deve, por meio do currículo, conduzi-los a uma prática emancipatória e crítica, de modo que se encontrem outras maneiras integradoras, que contribuam na formação docente. Para isso, faz-se necessário encontrar no interior das disciplinas condições para desenvolver uma metodologia dialética baseada na ação-reflexão-ação, que aproxime a teoria e a prática. Um professor não “nasce” professor, ou “vira” professor, pois a formação inicial se constitui como a primeira parte do seu total.

Ex-positis, tomando como base as demandas fluentes da realidade educacional, Melo assinala que

a formação para o exercício da docência é expressa na compreensão de um continuum entre a formação inicial e a formação continuada, com etapas diferenciadas e especificidades próprias. Nesse percurso de formação, as experiências docentes e a realidade concreta na qual a prática é situada têm grande influência nas aprendizagens do professor, e devem ser consideradas com o caráter formativo devido (2015, p.24).

Nessa linha raciocinativa, é compreensível que o desenvolvimento profissional docente é uma constante, se consubstanciando em uma permanente formação, contínua, que deve possibilitar aos docentes oportunidades de ampliação e aperfeiçoamento dos conhecimentos que favoreçam práticas pedagógicas dirigidas para o comprometimento da formação integral dos estudantes.

No âmbito legal, a formação inicial e o desenvolvimento profissional dos professores estão garantidos na LDB nº 9394/96, artigo 61º, parágrafo único

[...] a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 2023).

O Texto Legal norteia as propostas de formação dos docentes, evidenciando os conhecimentos necessários para atuação destes profissionais e a associação das teorias e práticas, garantindo a estes capacitação em serviço. Ressaltamos, pois, a necessidade de investimentos, preparação, tempos e espaços, acerca da efetivação qualitativa da capacitação em serviço dos docentes, no sentido de que as unidades escolares são permeadas por processos e contextos singulares.

Nessa perspectiva, entendemos que a formação continuada do professor precisa ser promotora de reflexões e de favorecimento do desenvolvimento profissional, convergindo esforços para criar espaços de participação e aprendizagem, com o escopo de aprofundar o conhecimento das pessoas envolvidas, com vistas ao aprimoramento do fazer pedagógico.

Ainda de acordo com a LDB 9394/96, em seu artigo 13º, inciso V, os docentes incumbir-se-ão de “...participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (Brasil, 2023). Em sendo assim, com apoio no exposto na lei, alcançamos a ideia de que o exercício da docência está diretamente interligado à formação continuada, por meio das práticas do dia a dia que suscitam nos docentes o movimento de ação-reflexão-ação. Tais ações são primordiais para assegurar a qualidade educacional para todos.

A esse respeito, evidenciamos o entendimento de Freire (1996, p. 39), ao assinalar que, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Corroboramos a ideia de Freire por compreendermos que a formação continuada deve estar assente na reflexão crítica, no despertar da consciência.

Assim, com amparo nesta concepção, é de fundamental importância que os docentes, sujeitos-chave, se percebam como seres “inacabados”, que vivenciam um contexto, onde a dinâmica do mundo contemporâneo, a velocidade das informações e as relações políticas, econômicas e sociais demandam ações pedagógicas que devem estar constantemente sendo planejadas ou (re)planejadas.

De acordo, porém, com o que leciona Libâneo (2006, p. 65), as práticas reflexivas denotam marcas “individualistas e imediatistas”, quais sejam

[...] a desconsideração do contexto social e institucional, a identificação entre ação e pensamento, a não valorização do conhecimento teórico, a não-consideração da cultura como práticas implícitas configuradores de comportamentos, a falta de compreensão crítica do contexto social e simultaneamente a pouca ênfase no trabalho coletivo e na influência da realidade social e institucional sobre as ações e os pensamentos das pessoas.

Melo (2015) evidencia que a formação docente é uma ambiência complexa de conflitos e debates, de tensões teórico-conceituais, que exercem relação direta com o conhecimento teórico, a prática escolar e o delineamento das políticas de formação. A referida autora (p.34-35) assinala, ainda, que, “não podemos conceber o professor como único responsável pela qualidade do ensino que ministra, pois é preciso discutir formação docente enveredando pelo conhecimento de todas as dimensões que implicam e repercutem na constituição da docência”.

Desse modo, concordamos com a ideia de que a reflexão da prática é de sobrada importância para aprimorar o desenvolvimento das ações pedagógicas, entretanto, na formação docente, tão importante quanto a prática, acompanhada de reflexão, é a teoria, dado que estes são fatores que, quando se dão em movimentos interligados, colaboram ativamente na formação qualitativa destes profissionais.

Na subseção que vem, cuidamos do currículo escolar para o componente de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, sobretudo acerca do desenvolvimento da habilidade de leitura no 9º ano desta etapa escolar.

3.2 Currículo escolar nos anos finais do ensino fundamental

O currículo escolar é um componente fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente, objeto privilegiado que carrega a capacidade de transformação ou a manutenção de um grupo social, o qual, no correr dos séculos, constituiu e conforma tema de embates e tensões de ordem técnica e política que reverberam diretamente nos contextos educacionais, econômicos e sociais.

De acordo com Reis e Oliveira (2018), a reflexão acerca do currículo escolar leva a pensar, por um lado, em um projeto de nação, que deve contemplar a formação humana, a conceição de homem e sociedade com suas diversidades e pluralidades culturais. Entrementes, por outra vertente, impõe-se refletir sobre o trabalho das escolas e, sobretudo, dos docentes, visto que o currículo é basilar para o ensino/aprendizagem. Para os autores (p.2), “não há escola e não há ensino sem currículo”.

Durante o comprido percurso da história educacional, o currículo tinha uma conotação técnica, alimentado pela configuração política, econômica e cultural, subsistindo até o início do século XX, tendo como objetivo a preparação para as ocupações da vida adulta. Posteriormente, todavia, com o desvelamento do caráter apolítico, dominante e técnico das práticas da época, com o surgimento das teorias críticas do currículo, a dimensão política do currículo ocupou espaço, afirmando a força das classes sociais (Silva, 2004).

Estão dispostas na literatura muitas definições para currículo. Para este estudo, pinçamos esta:

[...]conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagens pretendidas, experiências que ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura. No geral, compreende-se currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade para a formação do aluno; é tudo que se espera que seja aprendido e ensinado na escola (Libâneo, Oliveira, Toschi, 203, p.362).

Com assento nesse entendimento, compreendemos que a essência do currículo se constitui da seleção e organização dos conhecimentos historicamente acumulados que devem ser partilhados. Ensejamos, contudo, que estes devem ser “andaimos” para a “aquisição” e para a construção de mais conhecimentos.

Após esta breve contextualização da temática currículo escolar, passamos para o currículo de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, estabelecendo como marco desta pesquisa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3.2.1 Currículo de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental

De acordo com o artigo 26 da LDB, o currículo do ensino da educação básica, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, deve ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em toda unidade escolar, por uma parte diversificada, que atenda às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2013).

Ainda de acordo com a LDB, artigo 26, parágrafo 1º, estes *currículos* “devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. De tal modo, a Lei já deixa bem claros os estudos obrigatórios que a base nacional comum deve contemplar, tendo a Língua Portuguesa como o primeiro estudo a ser elencado como obrigatório (Brasil, 2013).

No ano de 1998, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos finais do ensino fundamental. Esta coletânea foi elaborada considerando a necessidade da formulação de referências nacionais comuns da educação escolar para todas as regiões brasileiras, com o intuito de favorecer o acesso dos estudantes aos conhecimentos socialmente reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania, procurando respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas do País (BRASIL, 1988).

Os Parâmetros para o componente curricular de Língua Portuguesa têm em seu texto os objetivos para o ciclo escolar, os conteúdos, os critérios de avaliação e as orientações didáticas. No desenvolvimento das habilidades de leitura, de acordo com as orientações dos Parâmetros, espera-se que os estudantes dos anos finais

leiam, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade: selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte; desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), [...] (Brasil, 1998, p. 50).

Ou seja, trata-se de uma habilidade que implica o desenvolvimento de estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, as quais são aprimoradas desde o alcance da proficiência leitora, processo este que deve ser uma continuidade dos anos iniciais, o que implica a consolidação da alfabetização e da aprendizagem de leitura nestes anos escolares.

Ainda em relação à habilidade de leitura, os Parâmetros denotam alguns princípios e orientações para o trabalho didático para a formação de leitores e práticas de escuta de textos orais e leitura de textos (Brasil, 1998).

Na colaboração das orientações curriculares para os anos finais do ensino fundamental, temos também as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB, “que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (Brasil, 2013, p. 4).

É necessário evidenciar que, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica foram elaboradas, simultaneamente, foram preparadas as diretrizes das etapas da educação básica. Desta maneira, há a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que ‘Fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, que afirma em seu art. 14:

[...] o currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso (Brasil, 2013, p.133).

É relevante observar que, malgrado os esforços conjugados para a elaboração dos Parâmetros e dessas Diretrizes, ao passo que os Parâmetros apontam roteiros de conteúdos para os anos escolares do ensino fundamental, as diretrizes indigitam os componentes curriculares que deve fazer parte de cada etapa de ensino, orientando que “tais componentes curriculares sejam organizados pelos sistemas educativos, [...] por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão” (Brasil, 2013, p.34).

Em 2017, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, contendo as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver na educação básica. O componente curricular de Língua Portuguesa é um daqueles da Área de Linguagens, o qual intenta proporcionar aos estudantes vivências que colaborem para o ampliamiento e a consolidação de aprendizagens, de modo a possibilitar a participação cidadã nas mais diversificadas práticas sociais.

Com relação à habilidade de leitura nos anos finais do ensino fundamental, esta é expressa na BNCC como um eixo de integração às práticas de linguagem, que “decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e

de sua interpretação” (Brasil, 2017, p. 71). Com efeito, a leitura e a compreensão leitora estão relacionadas diretamente em práticas de uso e reflexão que possibilitem aos estudantes a ampliação, por meio da leitura, das suas capacidades de aprendizagem.

Por sua vez, as práticas de linguagem ainda estão organizadas na BNCC por áreas de atuação. Para os anos finais do ensino fundamental, há estas áreas para o componente curricular de Língua Portuguesa: campos artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. Vale ressaltar que o eixo de leitura se constitui como prática de linguagem basilar de todos os terrenos de atuação.

3.2.2 Matriz do SPAECE de Língua Portuguesa para o 9º ano

As matrizes de referência do SPAECE são restritas ao Estado do Ceará. Foram criadas com o objetivo de subsidiar a elaboração das avaliações externas, aplicadas aos estudantes do ensino fundamental das escolas públicas do Ceará.

Segundo Serafim (2022), as matrizes do SPAECE, inicialmente, foram elaboradas em consonância com os PCN, assemelhando-se a estes, principalmente no que se refere a adoção da ideia do ensino de Língua Portuguesa, considerando a concepção dialógica da linguagem centrada em textos, levando em conta suas diversidades e intenções comunicativas.

A matriz de Língua Portuguesa do 9º ano é constituída por um conjunto de descritores, que expressam as habilidades consideradas essenciais para a finalização deste ano escolar. De acordo com Serafim (2022, p. 84), “as matrizes de referência para a avaliação em Língua Portuguesa têm como foco a prática da leitura”.

A referida matriz é organizada em seis tópicos, a saber: I - Procedimentos de leitura; II - Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; III - Relação entre textos; IV - Coerência e coesão no processamento do texto; V - Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e por último VI - Variação linguística (CAED, 2023).

No quadro a seguir, estão os descritores do Tópico I – Procedimentos de leitura, visto que, esta é a temática que se relaciona diretamente com o objeto deste trabalho.

Quadro 1 – Tópico I da Matriz de Referência do SPAECE de Língua Portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – SPAECE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
TÓPICO	DESCRITORES
I – Procedimentos de leitura.	D01- Localizar informação explícita.
	D02- Inferir informação em texto verbal.
	D03- Inferir o sentido da palavra ou expressão.
	D04- Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
	D05- Identificar o tema ou assunto de um texto
	D06- Distinguir fato de opinião relativa ao fato
	D07- Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.

Fonte: Elaborado com base em dados disponíveis em: <https://avaliacaoemmonitoramentoceara.caeddigital.net>

Observa-se que os descritores do Tópico I – Procedimentos de leitura, avaliam a capacidade leitora dos estudantes, verificando se conseguem por meio da leitura, localizar as informações que estão claras no texto (explícitas) e as informações que estão nas entrelinhas do texto (implícitas); chegar a novas informações com suporte em conhecimentos já adquiridos; se conseguem interpretar o texto de maneira global, articulando a linguagem verbal e não verbal, identificando o assunto do texto, bem como se logram distinguir fato de opinião e diferenciar as informações em um texto.

Vale ressaltar que o Tópico – Procedimentos de leitura, além de ser o primeiro, o que já caracteriza a importância dessa habilidade para o prosseguimento e consolidação das aprendizagens escolares, é o que denota maior número de descritores, enquanto os demais têm em sua composição de 01 (um) a 03 (três) descritores, se constituindo como uma competência que deve demandar esforços coletivos de todos os envolvidos no ensino/ aprendizagem.

Considerando a intencionalidade comunicativa dos diversificados gêneros textuais, encontra-se na subseção seguinte a ideiação de leitura na perspectiva sociocognitivista, que tem como finalidade o favorecimento do leitor competente, capaz de realizar as articulações necessárias para a compreensão do texto.

3.3 Concepção de leitura sociocognitivista

Entendida como um dos meios essenciais para o desenvolvimento e elaboração das aprendizagens, a aquisição e a consolidação da leitura e da compreensão leitora ainda

configuram um desafio, confirmado nas avaliações externas, a exemplo do SAEB e do SPAECE. Muitos estudos, como os de Koch e Elias (2006), Alliende e Condemarin (2005), Kato (1987), impulsionam reflexões que orientam direções para o desenvolvimento do ensino de leitura, alinhados ao atendimento do que é proposto nos documentos educacionais, acerca desta habilidade.

O ensino/aprendizagem da leitura não é um processo simples. Para Ferreira e Teberosky (2007), a leitura e a escrita eram entendidas, pelos defensores das metodologias tradicionais, como uma ação mecânica, ou seja, atividades preocupadas com a decodificação do texto, por meio de ações metodologicamente guiadas, que seguia uma ordem, um “passo a passo”, que exigiam do estudante repetição e memorização.

Koch e Elias (2006) afirmam que, nessa concepção de leitura, basta o conhecimento do código utilizado a ser decodificado pelo leitor, mas a habilidade de leitura assim desenvolvida conduz à formação de um leitor passivo, incapaz de articular os conhecimentos leitor-texto-autor, necessários ao desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora.

Corroboramos as afirmações das autoras, contudo temos ciência de que o método tradicional de leitura consegue formar leitores, no entanto entendemos que, certamente, estes estudantes terão dificuldades em avançar nas habilidades que exigem a compreensão leitora. Nesse sentido, as autoras Koch e Elias (2006, p.12), fundamentam-se na concepção de língua sociocognitivo-interacional, que privilegia “os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação”. Para estas, o sentido do texto não está lá (no texto), ele é constituído, levando em consideração as “sinalizações” dadas pelo autor articuladas aos conhecimentos do leitor, que deve, no percurso de leitura, assumir posição ativa.

Com relação às associações do conhecimento prévio com texto, Leal (2015) evidencia que estas acontecem em variados níveis de re(significação), devendo que seja considerada a necessidade de várias possibilidades de interações para encontrar o entendimento global do texto, sem deixar de considerar a realidade social e cognitiva do leitor.

Nessa mesma linha de pensamento, Santos (2015, p. 39) assinala que “ler significa compreender qualquer texto verbal (oral ou escrito) ou não verbal, associando seu conteúdo aos nossos conhecimentos prévios”, ou seja, o ensino de leitura deve possibilitar o ampliamto de experiências significativas dos estudantes que considerem seus conhecimentos, suas realidades.

Sobre o ensino de leitura, referido autor (p. 41) destaca, ainda, que “a intenção deve ser estimular a leitura crítica e participativa, que leve à elaboração de outros textos, orais e escritos, coesos e coerentes [...]”. Dessa maneira, entendemos que o leitor “competente”, que

faz as devidas articulações autor-texto-leitor, ultrapassa o entendimento superficial do texto, compreendendo-o de modo global, favorecendo a formulação de mais conhecimentos.

Koch e Elias (2006, p.12) reforçam a conceição de “**leitura como uma atividade de produção de sentido**”, em que o leitor se utiliza de estratégias que validem, ampliem e favoreçam a elaboração de mais conhecimentos. Acerca da produção de sentido pelo leitor, Alliende e Condemarín (2005), nos lembra de que, “quando as relações são estabelecidas, a compreensão do texto é completamente individual, porque a interpretação tem um caráter único para cada leitor”.

Os fatores envolvidos no processo de construção do significado dos textos merecem uma análise teórica em profundidade que facilite para o leitor a detecção das fontes das dificuldades de compreensão e os modos de facilitá-la. Tendo claros os fatores da compreensão, pode-se planejar com mais bases as diferentes atividades destinadas a desenvolvê-la e a avaliá-la (Alliende e Condemarín, 2005, p.111).

Neste viés, dada a importância da leitura e das articulações necessárias leitor-texto-autor para o entendimento global do texto e favorecimento de leitores competentes que sejam capazes de exercer sua cidadania e prosseguir em estudos, impende haver a efetivação, bem como a constante avaliação de políticas públicas, a exemplo do PAIC, que considerem a leitura como um eixo essencial para a elaboração de conhecimentos, como também compreendemos que, para os professores, mediadores principais deste processo, são necessários esforços acerca de uma formação continuada que dê as condições necessárias para a efetivação de um trabalho que prime pela formação de leitores ativos e competentes, visto que a compreensão leitora é uma das competências que “abre” caminhos para novas aprendizagens.

No tópico seguinte, apoiada nos estudos de Santos (2015), Koch e Elias (2006) e Kleiman (1989), nos transportamos, em linhas gerais, aos conhecimentos necessários para a compreensão leitora.

3.3.1 Conhecimentos para a compreensão leitora

Conforme discorremos no subcapítulo anterior, a construção do sentido do texto na perspectiva sociocognitivista resulta da articulação dos conhecimentos prévios do leitor, na interação leitor-texto-autor. No momento da leitura, inúmeros conhecimentos do leitor são acionados em constante articulação para que a compreensão leitora seja alcançada.

No que diz respeito aos conhecimentos do leitor, Koch e Elias (2006) afirmam que, durante o “processamento textual”, estes são mobilizados estrategicamente, por meio de vários passos interpretativos, que se realizam de modo simultâneo. Ainda segundo as autoras (2006),

na realização da leitura e articulação com o texto para compreensão global deste, recorremos a três grandes sistemas de conhecimento: linguístico, enciclopédico e interacional.

Para Koch e Elias (2006, p.40), o conhecimento linguístico corresponde ao “conhecimento gramatical e lexical. Baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender a organização do material linguístico na superfície textual [...]”. A ativação desse conhecimento está relacionada diretamente ao domínio do código linguístico por parte do leitor, em articulação ao material linguístico do texto.

Alliende e Condemarín (2005, p. 125), declaram que “o grau do domínio do código linguístico por parte do leitor é determinante para sua compreensão”, ou seja, a articulação do leitor-texto-autor se dará em menor ou maior eficácia em virtude do código linguístico de cada sujeito. Consoante os autores, entretanto, “a leitura determina um enriquecimento do código linguístico. De tal modo, compreendemos que, no contexto escolar, as atividades de leitura pensadas no viés da ampliação do código linguístico por parte dos estudantes devem proporcionar a estes o favorecimento da compreensão do texto e ao mesmo tempo colaborar no enriquecimento do vocabulário.

Em se tratando do conhecimento enciclopédico ou de mundo, Koch e Elias (2006, p. 42) assinalam que este se refere aos “conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental – bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos”. Compreendemos, de efeito, que este conhecimento colabora na compreensão do texto, por meio do conhecimento de mundo do leitor articulado na sua interação com o escrito.

Para Kleiman (1989, p. 27), o “mero passar de olhos pela linha não é leitura, implica uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto [...]”. De tal jeito, no ato da leitura, o engajamento do leitor na ativação do conhecimento de mundo o ajudará na realização de inferências que levará à articulação leitor-texto-autor, favorecendo seja efetivada a compreensão leitora.

Releva evidenciar, contudo, o fato de que, com relação às possibilidades de leitura oferecidas aos estudantes, além de se considerar a singularidade de cada sujeito, deve-se atentar, ainda, para o contexto da realidade desses agentes, pois, conforme nos ensinam Alliende e Condemarín (2005, p.127), “de acordo com o grau de conhecimento com que os leitores chegam ao texto, este será compreensível para alguns e incompreensível para outros”, ou seja, o material linguístico selecionado deve ser estrategicamente planejado para que colabore no desenvolvimento da compreensão do texto.

Sobre o conhecimento interacional, Koch e Elias (2006, p. 45) ressaltam que “refere-se às formas de interação por meio da linguagem”. Ainda na conceição das autoras, este conhecimento engloba aqueles de ordens “ilocucional”, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

O de cariz “ilocucional” enseja reconhecer os objetivos ou propósitos do texto, pretendidos pelo autor, ao passo que o de teor comunicacional corresponde à quantidade de informação necessária em uma situação comunicativa para reconstituir o objetivo da produção textual, bem como a escolha da variante linguística e do gênero textual que atenda à situação da realidade comunicativa. O conhecimento de feição metacomunicativa coincide com as várias ações linguísticas do texto, “pistas que o autor deixa para o leitor”. Entrementes – o derradeiro - o de caráter superestrutural, relacionando ao conhecimento dos gêneros textuais, é correspondente às vivências sociais, em articulação com os objetivos pretendidos do texto (Koch; Elias 2006).

Segundo Allende e Condemarín (2005, p.126), “considerando que o leitor dará uma série de contribuições ao texto, o autor lhe entrega uma comunicação muito incompleta. Cada elemento do texto interage com o conjunto de conhecimentos pertinentes ao leitor”. Assim, os autores evidenciam, mais uma vez, a necessidade do estabelecimento da articulação leitor-texto-autor para a compreensão do texto.

A leitura é basilar para a elaboração de conhecimentos, fonte de informações capaz de produzir interesses. Em ocorrendo assim, não é necessário que os conhecimentos do leitor e do autor sejam iguais, mas que possibilitem, por meio do texto, uma interação dinâmica, ao passo que, se o texto exige conhecimentos que o leitor não tem, a compreensão leitora resta comprometida (Allende; Condemarín, 2005).

Além dos sistemas de conhecimento defendidos por Koch e Elias (2006) como relevantes para a compreensão leitora, Allende e Condemarín (2005) pontuam, ainda, os interesses e os valores do leitor e as circunstâncias de leitura, como fatores que influenciam na feitura da compreensão leitora.

Sobre os interesses do leitor, Allende e Condemarín (2005, p. 127) assinalam que, “quando se selecionam ou recomendam textos, os interesses do leitor e o significado que os seus conteúdos possam ter para ele serão fatores decisivos para o êxito ou fracasso da leitura”. Em se tratando das circunstâncias da leitura, referidos autores asserem que “uma mesma pessoa pode entender de modo muito diferente um mesmo texto”. Nesse caso, entendemos que, além do que já foi explanado nesta subseção, existem outros fatores que interferem diretamente no processamento da compreensão por parte do leitor, como, *exempli gratia*, ambiente em que

está se realizando a leitura, circunstâncias do tempo (conflito ou paz), aspecto socioemocional, aspecto socioeconômico, dentre outros fatores.

Asseguramos, então, que o desenvolvimento significativo da habilidade leitora pela escola está diretamente interligado a planejamentos estratégicos de políticas públicas, a exemplo do PAIC, que considere a necessidade da formação continuada de professores, arrimada no alinhamento da teoria e da prática, bem como na disponibilização de materiais de apoio que considerem a realidade dos estudantes atendidos, favorecendo a ampliação de conhecimentos.

Na seção vindoura, estão expressos os procedimentos metodológicos deste esforço de demanda acadêmica no patim do saber *stricto sensu* – Dissertação de Mestrado.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nas subseções subsequentes, encontram-se a taxinomia da pesquisa [em termos metodológicos], a sua população e amostra, bem assim, as técnicas de coleta e análise trabalhadas.

4.1 Classificação da pesquisa

Quanto à abordagem, esta pesquisa está lotada no âmbito de uma demanda qualitativa. Esta preocupa-se com o nível de realidade não quantificável, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2014).

Os cientistas que partilham da abordagem qualitativa se opõem, em geral, ao pressuposto experimental que defende um padrão singular de pesquisa para todas as ciências. Segundo a autora, um marco que separa a pesquisa qualitativa dos estudos experimentais está no formato como apreende e legitima os conhecimentos.

Conforme taxonomia empregada por Vergara (2004), em relação aos meios, classifica-se como um estudo de caso, pois este tem como finalidade verificar uma realidade específica, no caso, as contribuições do Programa Mais PAIC para consolidar a compreensão leitora dos alunos do 9º ano do ensino fundamental das escolas municipais de Maracanaú.

De acordo com Gil (2002), o estudo de caso é amplamente utilizado nas pesquisas sociais, consistindo no estudo de um ou poucos objetos, com o desiderato de que ocorra um maior detalhamento do seu conhecimento, possibilitando uma visão geral ou identificando possíveis elementos que influenciam ou são influenciados pelo problema.

Vergara (2004, p. 49) acrescenta que “estudo de caso é um circunscrito a um ou poucas unidades, entendido como pessoa, família, produto, empresa, órgão público, comunidade ou mesmo país. Tem caráter de profundidade e detalhamento”.

Yin (2016), por sua vez, ensina que o estudo de caso investiga um fenômeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são bem definidas, e em que múltiplas fontes de evidência são usadas, dependendo, portanto, intensivamente do trabalho de campo ou pesquisa rural.

A investigação, também, é classificada como descritiva, pois expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza (Vergara, 2004).

4.2 População e amostra do estudo

Conforme metodologia preconizada por Cohen e Franco (2013), o universo do projeto conforma os grupos de pessoas ou famílias que são diretamente influenciados pelo projeto de intervenção ou política proposto. Nesse caso, a população é limitada, ou seja, finita.

A classe deste estudo compreende todos os estudantes do 9º ano das escolas municipais de Maracanaú, que totalizam 3.387 discentes, distribuídos em 39 escolas.

