



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

ANA PATRICIA SOUSA DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA
IDADE CERTA (PAIC) NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A
PERSPECTIVA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE AQUIRAZ**

FORTALEZA

2025

ANA PATRICIA SOUSA DOS SANTOS

AVALIAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA
IDADE CERTA (PAIC) NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA
DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE AQUIRAZ

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Avaliação de Políticas
Públicas da Universidade Federal do Ceará,
como requisito parcial à obtenção do título de
Mestra. Área de concentração: Avaliação de
políticas públicas.

Orientador: Prof. Dr. Wendel Melo Andrade.

FORTALEZA

2025

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)

- S233a Santos, Ana Patrícia Sousa dos.
Avaliação das contribuições do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) no 2º ano do ensino fundamental sob a perspectiva dos professores alfabetizadores de uma escola pública de Aquiraz / Ana Patrícia Sousa dos Santos. – 2025.
124 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Wendel Melo Andrade.
1. PAIC. 2. Política Pública. 3. Contribuições. 4. Leitura e Escrita. 5. Alfabetização. I. Título.
CDD 320.6
-

ANA PATRICIA SOUSA DOS SANTOS

AVALIAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA
IDADE CERTA (PAIC) NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A
PERSPECTIVA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORESEM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE AQUIRAZ

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Avaliação de Políticas
Públicas da Universidade Federal do Ceará,
como requisito parcial à obtenção do título de
Mestra. Área de concentração: Avaliação de
políticas públicas.

Aprovada em: 16/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wendel Melo Andrade (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. David Moreno Montenegro
Universidade Estadual do Ceará (IFCE)

Profa. Dra. Lara Ronise de Negreiros Pinto Scipiao
Secretaria da Educação de Fortaleza (SME-Fortaleza)

Prof. Dr. Rodolfo Sena da Penha
Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC)

A Deus.

A minha Mãe Nadir.

Ao meu esposo, Aldenor Moreira.

Aos meus filhos, Jonhson, Pedro e Sara.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus por me fortalecer e conceder sabedoria, saúde e dedicação aos meus estudos.

A minha família, em especial a minha Mãe Nadir, meu esposo Aldenor Moreira e os meus filhos Jonhson, Pedro e Sara por sempre me incentivarem a estudar e possibilitar essa conquista no meu percurso profissional.

A Secretaria de Educação Municipal de Aquiraz por custear 100% da bolsa de estudo e a oportunidade que foi dada em puder cursar esse Mestrado e investir na minha qualificação profissional.

Ao Prof. Dr. Wendel Melo Andrade, pela excelente orientação, acolhimento e dedicação com seus mestrandos.

A todos os professores que passaram e deixaram grandes contribuições, desde minha formação inicial até esse mestrado.

Aos professores entrevistados pelo tempo concedido nas entrevistas e a todos envolvidos na construção direta ou indiretamente desse projeto de pesquisa.

Eu te desejo vida, longa vida
Te desejo a sorte de tudo que é bom
De toda alegria, ter a companhia
Colorindo a estrada em seu mais belo tom
Eu te desejo a chuva na varanda
Molhando a roseira pra desabrochar
E dias de sol pra fazer os teus planos
Nas coisas mais simples que se imaginar
E dias de sol pra fazer os teus planos
Nas coisas mais simples que se imaginar
Eu te desejo a paz de uma andorinha
No voo perfeito, contemplando o mar
E que a fé movedora de qualquer montanha
Te renove sempre, te faça sonhar
Mas se vier as horas de melancolia
Que a lua tão meiga venha te afagar
E que a mais doce estrela seja tua guia
Como mãe singela a te orientar
Eu te desejo mais que mil amigos
A poesia que todo poeta esperou
Coração de menino cheio de esperança
Voz de pai amigo e olhar de avô. (Flávia Wenceslau, 2010)

RESUMO

Esta pesquisa abordou sobre o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que teve sua origem em 2005 pelo estado do Ceará. No ano de 2007, o programa foi institucionalizado como política pública estadual, ampliando seu alcance e impacto aos 184 municípios cearenses. Em 2022, o programa passou por mais uma fase de expansão, tornando-se Programa de Aprendizagem na Idade Certa – PAIC Integral. As contribuições deste programa para o desenvolvimento da alfabetização na idade adequada, caracterizam-se como objeto dessa pesquisa, que tem como ponto de partida a seguinte questão norteadora: Quais as contribuições das ações do PAIC para o desenvolvimento da alfabetização das crianças no 2º ano do Ensino Fundamental na perspectiva dos professores? Desencadeada por essa questão, impulsionou-se a realização dos estudos, tendo como objetivo geral avaliar as contribuições do PAIC, enquanto política pública para o desenvolvimento da alfabetização das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, a partir da perspectiva dos professores alfabetizadores de uma escola pública de Aquiraz. Como objetivos específicos destacam-se: (1) examinar o PAIC como política pública do estado do Ceará, situando o processo de alfabetização neste contexto; (2) investigar as concepções dos professores alfabetizadores de uma escola pública do município de Aquiraz sobre o PAIC, considerando o uso dos recursos pedagógicos no contexto das práticas formativas; (3) analisar as ações pedagógicas dos professores alfabetizadores no 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Aquiraz, tendo em vista as contribuições do PAIC para o processo de alfabetização. Em se tratando da perspectiva avaliativa da política, a pesquisa se fundamenta nos pressupostos da Avaliação em Profundidade. Metodologicamente, essa pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza básica, exploratória e descritiva. Participaram dessa pesquisa seis professores que atuam nas salas de 2º ano do Ensino Fundamental, efetivos da rede municipal de Aquiraz. A investigação se realizou em quatro etapas: 1ª) Pesquisa bibliográfica por meio da revisão de obras selecionadas; 2ª) Pesquisa documental caracterizada por coleta e análise dos documentos que permeiam a instituição investigada; 3ª) Pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas e observação não participativa e 4ª) Produção do relatório de dissertação com a utilização da Sequência Fedathi como metodologia de análise de dados. Observamos que os colaboradores da pesquisa, além de terem conhecimento dessa política, evidenciaram o papel relevante do PAIC na melhoria do processo de alfabetização das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: PAIC; política pública; contribuições; leitura