Dessa população, foram extraídas as três escolas com as menores proficiências em Língua Portuguesa do 9º ano, em 2022, e as três com as melhores proficiências, conforme demonstrado no quadro que segue.

Quadro 2 – Amostra da pesquisa

Escola	Quantidade de estudantes	Proficiência média	Padrão de desempenho
ANA BEATRIZ MACEDO TAVARES MARQUES EMEF ESTUDANTE	116	223,15	Crítico
JOSE MARIO BARBOSA EMEIEF	27	224,41	Crítico
POVO PITAGUARI EMIEB	12	229,14	Crítico
PROF JOSE MARIA DE BARROS PINHO EMEF ³	244	271,98	Intermediário
VALDENIA ACELINO DA SILVA EMEF	176	271,01	Intermediário
JOSE MARTINS RODRIGUES EMEIEF DEPUTADO	125	269,88	Intermediário

Fonte: Elaboração própria.

Entendemos que, para uma melhor organização do ensino/aprendizagem, o ensino fundamental é desdobrado em anos iniciais e anos finais, correspondendo, respectivamente, aos períodos do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica há que ter como foco a alfabetização, devendo, no decurso desse ciclo, consolidar as aprendizagens dos estudantes por meio da ampliação de práticas de linguagem, experiência estética e intercultural das crianças, assegurando um percurso contínuo de aprendizagens e ampliação das competências e habilidades dos alunos nos anos finais do ensino fundamental.

³ A Lei 2.779 de 28 de dezembro de 2018, denominou de Professor José Maria de Barros Pinho EMEF à EMEFM Liceu de Maracanaú.

Esta pesquisa procura elementos que fundamentam os resultados adquiridos no último ano escolar do ensino fundamental, motivo por que definimos como foco deste experimento as escolas do Município de Maracanaú que recebem estudantes dos anos finais do ensino fundamental. A seguir, estão detalhadas as técnicas de recolha de indicadores.

4.3 Técnica de coleta de dados

A técnica de coleta de dados consiste em recolher impressões e registros sobre um fenômeno, por meio do contato direto com as pessoas a serem observadas ou por mediação de instrumentos auxiliares (Moura, 1998).

Para o desenvolvimento do estudo de caso, Yin (2016) ensina que existem seis modalidades principais de coletar evidências: documentação, registro em arquivos, entrevistas, observações diretas, observação participante e artefatos físicos.

Para a realizar esta investigação, recorreremos às técnicas de documentação e aplicação de roteiro de entrevista semiestruturada e questionários para a retirada dos indicativos. As entrevistas são a maneira mais comum de conseguir dados qualitativos (Cedro, 2011; Boni; Quaresma, 2005; Duarte, 2001).

O quadro 3 evidencia as técnicas de coleta para cada objetivo específico aqui sugerido.

Quadro 3 – Técnica de coleta de dados, por objetivo específico

Objetivos específicos	Técnica de coleta de dados
Verificar como se deu a implementação do Eixo de Literatura e Formação do Leitor do Programa Mais PAIC nas escolas públicas que atendem 9º ano no Município de Maracanaú.	Por meio de pesquisa documental, foram considerados os seguintes documentos: agendas e relatórios das formações do PAIC de Língua Portuguesa do 9º ano realizadas no Município, registros das reuniões dos Planejamentos Integrados e Projetos de Leitura desenvolvidos nas escolas. Entrevista semiestruturada com o gerente do programa no Município.
Identificar as mudanças na prática do professor de Língua Portuguesa do 9º ano proporcionadas pelas formações do PAIC.	Questionários aplicados a professores de 9º ano e gestores pedagógicos.
Analisar a série histórica de indicadores do SPAECE de Língua Portuguesa do 9º ano das escolas pesquisadas.	Relatórios de resultados do SPAECE de Língua Portuguesa do 9º ano das escolas estudadas.

Fonte: Elaboração própria.

A coleta de dados da pesquisa foi efetuada com amparo na procura documental da implementação e desenvolvimento do Eixo de Literatura e Formação do Leitor no Município de Maracanaú, verificando junto ao gerente do PAIC do Município as agendas das formações do programa, a fim de compreender os objetivos propostos para as formações, bem como avaliar por meio do relatório das formações a efetivação dos objetivos ora pretendidos; verificar junto aos professores as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola com procedência nas formações do PAIC; verificar os registros dos planejamentos integrados das escolas e avaliar a série histórica do SPAECE do 9º ano dos estabelecimentos escolares estudados, evidenciando os resultados com suporte na implementação e desenvolvimento das ações do PAIC no Município.

4.4 Técnicas de análise de dados

Após a análise da documentação que regulamenta a implementação do PAIC e a transcrição dos questionários e entrevistas dirigidas, respectivamente, aos professores e gestores pedagógicos, optamos aqui pela técnica de análise de conteúdo, da agricultura de pesquisadora francesa Laurence Bardin (2004). Esta é compreendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) conducentes às inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para o tratamento dos dados oriundos dos relatórios de resultados do SPAECE de Língua Portuguesa do 9º ano, louvamo-nos nos instrumentos dispostos pela Estatística Descritiva, tais como gráficos e tabelas.

Na seção a seguir, exprimem-se os resultados do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) em Maracanaú, identificando seu percurso no Município, ações sistêmicas, resultados observados e o exame dos indicadores.

5. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Após darmos conta do arcabouço teórico que fundamenta a demanda sob relatório, bem assim os procedimentos metodológicos que a orientam, reportamo-nos ao Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no contexto específico do Município examinado. Nesta seção, está examinado o desenvolvimento das ações sistêmicas dos eixos do Mais PAIC em Maracanaú, com o estudo das estratégias adotadas e os desafios enfrentados. Mensuramos os resultados alcançados pelo Município de Maracanaú à luz dos padrões de desempenho do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), fornecendo uma compreensão abrangente do programa e suas implicações locais. Descrevemos, pois, o que foi encontrado na pesquisa de campo.

5.1 Desenvolvimento das ações sistêmicas dos eixos do PAIC em Maracanaú

Maracanaú, nome de origem tupi que significa “lagoa onde bebem as maracanãs”, com uma área de 105 km² e densidade demográfica de 2.230,8 hab./km² é um dos dezenove (19) municípios da Região Metropolitana de Fortaleza, no Ceará, localizado a 24km da Capital cearense. O Município tem a segunda maior economia do Ceará, com o Produto Interno Bruto (PIB) concentrado, sobretudo, na atividade industrial, entretanto, considerando o indicador social renda média do trabalhador, o Município registra uma renda média ínfima de R\$ 1.952,32 (2019), ficando abaixo da média do Estado do Ceará, que era de R\$ 2.299,94 em 2019 (FIEC, 2021).

Em se tratando do contingente populacional, ocupa o quarto lugar no Estado, ficando atrás somente de Fortaleza, Caucaia e Juazeiro do Norte. Em relação aos municípios da Região Metropolitana de Fortaleza, Maracanaú é o terceiro mais populoso, após Fortaleza e Caucaia, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

O crescimento populacional de Maracanaú é um indicativo do dinamismo da região, que expressa em seu parque industrial um conjunto sólido de empresas e serviços complementares, com localização de ligação bastante favorável, para a Capital, outros municípios, portos e área exportadora. O parque industrial do Município denota destaque para os setores têxtil, vestuário, alimentos, máquinas, químico e produtores de borracha e plástico, que, juntos, correspondem a 68% da mão de obra industrial de lá (FIEC, 2021).

O parque industrial, desenvolvendo-se desde 1964, com a instalação do primeiro Distrito Industrial, a proximidade de Fortaleza, a linha férrea, dentre outros fatores, alavancou

um crescimento populacional vertiginoso, impulsionando a construção de conjuntos habitacionais que exerceram intensiva influência para o crescimento populacional de Maracanaú, especialmente da classe trabalhadora, que demandava por trabalho e abrigo na periferia do Distrito Industrial.

Na tabela seguinte, observa-se a evolução da população de Maracanaú, de 1991 até 2022.

Tabela 3 – População do Município de Maracanaú, no período de 1991 até 2022

ANO	POPULAÇÃO RESIDENTE
1991	157.151
2000	174.599
2010	209.057
2022	234.392

Fonte: Elaboração própria, com os dados disponíveis em Maracanaú história e vida e dados IBGE disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/maracanau>

De acordo com a tabela, observa-se que Maracanaú teve um crescimento populacional de aproximadamente 14,3% de 1991 a 2022, tendo um maior crescimento de 2000 a 2010.

Em se tratando da área educacional, a educação pública municipal em Maracanaú atende a educação infantil, nas etapas da creche e pré-escola com o objetivo de desenvolver as crianças em seus aspectos afetivo, cognitivo, social, psicomotor, social e linguístico; o ensino fundamental de 1º ao 9º ano objetivando a formação básica do cidadão; mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, conforme é preconizado na LDB 9394/96.

Com vistas a tornar oportuno o acesso a toda comunidade à aprendizagem, Maracanaú empreende esforços para atendimento e fortalecimento das seguintes modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos (EJA) de modo presencial e semipresencial, destinada aos que não tiveram acesso na idade própria, Educação Especial Inclusiva com salas

de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e favorecimento da inclusão dos estudantes com deficiências em sala regular.

Maracanaú conta, ainda, com o Centro de Línguas de Maracanaú (CLM) que enseja a realização de cursos de Inglês, Espanhol e de Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio de seleção semestral, aos estudantes, professores e comunidade local; e o Núcleo de Tecnologias de Maracanaú (NUTEM), que tem como objetivo auxiliar e capacitar gestores e professores ao uso pedagógico das tecnologias digitais nas unidades escolares, favorecendo, assim, a inclusão digital no contexto escolar.

A Secretaria da Educação de Maracanaú tem à frente o senhor George Lopes Valentim, que assumiu a pasta em 1º de janeiro de 2021. As ações realizadas na Secretaria de Educação têm como objetivo central formular, coordenar e executar a política educacional na rede pública municipal de ensino, integrando os planos e políticas federais, estaduais e municipais, que devem reverberar na equidade e qualidade do ensino, bem como na valorização dos profissionais da educação e no desenvolvimento de uma gestão democrática, comprometida com uma educação integral, humanizada e emancipadora.

Dentre os programas desenvolvidos nas escolas para o favorecimento do desenvolvimento e consolidação das aprendizagens dos estudantes da rede municipal de Maracanaú, destaca-se o Programa de Contraturno escolar, que oferece atividades de Português, Matemática, Educação Ambiental, Teatro, Música, Dança, Desenho/Pintura e Recreação, que tem como finalidade colaborar com o aprendizado dos alunos. Têm ressaltado, ainda, a Política de Jornada Ampliada, que oferece atividades em horário integral, com 10 horas por dia de atividades de segunda a sexta-feira, de maneira presencial, e o Programa Busca Ativa Escolar, um trabalho conjunto que tem como finalidade identificar crianças e adolescentes que estão fora da escola e realizar os devidos encaminhamentos, para a garantia da frequência escolar desses estudantes.

No quadro 4, percebem-se os esforços do Município em atender a educação infantil e o ensino fundamental, conforme estabelecido pela LDB 9394/96.

Quadro 4 - Evolução das matrículas da rede municipal de Maracanaú (2019 – 2022)

ETAPAS/MODALIDADES	2019	2020	2021	2022
Creche	738	731	703	906
Pré-escola	4.894	5.243	5.189	5.265
Ensino Fund. - 1º ao 5º ano	13.046	12.944	13.588	13.936

Ensino Fund. - 6º ao 9º ano	13.302	13.758	14.069	13.235
EJA	4.638	4.716	3.914	1.678
AEE	1.451	1.521	1.458	1.661
Total	38.069	38.913	38.921	36.681

Fonte: Elaboração própria, com base nesses dados: <https://qedu.org.br/municipio/2307650-maracanau>

A análise do quadro dá ensejo a se observar que houve redução no número de matrículas no ano de 2022, no entanto, de acordo com os dados disponibilizados, observa-se que a redução no número de estudantes matriculados ocorreu, sobretudo, no ensino fundamental dos anos finais, do 6º ao 9º ano, inferindo-se que a redução de matrículas nestas etapas de ensino são reflexos da pandemia da covid-19, que forçou mudanças drásticas em todos os setores da sociedade. Fragilizadas por lutos e desassistidas na garantia de seus direitos, muitas famílias tiveram dificuldades de garantir a manutenção das atividades pedagógicas dos seus filhos, seja por falta de acesso às tecnologias, materiais e espaços adequados para estudar, ou por múngua de preparo para conduzir as atividades escolares, o que chocou, inevitavelmente, na qualidade do ensino.

Em sendo público da EJA, a nós é dado inferir, em primeiro lugar, que tal sucedeu pelo encerramento da oferta da EJA de nível médio por parte do Município⁴, e secundariamente pela crise econômica vivenciada na pandemia da covid-19, uma vez que estes estudantes precisam trabalhar para manter seus custos de vida. Em terceiro lugar, vê-se, também, que uma parcela de estudantes desta modalidade tenha feito a opção por participar de outras políticas educacionais para prosseguimento da vida escolar, a exemplo da política da Universidade Operária do Nordeste⁵, oferecida pelo Município de Maracanaú.

A política educacional de Maracanaú almeja o desenvolvimento de uma educação alicerçada no comprometimento do processo qualitativo do ensino e da aprendizagem, ofertados aos estudantes das escolas públicas. De efeito, a perspectiva de alcançar melhores resultados de aprendizagem, o Município atua em regime de colaboração na operacionalização das políticas públicas educacionais federais e estaduais. Destacamos, nesta pesquisa, a operacionalização do Programa PAIC de cooperação técnica e incentivo para a melhoria dos indicadores de aprendizagem, com ações sistêmicas de colaboração entre o Estado do Ceará e

⁴ Até o ano de 2021, o Município de Maracanaú ofertava o ensino médio na modalidade EJA. Em 2022, esses estudantes ficaram sob a responsabilidade do Estado, atendendo ao que preconiza o art. 10 da LDB 9394/96.

⁵ Instituído pela Lei 1.448, de 03 de setembro de 2009, o Programa Universidade Operária do Nordeste é um sistema integrado de educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos.

municípios, tratando especificamente da efetivação do referido programa no contexto de Maracanaú.

A municipalização do ensino público no Estado do Ceará legitimou um novo caminho a ser trilhado no contexto educacional dos municípios. O Acordo de Colaboração Mútua com o Governo Estadual, instituído pela Lei Nº 12.452 de 1995, ao passo que fortalece os municípios para administrar seus recursos educacionais, dentro da perspectiva singular de observâncias das particularidades de cada município e do respeito às orientações educacionais vigentes, determina a necessidade da verificação dos esforços despendidos, para a organização e efetivação das ações educacionais empreendidas por parte de cada município.

A referida lei incumbe aos municípios, em seu Art. 4º, inciso IX, a prerrogativa de “implantar uma sistemática de avaliação da qualidade de ensino”, e ao Estado cumpre incentivar e apoiar técnica e financeiramente os municípios, com vistas às condições básicas de natureza política, normativa, administrativa e operacional, de modo a cumprir os Artigos 30 e 211 da Constituição Federal de 1988 e o Artigo 232 da Constituição do Estado do Ceará, de 1989.

Cientes da política de responsabilização educacional, da cultura da consolidação da gestão por via de resultados e conhecedores dos desafios de aprendizagem dos estudantes cearenses revelados nas avaliações externas, a exemplo do SAEB de 2001, que apontava o “fracasso escolar” do sistema educacional do Ceará, o Estado, em colaboração com os municípios, instituiu o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), conforme está expresso no curso da seção 2 desta Dissertação.

Maracanaú não fez parte da primeira fase do PAIC, a qual contou com a participação de 56 municípios, no período de 2005 a 2006, quando, mais uma vez, foi constatada a fragilidade da educação escolar, em leitura e escrita, ofertada aos estudantes do 2º ano do ensino fundamental. Na segunda fase, em 2007, 100% dos municípios cearenses aderiram ao programa, formalizado por meio de um protocolo de intenções celebrado juntamente com o Governador e a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC, 2012).

O referido protocolo expressava os seguintes objetivos específicos:

1. Estimular o compromisso de professores alfabetizadores com a aprendizagem da criança, por meio da valorização e profissionalização docente.
2. Priorizar a alfabetização de crianças, redimensionando recursos financeiros para os programas da área.
3. Rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando a função do professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho.
4. Definir critérios técnicos para a seleção de diretores escolares, priorizando o mérito em detrimento de indicações políticas.
5. Implementar 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. (SEDUC, 2012, p. 74).

À SEDUC coube a responsabilização dos eixos do programa, mediante assessoria técnica e avaliação dos resultados de leitura dos estudantes do 2º ano, aferidos pelo SPAECE Alfa. Aos municípios coube a logística para efetivação das ações do programa: materiais, equipe técnica, espaços para formação, dentre outros. Em 2009, em consequência da renovação das gestões municipais, elaborou-se um conjunto de diretrizes para embasar a definição de ações e metas a serem estabelecidas pelas secretarias de educação em seus respectivos municípios.

Para a operacionalização do programa nos municípios, foram constituídas as equipes municipais do PAIC, com até três componentes, lideradas por um gerente municipal, responsáveis pela realização das ações dos eixos do PAIC. Inicialmente, a professora Maria do Carmo Pinheiro Marques, também Diretora da Diretoria de Avaliação e Monitoramento da Secretaria de Educação de Maracanaú assumiu a gerência do PAIC no Município. Hoje, esta função é ocupada pela professora Luzivany Eusébio Freire.

Para melhor organização e acompanhamento dos técnicos da SME, as escolas do dali foram divididas em seis (06) regiões, que receberam as seguintes nomenclaturas: Região A, Região B, Região C, Região D, Região E e Região F. Um dos critérios para definição de alocação das escolas em uma determinada região expressou-se, sobretudo, pela proximidade territorial. Cada região tem em sua composição a média de 11 a 17 escolas. Além das reuniões, formações de gestores e professores, as escolas são acompanhadas por técnicos da SME, de acordo com as etapas de ensino que oferecem - educação infantil, ensino fundamental (1º ao 5º ano) e ensino fundamental (6º ao 9º ano). As visitas acontecem mensalmente e versam acerca das ações pedagógicas desenvolvidas para a qualidade da aprendizagem integral dos estudantes.

Sob o apoio e as orientações dadas ao Município pela SEDUC nos cinco eixos do PAIC, Maracanaú realiza reuniões de pactuação de metas e elaboração de planos, formações, gerenciamento dos materiais didáticos disponibilizados e o acompanhamento das ações desenvolvidas. Atuando como uma rede colaborativa, o gerente municipal e os técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME) recebem formação da SEDUC, por meio da CREDE 01 e repassam a formação aos gestores das escolas e aos professores da rede municipal de ensino, primeiramente atendendo aos professores da educação infantil, 1º e 2º anos do ensino fundamental, com ampliação, hoje, para todos os profissionais do ensino fundamental que lecionam nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

O Município participa ativamente dos protocolos de avaliação externa do Mais PAIC, compreendendo-a, conforme Marques *et. al* (2013, p.75), como uma “importante

estratégia de acompanhar os efeitos do Programa, com suporte no rendimento dos alunos”. As avaliações do protocolo PAIC são realizadas no primeiro semestre do ano letivo, e, com suporte no diagnóstico dessas avaliações, são reorganizadas as ações dos municípios, escolas e professores, para se for preciso, alinhar seus planos de trabalho e tomar as decisões cabíveis para superar os desafios.

Com relação ao SPAECE, principal mecanismo de avaliação externa da política pública em estudo, este configura-se ao largo dos anos letivos de 2º, 5º e 9º anos, como pauta fundamental de reflexões e intervenções na agenda educacional do Município. Ademais de fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, expressa aos professores, gestores escolares e Município, um quadro da realidade da educação oferecida, com vistas a orientar intervenções adequadas que culminem na qualidade da aprendizagem dos estudantes. Seus indicadores são fundamentais na pactuação de metas das unidades escolares.

Nessas circunstâncias, as equipes de formadores da SME, munidas dos resultados do Município (Protocolo Mais PAIC, SPAECE, Avaliações Municipais), conduzem a formação no viés da superação das dificuldades de aprendizagem encontradas. Assim, os encontros de formação são planejados com oficinas de orientação para uso do material estruturado do programa, e para mostra e análise dos dados, identificando os aspectos que contribuíram positiva e negativamente no processo e nos resultados, com o intuito de que, havendo ciência da realidade da rede de ensino, da escola e da sala de aula, sejam repensadas as intervenções pedagógicas, para o alcance do sucesso escolar dos estudantes.

Para Gusmão e Ribeiro (2011, p.17), “as ações de gestão são pautadas pelo desenvolvimento de uma ação cíclica calcada em planejamento (com base na realização de diagnóstico e definição de metas), intervenção, acompanhamento, monitoramento e avaliação”. As autoras acentuam, ainda, que estas ações devem ensejar a “estruturação e a implantação de uma política municipal”.

Nessa perspectiva, o Município de Maracanaú implementa um sistema próprio de Avaliação da Educação Básica. Segundo Marques *et. al* (2013), as ações no âmbito da avaliação educacional municipal tencionam assumir um caráter de monitoramento e acompanhamento da aprendizagem, com a utilização de instrumentos de medidas válidos e fidedignos às necessidades dos alunos e professores, colaborando para a garantia do direito fundamental de aprender de todo educando.

Todos os estudantes do ensino fundamental da rede municipal de Maracanaú participam das avaliações municipais, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. A

equipe da Diretoria de Avaliação e Monitoramento coordena a elaboração dos instrumentais avaliativos, as orientações de aplicação, a consolidação dos gabaritos e as oficinas de mostra dos resultados com as devidas sugestões de intervenções pedagógicas.

Visando ao sucesso escolar da alfabetização das crianças do 1º ano do ensino fundamental, Maracanaú implantou em 2008, pela Lei nº 1.269/07, a Avaliação Municipal do 1º ano, que tem como finalidade verificar o nível de proficiência dos estudantes em leitura e escrita nesse ano escolar. De acordo com a referida Lei, há uma bonificação correspondente a 10% (dez por cento) do vencimento-base do professor cuja turma exprimir resultados no mínimo de 90% (noventa por cento) de acertos na avaliação.

No ano de 2023, essa política foi reeditada, por meio da Lei nº 3.324, de 30 de janeiro de 2023, a qual transformou o abono, que era em percentual sobre vencimento do professor, para um valor padronizado para os professores que alfabetizassem 90% ou mais dos seus alunos, e incluiu um abono menor para aqueles que alfabetizasse de 80% a 89% dos seus alunos.

Na perspectiva do desenvolvimento de ações orientadas à formação de leitores, um dos eixos do Programa Mais PAIC, os gestores escolares e professores são orientados a desenvolver projetos de leitura e a criar e dinamizar espaços para acervos literários nas salas de aula, com títulos publicados por editoras ou livros de edição própria do programa. Cumpre evidenciar, no entanto, a necessidade da renovação periódica dos títulos literários por parte do programa.

Relativamente às práticas educacionais desenvolvidas no Município, menciona-se uma fala do professor Marcelo Farias (2011), o qual ocupou por mais de vinte (20) anos o cargo de Secretário de Educação do Município.

[...] o caminho do saber é uma via de mão dupla. Ao mesmo passo que a Academia reflete as práticas educacionais e nos aponta possíveis direções a seguir, nós também, através da experiência prática, levamos ao mundo acadêmico novas informações que podem mudar a forma de pensar o ensino (Maracanaú, p. 07).

Assim, em virtude das orientações do programa e de validar as práticas educacionais dos docentes de Maracanaú, desenvolve-se no Município a divulgação das experiências exitosas vivenciadas nos contextos escolares. Estas práticas de sucesso são compartilhadas nas formações dos professores, na revista do Município, **Revista Educação e Reflexão**, que tem como objetivos a produção do conhecimento e disseminação da socialização das experiências educativas do Município, bem como nos Seminários de Experiências Exitosas

do Mais PAIC, envolvendo todas as etapas de ensino ofertadas no sistema municipal de educação de Maracanaú.

As ações do Mais PAIC são acompanhadas pela SEDUC, que por meio de uma rede colaborativa, mobiliza práticas, tempo e espaços para elevar a qualidade dos sistemas municipais de ensino.

O segmento à frente cuida dos indicadores de resultados do programa Mais PAIC no Município de Maracanaú.

5.2 Resultados de Maracanaú à luz dos padrões de desempenho do SPAECE

Antes de passar para os resultados do Município, é preciso compreender que, para uma unidade de ensino ser considerada eficaz, precisa conferir a todos os seus estudantes padrões adequados de aprendizagem, independentemente dos estágios sociais de cada um. Nesse sentido, desde os anos de 1980, com os movimentos para a conquista da democracia, no intuito de estabelecer uma sociedade justa e igualitária, temos na educação uma das principais bandeiras de luta para a consolidação do direito à participação de todos os cidadãos na sociedade.

Nesse contexto, já na década de 1990, em transposição à garantia do acesso à escola, era necessário ampliar esforços para assegurar a qualidade das aprendizagens desenvolvidas nas escolas. Nessa perspectiva, a avaliação escolar dos estudantes, escolas e redes de ensino auferiram destaque no concerto educacional, sinalizando direções assertivas para a consolidação das aprendizagens a serem desenvolvidas.

Para Dadrino *et al* (2010, p. 40), “...a avaliação se converte em uma ferramenta pedagógica, em um elemento que melhora a aprendizagem do aluno e a qualidade do ensino.” Nessa mesma direção, Luckesi (1996, p.166) nos afirma que a avaliação da aprendizagem deve “subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento.”

Por serem elaboradas e aplicadas por agentes externos à escola, as avaliações externas surgem na perspectiva de oferecer subsídios sem interferências internas aos sistemas, gestores escolares e professores, a fim de que se tenha um resultado, o mais próximo possível, da qualidade educacional que ofertam, possibilitando, assim, a organização de suas respectivas práticas pedagógicas.

No que é pertinente à aferição das avaliações externas do SPAECE, esse sistema utiliza uma escala de proficiência disposta em uma régua para melhor compreensão dos dados. Os resultados dos estudantes são localizados na régua, de acordo com os níveis de proficiência estabelecidos para cada ano escolar avaliado, 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

Para o 9º ano do ensino fundamental, no componente curricular de Língua Portuguesa, objeto de nossa pesquisa, temos quatro (04) padrões de desempenho: muito crítico, crítico, intermediário e adequado. Os estudantes que obtiverem pontuação até 200 pontos são considerados estudantes muito críticos, os estudantes que alcançarem de 200 a 250 pontos são classificados como críticos, já os estudantes que atingirem entre 250 a 300 pontos são categorizados como intermediários e, por fim, os estudantes que atingiram acima de 300 pontos são havidos dentro do nível adequado para as habilidades do 9º ano do ensino fundamental.

Os estudantes do 9º ano do ensino fundamental, que têm proficiência dentro do padrão muito crítico, denotam carência de aprendizagem para o desenvolvimento de competências e habilidades mínimas para este ano escolar. Os estudantes do nível crítico, ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as competências e habilidades para este ano de ensino, necessitando reforçar as aprendizagens. Os alunos do padrão intermediário consolidaram as habilidades e competências para o 9º ano, porém ainda necessitam de intervenções pedagógicas para aprofundar as aprendizagens. Aqueles do padrão adequado denotam desenvolvimento além do esperado, mas, ainda assim, necessitam de estímulos para continuarem avançando nas aprendizagens.

As matrizes de referência para elaboração dos itens das avaliações do SPAECE são alinhadas às de referência do SAEB que, por sua vez, são elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em consonância com as orientações dos documentos educacionais oficiais, e com apoio em competências e habilidades que se esperam que os estudantes tenham adquirido, de acordo com o ano escolar e etapa avaliada. Vale evidenciar o fato de que as matrizes do SAEB estão, desde 2019, sendo alteradas, progressivamente, para alinhamento a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Após este breve histórico da avaliação externa SPAECE, mostramos os resultados do Município de Maracanaú, à luz das obtenções advindas das edições realizadas.

Quadro 5 – Resultados de Maracanaú no SPAECE em Língua Portuguesa no 9º ano, de acordo com o número de escolas, série histórica 2014 a 2022

Edição	Nº de	Proficiência	Indicação Padrão	Muito	Crítico	Intermediário	Adequado
--------	-------	--------------	------------------	-------	---------	---------------	----------

	escolas 9º ano	Média	de Desempenho	Crítico			
2014	49	241,7	CRÍTICO	0	42	07	0
2015	47	239,8	CRÍTICO	0	39	08	0
2016	45	256,8	INTERMEDIÁRIO	0	15	30	0
2017	44	251,9	INTERMEDIÁRIO	0	29	15	0
2018	42	259,5	INTERMEDIÁRIO	0	17	25	0
2019	40	260,0	INTERMEDIÁRIO	0	14	26	0
2022	39	256,0	INTERMEDIÁRIO	0	11	28	0

Fonte: Elaborado com base em dados disponíveis em: <https://avaliacaoemontoramentoceara.caeddigital.net>

De acordo com o quadro de resultados em Língua Portuguesa do 9º ano da rede municipal, Maracanaú embora se consolide, paulatinamente, no padrão de desempenho intermediário, exprime em sua trajetória oscilações no crescimento da proficiência média entre as edições de 2014 e 2017, indicando um crescimento tímido de 259,5 em 2018, para 260,0 em 2019

Ainda se observa no quadro 5 que o número de escolas que ofertam o 9º ano do ensino fundamental se reduz a cada ano escolar e que, malgrado Município não ter escolas categorizadas no padrão muito crítico, aumentando suas unidades escolares no padrão intermediário, ainda se tem um número considerável de escolas no padrão crítico. Outro dado relevante é fato de não se ter nenhuma escola categorizada no padrão adequado.

No quadro a seguir, expresso está o número de alunos do Município de Maracanaú, alocados por padrão de desempenho do SPAECE, do 9º ano do ensino fundamental, no componente curricular de Língua Portuguesa.

Quadro 6 – Quantitativo efetivo de alunos por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa 9º ano, aferidos no SPAECE nas edições de 2014 a 2022 – Maracanaú

Edição	Nº de alunos efetivos 9º ano	Indicação Padrão de Desempenho	Proficiência Média	Muito crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
2014	3.295	CRÍTICO	241,7	562	1.364	1.075	294
2015	2.977	CRÍTICO	239,8	586	1.191	921	279
2016	2.593	INTERMEDIÁRIO	256,8	272	839	1.071	411
2017	2.916	INTERMEDIÁRIO	251,9	425	939	1.084	468
2018	2.739	INTERMEDIÁRIO	259,5	309	763	1.093	574
2019	2.534	INTERMEDIÁRIO	260,0	298	718	977	541
2022	3.243	INTERMEDIÁRIO	256,0	467	950	1.178	648

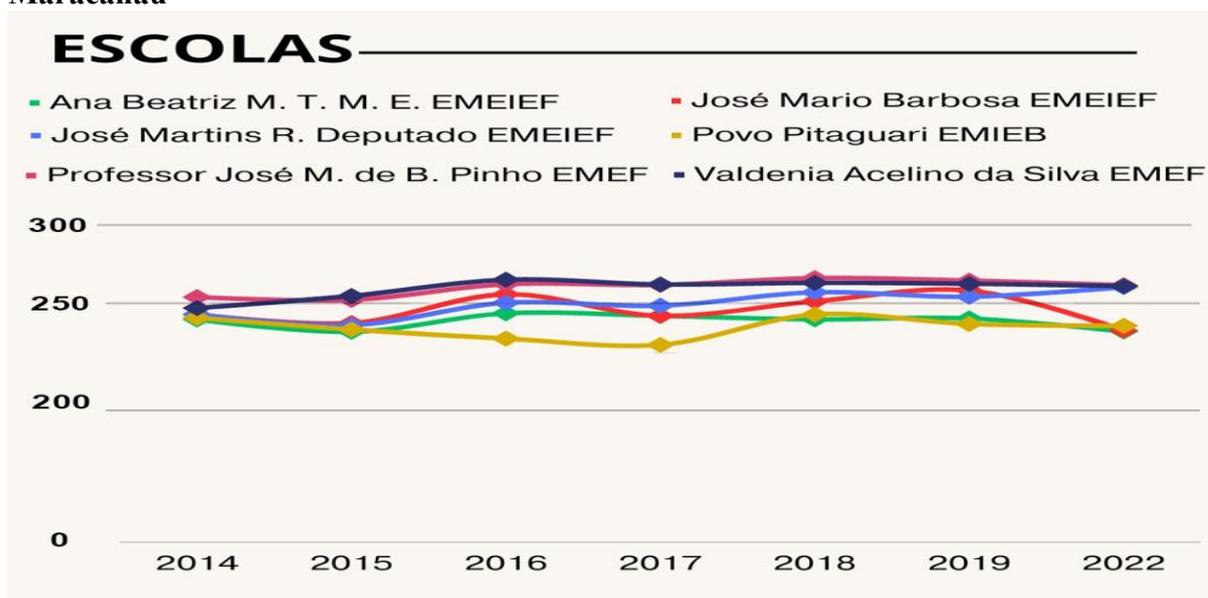
Fonte: Elaborado com base em dados disponíveis em: <https://avaliacaoemontoramentoceara.caeddigital.net>

No quadro 6, é notório que, em quase todas as edições do SPAECE, o número de alunos alocados nos níveis muito crítico e crítico supera o nível intermediário, com exceção, somente, da edição do ano de 2018, em que temos um total de 1.072 estudantes nos níveis muito crítico e crítico e 1.093 estudantes no intermediário. Desta maneira, os dados denotam que um grande número de alunos do 9º ano da rede municipal de Maracanaú, indicava carência de aprendizagens mínimas no componente curricular de Língua Portuguesa, para a conclusão da etapa escolar em que se encontrava.

É importante ressaltar que a avaliação externa de Língua Portuguesa do SPAECE para o 9º ano do ensino fundamental tem como foco central a competência leitora, razão por que se infere que os estudantes categorizados no padrão de desempenho muito crítico denotam dificuldades consideráveis nesta habilidade, comprometendo o desenvolvimento e/ou a aquisição de novos conhecimentos.

No gráfico abaixo, encontra-se a linha histórica da proficiência do SPAECE, de Língua Portuguesa, do 9º ano do ensino fundamental das três (03) escolas de Maracanaú, que obtiveram os melhores resultados em 2022, e das três (03) escolas que lograram os resultados mais baixos em 2022.

Gráfico 7 – Proficiência de Língua Portuguesa do 9º ano, das escolas que obtiveram os melhores indicadores e das escolas que obtiveram os indicadores mais baixos em 2022 – Maracanaú



Fonte: Elaborado com base em: <https://avaliacaoemonitoramentoceara.caeddigital.net>

Em linhas gerais, os resultados do gráfico acima denotam que as três escolas com melhores indicadores atingiram proficiência maior do que 250 e as três escolas com menores resultados atingiram proficiência abaixo de 250. Em relação às escolas que apresentaram os indicadores mais altos em 2022, notamos que as escolas Barros Pinho e Valdenia Acelino logram manter seus resultados desde a edição de 2016. Destacamos, neste grupo, a escola José Martins Rodrigues, que demonstra, no decurso das edições, uma tendência de crescimento dos seus resultados.

Com referência às escolas com proficiência abaixo de 250, observamos que o comportamento da escola José Mário Barbosa exprime consideráveis oscilações, sobretudo na edição de 2022, pós pandemia. Os resultados também nos indicam que as escolas Ana Beatriz e Povo Pitaguari, nas edições 2014 – 2022, indicaram proficiências abaixo de 250, mostrando que necessitam replanejar suas ações para este componente curricular de ensino.

Na subseção a seguir vem uma breve caracterização das escolas pesquisadas.

5.3 Caracterização das escolas pesquisadas

Com este segmento, teremos conhecimentos mais aprofundados das condições organizacionais e estruturais das unidades escolares, bem como o contexto social em que estão inseridas.

5.3.1 Professor José Maria Barros Pinho EMEF

A Escola Professor José Maria Barros Pinho EMEF está localizada na rua Novo Oriente, S/N, Piratininga, Maracanaú – Ceará. O bairro Piratininga é situado na Sede do Município, fazendo confluência com a avenida de contorno da Lagoa de Maracanaú e segue pela Avenida Padre José Holanda do Vale, uma das principais portas de entrada do Município.

De acordo com os dados gerais do Cadastro Único de 2022, o bairro Piratininga tinha 1.187 famílias cadastradas em programas sociais federais, atendendo a 2.758 pessoas (Maracanaú, 2023).

A estrutura física da escola é composta por 15 (quinze) salas de aula, 1 (uma) sala de professor, 1 (uma) sala de diretoria, 1 (uma) sala de coordenação pedagógica, 1 (uma) sala de secretaria, 1 (um) banheiros para funcionários (direção, professores e servidores), 2 (dois) banheiros para discentes, 1 (uma) sala de leitura, 1 (um) laboratório de informática, 1 (uma) sala de recursos multifuncional de Assistência de Educação Especializada (AEE), 1 (uma)

cozinha, 1 (um) pátio coberto, 1 (uma) quadra esportiva para realização das práticas de Educação Física e atividades recreativas, além de 2 (duas) salas para almoxarifado e 1 (uma) despensa para depósito de merenda escolar.

O quadro docente soma 15 professores e 11 servidores. A equipe gestora tem em sua composição de 5 membros (1 gestora geral, 2 coordenadores pedagógicos, 1 coordenador administrativo-financeiro e 1 secretário escolar). A escola Barros Pinho oferta os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), na modalidade regular. De acordo com o monitoramento de matrícula, de fevereiro de 2024, no Sistema de Gestão Escolar (SGE), a matrícula parcial aponta 521 alunos, distribuídos nos turnos manhã e tarde (Maracanaú, 2024).

5.3.2 Valdenia Acelino da Silva, EMEF

A Escola Valdenia Acelino da Silva está localizada na Rua Irineu Machado nº 1251, no Parque São João – Siqueira, Maracanaú – Ceará. O bairro Siqueira, além de estar situado às margens da CE-040 que liga Fortaleza a Maranguape, tem dois centros urbanos – o Parque São João e a Vila Jatobá. É uma região com perspectivas de crescimento, por se tratar de uma região de fácil acesso para a Capital do Estado e para a Sede do Município (Silva, 1992).

Em 2022, o bairro Siqueira teve 2.030 famílias cadastradas nos programas sociais federais, atendendo a 4.525 pessoas, contudo o centro urbano Parque São João, localidade da escola pesquisada, teve 22 famílias cadastradas, atendendo a 55 pessoas (Maracanaú, 2023).

A escola Valdenia Acelino conta com uma estrutura física composta por 9 (nove) salas de aula, 1 (uma) sala de professores, 1 (uma) diretoria, 1 (uma) secretaria, 1 (um) banheiro para funcionários (direção, professores e servidores), 2 (dois) banheiros para discentes, 1 (uma) sala de leitura, 1 (um) laboratório de informática, 1 (uma) sala de recursos multifuncional de Assistência de Educação Especializada (AEE), 1 (uma) cozinha, 1 (um) pátio coberto, 1 (uma) quadra esportiva para atividades de Educação Física e atividades recreativas.

O quadro docente soma 15 professores e 13 servidores administrativos. A equipe gestora é formada por 5 membros (1 gestor geral, 2 coordenadores pedagógicos, 1 coordenador administrativo-financeiro, 1 secretário escolar).

A escola funciona nos turnos manhã, tarde e noite, com um total de 638 alunos matriculados até fevereiro de 2024, distribuídos no Ensino Fundamental (Anos Finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), (Maracanaú, 2024).

5.3.3 José Martins Rodrigues, EMEIEF

A Escola José Martins Rodrigues está situada na Avenida VI, S/N, Jereissati I, Maracanaú – Ceará. Inaugurados oficialmente no dia 13 de março de 1987, os Conjuntos Jereissati I e II foram considerados como verdadeiras “cidades edificadas” com “vida própria”. Além das avenidas planas, contava com farmácias, padarias, lanchonetes, escolas, creches, centro de saúde, subcomando do Corpo de Bombeiros, lojas, áreas de lazer, dentre outros espaços. Por ser praticamente unido à Sede Municipal, forma um centro urbano de grande relevância para o Município (Silva, 1992).

De acordo com o documento Perfil das Famílias de Maracanaú inscritas no Cadastro Único, o bairro Jereissati I tinha 1.322 famílias cadastradas em programas sociais do Governo Federal no ano de 2022, atendendo a 3.116 pessoas nesse bairro (Maracanaú, 2023).

A estrutura física da escola está composta por 13 salas de aula, 1 (uma) sala de professor, 1 (uma) diretoria, 1 (uma) secretaria, 3 (três) banheiros para funcionários (direção, professores e servidores), 1 (um) laboratório de informática, 1 (uma) sala de recursos multifuncional de Assistência de Educação Especializada (AEE), 1 (uma) cozinha, 1 (um) pátio coberto e 1 (uma) quadra esportiva para atividades de Educação Física e atividades recreativas.

A equipe docente conta com 14 professores e 31 servidores administrativos. A gestão escolar é formada por 5 integrantes (1 gestor geral, 2 coordenadores pedagógicos, 1 coordenador administrativo-financeiro, 1 secretário escolar). A escola funciona nos turnos manhã, tarde e noite, contando com um total de 876 alunos, de acordo com o Sistema de Gestão Escolar (SGE), até fevereiro de 2024, distribuídos nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), (Maracanaú, 2024).

5.3.4 José Mário Barbosa, EMEIEF

A Escola José Mário Barbosa está localizada na rua Gabriel F. de Sousa, 850, Olho D'água, Maracanaú – Ceará. Considerada como a região mais fértil do Município, o bairro Olho D'Água recebeu a denominação de região agrícola de Maracanaú (Silva, 1992). Em 2022, o referido bairro teve 350 famílias cadastradas em programas sociais federais, atendendo a 972 pessoas.

A estrutura física da escola está composta por 9 (nove) salas de aula, 1 (uma) sala de professores, 1 (uma) diretoria, uma secretaria, 1 (um) banheiro para funcionários (direção,

professores e servidores), 6 (seis) banheiros para discentes, 2 (dois) vestiários, 1 (uma) sala de leitura, 1 (um) laboratório de informática, 1 (uma) sala de recursos multifuncionais, 1 (uma) cozinha, 1 (um) refeitório e 1 (uma) quadra esportiva para atividades de Educação Física e atividades recreativas.

O quadro docente é composto por 10 professores e 14 servidores administrativos. A equipe gestora é formada por 5 componentes (1 gestor geral, 2 coordenadores pedagógicos, 1 coordenador administrativo-financeiro e 1 secretário escolar). A escola funciona nos turnos manhã e tarde, contando com um total de 300 alunos matriculados até fevereiro de 2024, conforme Sistema de Gestão Escolar (SGE), distribuídos nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), (Maracanaú, 2024).

5.3.5 Escola Municipal Indígena de Educação Básica do Povo Pitaguari

A Escola Povo Pitaguari está localizada em Santo Antônio, Maracanaú – Ceará. O bairro Santo Antônio representa uma grande área de potencial turístico para o Município, contudo é uma área que concentra algumas moradias precárias, sobretudo na Aldeia Nova dos Pitaguaris, que sofrem com o pouco abastecimento de água.

De acordo com o Cadastro Único de 2022, nesse ano o bairro teve 309 famílias cadastradas, atendendo a 879 pessoas (Maracanaú, 2023).

Como fonte de sobrevivência, além da caça e da pesca, que complementam a dieta alimentar dos Pitaguaries, a renda e o sustento das famílias são garantidas pelo extrativismo vegetal e mineral, pelo artesanato, agricultura familiar, por um pequeno número de empregos formais exercidos na própria área indígena, e por outros empregos informais também realizados na área urbana de Maracanaú e em Fortaleza. Há também nesta área, a prática da agricultura de subsistência, com plantio de mandioca, macaxeira, milho, feijão, jerimum, que é exercida por algumas famílias, e uma forte atividade artesanal, englobando grande número de pessoas, mostrando-se também uma atividade vulnerável aos riscos do extrativismo desmesurado e pela sede de lucro dos atravessadores. Tal artesanato é feito a partir de matéria-prima da região, incluindo a confecção de colares e trajes típicos, feitos da fibra de tucum e de outros materiais (Maracanaú, 2021, p.267).

Na ponte que liga atualmente o Olho D'Água à estrada que dá acesso a Santo Antônio, situa-se uma área que enfrenta sérios problemas sociais, como criminalidade, falta de acesso a saneamento básico e poluição ambiental (Maracanaú, 2021).

A escola tem uma estrutura física composta por 08 (oito) salas de aula, 1 (uma) sala de professores, 1 (uma) diretoria, 1 (uma) coordenação, 1 (uma) secretaria, 1 (um) banheiro para funcionários (direção, professores e servidores), 2 (dois) banheiros para discentes, 1 (um)

laboratório de informática, 1 (uma) brinquedoteca, 1 (uma) sala de recursos multifuncional de Assistência de Educação Especializada (AEE), 1 (uma) cozinha e 1 (um) pátio coberto para atividades de Educação Física e atividades recreativas.

O quadro docente conta com 11 professores e 5 servidores administrativos. A equipe gestora da escola é composta por 3 integrantes (1 gestora geral, 1 coordenador pedagógico e 1 secretário escolar). A escola funciona nos turnos manhã e tarde, com um total de 166 alunos matriculados até fevereiro de 2024, distribuídos nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), (Maracanaú, 2024).

5.3.6 Ana Beatriz Macedo Tavares Marques, EMEF Estudante

A Escola Ana Beatriz está localizada na rua Joacir Freitas Dutra, S/Nº, Alto da Mangueira, Maracanaú – Ceará. Próximo à sede do Município e perto do aterro sanitário de Maracanaú, Alto da Mangueira foi o bairro sob a responsabilidade do Centro de Referência de Assistência Social - CRAS Antônio Justas com o maior número de famílias cadastradas em programas sociais federais. Em 2022, registrou 1.506 famílias cadastradas, atendendo a 3.653 pessoas (Maracanaú, 2023).

A estrutura física da escola está composta por 15 (quinze) salas de aula, 1 (uma) sala de professores, 1 (uma) sala de diretoria, 1 (uma) sala de secretaria, 1 (uma) sala de coordenação, 1 (um) banheiro para funcionários (direção, professores e servidores), 2 (dois) banheiros para discentes, 1 (um) laboratório de informática, 1 (uma) sala de recursos multifuncional de Assistência de Educação Especializada (AEE), 1 (uma) cozinha, 1 (um) refeitório e 1 (um) pátio coberto.

A equipe docente é formada por 25 professores e 20 servidores administrativos. A gestão escolar é formada por 5 membros (1 gestor geral, 2 coordenadores pedagógicos, 1 coordenador administrativo-financeiro e 1 secretário escolar). A escola funciona nos turnos manhã e tarde, contando com 810 alunos matriculados, conforme dados de fevereiro de 2024, no Ensino Fundamental (Anos Finais), (Maracanaú, 2024).

Com suporte na caracterização das unidades escolares realizada, é perceptível que as unidades escolares Barros Pinho, Valdenia Acelino e Martins Rodrigues estão localizadas em um perímetro urbano mais desenvolvido. Observamos, ainda, que as unidades escolares José Mário Barbosa e Povo Pitaguari estão localizadas em áreas que apontam maiores desafios, como, por exemplo, a necessidade da utilização da agricultura como estratégia importante para

a sobrevivência. Temos, ainda, a Escola Ana Beatriz, localizada próximo ao aterro sanitário de Maracanaú, com um grande número de famílias atendidas pelo CRAS.

Desse modo, conferimos que a avaliação de políticas públicas não há de se dar fora do contexto de implementação.

Após esta breve contextualização da caracterização das escolas pesquisadas, tratamos, no subcapítulo a seguir, da caracterização dos sujeitos da pesquisa.

5.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

O desenvolvimento do leitor proficiente se constitui como um fator determinante para o sucesso escolar dos estudantes. Sob amparo desta premissa é que se formata a pesquisa mediante um questionário direcionado a professores e gestores pedagógicos atuantes no 9º ano do ensino fundamental, com vistas a traçarmos o perfil dos docentes deste ano escolar e coordenadores pedagógicos, identificando características em comum que contribuam no desenvolvimento de leitores proficientes nesta etapa escolar.

Iniciamos a seção discorrendo acerca do perfil dos docentes das 6 (seis) escolas pesquisadas: 3 (três) escolas que expressaram os melhores resultados no componente curricular de Língua Portuguesa observados no SPAECE de 2022 e as 3 (três) escolas que obtiveram as proficiências mais baixas, totalizando, portanto, 6 (seis) docentes.

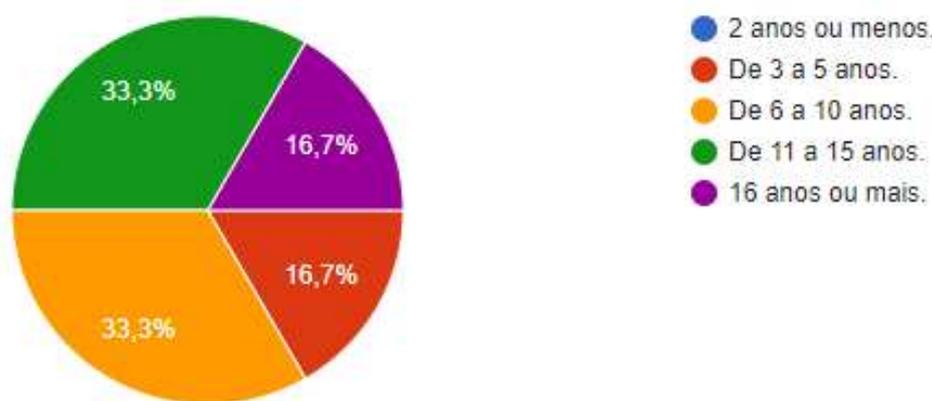
O primeiro questionamento da Parte I do instrumental aplicado aos docentes solicitava a identificação do sexo destes profissionais. Como respostas obtivemos a afirmativa de que 100% destes profissionais que atuam no 9º ano do ensino fundamental no componente curricular de Língua Portuguesa são do sexo feminino.

O item 2 do questionário tratava acerca da idade dos docentes. Para este item obtivemos as seguintes respostas: 1 (uma) professora com idade de 26 a 35 anos; 3 (três) professoras com idade de 36 a 46 anos e 2 (duas) professoras com idade de 46 a 55 anos.

Quanto ao nível de escolaridade, as respostas das professoras indicaram: 1 (uma) professora com Ensino Superior – Licenciatura em Letras; 1 (uma) professora com Ensino Superior - Outra Licenciatura e 4 (quatro) professoras com Especialização. Ressaltamos que as três professoras das escolas com melhores proficiências em Língua Portuguesa indicaram que possuem curso de especialização. Enquanto dentre as escolas que obtiveram o percentual mais baixo, há uma professora que possui graduação em Pedagogia e que está concluindo o curso superior de Licenciatura em Letras, 1 professora com Licenciatura em Letras e 1 professora com Especialização.

Conforme disposto na subseção 4.1 deste trabalho, a formação docente é um processo permanente, um *contínuum*, entre formação inicial e formação continuada, que, associada aos conhecimentos experienciais dos docentes, constitui a base das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas por estes profissionais. A este respeito perguntamos às professoras há quantos anos obtiveram o último nível de escolaridade. Para este item obtivemos as seguintes respostas.

Gráfico 8 – Quantidade de anos que o docente obteve o último nível de escolaridade



Fonte: Elaboração própria.

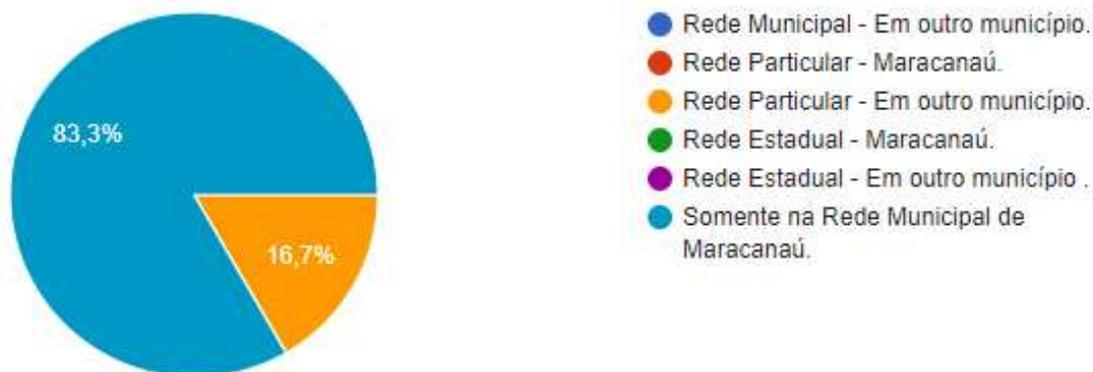
Observa-se no gráfico que 50% das professoras de Língua Portuguesa das escolas pesquisadas obtiveram seus respectivos níveis de escolaridade indicados na questão anterior, há mais de 11 anos. Ressaltamos que as professoras das escolas com maiores proficiências indicaram as seguintes respostas: 16,7% responderam que obtiveram o último nível de escolaridade de 3 a 5 anos, 16,7% de 11 a 15 anos e 16,7% de 16 anos ou mais. Em se tratando das escolas com menores proficiências, 33,3% responderam que obtiveram o último nível de escolaridade de 6 a 10 anos e 16,7% de 11 a 15 anos. Nesse viés, entende-se que a formação continuada oferecida aos docentes é fundamental, ou deveria ser, para subsidiar o desenvolvimento das práticas pedagógicas realizadas no chão da escola, tendo em vista a dinâmica das mudanças diárias do mundo atual.

Sobre a experiência docente, 3 (três) professoras responderam que lecionam há cerca de 6 a 10 anos e 3 (três) professoras disseram que lecionam há 16 anos ou mais. Ao observarmos esse indicador de acordo com a categorização deste trabalho, escolas com maiores e menores proficiências, temos a informação de que nas escolas com maiores proficiências se concentra o maior número de professoras de mais anos de experiência, correspondendo a 2

(duas) professoras; e, nas escolas com proficiências mais baixas, existe um número maior de professoras de menos anos de experiência, 2 (duas) professoras.

Quando perguntamos se, além do Município de Maracanaú, elas trabalhavam em outras redes de ensino, obtivemos as seguintes informações.

Gráfico 9 – Rede de ensino em que as professoras lecionam



Fonte: Elaboração própria.

Sobre o vínculo trabalhista no Município de Maracanaú, obtivemos as seguintes respostas: 83,3% das professoras das escolas pesquisadas são professoras efetivas (concuradas) e 16,7%, correspondente a 1 (uma) professora, exerce a função docente, por contrato temporário.

É importante ressaltar que, em se tratando das escolas com menores proficiências, foi observado que as professoras lecionam somente na rede municipal de Maracanaú, enquanto nas escolas com maiores proficiências observamos que 2 (duas) professoras lecionam somente na rede municipal de Maracanaú, enquanto 16,7%, 1 (uma) professora, além de lecionar na rede municipal de Maracanaú, ensina na rede particular em outro município.

É possível inferir, com base nos dados, que este é um aspecto favorável ao desenvolvimento qualitativo das práticas docentes nas escolas pesquisadas, uma vez que a maioria destas exerce a função docente somente na rede municipal de Maracanaú, ensejando maior concentração de esforços, no planejamento e realização de suas ações pedagógicas.

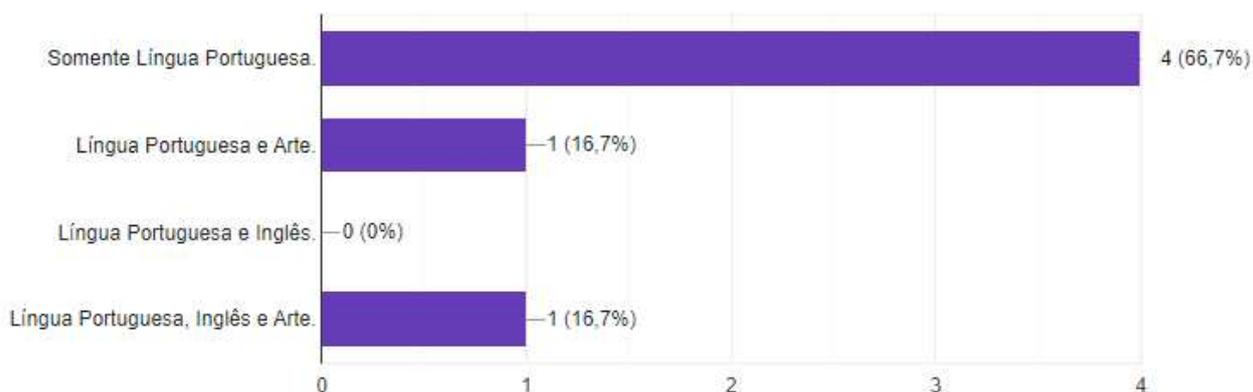
Ao perguntarmos em quantas escolas as professoras trabalhavam, tivemos as seguintes respostas: 83,3 % responderam que trabalham em única escola na rede municipal de Maracanaú e 16,7%, que corresponde a 1 (uma) professora, respondeu que trabalha em 2 (duas) escolas, pela manhã na rede particular de outro município e no horário da tarde na rede municipal de Maracanaú. Esses dados denotam um índice qualitativo do esforço docente, visto

que com a carga horária concentrada em única escola evitam desgastes dos profissionais em várias dimensões, como, por exemplo, no fator deslocamento de uma escola para outra unidade escolar.

Indagamos, também, às professoras, há quantos anos lecionam na escola atual. Para esta pergunta, obtivemos as seguintes respostas: 66,7% responderam que lecionam na escola há cerca de 6 a 10 anos; 16,7% responderam que lecionam na escola de 11 a 15 anos e 16,7% responderam que lecionam na escola há 16 anos ou mais. As referidas respostas indicam que as professoras das escolas pesquisadas já conhecem a comunidade escolar onde trabalham, o que favorece o desenvolvimento das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas.

Perquirimos, ainda, quais as disciplinas que as professoras lecionam nas escolas, por entendermos que a diversidade de componentes curriculares sob a responsabilidade de apenas um professor impacta diretamente no fazer pedagógico em sala de aula, uma vez que o mesmo tempo dedicado ao planejamento escolar demanda que sejam atendidos os planos referentes a todas as disciplinas que o professor leciona. Ou seja, inferimos que o professor que ensina um só componente curricular dispõe de um espaço maior de tempo para o planejamento de suas ações. Assim, como resposta a este item, obtivemos os seguintes dados.

Gráfico 10 – Disciplinas que as professoras lecionam na escola



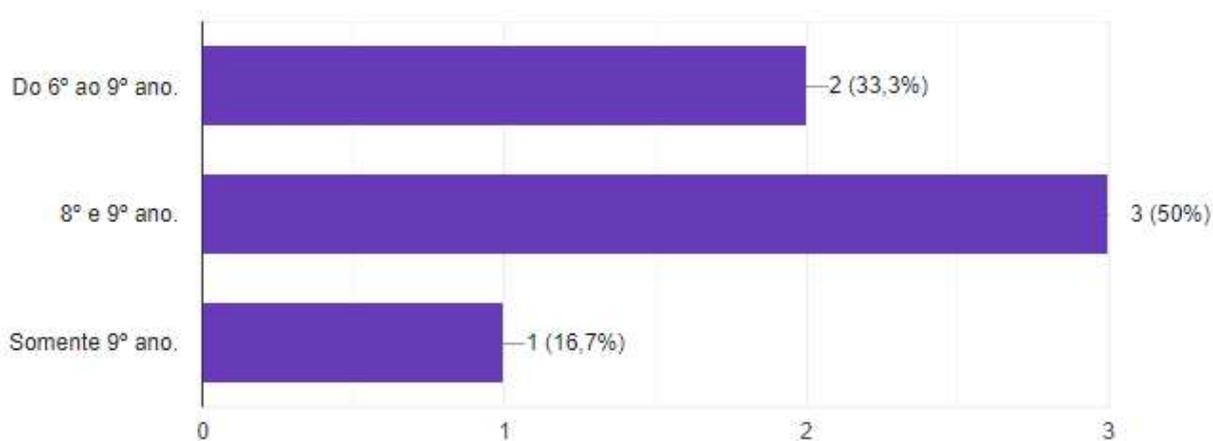
Fonte: Elaboração própria.

Os dados do gráfico acima denotam que 66,7% das professoras lecionam somente a disciplina Língua Portuguesa, enquanto 33,4% das professoras das escolas pesquisadas dividem sua carga horária de trabalho lecionando em dois ou mais componentes curriculares (disciplinas), o que demanda maiores esforços para pesquisas e planejamento das ações didáticas a serem desenvolvidas.

Acrescentamos, ainda, que, ao verificarmos as respostas do gráfico 10 de acordo com os dois grupos de escolas, temos as seguintes informações: as professoras das escolas com maiores proficiências lecionam somente Língua Portuguesa; já nas escolas com menores proficiências, há 1 (uma) professora que leciona somente Língua Portuguesa e 2 (duas) professoras que ensinam 2 (dois) ou mais componentes curriculares.

Sobre o quantitativo de turmas em que lecionam o componente curricular Língua Portuguesa: 33,3% responderam que lecionam em 3 a 4 turmas; 33,3% responderam que lecionam em 5 a 6 turmas e 33,3 que lecionam em 7 a 8 turmas. Em seguida, perguntamos em quais turmas/anos escolares as professoras lecionam. Para esta indagação, obtivemos as respostas abaixo.

Gráfico 11 – Turmas que as professoras lecionam na escola



Fonte: Elaboração própria.

Os dados do gráfico apontam que 83,3% das professoras das escolas pesquisadas concentram seus esforços docentes em 2 (dois) ou mais anos escolares.

Ressaltamos que, nas escolas com maiores proficiências, 33,3% das professoras lecionam nas turmas de 8º e 9º anos e 16,7% lecionam somente no 9º ano. Nas escolas com menores proficiências, 33,3% ensinam do 6º ao 9º ano e 16,7% lecionam no 8º e 9º ano, demandando uma maior preparação dos docentes para garantir a aprendizagem qualitativa dos estudantes em séries/anos escolares distintos.

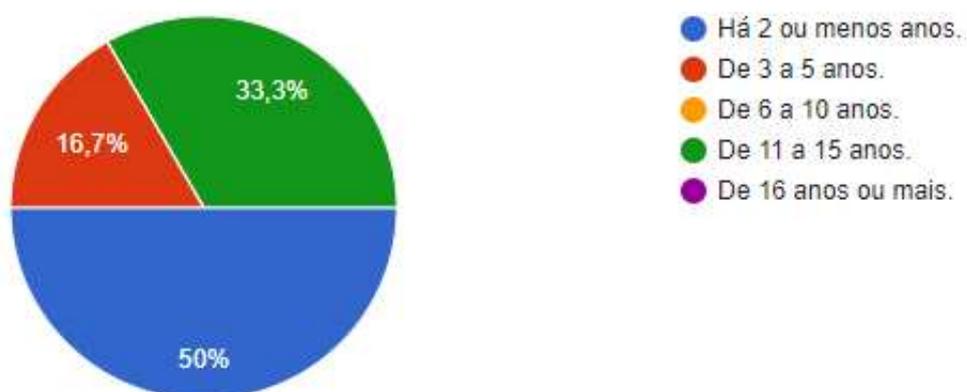
À continuidade, discorreremos a respeito dos dados coletados na Parte I – Perfil do Gestor pedagógico do questionário aplicado aos coordenadores escolares. A primeira pergunta do instrumental solicitava a identificação de sexo destes profissionais. As respostas a esse item apontam que 66,7% são do sexo feminino e 33,3% são do sexo masculino. Em relação às suas

idades: 33,3% têm idade de 26 a 35 anos; 33,3% têm idade da 36 e 45 anos e 33,3% têm idade de 56 anos ou mais.

Em se tratando dos seus respectivos níveis de escolaridade, 100% dos coordenadores pedagógicos responderam que possuem curso de Especialização, sendo que 16,7% obtiveram o respectivo nível há 3 ou 5 anos; 33,3% de 6 a 10 anos; 16,7% de 11 a 15 anos e 16,7% há 16 anos ou mais. Com base nos dados, inferimos que a formação continuada, para os coordenadores pedagógicos, se constitui como uma aliada primordial para a realização das ações correspondentes ao bom desenvolvimento de suas funções.

Com relação ao tempo em que exercem a função de coordenadores pedagógicos, nos foram fornecidas as seguintes respostas, verificadas no gráfico a seguir.

Gráfico 12 – Tempo em que exercem a função de Coordenador Pedagógico



Fonte: Elaboração própria.

Com base nas informações acima, percebemos que 50% dos coordenadores das escolas pesquisadas exercem a função de coordenador pedagógico há 2 (dois) anos ou menos. Observando minuciosamente as respostas obtidas no questionário, constatamos que as escolas com maiores proficiências têm a seguinte distribuição: 33,3% exercem a função de coordenador pedagógico de 11 a 15 anos e 16,7% exercem essa função há 2 (dois) anos ou menos. Nas escolas com menores proficiências, 33,3% exercem a função de coordenador há menos de 2 (dois) anos e 16,7% exercem a função de 3 a 5 anos.

Evidenciamos nos dados observados que os coordenadores pedagógicos das escolas com menores proficiências estão iniciando a caminhada profissional na referida função. Desse modo, reafirmamos a necessidade da formação continuada com o intuito de capacitar os

coordenadores pedagógicos, para que estes contribuam com a formação continuada da sua equipe docente.

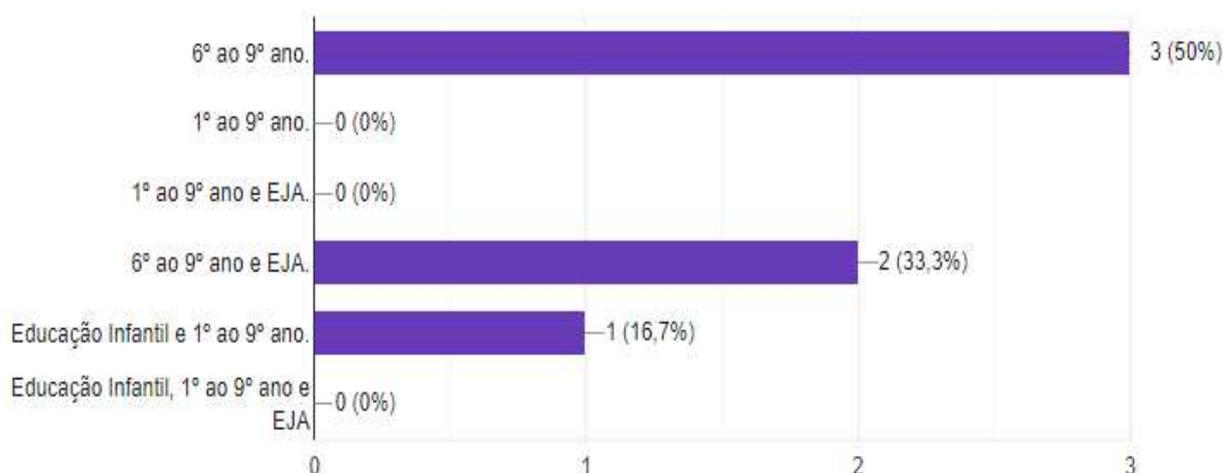
Ao serem indagados acerca dos anos em que exercem a função de coordenador pedagógico nesta escola, obtivemos a mesma resposta dada ao item anterior: 50% trabalham na escola como coordenador pedagógico há 2 (dois) anos ou menos; 33,3% trabalham na escola de 3 a 5 anos e 16,7% trabalham como coordenador pedagógico na escola de 6 a 10 anos.

Os referidos dados apontam que 50% dos coordenadores pedagógicos estão em processo de conhecimento e apropriação da comunidade escolar, sobretudo das informações pertinentes às equipes docentes e aos discentes, fatores estes fundamentais à condução do processo de ensino e aprendizagem. Destacamos, ainda, que estes profissionais estão exercendo a função de coordenadores pedagógicos nas escolas com menores proficiências, necessitando, assim, de um maior apoio por parte do sistema de educação.

É importante ressaltar que, ao serem questionados sobre a ocupação profissional, 83,3% responderam que exercem somente a função de coordenador pedagógico, enquanto apenas 16,7% também se dedicam a outra ocupação profissional. Este dado é visto como um fator positivo, inferindo-se que a maioria dos coordenadores dedica 100% do seu horário de trabalho a uma ocupação específica, sem dividir, portanto, seu tempo destinado ao trabalho com outras atividades profissionais.

O gráfico a seguir exprime as respostas a respeito das etapas/modalidades coordenadas por estes profissionais em suas escolas.

Gráfico 13 – Etapas/modalidade de ensino que coordenam na escola



Fonte: Elaboração própria.

Com amparo no gráfico, nota-se que 50% dos coordenadores pedagógicos coordenam os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), enquanto os demais, 50%, coordenam 2 (duas) etapas ou modalidades diferentes. Por se tratar de demandas distintas, vemos que os profissionais que coordenam mais de uma etapa e/ou modalidades diferentes de ensino necessitam demandar maiores esforços para a realização de suas ações.

Observando as respostas de acordo com as escolas, verificamos os seguintes indicativos. Nas escolas com maiores proficiências, 33,3% coordenam somente os anos finais do ensino fundamental, ou seja, 6º ao 9º ano, e 16,7% coordenam do 6º ao 9º ano e a EJA. Nas escolas com menores proficiências 16,7% coordenam a educação infantil e o ensino fundamental (1º ao 9º ano), 16,7% coordenam do 6º ao 9º ano e 16,7% do 6º ao 9º ano e a EJA. Com suporte nos dados, constatamos maior padrão de regularidade nos níveis/modalidades coordenadas pelos profissionais das escolas com maiores proficiências.

Após a caracterização dos sujeitos da pesquisa, na subseção a seguir, vem a análise do processo e implementação do Eixo de Literatura e Formação do Leitor no Município de Maracanaú.

5.5 A implementação do Eixo de Literatura e Formação do Leitor do Programa PAIC: estudo nas escolas que atendem o 9º ano da rede municipal de Maracanaú

Conforme explanado na seção 3 deste trabalho, o Programa PAIC é uma política situada no marco de colaboração entre o Estado do Ceará e seus municípios, cabendo à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) prestar assessoria técnica para viabilizar os eixos do programa e aos municípios a responsabilização para implementar as ações propostas do PAIC.

Quanto ao Eixo de Literatura e Formação do leitor, ao se observar os relatórios e os *slides* trabalhados nas formações de professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Maracanaú, realizadas no ano letivo de 2023, disponíveis no *Google Sala de Aula – Eixo dos Anos Finais 2023*, percebemos que a habilidade de leitura por ser uma competência basilar ao desenvolvimento de novos conhecimentos esteve direta ou indiretamente no planejamento das agendas das formações continuadas dos professores de Língua Portuguesa, conforme os relatórios abaixo.

1. Segue material da formação continuada de professores de Língua Portuguesa ocorrida no dia 14 de fevereiro de 2023, das 7h30min às 16h30min, no auditório da Crede 1, com o tema: "Priorização curricular: estratégias didático-metodológicas centradas no texto para o desenvolvimento das práticas de linguagem".

2. Segue material da formação continuada de professores de Língua Portuguesa ocorrida no dia 21 de março de 2023, das 7h30min às 16h30min, no auditório da Unifametro, com o tema: "Múltiplos letramentos".

3. No mês de maio, a formação continuada de professores voltou-se à temática "Gêneros textuais e ensino", além de dirimir dúvidas acerca das plataformas Ática e Moderna. Segue parte do material discutido no dia.

4. A formação de professores de Língua Portuguesa de junho ocorreu no dia 06 de junho de 2023, a partir das seguintes pautas: Projeto Fluir das Emoções; Os gêneros textuais poema e crônica a partir das práticas de linguagem: proposição de atividades; A Bib-baú como prática de leitura literária para adolescentes de escolas públicas; Textos literários em conexão com jovens leitores.

5. A formação continuada para professores do 6º ao 9º ano de Língua Portuguesa ocorreu no dia 15 de agosto, com a temática "Recursos didáticos para aulas de Língua Portuguesa: análise e reflexões". Embora o encontro não tenha cumprido, em sua totalidade, a carga horária estipulada (pois faltou energia elétrica no dia), tivemos a seguinte pauta: MANHÃ: Fluir das Emoções, Orientações curriculares para o 3º período; Concurso Artístico-Literário; Diretrizes gerais do PNLD. TARDE: Análise e discussão sobre o PNLD 2024; Apresentação da Plataforma EducaMais.

6. A formação de professores de 6º ao 9º ano de Língua Portuguesa ocorreu no dia 19 de setembro de 2023, com o tema "As avaliações externas e os resultados de aprendizagem", a partir da seguinte pauta: MANHÃ Fluir das Emoções; os descritores do SPAECE e as micro-habilidades em Língua Portuguesa; Concurso artístico-literário; PNLD 2024. TARDE Avaliações externas: estratégias para o desenvolvimento de descritores; Aprendizagem criativa.

7. A formação de Língua Portuguesa dos anos finais, no mês de novembro, ocorreu no dia 7 de novembro e foi direcionada exclusivamente para professores do 9º ano, com a temática: Estação SPAECE - Sons e ritmos como ferramentas na consolidação de aprendizagens. Tivemos a seguinte pauta: Os gêneros textuais no universo da "música"; Aula de Língua Portuguesa: há necessidade de dinamizar?; Descrevendo o gênero textual "letra de canção"; A letra de canção nas aulas de língua portuguesa: proposições metodológicas para a consolidação de descritores do SPAECE (*Google Sala de Aula – Eixo dos Anos Finais 2023*).

Desde os relatórios, notamos a dimensão das ações e demandas formativas desenvolvidas; no entanto, em se tratando do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, observamos que este teve espaço de maneira mais efetiva, somente na formação continuada realizada no mês de junho, com o projeto do PAIC Bib-baú como prática de leitura literária para adolescentes. Conforme explanamos na seção 3, entretanto, para colaborar na formação de leitores ativos e competentes é necessário possibilitar momentos pedagogicamente planejados que considerem os conhecimentos e as singularidades dos estudantes.

Desse modo, mesmo entendendo a necessidade das demandas externas (editoras e Space), compreendemos ser imprescindível que a temática leitura, na perspectiva de formação do leitor, seja mostrada, desenvolvida e acompanhada junto aos professores como meio de

colaborar no desenvolvimento da competência leitora de seus alunos. Logo, esta é uma ação que necessita estar frequentemente inserida nas agendas de formações.

Ao se observar as figuras adiante, respectivamente, figura 1 e figura 2, trabalhados com os professores na formação continuada de fevereiro de 2023 com o tema "Priorização curricular: estratégias didático-metodológicas centradas no texto para o desenvolvimento das práticas de linguagem", observamos a figura 1, que traz a agenda do encontro de formação, que tem como título a frase “Sobre o que conversaremos?”; e na figura 2, a apresentação da dinâmica das formações para o ano letivo de 2023.

Figura 1. Agenda da Formação de Professores de Língua Portuguesa – fevereiro/2023

Sobre o que conversaremos?

- Acolhida: Um repente por dia.
- Formação de LP 2023 - principais informes;
- Orientações curriculares - 1º período;
- Avaliações Externas - principais informes;
- Proposição de rotina para os materiais complementares (ACERTA BRASIL e APROVA BRASIL);
- Orientações sobre os testes de LP;
- Apresentação do material Acerta Brasil (Ed. Ática);
- Oficinas - Práticas de Oralidade e Análise Linguística;
- Apresentação do material Aprova Brasil (Ed. Moderna);
- Avaliação do encontro;

Fonte: Google Sala de Aula – Eixo dos Anos Finais, formação de fevereiro/2023.

Figura 2. Apresentação da logística das Formações de Língua Portuguesa para 2023

Formação de Língua Portuguesa - 2023

- **Frequência:** 1 mensal
- **Carga Horária:** 8h
- **Participações externas:**
 - Editora Ática;
 - Editora Moderna;
 - Editora Littere;

Fonte: Google Sala de Aula – Eixo dos Anos Finais, formação de fevereiro/2023.

As formações são realizadas mensalmente, perfazendo uma carga horária de 8h mensalmente; contudo, é importante destacar que a referida carga horária no ano letivo de 2023 foi dividida, com o intuito de atender as demandas de formação externas ao Município, como, por exemplo, as demandas de formação da Editora Ática (material complementar e estruturado para professores e alunos dos anos finais) e as demandas do Projeto Fluir das Emoções da Aprender Editora, que não consta na exemplificação das participações externas, porém passou a ser implementado nas formações ainda no primeiro semestre do ano de 2023.

A formação do Programa PAIC é desenvolvida pelos técnicos da Secretaria de Educação de Maracanaú, que recebem a formação dos técnicos da SEDUC e repassam aos docentes do município. Estes também são responsáveis por encaminhar as diretrizes educacionais internas do Município e desenvolver as orientações e ações relacionadas às avaliações externas (municipais, estaduais e nacionais), conforme observado na figura 1 acima.

Já os *slides* da formação do mês de junho versam acerca da leitura literária para os anos finais, trazendo sugestões de organização, estrutura e funcionamento de ações e projetos de leitura, tal como lobrigamos na figura abaixo.

Figura 3. A Bib-baú como prática de leitura literária para adolescentes de escolas públicas – Formação de junho de 2023 – slide nº 12



Fonte: Google Sala de Aula – Eixo dos Anos Finais, formação de junho/2023.

Tomando como referência o *slide*, compreendemos que a “Bib-baú” constitui um projeto de leitura que tem como base os acervos literários da coleção **PAIC Prosa e Poesia**. Ao

verificarmos, contudo, os *slides* desta formação na íntegra, percebemos que estes não trazem um maior aprofundamento aos conhecimentos dos docentes, acerca das possibilidades e estratégias que colaborem na formação do leitor competente, capaz de manusear, confrontar e ressignificar seus conhecimentos diante das mais diversificadas situações de leitura que vivenciam, conforme expresso na seção 3, pois, embora saibamos da competência dos docentes, entendemos que a teoria precisa ser revisitada para um melhor alinhamento das ações escolares.

5.5.1 Gerente do PAIC no Município de Maracanaú

Em consonância com as diretrizes do programa, foi decidido que cada município organize equipes municipais do PAIC para a operacionalização do programa, com até três integrantes, coordenados por um gerente municipal, responsável pela realização das ações dos eixos do PAIC, conforme explicamos na seção 2 desse trabalho.

Quanto às agendas e relatórios das formações do PAIC, acerca do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, a gerente do PAIC do município informou que

[...] nas agendas tem se trabalhado a temática sim. Durante o ano letivo o município participa com seus técnicos de 4 (quatro) formações do PAIC oferecidas pela Crede. O município de Maracanaú oferece aos seus professores 8 (oito) formações durante o ano letivo. Desta forma, as formações da Crede são “divididas”, adaptadas a nossa realidade.

Em virtude do quantitativo de formações oferecidas pela CREDE e o quantitativo de formações oferecidas por Maracanaú, notamos que o Município, realmente, investe em esforços na formação continuada de seus professores. Ainda assim, verificamos que, por ser a leitura uma habilidade basilar para a formulação de novos conhecimentos, maiores esforços devem ser empreendidos para consolidação de leitores proficientes, sobretudo por entendermos que a leitura está intimamente imbricada em todos os instrumentais avaliativos para a aferição da aprendizagem escolar.

In hoc sensu, para a formação de leitores proficientes, necessitamos de bons projetos que assegurem formação continuada que atendam as diretrizes do programa e as necessidades das demandas dos docentes, além de material estruturado que possibilite o desenvolvimento das ações planejadas, bem como o acompanhamento das ações desenvolvidas.

Sobre a disponibilidade de material estruturado do programa para a orientação junto aos professores, foi colocado que

[...] não existe uma regularidade na entrega dos livros. Não recebemos em 2022 material estruturado para professor. As escolas trabalharam com o que tinham.

Apesar de estarmos vivenciando o mundo tecnológico de modo iminente, de termos acesso a materiais virtualmente estruturados, é importante destacar negativamente a não regularidade por parte do programa dos acervos estruturados de formato físico. Em se tratando do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, entendemos que os acervos dos livros paradidáticos são extremamente necessários ao desenvolvimento do programa.

Outras importantes informações destacadas pela gerente do PAIC foram sobre os meios que nos dão oportunidade de verificar a efetividade do programa PAIC, se dizem respeito aos mecanismos de avaliações utilizadas pelo programa, a saber

Protocolo PAIC e o Sistema de Acompanhamento às Ações do PAIC (SAAP). Contudo o SAAP, não acompanhou o programa, no que diz respeito a etapa do 6º ao 9º ano. O Protocolo PAIC (entrada e saída) não aconteceu em 2023 no município de Maracanaú. O município já tinha realizado avaliações externas municipais, através da Diretoria de Avaliação do Município (DAM), já tinha investido tempo e financiamento para a logística da reprodução das avaliações, que foram aplicadas e com resultados divulgados em tempo hábil.

Ressaltamos que o Sistema de Acompanhamentos às Ações do PAIC - SAAP, consiste em um meio que possibilita o acompanhamento às escolas, mediante a consolidação das informações sobre o nível de leitura, escritas e quais títulos literários foram lidos por parte de cada estudante de cada escola, bem como a maneira como aconteceram as devidas leituras: por imagens; pelo professor ou pelo próprio aluno. Essas informações são alimentadas a cada bimestre letivo no referido sistema, com a participação dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, para que a Secretaria de Educação do Município, a CREDE e a SEDUC tenham acesso a informações atualizadas, haja vista que esses dados são inseridos no sistema, bimestralmente.

Necessário é destacar, todavia, que, apesar de o programa ter ampliado suas ações até o 9º ano do ensino fundamental (seção 2), o SAAP não acompanhou a ampliação do programa, restringindo-se de forma detalhada somente aos anos iniciais do ensino fundamental, cabendo à educação infantil e aos anos finais apenas informações acerca da lotação dos docentes das referidas etapas e da frequência bimestral destes.

Na seção a seguir discorreremos a respeito das práticas dos professores de Língua Portuguesa desde as formações do PAIC.

5.6 Prática do professor de Língua Portuguesa do 9º ano: possíveis mudanças proporcionadas pelas formações do PAIC

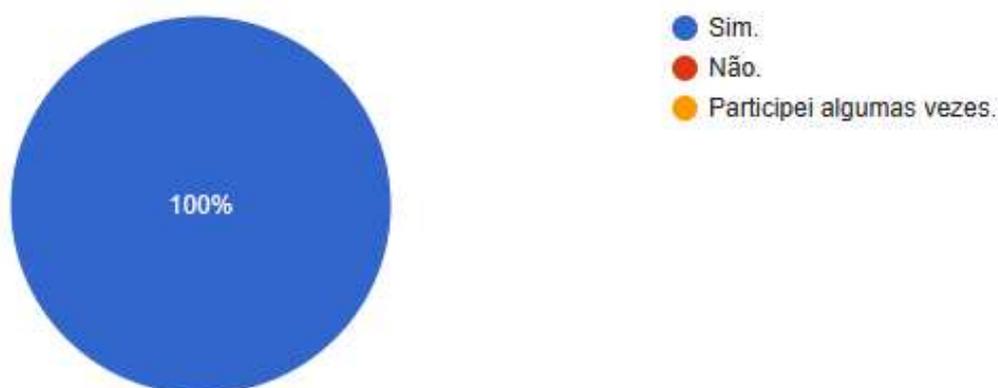
Conforme explanamos na seção 4, a formação continuada do professor precisa ser uma ação que favoreça reflexões e ofereça subsídios para o seu desenvolvimento profissional, no intuito de que, com suporte nestas colaborações, o processo de “ensino” colabore na constituição de aprendizagens significativas. Deste modo, compreendemos que o acompanhamento e o *feedback* dos docentes são imprescindíveis para a validação e/ou reformulação das formações continuadas oferecidas.

Na segunda parte do questionário aplicado aos professores e aos coordenadores pedagógicos, intentamos identificar as mudanças na práxis pedagógica dos docentes, sobretudo na efetivação do Eixo de Leitura e Formação do Leitor, com amparo nas formações continuadas oferecidas pelo programa PAIC no Município de Maracanaú.

5.6.1 Questionário dos professores: formação continuada

Perguntamos aos professores se participavam das formações do programa PAIC do Município. Como resposta obtivemos o seguinte resultado, conforme está no gráfico a seguir.

Gráfico 14 – Participação das professoras nas formações do PAIC

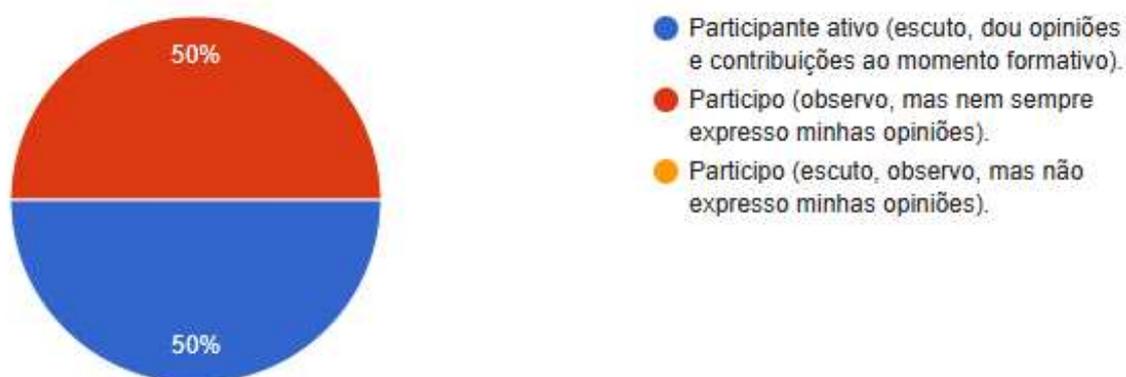


Fonte: Elaboração própria.

O gráfico nos aponta que 100% das professoras participam das formações continuadas oferecidas pelo programa PAIC. O indicador se constitui como um fator positivo, tendo em vista a contínua necessidade da aquisição de mais conhecimentos e/ou resignificação destes que colaborem na elaboração das aprendizagens significativas dos estudantes. Sobre o

nível de participação das professoras nas formações do PAIC, as respostas dadas nos indicam os seguintes resultados.

Gráfico 15 – Nível de participação nas formações do PAIC



Fonte: Elaboração própria.

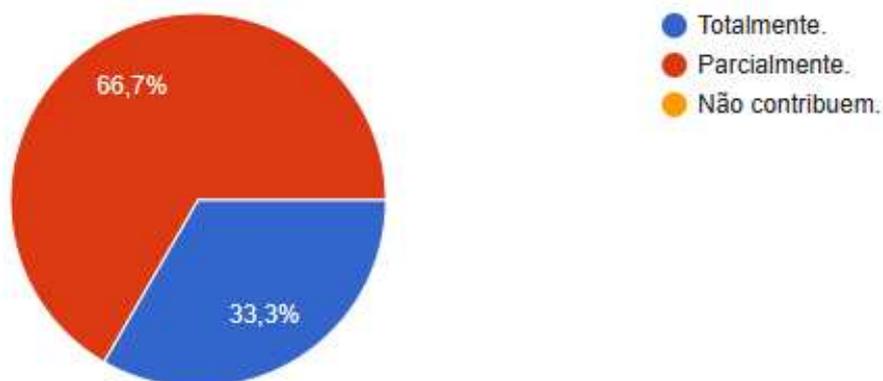
Compreendemos que as trocas de experiências, os debates, dentre outros, contribuem na feitura de conhecimentos. Apesar de 50% das professoras afirmarem que participam, nem sempre emitem suas opiniões.

Ao verificarmos as respostas de acordo com as escolas, temos os seguintes dados: nas escolas com maiores proficiências, 33,3% responderam que são participantes ativos, 16,7% responderam que participam, observam, mas nem sempre expressam suas opiniões. Já nas escolas com menores proficiências, 33,3% responderam que participam, observam, mas nem sempre expressam suas opiniões e 16,7% responderam que são participantes ativos.

Com apoio nos dados apontados, percebemos um padrão de regularidade nas escolas com maiores proficiências, indicando que as professoras são mais participativas nas formações, enquanto nas escolas com menores proficiências há um padrão de regularidade de professoras que participam, mas que nem sempre expressam opiniões.

Evidenciamos, positivamente, o fato de que não obtivemos nenhuma resposta assinalada para o item de professores que participaram, mas não expressam opiniões nas formações. Desse modo, as formações do Município asseguram espaço para a participação dos docentes.

No que concerne às contribuições dos materiais de estudo e debates do PAIC para a formação continuada dos docentes, obtivemos os seguintes dados.

Gráfico 16 – Contribuições das formações do PAIC para formação profissional

Fonte: Elaboração própria.

Embora os dados do gráfico acima não tenham apontado nenhum percentual na opção “não contribuem”, afirmando que o programa não contribui com a formação continuada dos docentes, e, compreendendo as demandas, a dinâmica e organização das formações, é importante evidenciar que 66,7% afirmaram que as formações contribuem de modo parcial para sua formação profissional. Esse indicador sugere a necessidade de avaliação das formações oferecidas, haja vista que os “saberes docentes” devem reverberar positivamente na formulação das aprendizagens dos estudantes.

Para este item, nas escolas com maiores proficiências, tivemos o indicativo de que 33,3% das professoras afirmaram que as formações do PAIC contribuem de maneira parcial para a sua formação profissional e 16,7% afirmaram que contribuem totalmente para sua formação profissional. Para as escolas com menores proficiências, registramos as mesmas respostas, pois 33,3% acreditam que contribuem de maneira parcial e 16,7% afirmam que contribuem totalmente na sua formação profissional.

O gráfico 17 tem as respostas acerca da frequência com que as professoras utilizam os conhecimentos e as orientações das formações continuadas do PAIC nas práticas de sala de aula.

Gráfico 17 – Utilização das orientações das formações continuadas do PAIC



Fonte: Elaboração própria.

As informações do gráfico nos concedem o indicativo de que 80% das professoras utilizam os conhecimentos e as orientações das formações do PAIC de maneira eventual, em alguma atividade que será cobrada. Entendemos que uma atividade pedagógica realizada com foco na devolutiva de uma cobrança é capaz de deixar de oferecer inúmeras possibilidades de desenvolvimento aos estudantes.

Neste caso, no entanto, tomando como referência os “achados” na seção 6.3 deste trabalho, assinalamos que existem muitas demandas sob a responsabilização dos docentes, o que é passível de ocasionar uma seleção de prioridades, que julguem importantes de efetivar junto aos seus discentes.

Vale ressaltar que, neste item, tivemos 5 (cinco) respostas em vez de 6 (seis), visto que uma das professoras das escolas com maiores proficiências optou por acrescentar em seu questionário a opção “(x) Monta toda estrutura no início do ano, flexível”, justificando que faz seu plano anual e vai implementando e/ou adequando no plano as orientações das formações. A professora ressaltou, ainda, que, “muitas vezes, seu plano já contempla as orientações repassadas”. Nesse caso, vemos que a professora não se distancia das orientações do programa, visto que deixa claro que realiza um planejamento anual, mas que este é flexível.

As demais professoras das escolas com maiores proficiências assinalaram as seguintes respostas: 1 (uma) professora indicou que sempre utiliza as orientações das formações do PAIC e a outra assinalou que utiliza as orientações e conhecimentos das formações do PAIC de modo eventual.

É importante destacar, ainda, que observamos um padrão de regularidade nas respostas das escolas com menores proficiências. Para este item, obtivemos nas três escolas o

indicativo de que as professoras utilizam os conhecimentos e orientações das formações continuadas do PAIC, de modo eventual, em alguma atividade que será cobrada.

Considerando o Eixo de Literatura e Formação do Leitor, perguntamos às professoras se nas formações do PAIC são realizados estudos sobre a temática leitura. Como respostas a este item, observamos o seguinte resultado.

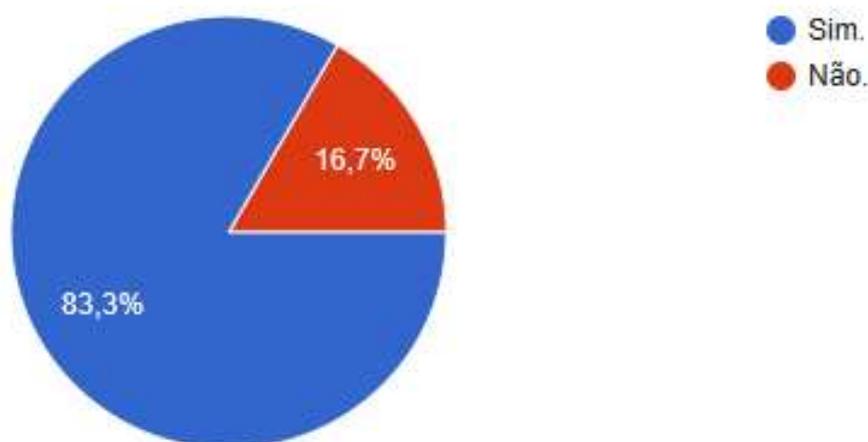
Gráfico 18 – Estudos sobre a temática leitura nas formações do PAIC



Fonte: Elaboração própria.

Pelo gráfico, notamos que 100% das professoras afirmam que são realizados estudos sobre a temática leitura nas formações do PAIC, contudo, ao analisarmos os relatórios das formações do PAIC na seção 6.3 desta Dissertação, encontramos evidências de estudos da temática leitura somente na formação do mês de junho, porém, ao examinarmos as formações complementares, a exemplo da Editora Moderna, evidenciamos estudos junto aos professores do Município acerca desta temática. Neste viés, nossa dedução é de que as professoras, ao responderem este item, avaliaram todas as formações de que participaram.

Ainda dentro da temática do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, perguntamos às professoras se elas desenvolviam projetos de leitura nas turmas do 9º ano. Para este questionamento, foram observados os seguintes resultados.

Gráfico 19 – Desenvolvimento de projetos de leitura no 9º ano do ensino fundamental

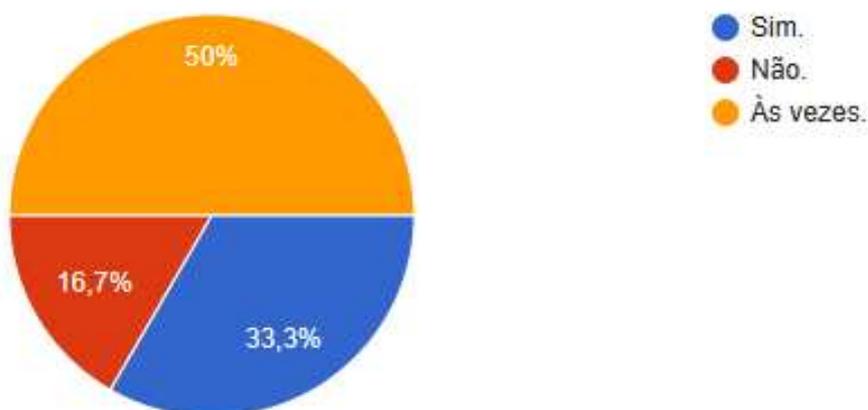
Fonte: Elaboração própria.

Conforme ressaltamos na seção 4 deste trabalho, durante a leitura, inúmeros conhecimentos do leitor são acionados, ressignificando suas aprendizagens e colaborando no favorecimento do desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, embora o resultado aponte que 83,3% das professoras desenvolvem projetos de leitura nas suas turmas de 9º ano, percebemos que 16,7% destas não possibilitaram a realização de momentos de leitura (projetos) nesta série/ano escolar.

Ressaltamos que as 3 (três) escolas que obtiveram as maiores proficiências observadas na edição de 2022 da avaliação externa SPAECE no componente curricular de Língua Portuguesa no 9º ano do ensino fundamental, responderam que desenvolvem projetos de leitura com seus estudantes. Segundo relato de uma delas, os projetos acontecem no formato de “gincana interdisciplinar”, onde todos os demais professores contribuem com o desenvolvimento da habilidade de leitura e compreensão leitora, e os alunos participam ativamente.

No questionamento seguinte, indagamos às professoras sobre a utilização do acervo literário disponibilizado pelo programa PAIC para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Gráfico 20 – Utilização da Coleção Infanto-Juvenil Mais PAIC Mais Literatura



Fonte: Elaboração própria.

Os dados do gráfico denotam que, na maioria das escolas pesquisadas, não há uma regularidade da utilização do acervo literário do programa PAIC, destinado para esse público. As professoras das escolas com maiores proficiências indicaram as seguintes respostas: 16,7% assinalaram que utilizam o acervo literário do PAIC, 16,7% exprimiram que, às vezes, fazem uso deste acervo e 16,7% demarcaram que não utilizam o acervo literário do programa, justificando que preferem utilizar “os clássicos”. Assim, com base no relato, deduzimos, que apesar de a professora não utilizar a coleção do PAIC, disponibiliza outras literaturas aos estudantes.

Já as professoras das escolas com menores proficiências nos apontaram os seguintes indicadores: 16,7% afirmaram que utilizam o acervo literário do PAIC e 33,3% afirmaram que, às vezes, utilizam o acervo do programa. Para tanto, observamos que nestas escolas não há uma regularidade da utilização do material indicado. É importante, todavia, lembrar que, conforme a gerente do PAIC no Município, esses materiais estruturais não chegam com regularidade às unidades escolares.

Ao inquirirmos às professoras sobre os resultados das avaliações externas, 100% das profissionais afirmaram ter conhecimento dos resultados da escola. Percebemos que este tema é bem latente nas escolas, sobretudo nas ações pedagógicas desenvolvidas junto aos discentes.

O questionamento seguinte tratou sobre as prioridades das professoras no tempo pedagógico destinado ao planejamento, conforme gráfico.

Gráfico 21 – Prioridades no planejamento



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico acima corrobora a afirmação do questionamento anterior, nos dando o indicativo de que, na ocasião do tempo pedagógico destinado ao planejamento das ações escolares, 80% das professoras afirmam que têm “foco nas metas do SPAECE e do IDEB”. Desse modo, entendemos que dentre as atividades selecionadas os simulados devem constantemente fazer parte da rotina escolar dos estudantes, ou seja, existe uma relação intrínseca entre o conhecimento dos resultados das avaliações externas com a priorização do planejamento, conforme está no gráfico.

Ressaltamos que, neste item, as professoras, embora tenham marcado “o foco nas metas do SPAECE e do IDEB” como primeira opção, também sinalizaram em suas falas que zelam pela aprendizagem dos estudantes e necessitam realizar o preenchimento do Sistema de Gestão Escolar (SGE), justificando que precisam dar conta de todos esses processos.

Em linhas gerais, entendemos que a qualidade do ensino, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, ainda se expressa como algo desafiador (seção 2). Corroboramos, todavia, a ideia de Dourado, Oliveira e Santos (2007), para quem a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares, como, por exemplo, o desenvolvimento das propostas de ensino e aprendizagem.

Assim, compreendemos que o planejamento é um robusto aliado do professor para o desenvolvimento e consolidação de aprendizagens significativas. Cabe destacar, entretanto, que a cultura avaliativa por via de resultados necessita ser orientada e acompanhada pelos sistemas, a fim de que o ensino/aprendizagem não seja reduzido a atender as avaliações externas. Desse modo, questionamos as professoras sobre a avaliação escolar⁶ desenvolvida na escola (avaliação interna). Para este item, as professoras nos apontaram os seguintes resultados.

⁶ Resultados dos testes, notas ou conceitos para verificar o nível de aprendizagem dos estudantes.

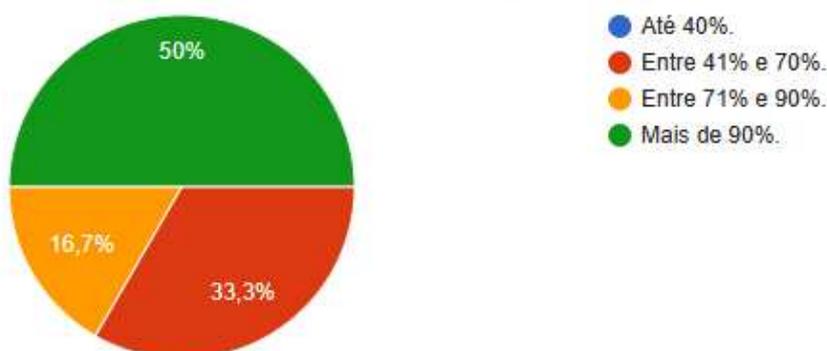
Gráfico 22 – Avaliação escolar dos estudantes

Fonte: Elaboração própria.

Os dados indicam que em 66,7% a avaliação escolar dos estudantes é expressa como “diagnóstica, contínua e sistemática, com foco na aprendizagem integral dos estudantes”; e 33,3% assinalaram que a avaliação escolar tem “foco nos simulados, considerando principalmente as avaliações externas”. Munida desses dados e fazendo uma breve análise comparativa com o gráfico 21, percebemos que os resultados destoam, uma vez que 80% das professoras apontaram que em seus planejamentos priorizam as avaliações externas SPAECE e o IDEB.

Analisando as respostas de acordo com os critérios das escolas com maiores e menores proficiências, obtivemos percentuais semelhantes nos dois grupos: 33,3% afirmaram que as avaliações escolares dos estudantes são diagnósticas e 16,7% disseram que consideram, principalmente, as avaliações externas, com foco nos simulados.

O questionamento seguinte versou a respeito do percentual de conteúdo do componente curricular de Língua Portuguesa, que as professoras acreditam que conseguem desenvolver nas turmas de 9º ano durante o ano letivo. Como resultados, obtivemos os dados do gráfico abaixo.

Gráfico 23 – Percentual dos conteúdos de Língua Portuguesa ministrados

Fonte: Elaboração própria.

Os indicadores apontam que 50% das professoras relataram que conseguem desenvolver acima de 90% dos conteúdos de Língua Portuguesa indicados para o 9º ano; 33,3% afirmam que logram desenvolver entre 41% e 70% dos conteúdos do 9º ano e 16,7% desenvolvem de 71% a 90% dos teores (competências e habilidades) indicados para esta série escolar.

Ao examinar as respostas de acordo com os dois grupos estabelecidos, observamos que nas escolas com maiores proficiências há uma regularidade de desenvolvimento dos conteúdos, pois 33,3% das professoras relataram que ministram acima de 90% dos conteúdos e 16,7% que conseguem ministrar de 71% a 90%.

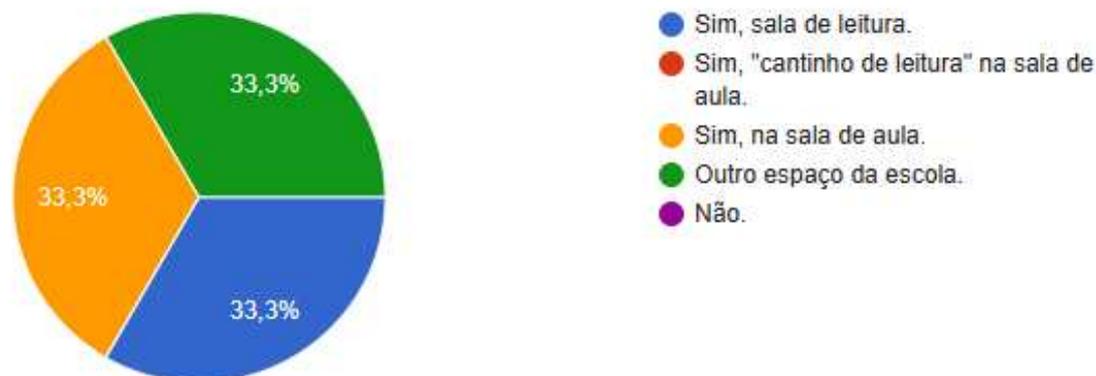
Já nas escolas com menores proficiências, 33,3% das professoras disseram que ministram de 41% a 70% dos teores. Assim, entendemos que os estudantes destas escolas exprimem dificuldades para avançar nas habilidades do componente curricular de Língua Portuguesa e 16,7% afirmaram que conseguem ministrar acima de 90% dos conteúdos de Língua Portuguesa sistematizados e orientados para este ano escolar, sinalizando, assim, a necessidade de uma avaliação minuciosa de verificação, se o conteúdo ensinado está de fato se consolidando em aprendizagens significativas.

É importante pontuar que, mesmo considerando os fatores intraescolares e extraescolares que interferem no ensino/aprendizagem, salutar ao acompanhamento, consolidação e alinhamento das habilidades e competências de cada ano de ensino, bem como a verificação das aprendizagens, com a finalidade de colaborar para que os estudantes consigam progredir com sucesso em todo o percurso escolar.

Desta forma, em se tratando da implementação do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, compreendemos que são inúmeras as possibilidades de contribuição deste eixo para a formação de sujeitos críticos e proativos, capazes de compreender e intervir na realidade em que estão inseridos.

Partindo deste contexto, perguntamos ainda de forma específica as professoras das 3 (três) escolas em que foram observadas as proficiências mais baixas na edição do SPAECE de Língua Portuguesa em 2022, acerca dos espaços disponíveis na escola, para o favorecimento da leitura e compreensão leitora dos estudantes. Neste item, obtivemos os seguintes resultados.

Gráfico 24 – Espaço/ambientes para a realização de leituras na escola



Fonte: Elaboração própria.

Com arrimo nos resultados, deduzimos que 66,3% das escolas não possuem um espaço específico (sala de leitura) para a realização da prática de leitura pelos estudantes. Destacamos, positivamente, que, mesmo em meio a esta realidade, as professoras organizam no ambiente de trabalho (sala de aula) espaços e/ou momentos para a prática de leitura.

Por entendermos que a leitura e a compreensão leitora são habilidades que necessitam ser desenvolvidas em todos os anos escolares, solicitamos às professoras que, considerando estas habilidades, indicassem como avaliam que os estudantes do 9º ano iniciam este ano escolar. De acordo com o gráfico, foram apontados os seguintes resultados.

Gráfico 25 – Nível de leitura e compreensão leitora que os estudantes do 9º ano iniciam este ano escolar



Fonte: Elaboração própria.

Os dados sinalizam que 66,7% das professoras afirmaram que os estudantes do 9º ano iniciam o ano letivo como sendo “leitores, porém sem compreenderem o que leem” e

33,3 % que os estudantes iniciam o ano letivo em processo de desenvolvimento da leitura e da compreensão leitora.

Assim, constatamos a necessidade de um trabalho contínuo em todos os anos escolares do ensino fundamental, no intuito de minimizar as lacunas nas habilidades de leitura e compreensão leitora, que se tornam mais desafiadoras nos anos finais do ensino fundamental, conforme resultados deste trabalho e dada a singularidade do público desta etapa escolar.

Finalizamos as questões específicas com estas instituições escolares, perguntando às professoras se a escola tinha um plano de ação com a finalidade de alcançar a consolidação da habilidade de leitura e compreensão leitora dos estudantes do 9º ano. Para este questionamento, tivemos o seguinte indicativo.

Gráfico 26 – Plano de ação para consolidação da habilidade de leitura e compreensão leitora



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico revela que 100% das professoras disseram que existe em suas escolas plano de ação na perspectiva da consolidação das habilidades de leitura e compreensão leitora dos estudantes do 9º ano e que tal plano foi elaborado em rede colaborativa, com a participação dos professores e gestores.

Este indicador expressa um fator positivo das referidas escolas, pois, com apoio nos seus resultados, compreenderam a necessidade de intervenções assertivas, em particular, no desenvolvimento da habilidade leitora. Cumpre evidenciar, entretanto, que, segundo relato de uma das professoras dessas escolas, que “infelizmente pelas demandas pertinentes ao 9º ano e pela falta de espaço não conseguimos evoluir no projeto de forma desejável”.

Mais uma vez, ressaltamos a interferência de fatores intraescolares e extraescolares que refletem diretamente ensino/aprendizagem, especialmente no desenvolvimento de projetos

de leitura que demandam, minimamente, espaços e acervos adequados à realização qualitativa desta ação.

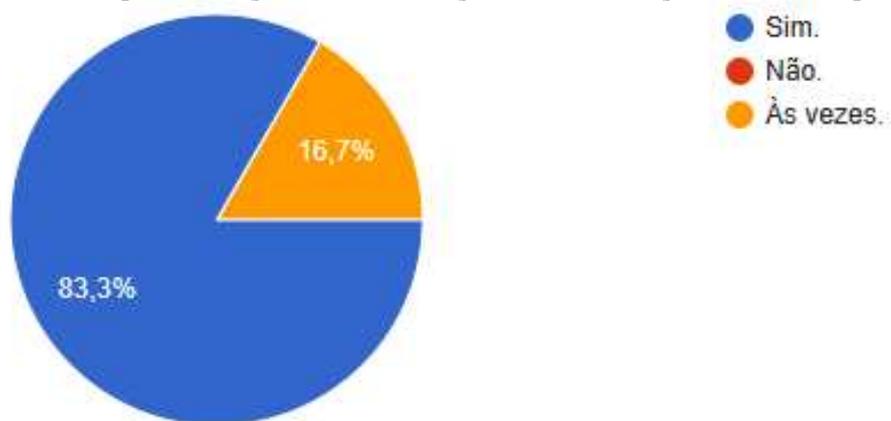
5.6.2 Questionário dos coordenadores pedagógicos: formação continuada dos professores

O primeiro questionamento da segunda parte do questionário dos coordenadores pedagógicos, que tratou da formação continuada dos professores, se referiu à participação docente nas formações do PAIC oferecidas pela Secretaria de Educação do Município de Maracanaú. De acordo com os coordenadores pedagógicos, 100% das professoras de Língua Portuguesa do 9º ano participam das formações do PAIC oferecidas pelo Município. Este indicador se equipara às respostas das professoras. Vejamos o gráfico 14.

Na sequência, perguntamos aos coordenadores acerca do acesso às agendas de formações do programa PAIC trabalhadas com os professores, por compreendermos que aos coordenadores cabem, dentre outros fatores, a responsabilização na colaboração da formação continuada destes profissionais, bem como o suporte ao desenvolvimento das práticas pedagógicas planejadas. Como respostas a esse item, 83,3% dos coordenadores informaram que têm acesso às agendas de formação do PAIC oferecidas pelo Município e 16,7% informaram que às vezes têm acesso a elas.

Destacamos este indicador como positivo, pois concebemos que deve haver alinhamento entre as orientações formativas da rede de ensino e as orientações dadas em cada instituição escolar. Evidenciamos, ainda, conforme está na seção 6.3, que a Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú disponibiliza aos grupos gestores das escolas uma plataforma de acompanhamento das formações, na qual são acessados os relatórios das formações, as agendas e *slides* trabalhados, dentre outras peças.

O questionamento seguinte versou a respeito da implementação das orientações do PAIC por parte dos professores em suas práticas pedagógicas, de acordo com a visão do coordenador. Constatamos neste item os dados a seguir.

Gráfico 27 – Implementação das orientações das formações do PAIC pelos professores

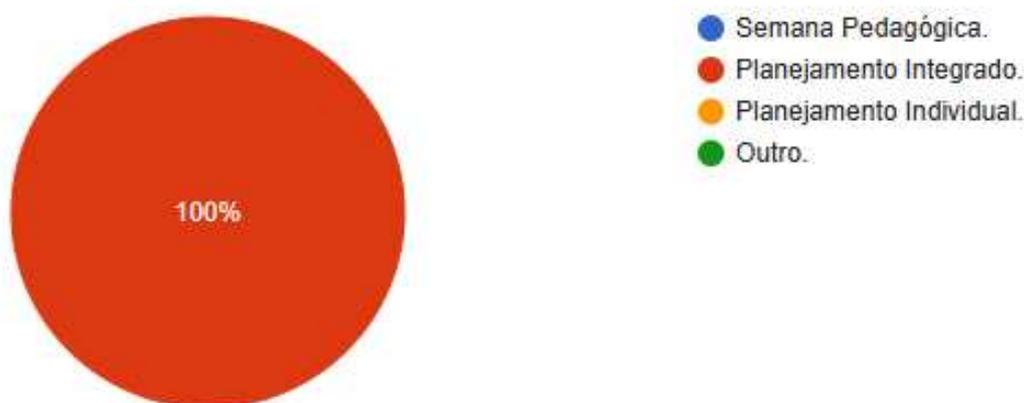
Fonte: Elaboração própria.

Com base nos dados, observamos que 83,3% dizem que os professores implementam as orientações dadas nas formações do PAIC, enquanto 16,7% afirmam que seus professores “às vezes”, implementam essas orientações. Vale ressaltar que estes dados destoam das respostas dadas pelas professoras. Vejamos o gráfico 17.

Analisando as respostas de acordo com os dois grupos de escolas, evidenciamos que somente 1 (um) coordenador (escolas com menores proficiências) expressou coerência com a resposta dada pela professora, denotando maior necessidade de acompanhamento por parte destes a respeito das ações pedagógicas desenvolvidas na escola.

Ainda nesta mesma linha de questionamento, perguntamos aos coordenadores com que frequência os professores utilizavam as orientações das formações do PAIC em suas práticas. De acordo com as respostas dadas pelos coordenadores pedagógicos, 50% das professoras “sempre” utilizam as orientações do PAIC e 50% responderam que as professoras “às vezes” utilizam as orientações do programa em suas práticas. Este resultado também demonstra que há discrepância entre as respostas dos coordenadores em relação às respostas das professoras. Gráfico 17.

O questionamento seguinte tratou a respeito das avaliações externas, por entendermos que é uma ferramenta de grande valia, para alinhamento das ações pedagógicas das unidades escolares e dos seus respectivos sistemas de ensino, possibilitando o favorecimento de programas, projetos e políticas, a exemplo do PAIC, de favorecimento da qualidade educacional. Indagamos, então, aos coordenadores em que momentos os resultados observados nas avaliações externas (Protocolo PAIC, SPAECE e SAEB) eram debatidos na escola. Como resposta a este item, obtivemos o seguinte resultado.

Gráfico 28 – Debates dos resultados das avaliações externas na escola

Fonte: Elaboração própria.

O gráfico demonstra que 100% dos coordenadores afirmaram que os resultados das avaliações externas são debatidos nos momentos dos Planejamentos Integrados⁷; contudo, é importante ressaltar que, embora tenham priorizado essa opção, os coordenadores relataram que os resultados das avaliações externas são amplamente divulgados, tanto na semana pedagógica, no planejamento individual com os professores, como na reunião de pais.

Evidenciamos esse indicador de modo positivo, haja vista que, vivenciando os momentos atuais das políticas da gestão via resultados, é necessária a parceria de todos os envolvidos no ensino/aprendizagem, com o desenvolvimento de ações expressas em uma rede colaborativa, onde todos tenham ciência do “ponto” em que estão e onde querem chegar, todavia os resultados das avaliações externas devem ir além da apresentação/divulgação de dados, abrindo espaço para as particularidades do ensino/aprendizagem, em um *moto continuo* de reflexão-ação-reflexão, que seguramente irão reverberar positivamente nos resultados das avaliações externas.

A terceira parte do questionário dos coordenadores versou sobre o Eixo de Literatura e Formação do Leitor. Como primeiro questionamento, indagamos aos coordenadores acerca do desenvolvimento de projetos de leitura em suas referidas escolas. Para este item, obtivemos os seguintes resultados: 83,3% afirmaram que os professores de suas escolas desenvolvem projetos de leitura com os estudantes do 9º ano e 16,7%, correspondente a 1 (um) coordenador, respondeu que não é desenvolvido projeto de leitura com os estudantes

⁷ Planejamento coletivo, com a participação de todos os profissionais de uma unidade escolar, determinado no calendário escolar anual da rede municipal de Maracanaú.

deste ano escolar, justificando que, em razão dos baixos resultados, o foco no momento era elevar a proficiência da escola no SPAECE.

Perquirimos, ainda, quais mecanismos de apoio do programa PAIC os coordenadores consideravam de maior relevância para a efetivação do Eixo de Literatura e Formação do Leitor junto aos estudantes do 9º ano. Neste item, 100% dos coordenadores apontaram que a formação continuada dos professores é o mecanismo mais importante para a efetivação deste eixo. Desse modo, concluímos que os coordenadores validam a formação continuada oferecida pelo PAIC. Lembramos, porém, que, para o desenvolvimento de programas e projetos que versam sobre essa temática, além da formação dos profissionais, também é necessária a disponibilização de acervos literários e espaços adequados para a realização dos projetos.

De maneira específica, perguntamos aos coordenadores das instituições com menores proficiências quais eram os entraves para a efetivação de leitores proficientes no 9º ano do ensino fundamental em suas escolas. Para este questionamento 100% dos coordenadores assinalaram que as lacunas das aprendizagens em leitura no decurso da vida escolar constituem os maiores desafios da formação do leitor.

Na subseção seguinte estão os resultados do SPAECE de Língua Portuguesa do 9º ano das escolas da rede municipal de Maracanaú.

5.7 Análise dos resultados do SPAECE de Língua Portuguesa do 9º ano das escolas da rede municipal de Maracanaú

Os resultados das avaliações em larga escala possibilitam uma aproximação do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, para que as redes de ensino avaliem suas políticas e projetos educacionais. Desse modo, é imprescindível que os sistemas, gestores e professores compreendam que os indicadores observados conformam elementos essenciais para orientação das práticas pedagógicas, programas e projetos a serem desenvolvidos na escola, como, por exemplo, o programa PAIC.

Com a finalidade de verificar em linhas gerais a efetivação do Eixo de Literatura e Formação do leitor, analisamos a seguir a série histórica de indicadores do SPAECE de Língua Portuguesa do 9º ano das escolas pesquisadas.

Quadro 7 – Série histórica do SPAECE do 9º ano de Língua Portuguesa das escolas pesquisadas

ESCOLAS	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022
Professor José M. de B. Pinho EMEF	259.4	256.5	273.0	272.3	279.5	276.9	272.0
Valdenia Acelino da Silva EMEF	247.8	260.6	277.8	272.8	274.5	273.5	271.0
José Martins R. Deputado EMEIEF	241.1	229.8	253.4	250.3	264.4	259.8	270.0
Povo Pitaguari EMIEB	237.4	225.1	215.5	208.9	241.0	231.0	229.0
José Mario Barbosa EMEIEF	241.1	231.9	262.3	239.6	255.0	266.4	224.0
Ana Beatriz M. T. M. E. EMEIEF	235.7	222.7	242.2	239.5	235.8	236.8	223.0

Fonte: Elaboração própria.

Os dados do Quadro denotam que as escolas Professor José M. de B. Pinho EMEF, Valdenia Acelino da Silva EMEF e José Martins R. Deputado EMEIEF logram se manter no padrão de desempenho Intermediário, representado pelo verde-claro; contudo é importante destacar que, na sequência do padrão intermediário, ainda existe o padrão de desempenho Adequado, indicado pela proficiência desde 300 pontos, representado pelo verde-escuro.

Com relação à escola José Mario Barbosa EMEIEF, observamos oscilações para mais e para menos no percurso observado, entretanto, ao realizarmos uma comparação das edições de 2019 e 2022 da escola, observamos que a escola reduziu consideravelmente sua proficiência (edição de menor proficiência), denotando que os estudantes tiveram bastante dificuldades na realização deste instrumento avaliativo. Deduzimos que o período pandêmico da covid-19 foi consideravelmente mais desafiador para esta comunidade escolar.

Analisando os dados das escolas Povo Pitaguari EMIEB e Ana Beatriz M. T. M. E. EMEIEF, evidenciamos que as referidas instituições estão categorizadas no percurso histórico no padrão de desempenho considerado Crítico, representado pela cor amarela. De acordo com os dados das respectivas escolas, entendemos que estas instituições necessitam de maior atenção por parte da Secretaria Municipal de Educação, no sentido de colaborar e garantir o direito de aprendizagem dos estudantes, possibilitando o entendimento dos resultados observados em transposição às proficiências.

De acordo com o Boletim do Professor de Língua Portuguesa, 5º e 9º ano do ensino fundamental do SPAECE,

[...] é preciso ter clareza do que se pretende avaliar, ou seja, do construto a ser avaliado por meio do teste. A definição de um único construto a ser avaliado é importante, pois os testes que compõem as avaliações em larga escala devem ser **unidimensionais**, ou

seja, avaliar uma única dimensão do conhecimento. Nas avaliações de **Língua Portuguesa**, essa dimensão, ou construto, é a **leitura** (Ceará, 2019, p. 16).

Portanto, compreendemos a necessidade de “ler” as proficiências, identificar sujeitos, situações e processos de ensino e aprendizagem que sinalizam por intervenções. Em razão disso, percebemos que a consolidação das habilidades de leitura e de compreensão leitora é condição básica para a obtenção de resultados positivos na avaliação externa do SPAECE de Língua Portuguesa do ensino fundamental. Interpretações equivocadas priorizam, todavia, os resultados e por vezes minimizam o processo, aplicando e/ou (re)aplicando simulados com vistas a familiarizar os estudantes com o máximo de itens avaliativos possíveis.

Dada a necessidade da leitura das proficiências, nas subseções a seguir oferecemos a linha histórica do percentual de estudantes distribuídos por nível de desempenho - muito crítico, crítico, intermediário e adequado - observados nas edições de 2014-2022 do SPAECE de Língua Portuguesa do 9º ano das escolas pesquisadas.

5.7.1 Prof. José Maria de Barros Pinho EMEF

Na série histórica do SPAECE do 9º ano, no componente curricular de Língua Portuguesa, a EMEF Barros Pinho relata os seguintes percentuais de distribuição dos estudantes.

Gráfico 29 – SPAECE de Língua Portuguesa do 9º ano, Prof. José Maria de Barros Pinho EMEF, 2014 – 2022



Fonte: Elaboração própria.

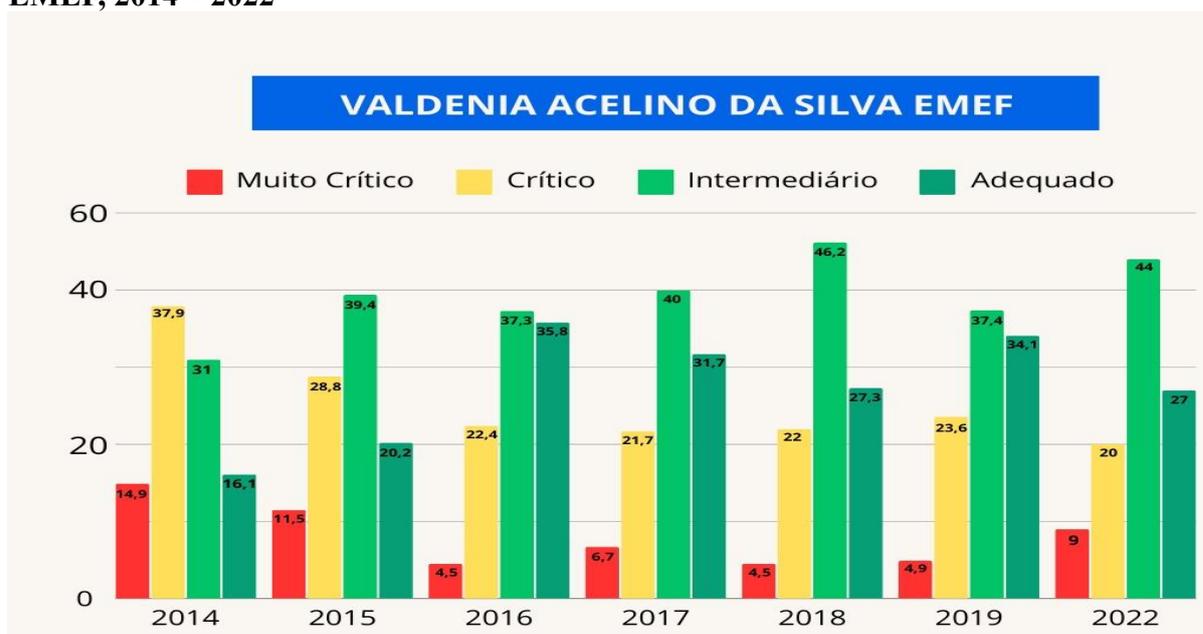
Os dados do gráfico apontam que a escola Barros Pinho, na série histórica observada nas edições do SPAECE do 9º ano em Língua Portuguesa, se mantém no padrão de desempenho intermediário, representado pelo verde-claro, conseguindo alocar o maior número de estudantes neste nível de aprendizagem. Destacamos, ainda, positivamente, que, desde a edição de 2016, a escola mostra o maior número de estudantes, acima de 70% destes, distribuídos nos padrões de desempenho intermediário e adequado.

Referente ao padrão de desenvolvimento muito crítico, observamos oscilação dos dados nas edições de 2014, 2015, 2016; já nas edições de 2017, 2018 e 2019, percebemos uma redução gradativa deste indicador, contudo, na edição de 2022 (pós pandemia), o gráfico demonstra aumento de estudantes alocados neste padrão de desempenho. Conforme expresso na subseção 3.2, os estudantes ainda não desenvolveram as habilidades correspondentes a este nível de ensino.

5.7.2 Valdenia Acelino da Silva EMEF

De acordo com a série histórica do SPAECE do 9º ano, no componente curricular de Língua Portuguesa, a distribuição dos estudantes da EMEF Valdenia, por padrão de desempenho, exprime os seguintes indicadores.

Gráfico 30 – SPAECE de Língua Portuguesa do 9º ano, Valdenia Acelino da Silva EMEF, 2014 – 2022



Fonte: Elaboração própria.

Os dados denotam, salvante a edição de 2014, que a escola Valdenia consegue manter o maior número de estudantes no padrão de desempenho intermediário, representado no gráfico acima pelo verde-claro.

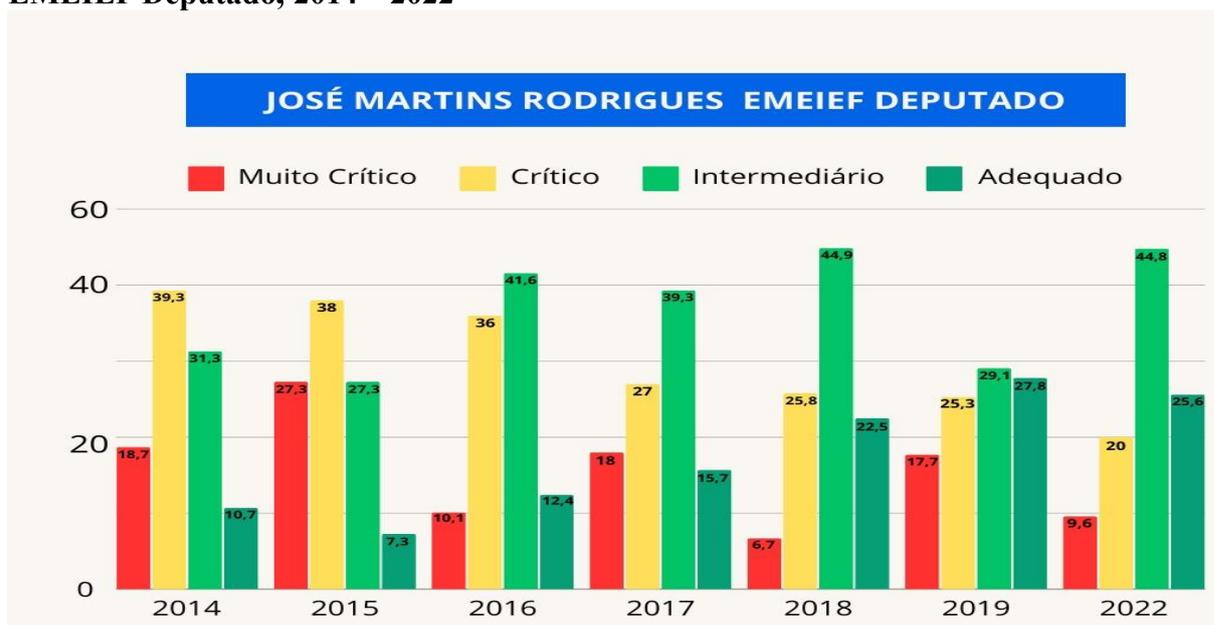
É importante destacar, ainda, os resultados da edição do ano de 2022 que, mesmo após o período pandêmico e embora tenha reduzido em 7,1% o número de estudantes no padrão de desempenho adequado, a EMEF Valdenia conseguiu se manter no padrão de desempenho intermediário.

Ao comparar, porém, a edição de 2019 com a edição de 2022, é importante observar o aumento do percentual do nível de desempenho muito crítico, indicando que 9% dos estudantes não desenvolveram as habilidades necessárias para este ano escolar. Neste caso, as lacunas de aprendizagem ocasionadas no percurso escolar, particularmente pela pandemia da covid-19, afetaram duramente o desenvolvimento dos estudantes.

5.7.3 José Martins Rodrigues EMEIEF Deputado

No percurso histórico do SPAECE do 9º ano, no componente curricular de Língua Portuguesa, a EMEF Martins Rodrigues mostra esses resultados, na distribuição dos estudantes, por nível de desempenho.

Gráfico 31 – SPAECE de Língua Portuguesa do 9º ano, José Martins Rodrigues EMEIEF Deputado, 2014 – 2022



Fonte: Elaboração própria.

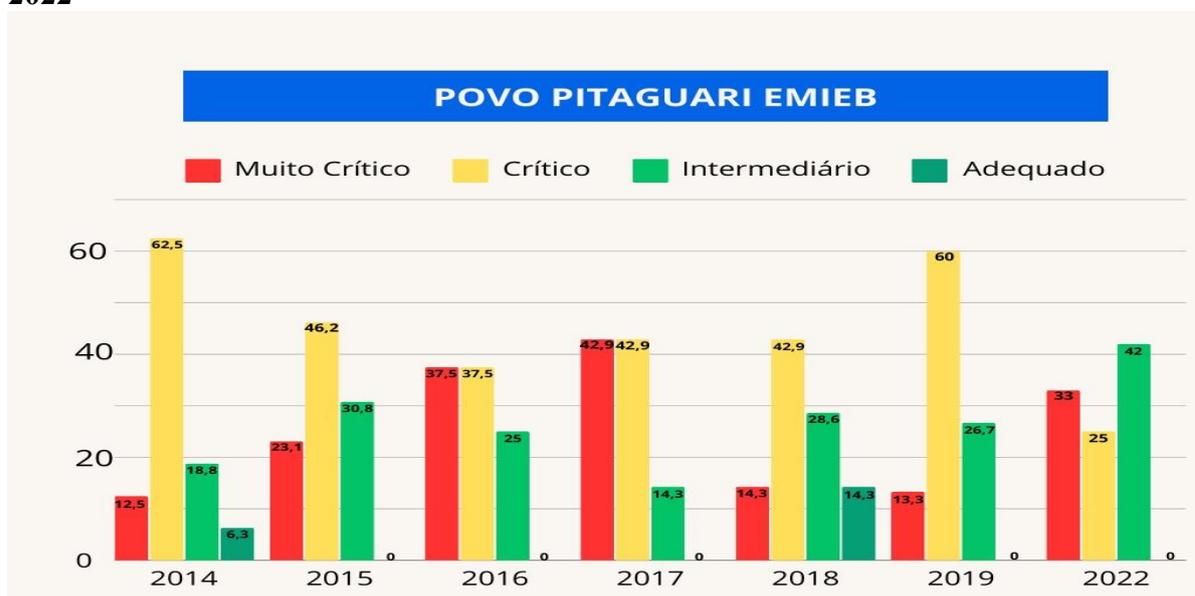
A série histórica da instituição nos dá o indicativo de que a escola logra se conservar no nível de desempenho intermediário, representado pelo verde-claro, desde a edição de 2016, ou seja, aloca o maior número de estudantes nesse padrão de desempenho.

Estabelecendo uma comparação da edição de 2019 com a edição de 2022 (pós pandemia), comprovamos que a escola reduziu o número de estudantes nos padrões de desempenho considerados muito críticos e críticos. Notamos, também, que, embora a escola tenha reduzido o padrão adequado em 1,2%, cresceu 15,7% no padrão de desempenho intermediário, denotando avanços positivos na edição de 2022.

5.7.4 Povo Pitaguari EMIEB

A distribuição dos estudantes por nível de desempenho da série histórica do SPAECE do 9º ano, no componente curricular de Língua Portuguesa da EMIEB Povo Pitaguari, mostra os resultados a seguir.

Gráfico 32 – SPAECE de Língua Portuguesa do 9º ano, Povo Pitaguari EMIEB, 2014 – 2022



Fonte: Elaboração própria.

Em linhas gerais, os dados do gráfico 32 apontam que, durante as edições observadas, a escola concentrou o maior número de seus estudantes do 9º ano no componente curricular de Língua Portuguesa nos padrões de desempenho muito crítico e crítico.

Conforme mostrado na subseção 4.2.2, a matriz de referência do SPAECE de Língua Portuguesa para este ano escolar tem a competência da leitura como a habilidade básica desta avaliação, de sorte a dessumirmos que os estudantes alocados nos padrões de desempenho

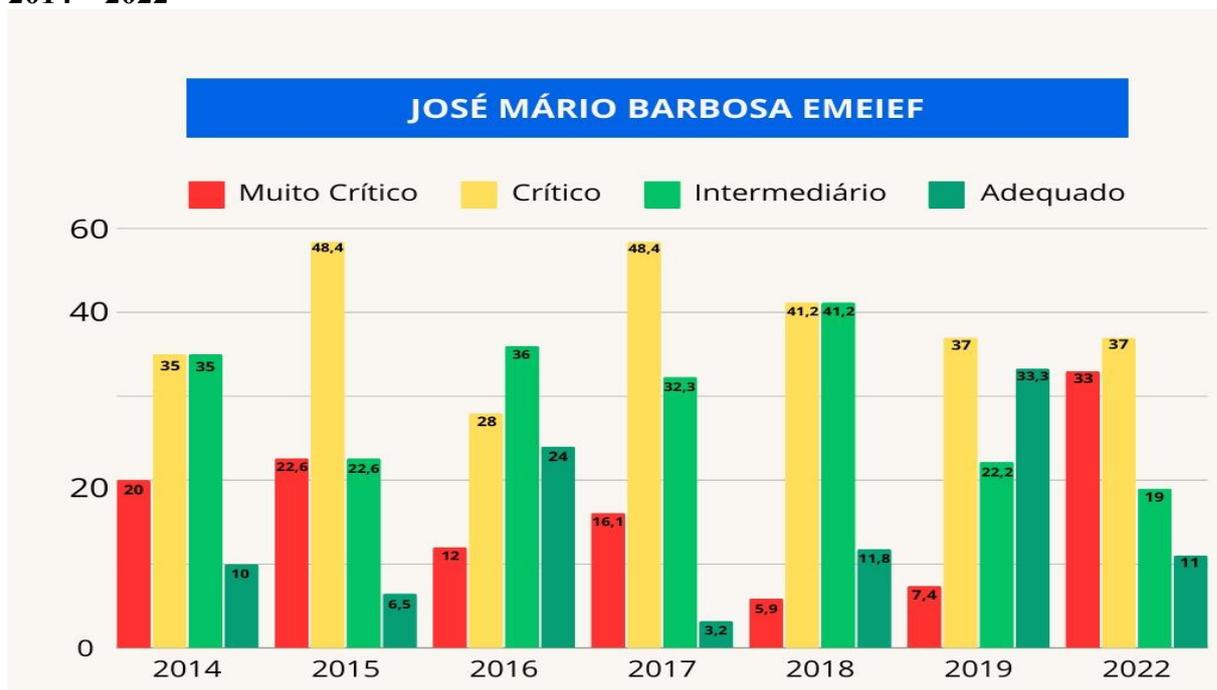
muito crítico e crítico expressam dificuldades substanciais no desenvolvimento da habilidade de leitura e compreensão leitora.

O gráfico denota, ainda, com exceção das edições de 2014 e 2018, que a escola não alcança alocar estudantes no padrão de desempenho adequado. Este indicativo (0%) se exhibe como um fator “frágil”, necessitando de esforços pedagógicos coletivos para definição de estratégias e intervenções que visem a sanar as dificuldades referentes à competência leitora dos estudantes no decurso desta etapa escolar.

5.7.5 José Mário Barbosa EMEIEF

Os dados da série histórica do SPAECE do 9º ano, no componente curricular de Língua Portuguesa, da EMEF José Mário Barbosa, apontam os resultados observados no gráfico 33.

Gráfico 33 – SPAECE de Língua Portuguesa do 9º ano, José Mário Barbosa EMEIEF, 2014 – 2022



Fonte: Elaboração própria.

Os resultados demonstram que, até a edição do SPAECE do ano letivo de 2018, a escola concentrou o maior número de seus estudantes nos padrões de desempenho crítico e intermediário.

No ano de 2019, o maior número de estudantes se concentrou nos padrões de desempenho crítico e adequado, contudo, na edição de 2022, realizada imediatamente pós-

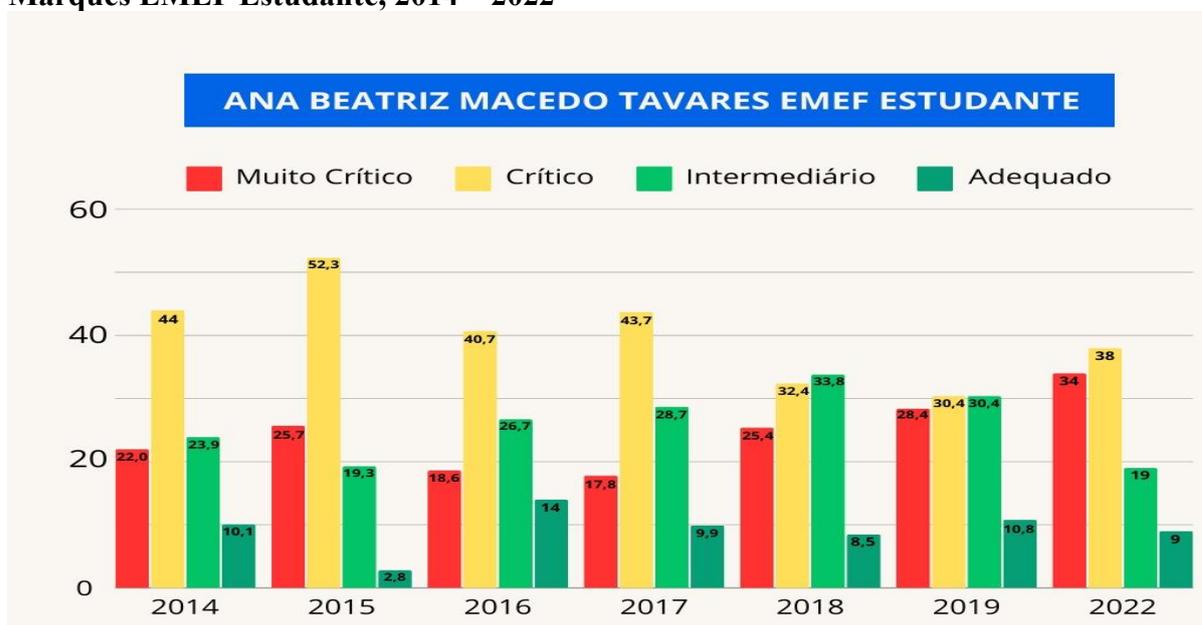
pandemia, é observável a concentração de um maior número de estudantes nos padrões de desempenho muito crítico e crítico, respectivamente, 33% e 37%, perfazendo um total de 70% dos estudantes do 9º mostrando fragilidades nas aprendizagens no componente curricular de Língua Portuguesa para este ano escolar.

Observando a linha histórica, os dados apontam ainda que a escola tem uma lacuna evidente, com exceção do ano de 2019, entre o padrão de desempenho intermediário e adequado, dando o indicativo de que mesmo os estudantes considerados leitores intermediários necessitam de intervenções.

5.7.6 Ana Beatriz Macedo Tavares Marques EMEF Estudante

A distribuição dos estudantes por padrão de desempenho, da série histórica do SPAECE do 9º ano, no componente curricular de Língua Portuguesa da EMEF Ana Beatriz, indica os seguintes resultados.

Gráfico 34 – SPAECE de Língua Portuguesa do 9º ano, Ana Beatriz Macedo Tavares Marques EMEF Estudante, 2014 – 2022



Fonte: Elaboração própria.

Os dados da linha histórica mostram que a EMEF Ana Beatriz concentra o maior número de seus estudantes, acima de 50%, nos padrões de desempenho muito crítico e crítico. Assim, esses estudantes estão finalizando a etapa do ensino fundamental com muitas lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa, máxime no desenvolvimento da competência leitora.

Observando o percurso dos indicadores no padrão de desempenho muito crítico, representado pela cor vermelha, estes revelam que, na edição de 2022, após a pandemia, a escola concentrou no nível muito crítico o maior percentual de estudantes nesse padrão, evidenciando as lacunas de aprendizagem.

Tomando como base a avaliação externa do SPAECE e a distribuição dos estudantes por nível desempenho, que tem como habilidade básica a leitura, os dados da escola nos dão o indicativo de que menos de 15% dos estudantes da EMEF Ana Beatriz concluem o 9º ano do ensino fundamental, tendo adquirido as habilidades necessárias para este ano escolar. A seguir, expressamos as considerações finais sobre os estudos realizados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consoante demonstrado no correr desta Dissertação de Mestrado, o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC é uma política pública instituída no centro de colaboração, promovida pelo Governo do Ceará em parceria com os 184 municípios cearenses.

Este experimento avaliou a efetivação do programa PAIC, no Município de Maracanaú, com foco no Eixo de Literatura e Formação do Leitor, analisando : a implementação e avaliação deste eixo no município na perspectiva do sistema municipal de educação de Maracanaú; dos gestores escolares e professores e dos resultados observados nas avaliações externas, especialmente a avaliação do SPAECE, que se configura como sendo um “termômetro” basilar dos programas e projetos desenvolvidos nas instituições escolares e sistemas de ensino do Ceará, com a finalidade de colaborar na qualidade educacional oferecida.

Optamos por estudar a efetivação do Eixo de Literatura e Formação do Leitor tomando como parâmetro a consolidação da habilidade em leitura no 9º ano do ensino fundamental, com amparo nos resultados observados na avaliação do SPAECE no componente curricular de Língua Portuguesa, demandando por elementos que evidenciem o nosso questionamento: de que modo o Programa PAIC concorre para elevar os índices de proficiência em leitura e compreensão textual dos alunos do 9º ano das escolas municipais de Maracanaú?

Com esse propósito, avaliamos a linha histórica das 03 (três) escolas que obtiveram maiores proficiência e das 03 (três) que obtiveram menores proficiências na edição do SPAECE de 2022, identificando as mudanças na prática do professor de Língua Portuguesa do 9º ano proporcionadas pelas formações do PAIC, considerando as habilidades deste componente curricular e sua relação com o desenvolvimento e efetivação da habilidade de leitura proporcionada pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor do programa PAIC. Mostramos, *in hoc sensu*, os achados desta pesquisa e seus possíveis desdobramentos.

Na análise desta investigação, o primeiro ponto a ser observado diz respeito à localização das escolas pesquisadas. Constatamos que as 3 (três) escolas com as melhores proficiências em Língua Portuguesa no 9º ano do ensino fundamental estão localizadas em um perímetro urbano mais desenvolvido, enquanto as 3 (três) escolas com menores proficiências situam-se em áreas que apontam maiores desafios, tanto econômicos como sociais. Desse modo, evidenciamos, mais uma vez, que a avaliação de políticas públicas não deve ocorrer fora do contexto de implementação.

Um dos fatores do programa PAIC que nos convida para uma reflexão é a abrangência desta política, que, no decorrer dos anos, foi expandindo suas ações, iniciadas em 2007 nos anos escolares da educação infantil, 1º e 2º anos do ensino fundamental, com foco nestes últimos, atendendo ao objetivo de alfabetizar as crianças na idade certa, passando a atender a educação infantil e o ensino fundamental em todos os seus anos escolares.

Dadas, porém, as ampliações das ações do PAIC para atender até o 5º ano e posteriormente até o 9º ano do ensino fundamental, é percebido neste ínterim que a expansão de atendimento dos anos escolares aconteceu. Algumas ações, entretanto, não foram implementadas nos anos finais do ensino fundamental, como, por exemplo, o Sistema de Acompanhamento das Ações do PAIC – SAAP, que consiste em importante meio de acompanhamento dos níveis de leitura, escrita e do quantitativo de títulos (obras literárias) que foram lidos pelos estudantes durante um ano letivo.

Relativamente ao Eixo de Literatura e Formação do Leitor, notamos como um desafio deste eixo a não regularidade de entrega dos acervos literários destinados aos estudantes. A garantia do acervo possibilita o favorecimento do desenvolvimento da competência leitora, contribuindo para desenvolver o gosto pela leitura. De acordo com a literatura abordada, o gosto pela leitura é um hábito que deve ser estimulado, com uso de materiais adequados à faixa etária dos estudantes e nível de ensino, articulados a ações pedagógicas de cunho intencional.

Desse modo, inevitavelmente, à extensão dos anos, sentimos uma lacuna na manutenção deste eixo, tendo em vista todas as ações essenciais ora desenvolvidas na primeira fase do programa, que não o acompanharam integralmente nas suas ampliações, denotando um distanciamento dos objetivos iniciais, configurados em “formar leitores e fomentar o gosto pela leitura”.

Ao avaliarmos a implementação do Eixo de Literatura e Formação do Leitor junto à Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú, notamos que há uma intencionalidade discreta, junto aos docentes, de desenvolvimento das ações deste eixo; contudo, as diversificadas demandas das agendas de formações dos professores de Língua Portuguesa do 9º ano revelam que a dinâmica dos encontros formativos - projetos; formações específicas das editoras; avaliações externas - não enseja um acompanhamento sistemático nas formações, de *feedbacks* da implementação e realização das ações orientadas aos docentes. Isto alarga ainda mais o distanciamento de atendimento dos objetivos do referido eixo.

No contexto da formação continuada oferecida pelo Município, destacamos a preocupação evidente nas avaliações externas, na aplicação de simulados, ou seja, na gestão

por via de resultados; entretanto, compreendemos que as avaliações externas, como, por exemplo, no caso deste estudo, o SPAECE, devem subsidiar as estratégias pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes, devendo ser entendidas como um recurso pedagógico complementar, colaborativo ao desenvolvimento do ensino/aprendizagem.

Desta maneira, é primordial perceber e intervir nas diversas particularidades do processo que antecede o resultado. Intervenções assertivas trarão bons resultados; todavia, é necessário o entendimento de que o domínio das habilidades de leitura e compreensão leitora é indispensável para o sucesso do desenvolvimento das ações pedagógicas dos projetos didáticos instituídos. A formação do leitor deve, portanto, ser um projeto ativo em todos os anos escolares, dando chance aos estudantes de procederem à elaboração e consolidação de renovados conhecimentos.

O estudo nos revela, entretanto, que as professoras das escolas com menores proficiências consideram que, em sua maioria, os estudantes iniciam o 9º ano do ensino fundamental como leitores, porém não compreendem o que leem. Os coordenadores das referidas escolas comungam da afirmação das professoras, apontando que as lacunas das aprendizagens em leitura durante a vida escolar constituem o maior entrave para a efetivação de leitores proficientes no 9º ano.

Em ocorrendo assim, em meio à dinâmica escolar estabelecida, regida sob a visão da procura pelos resultados, os docentes adequaram suas práticas pedagógicas de modo a atender as expectativas (metas) a serem alcançadas para sua turma. Assim, notamos que, embora os docentes participem das formações do programa PAIC oferecidas pela rede municipal de Maracanaú, existe um fosso que separa a formação das ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições, ou seja, nem sempre as orientações do programa são implementadas nas salas de aula, a não ser quando se trata de orientações que necessitam de devolutivas.

Sobre a formação continuada oferecida pelo PAIC, os indicadores apontam que a maioria das professoras utiliza os conhecimentos e orientações da formação de maneira eventual ou em alguma atividade que será cobrada, principalmente as professoras das escolas com menores proficiências. Desta maneira, entendemos que as formações oferecidas não estão reunindo conhecimentos renovados para a realização da prática em sala de aula.

Ressaltamos que a perspectiva dos coordenadores se localiza na contramão das respostas dadas pelas professoras, pois assinalam que a formação continuada dos professores oferecida pelo programa é o mecanismo mais importante para a efetivação do Eixo de Leitura e Formação do Leitor. Dada esta afirmação, depreendemos que há a necessidade de um maior

acompanhamento e de mais alinhamento das ações pedagógicas desenvolvidas nas salas de aulas junto aos estudantes.

Outro desafio ao desenvolvimento das práticas docentes, que certamente implica o desenvolvimento do eixo, diz respeito à adequação da lotação desses profissionais em séries/anos escolares distintos, bem como a necessidade de lecionar em dois ou mais componentes curriculares, demandando maiores esforços na realização qualitativa de suas atividades laborais.

Impende evidenciar, no entanto, que as instituições pesquisadas que conseguiram possibilitar aos seus discentes tempo e espaços para o desenvolvimento de projetos de leitura, obtêm as melhores proficiências observadas na avaliação de Língua Portuguesa do SPAECE, corroborando a afirmação de que “intervenções assertivas trarão bons resultados”.

Com amparo nos resultados observados nas políticas de avaliações externas, percebemos que estas são indiscutivelmente necessárias. O que falta compreender é que esses mecanismos avaliam além da qualidade da aprendizagem escolar, as políticas educacionais; programas e projetos. Desse modo, o programa PAIC tem na avaliação do SPAECE um dos principais “termômetros” avaliativos desta política, cujos resultados redimensionam os direcionamentos pedagógicos em cadeia – SEDUC, CREDES, municípios, unidades escolares, salas de aulas.

Ao analisar esse ponto com precisão, nos vêm a reflexão da significância e a responsabilização dada aos resultados das escolas na avaliação externa SPAECE, os quais apontam que as escolas que mostraram as melhores proficiências na edição de 2022 deixaram lógica esta tendência no decorrer da série histórica observada. E as escolas que apontaram as menores proficiências sinalizam esse desafio ao largo da sua jornada, indicando que necessitam de intervenções personalizadas.

Ex-positis, cremos que as orientações formativas do PAIC intentam sanar as dificuldades observadas, no entanto, temos ciência de que a política em estudo, o PAIC, com suas diretrizes, por si, não é capaz de solucionar o déficit em leitura que há muitos anos acompanha a sociedade. Alcançamos, entretanto, a ideia de que essa política cujo desenvolvimento sistêmico das ações tem como um dos seus principais o Eixo de Literatura e a Formação do Leitor, que deveria ser devidamente estendido às escolas, com material estruturado, formações específicas e acompanhamento das ações, se forem bem organizadas e estruturadas, vão essas ações minimizar a deficiência em leitura, colaborando na consolidação de cidadãos críticos e ativos na sociedade.

Assim, com base no que foi expresso, observamos que as dimensões estruturais do PAIC precisam estar devidamente alinhadas para favorecer a efetivação do programa. É relevante ressaltar, ainda, que é no fazer pedagógico no espaço escolar, sala de aula, que esta política se efetivará ou não, necessitando do desenvolvimento de estratégias por parte do programa que possibilitem formações produtivas, material estruturado garantido e o acompanhamento das práticas pedagógicas. Constatamos, ao procedermos à pesquisa relatada nesta Dissertação, a necessidade de avaliar constantemente as políticas educacionais.

Portanto, consideramos que o desenvolvimento da habilidade de leitura é basilar para a aquisição de mais conhecimentos, devendo, portanto, ser praticada em todos os anos escolares. Acreditamos ter atingido com nossas reflexões os objetivos deste trabalho, porém temos ciência de que ainda há muito o que se pesquisar em relação à política educacional PAIC, especialmente no espaço de efetivação da política (salas de aula).

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L.; SEGATTO, C. I.; PEREIRA, M. C. G. **Regime de colaboração no Ceará: funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo.** São Paulo: Instituto Natura, FGV, CEAPG, 2016.
- AGUIAR, Elizabete Nascimento. **O letramento literário e o programa Mais PAIC: um estudo da formação do leitor numa escola pública de Capistrano – Ce, após o ensino remoto.** Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2023.
- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.** Trad. Ernani Rosa. 8.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- ANJOS, Ana Maura Tavares dos. Narrativas sobre o Mais PAIC e a formação continuada de professores alfabetizadores. **Humanidades e Inovação.** Palmas, v.7, n.1. jan. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2004.
- BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Linguísticas: O que Falar Quer Dizer.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcom.um.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 mar. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas. Acesso em: 25 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 jun. 2023.
- BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> Acesso em: 02 set. 2023.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, SEF, 1998.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em Tese: **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1 (3), janeiro-julho, 2005, p. 68-80.
- CAED. **Avaliação e Monitoramento Ceará.** Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentoceara.caeddigital.net/#!/programa>. Acesso em: 02 jun. 2024.

CEARÁ. Lei nº14.026/2007 de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza - CE, 19 dez.2007. Seção 1, p.1.

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

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Programa Mais PAIC**. Disponível em: www.seduc.ce.gov.br. Acesso em: 10 jun. 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **SPAECE**. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CEDRO, M. Pesquisa Social e Fontes Oraís: particularidades da entrevista como procedimento metodológico qualitativo. **Revista Perspectivas Sociais**, ano 1, n.1, p.125-135, 2011.

COELHO, Maria Izolda Cela de Arruda. **Rede de cooperação entre escolas**: uma ação no âmbito do programa alfabetização na idade certa – PAIC. Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública. 2013.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de Projetos Sociais**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CRUZ, M. C. M. T.; FARAH, M. F. S.; RIBEIRO, V. M. Estratégias de gestão da educação e equidade: o caso do programa aprendizagem na idade certa (Mais PAIC). **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1286-1311, set/dez. 2020.

DATRINO, R.C.; DATRINO, I.F.; MEIRELES, P.H. Avaliação como processo de ensino de aprendizagem. **Revista da Educação**. Vol.13, nº 15, 2010.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental**: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 115, p. 139-154, jul. 2001.

DUARTE, Rodrigo Gonçalves. **A implementação do programa aprendizagem na idade certa – mais PAIC no Cariri cearense**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, 2023.

ECO, Humberto. **Como se Faz uma Tese**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FIEC, Federação das Indústrias do estado do Ceará. **Estratégias para o desenvolvimento dos Clusters do Ceará**: Distrito Industrial de Maracanaú – Fortaleza: FIEC, 2021.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. Colaboração entre estado e municípios para a alfabetização de crianças na idade certa no Ceará. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [s.l.], v. 1, n. 1, dec. 2011. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/37>. Acesso em: 24 ago. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. População do último censo (2022). Brasília, **IBGE** (2022). Disponível em: www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/maracanau.html. Acesso em: 02 de set. 2023.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça; ELLIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: o sentido do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

LEAL, Abniza Pontes de Barros. A escola e a formação de leitores críticos: uma visão teórica e prática. In: ARAÚJO, Adriana da Silva *et al.* **Reflexões linguísticas e literárias**. Fortaleza CE: HBM Shopping das Cópias, 2015, p. 105-114.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARACANAÚ. Diagnóstico Socioterritorial. Parte II – **Mapeamento de oportunidades do mundo do trabalho do município de Maracanaú**, 2021.

MARACANAÚ. Lei nº 1.269, de 12 de dezembro de 2007. **Institui o Abono Remuneratório Especial para Servidor com exercício Funcional nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Maracanaú e dá outras Providências**. Diário Oficial do Município, Maracanaú, 13 dez. 2007. Seção 1, p.2.

MARACANAÚ. Nenhum a menos. **Educação & reflexão**. Maracanaú, v. 1, ed. 1, p. 7, 2011. Disponível em: [educacao_reflexao_ano01_ed01-min.pdf](#) - Google Drive. Acesso em: 21 jul. 2023.

MARACANAÚ. **Perfil das famílias de Maracanaú inscritas no cadastro único em 2022**. Maracanaú 2023.

MARQUES, Maria do Carmo Pinheiro. *et al.* Avaliação da aprendizagem escolar, avaliação em larga escala e a gestão escolar. In: MOREIRA, A.N.G.; SOUZA, G.M.O.; OLIVEIRA, J.C. (Org.). **Gestão escolar: dimensões e desafios**. Maracanaú: SME, 2013.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MOURA, M. L. S. (org.). **Manual de elaboração de projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: Uerj, 1998.

OLIVEIRA, Antônio Marques de. **Meritocracia no Campo das Políticas Educacionais: um estudo no Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC)**. Universidade Estadual do Ceará, 2019.

OLIVEIRA, Genira Fonseca de. **Significados e sentidos produzidos sobre a formação no Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC**: narrativas de professores do 2º ano do ensino fundamental. Universidade estadual do Ceará, 2020.

REIS, Geovana; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A Constituição do currículo escolar no Brasil: dilemas, impasses e perspectivas**. Disponível em: http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Geovana-Reis_-Joao-Ferreira-de-Oliveira.pdf, 2018. Acesso em: 10 de nov. 2023.

SCHWAITZER, Bernardo Padula. **O Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC): arranjos institucionais e capacidades estatais**. Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2021.

SEDUC. **SPAECE história, memórias, atores e políticas (1992 – 2022)**. vol.1 / Anderson Gonçalves Costa; Eloisa Maia Vidal (organizadores). Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. 6ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2004

SOUSA. Manoel Alves de. **Apostila: Maracanaú História e vida**. Fortaleza: Edjovem, 2007.

SOUZA, Eryck Dieb; COSTA, Maria Rosilane; SILVA, Wardelane Holanda. Do PAIC ao Mais PAIC: dez anos de conquistas e perspectivas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017. João Pessoa, **Anais...** João Pessoa: CONEDU, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/36503>. Acesso em: 4 jul. 2023.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
GERENTE DO PROGRAMA MAIS PAIC DO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ**

Objetivo: Verificar como se deu o processo de implementação do Eixo de Literatura e Formação do Leitor do Programa Mais PAIC nas escolas públicas que atendem 9º no município de Maracanaú.

01. Considerando o Eixo de Literatura e Formação do Leitor, são realizados estudos sobre a temática – Leitura nas formações continuadas do programa PAIC?

02. São organizados momentos de vivências de leitura “D leite” para os professores? Como e em que momentos da formação isso acontece?

03. O programa disponibiliza material estruturado para orientação dos professores e realização das práticas de leitura com os estudantes?

04. Quais as práticas e estratégias para dinamizar a habilidade leitora em sala de aula são sugeridas aos professores?

05. As práticas sugeridas são vivenciadas nas formações?

06. As agendas de formação garantem espaço para a troca de experiências e/ou projetos de leitura entre os participantes?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO
PROFESSORES DE 9º ANO DAS ESCOLAS COM AS MAIORES PROFICIÊNCIAS

PARTE I – PERFIL DO PROFESSOR(A) DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

1. SEXO

- Masculino.
 Feminino.

2. IDADE

- Até 25 anos.
 De 26 a 35 anos.
 De 36 a 45 anos
 De 46 a 55 anos.
 56 anos ou mais.

3. SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE.

- Ensino Superior – Licenciatura em Letras
 Ensino Superior – Outra Licenciatura
 Especialização (mínimo de 360 horas)
 Mestrado
 Doutorado

4. O(A) SR.(A) OBTEVE O REFERIDO NÍVEL DE ESCOLARIDADE HÁ QUANTOS ANOS?

- 2 anos ou menos.
 De 3 a 5 anos.
 De 6 a 10 anos.
 De 11 a 15 anos
 16 anos ou mais.

5. O(A) SR.(A) LECIONA HÁ QUANTOS ANOS?

- Há 2 anos ou menos.
 De 3 a 5 anos.
 De 6 a 10 anos.
 De 11 a 15 anos.
 De 16 anos ou mais.

6. ALÉM DA REDE MUNICIPAL DE MARACANAÚ, O(A) SR.(A) LECIONA EM OUTRA REDE DE ENSINO?

- Rede Municipal – Em outro município.
 Rede Particular – Maracanaú.
 Rede Particular – Em outro município

- Rede Estadual – Maracanaú.
 Rede Estadual – Em outro município.
 Somente na Rede Municipal de Maracanaú.

7. QUAL O SEU VÍNCULO TRABALHISTA NO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ?

- Professor(a) Efetivo(a) – Concursado(a).
 Professor(a) por contrato temporário.

8. EM QUANTAS ESCOLAS TRABALHA?

- Somente nesta escola.
 Em 2 escolas.
 Em 3 escolas.
 Em 4 ou mais escolas.

9. HÁ QUANTOS ANOS LECIONA NESTA ESCOLA?

- Há 2 anos ou menos.
 De 3 a 5 anos.
 De 6 a 10 anos.
 De 11 a 15 anos.
 De 16 ou mais anos.

10. QUAIS DISCIPLINAS O(A) SR.(A) LECIONA NESTA ESCOLA?

- Somente Língua Portuguesa.
 Língua Portuguesa e Arte.
 Língua Portuguesa e Inglês.
 Língua Portuguesa, Inglês e Arte.

11. EM QUANTAS TURMAS O(A) SR.(A) LECIONA A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NESTA ESCOLA?

- De 1 a 2 turmas.
 De 3 a 4 turmas.
 De 5 a 6 turmas.
 De 7 a 8 turmas
 Acima de 8 turmas.

12. EM QUAIS TURMAS LECIONA NESTA ESCOLA?

- Do 6º ao 9º ano.
 Somente 9º ano.
 Outros (9º ano e _____).

PARTE II FORMAÇÃO CONTINUADA

19. O(A) SR(A) DESENVOLVE ALGUM PROJETO DE LEITURA NA(S) TURMA(S) DE 9º ANO?

- Sim.

13. O(A) SR.(A) PARTICIPA DAS FORMAÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PROGRAMA PAIC DO MUNICÍPIO?

- Sim.
 Não.
 Participei algumas vezes.

14. SUA PARTICIPAÇÃO NAS FORMAÇÕES DO PAIC SE DEFINE EM SER

- Participante ativo (escuto, dou opiniões e contribuições ao momento formativo).
 Participo, observo, mas nem sempre expresso minhas opiniões.
 Participo (escuto, observo, mas, não expresso minhas opiniões).

15. OS MATERIAIS DE ESTUDO E OS DEBATES DAS FORMAÇÕES DO PAIC CONTRIBUEM PARA SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL?

- Totalmente.
 Parcialmente.
 Não contribuem.

16. O PROGRAMA DISPONIBILIZA MATERIAL ESTRUTURADO DE ORIENTAÇÃO E APRIMORAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AOS PROFESSORES?

- Sim.
 Não.

17. COM QUE FREQUÊNCIA O(A) SR.(A) UTILIZA OS CONHECIMENTOS E AS ORIENTAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO MAIS PAIC NA SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?

- De forma eventual, em alguma atividade que será cobrada.
 Sempre, por considerar relevante para o desenvolvimento da minha prática.
 Nunca, por não considera-los relevante para minha prática pedagógica.

18. CONSIDERANDO O EIXO LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR, SÃO RELALIZADOS ESTUDOS SOBRE A TEMÁTICA LEITURA NAS FORMAÇÕES DO PAIC?

- Sim.
 Às vezes.
 Não.

Não.

20. A COLEÇÃO INFANTOJUVENIL MAIS PAIC MAIS LITERATURA É UTILIZADA EM SUAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS?

- Sim.
 Às vezes.
 Não.

21. A SUA ESCOLA POSSUI ACERVO LITERÁRIO ADEQUADO AOS ESTUDANTES DO 9º ANO?

- Sim.
 Não.

22. QUAL PERCENTUAL DE CONTEÚDO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA, O(A) SR.(A) CONSEGUE DESENVOLVER NAS TURMAS DE 9º ANO DURANTE O ANO LETIVO?

- Até 40%.
 Entre 41% e 70%.
 Entre 71% e 90%.
 Mais de 90%.

23. NO PLANEJAMENTO, QUAIS SÃO SUAS PRIORIDADES?

- À aprendizagem dos estudantes, sem preocupação nas avaliações externas.
 Foco nas metas do SPAECE e do IDEB.
 Priorizo o preenchimento do Sistema de Gestão Escolar (SGE);
 Não priorizo o plano de aula, pois já leciono no 9º ano há algum tempo e já sei o que devo fazer.

24. EM RELAÇÃO AS AVALIAÇÕES EXTERNAS (AVALIAÇÕES MUNICIPAIS, PROTOCOLO PAIC, SPAECE E IDEB), O(A) SR.(A) CONHECE O RESULTADO DA SUA ESCOLA?

- Sim.
 Não.

25. COMO É DESENVOLVIDA A AVALIAÇÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DESTA ESCOLA?

- Considerando principalmente as avaliações internas.
 Diagnóstica, Continua e Sistemática, com foco na aprendizagem integral do estudante.
 Foco nos simulados, considerando principalmente as avaliações externas.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO
PROFESSORES DE 9º ANO DAS ESCOLAS COM MENORES PROFICIÊNCIAS

PARTE I – PERFIL DO PROFESSOR(A) DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

1. SEXO

- Masculino.
 Feminino.

2. IDADE

- Até 25 anos.
 De 26 a 35 anos.
 De 36 a 45 anos
 De 46 a 55 anos.
 56 anos ou mais.

3. SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE.

- Ensino Superior – Licenciatura em Letras
 Ensino Superior – Outra Licenciatura.
 Especialização (mínimo de 360 horas).
 Mestrado.
 Doutorado.

4. O SR.(A) OBTEVE O REFERIDO NÍVEL DE ESCOLARIDADE HÁ QUANTOS ANOS?

- 2 anos ou menos.
 De 3 a 5 anos.
 De 6 a 10 anos.
 De 11 a 15 anos
 16 anos ou mais.

5. O(A) SR.(A) LECIONA HÁ QUANTOS ANOS?

- Há 2 anos ou menos.
 De 3 a 5 anos.
 De 6 a 10 anos.
 De 11 a 15 anos.
 De 16 anos ou mais.

6. ALÉM DA REDE MUNICIPAL DE MARACANAÚ, O(A) SR.(A) LECIONA EM OUTRA REDE DE ENSINO?

- Rede Municipal – Em outro município.
 Rede Particular – Maracanaú.
 Rede Particular – Em outro município.

- Rede Estadual – Maracanaú.
 Rede Estadual – Em outro município.

7. QUAL O SEU VÍNCULO TRABALHISTA NO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ?

- Professor(a) Efetivo(a) – Concursado(a).
 Professor(a) por contrato temporário.

8. EM QUANTAS ESCOLAS TRABALHA?

- Somente nesta escola.
 Em 2 escolas.
 Em 3 escolas.
 Em 4 ou mais escolas.

9. HÁ QUANTOS ANOS LECIONA NESTA ESCOLA?

- Há 2 anos ou menos.
 De 3 a 5 anos.
 De 6 a 10 anos.
 De 11 a 15 anos.
 De 16 ou mais anos.

10. QUAIS DISCIPLINAS O(A) SR.(A) LECIONA NESTA ESCOLA?

- Somente Língua Portuguesa.
 Língua Portuguesa e Arte.
 Língua Portuguesa e Inglês.
 Língua Portuguesa, Inglês e Arte.

11. EM QUANTAS TURMAS O(A) SR.(A) LECIONA A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NESTA ESCOLA?

- De 1 a 2 turmas.
 De 3 a 4 turmas.
 De 5 a 6 turmas.
 De 7 a 8 turmas
 Acima de 8 turmas.

12. EM QUAIS TURMAS LECIONA NESTA ESCOLA?

- Do 6º ao 9º ano.
 Somente 9º ano.
 Outros (9º ano e _____).

PARTE II FORMAÇÃO CONTINUADA

13. O(A) SR.(A) PARTICIPA DAS FORMAÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PROGRAMA PAIC DO MUNICÍPIO?

- Sim
 Não
 Particpei algumas vezes.

14. SUA PARTICIPAÇÃO NAS FORMAÇÕES DO MAIS PAIC SE DEFINE EM SER

- Participante ativo (escuto, dou opiniões e contribuições ao momento formativo).
 Participo, observo, mas nem sempre expresso minhas opiniões.
 Participo (escuto, observo, mas, não expresso minhas opiniões).

15. OS MATERIAIS DE ESTUDO E OS DEBATES DAS FORMAÇÃO CONTRIBUEM PARA SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL?

- Totalmente.
 Parcialmente.
 Não contribuem.

16. COM QUE FREQUÊNCIA O(A) SR.(A) UTILIZA OS CONHECIMENTOS E AS ORIENTAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PAIC NA SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?

- De forma eventual, em alguma atividade que será cobrada.
 Sempre, por considerar relevante para o desenvolvimento da minha prática.
 Nunca, por não considera-los relevante para minha prática pedagógica.

17. CONSIDERANDO O EIXO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR, SÃO RELALIZADOS ESTUDOS SOBRE A TEMÁTICA LEITURA NAS FORMAÇÕES DO PAIC?

- Sim.
 Às vezes.
 Não.

18. O(A) SR(A) DESENVOLVE ALGUM PROJETO DE LEITURA NA(S) TURMA(S) DE 9º ANO?

- Sim.
 Não.

19. A COLEÇÃO INFANTOJUVENIL MAIS PAIC MAIS LITERATURA É UTILIZADA EM SUAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS?

- Sim.
 Às vezes.
 Não.

20. A SUA ESCOLA POSSUI ACERVO LITERÁRIO ADEQUADO AOS ESTUDANTES DO 9º ANO?

- Sim.
 Não.

21. OS ESTUDANTES DO 9º ANO CONTAM COM ESPAÇOS / AMBIENTE NA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DE LEITURAS?

- Sim, sala de leitura.
 Sim, “cantinho de leitura” na sala de aula.
 Sim, na sala de aula.
 Outro espaço da escola.
 Não.

22. CONSIDERANDO AS HABILIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA, A MAIORIA DOS SEUS ALUNOS INICIAM O 9º ANO

- Leitores fluentes e compreendem o que leem.
 Leitores, mas não compreendem o que leem.
 Em processo do desenvolvimento da leitura e compreensão leitora.

23. NO SEU PLANEJAMENTO, QUAIS SÃO AS PRIORIDADES?

- À aprendizagem dos estudantes, sem preocupação nas avaliações externas.
 Foco nas metas do SPAECE e do IDEB.
 Priorizo o preenchimento do Sistema de Gestão Escolar (SGE);
 Não priorizo o plano de aula, pois já leciono no 9º ano há algum tempo e já sei o que devo fazer.

24. O(A) SR.(A) CONHECE O RESULTADO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS (AV. MUNICIPAIS, PROTOCOLO PAIC, SPAECE E IDEB), DA SUA ESCOLA?

- Sim.
 Não.

25. QUAL PERCENTUAL DE CONTEÚDO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA, O(A) SR.(A) CONSEGUE DESENVOLVER NAS TURMAS DE 9º ANO DURANTE O ANO?

- Até 40%.
- Entre 41% e 70%.
- Entre 71% e 90%.
- Mais de 90%.

26. COMO É DESENVOLVIDA A AVALIAÇÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DESTA ESCOLA?

- Considerando principalmente as avaliações internas.
- Diagnóstica, Contínua e Sistemática, com foco na aprendizagem integral do estudante.
- Foco nos simulados, considerando principalmente as avaliações externas.

27. A ESCOLA TEM UM PLANO DE AÇÃO COM A FINALIDADE DE ALCANÇAR A CONSOLIDAÇÃO DA HABILIDADE DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA DOS ESTUDANTES DO 9º ANO?

- Sim, o plano foi elaborado pela Secretaria de Educação.
- Sim, o plano foi elaborado pela Gestão da Escola.
- Sim, o plano foi elaborado em rede colaborativa (professores e gestores).
- Ainda não elaboramos nosso plano de ação.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO GESTORES ESCOLARES DAS ESCOLAS DE 9º ANO COM AS MAIORES PROFICIÊNCIAS

PARTE I – PERFIL DO GESTOR PEDAGÓGICO

1. SEXO

- Masculino.
 Feminino.

2. IDADE

- Até 25 anos.
 De 26 a 35 anos.
 De 36 a 45 anos
 De 46 a 55 anos.
 56 anos ou mais.

3. QUAL SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE?

- Graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado

4. O(A) SR.(A) OBTEVE O REFERIDO NÍVEL DE ESCOLARIDADE HÁ QUANTOS ANOS?

- 2 anos ou menos.
 De 3 a 5 anos.
 De 6 a 10 anos.
 De 11 a 15 anos
 16 anos ou mais.

5. O(A) SR.(A) EXERCE A FUNÇÃO DE GESTOR PEDAGÓGICO HÁ QUANTOS ANOS?

- Há 2 anos ou menos.
 De 3 a 5 anos.
 De 6 a 10 anos.
 De 11 a 15 anos.
 De 16 anos ou mais.

6. ALÉM DA FUNÇÃO DE GESTOR PEDAGÓGICO O(A) SR.(A) TEM OUTRA OCUPAÇÃO PROFISSIONAL?

- Sim.
 Não.

7. HÁ QUANTOS ANOS EXERCE A FUNÇÃO DE GESTOR PEDAGÓGICO NESTA ESCOLA?

- Há 2 anos ou menos.
 De 3 a 5 anos.
 De 6 a 10 anos.
 De 11 a 15 anos.
 De 16 ou mais anos.

8. QUAIS ETAPAS/MODALIDADE DE ENSINO COORDENA NESTA ESCOLA?

- Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).
 Ensino Fundamental (1º ao 9º ano).
 Ensino Fundamental e EJA.
 Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e EJA.
 Educação Infantil e Ensino Fundamental
 Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.

9. QUANTAS TURMAS O(A) SR.(A) COORDENA NESTA ESCOLA?

- De 5 a 8 turmas.
 De 9 a 14 turmas.
 De 15 a 20 turmas.
 Acima de 21 turmas.

10. ASSINALE OS PROGRAMAS E PROJETOS DESENVOLVIDOS NA SUA ESCOLA

- Programa Busca Ativa Escolar.
 Programa Contraturno.
 Programa Monitores de turno.
 Programa Tempo de Aprender.
 Programa Jornada Ampliada Escolar.

PARTE II - FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

11. O(S) PROFESSORES(AS) PARTICIPAM DAS FORMAÇÕES DO PAIC OFERECIDAS PELO MUNICÍPIO?

- Sim
 Não
 Na maioria das vezes.

12. O(A) SENHOR(A) TEM ACESSO AS AGENDAS DE FORMAÇÃO DO PAIC TRABALHADAS COM OS PROFESSORES?

- Sim.
 Não.
 Às vezes.

13. OS(AS) PROFESSORES(AS) IMPLEMENTAM EM SUAS PRÁTICAS AS ORIENTAÇÕES DADAS NAS FORMAÇÕES DO PAIC?

- Sim.
 Não.
 Às vezes.

14. DE ACORDO COM SEU ACOMPANHAMENTO, COM QUE FREQUÊNCIA O(S)PROFESSORES(AS) UTILIZAM OS CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO MAIS PAIC PARA ORIENTAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA?

- Às vezes.
 Sempre.
 Nunca.

15. SOBRE OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS (PROTOCOLO PAIC, SPAECE E SAEB) EM QUE MOMENTOS ESSES RESULTADOS SÃO DEBATIDOS NA ESCOLA?

- Semana Pedagógica.
 Planejamento Integrado.
 Planejamento Individual.
 Outro. _____

PARTE II – EIXO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

16. OS PROFESSORES DO 9º ANO DA SUA ESCOLA DESENVOLVEM PROJETOS DE LEITURA?

- Sim.
 Não.

17. SE REALIZAM PROJETO DE LEITURA, QUAL PERÍODO /DURAÇÃO DO(S) PROJETO(S).

- Bimestral
 Semestral.
 Anual.
 Outra organização.

18. O PROJETO DE LEITURA FOI CONSTRUÍDO

- Professor(a), coordenação, estudantes.
 Pesquisas do(a) professor(a).
 Sugestão das formações PAIC.
 Outra _____

19. DE ACORDO COM SEU PONTO DE VISTA, QUAL O PERCENTUAL DE EFETIVAÇÃO DESSES PROJETOS NA SUA ESCOLA?

- Até 40%.
 Entre 41% e 70%.
 Entre 71% e 90%.
 Mais de 90%.

20. A COLEÇÃO INFANTOJUVENIL MAIS PAIC MAIS LITERATURA É UTILIZADA NAS TURMAS DE 9º ANO?

- Sim.
 Às vezes.
 Não.

21. EM QUE MOMENTOS OS ESTUDANTES DO 9º ANO REALIZAM LEITURA LITERÁRIAS NA ESCOLA?

- Na efetivação dos Projetos de Leituras.
 Empréstimos de livros – Sala de Leitura.
 Em algumas aulas.
 Outros.

22. QUAIS OS MECANISMOS DE APOIO DO PROGRAMA PAIC O(A) SENHOR(A) CONSIDERA DE MAIOR RELEVÂNCIA PARA EFETIVAÇÃO DO EIXO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR DOS ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

- Formação Continuada dos Professores.
 Disponibilização de Acervos Literários.
 Cadernos de apoio professor/aluno.
 Plano Curricular Prioritário.
 Protocolo PAIC.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO GESTORES ESCOLARES DAS ESCOLAS DE 9º ANO COM MENORES PROFICIÊNCIA

PARTE I – PERFIL DO GESTOR PEDAGÓGICO

1. SEXO

- Masculino.
 Feminino.

2. IDADE

- Até 25 anos.
 De 26 a 35 anos.
 De 36 a 45 anos.
 De 46 a 55 anos.
 56 anos ou mais.

3. QUAL SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE

- Graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado

4. O SR.(A) OBTVEU O REFERIDO NÍVEL DE ESCOLARIDADE HÁ QUANTOS ANOS?

- 2 anos ou menos.
 De 3 a 5 anos.
 De 6 a 10 anos.
 De 11 a 15 anos
 16 anos ou mais.

5. O(A) SR.(A) EXERCE A FUNÇÃO DE GESTOR PEDAGÓGICO HÁ QUANTOS ANOS?

- Há 2 anos ou menos.
 De 3 a 5 anos.
 De 6 a 10 anos.
 De 11 a 15 anos.
 De 16 anos ou mais.

6. ALÉM DA FUNÇÃO DE GESTOR PEDAGÓGICO O(A) SR.(A) TEM OUTRA OCUPAÇÃO PROFISSIONAL?

- Sim.
 Não.

7. HÁ QUANTOS ANOS EXERCE A FUNÇÃO DE GESTOR PEDAGÓGICO NESTA ESCOLA?

- Há 2 anos ou menos.
 De 3 a 5 anos.

- De 6 a 10 anos.
 De 11 a 15 anos.
 De 16 ou mais anos.

8. QUAIS ETAPAS/MODALIDADE DE ENSINO COORDENA NESTA ESCOLA?

- Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).
 Ensino Fundamental (1º ao 9º ano).
 Ensino Fundamental e EJA.
 Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e EJA.
 Educação Infantil e Ensino Fundamental
 Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.

9. QUANTAS TURMAS O(A) SR.(A) COORDENA NESTA ESCOLA?

- De 5 a 8 turmas.
 De 9 a 14 turmas.
 De 15 a 20 turmas.
 Acima de 21 turmas.

10. ASSINALE OS PROGRAMAS E PROJETOS DESENVOLVIDOS NA SUA ESCOLA.

- Programa Busca Ativa Escolar.
 Programa Contraturno.
 Programa Monitores de turno.
 Programa Tempo de Aprender.
 Programa Jornada Ampliada Escolar.

PARTE II - FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

11. O(S) PROFESSORES(AS) PARTICIPAM DAS FORMAÇÕES DO PAIC OFERECIDAS PELO MUNICÍPIO?

- Sim.
 Não.
 Na maioria das vezes.

12. O(A) SENHOR(A) TEM ACESSO AS AGENDAS DE FORMAÇÃO DO PAIC TRABALHADAS COM OS PROFESSORES?

- Sim.
 Não.

13. OS(AS) PROFESSORES(AS) IMPLEMENTAM EM SUAS PRÁTICAS AS ORIENTAÇÕES DADAS NAS FORMAÇÕES DO PAIC?

- Sim.
 Não.
 Às vezes.

14. DE ACORDO COM SEU ACOMPANHAMENTO, COM QUE FREQUÊNCIA O(S) PROFESSORES(AS) UTILIZAM OS CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO MAIS PAIC PARA ORIENTAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA?

- Às vezes.
 Sempre.
 Nunca.

15. SOBRE OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS (PROTOCOLO PAIC, SPAECE E SAEB) EM QUE MOMENTOS ESSES RESULTADOS SÃO DEBATIDOS NA ESCOLA?

- Semana Pedagógica.
 Planejamento Integrado.
 Planejamento Individual.
 Outro. _____

PARTE III – EIXO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

16. OS PROFESSORES DO 9º ANO DA SUA ESCOLA DESENVOLVEM PROJETOS DE LEITURA?

- Sim.
 Não.

17. SE REALIZAM PROJETO DE LEITURA, QUAL PERÍODO /DURAÇÃO DO(S) PROJETO(S).

- Bimestral.
 Semestral.
 Anual.
 Outra organização. _____

18. O PROJETO DE LEITURA FOI CONSTRUÍDO

- Professor(a), coordenação, estudantes.

- Às vezes.
 Pesquisas do(a) professor(a).
 Sugestão das formações PAIC.
 Outra _____

19. DE ACORDO COM SEU PONTO DE VISTA, QUAL O PERCENTUAL DE EFETIVAÇÃO DESSES PROJETOS NA SUA ESCOLA?

- Até 40%.
 Entre 41% e 70%.
 Entre 71% e 90%.
 Mais de 90%.

20. A COLEÇÃO INFANTOJUVENIL MAIS PAIC MAIS LITERATURA É UTILIZADA NAS TURMAS DE 9º ANO?

- Sim.
 Às vezes.
 Não.

21. EM QUE MOMENTOS OS ESTUDANTES DO 9º ANO REALIZAM LEITURAS LITERÁRIAS NA ESCOLA?

- Na efetivação dos Projetos de Leituras.
 Empréstimos de livros – Sala de Leitura.
 Em algumas aulas.
 Outros. _____

22. QUAIS OS MECANISMOS DE APOIO DO PROGRAMA PAIC O(A) SENHOR(A) CONSIDERA DE MAIOR RELEVÂNCIA PARA EFETIVAÇÃO DO EIXO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR DOS ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

- Formação Continuada dos Professores.
 Disponibilização de Acervos Literários.
 Cadernos de apoio professor/aluno.
 Plano Curricular Prioritário.
 Protocolo PAIC.

23. NO SEU PONTO DE VISTA, QUAIS OS ENTRAVES PARA A EFETIVAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

- Lacunas da aprendizagem em leitura ao longo da vida escolar.
 Cumprimento dos conteúdos curriculares.
 Foco nas avaliações externas.
 Outros. _____

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para realização da entrevista e/ou questionários com o gerente do PAIC do município de Maracanaú e com professores(as) do 9º ano do ensino fundamental e coordenadores pedagógicos das escolas da rede municipal de Maracanaú.

Eu, _____,
RG n.º _____ abaixo assinado, declaro que, de livre e espontânea vontade, aceito participar da pesquisa, realizada por Maria Leidiane de Sousa Leite, orientanda do professor doutor André Vasconcelos Ferreira da Universidade Federal do Ceará (UFC), autorizo o uso dos dados coletados, parcial ou integralmente, sem restrições de prazos e citações para relatório de trabalho final de mestrado (dissertação). Fui informado(a) do objetivo da pesquisa: “Avaliar a contribuição do Eixo de Literatura e Formação do Leitor do Programa PAIC, para a consolidação da habilidade de leitura dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental da rede municipal de Maracanaú”. A entrevista e/ou questionário serão transcritos pelo pesquisador retirando quaisquer informações que possam levar à identificação do participante.

Maracanaú, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura do pesquisador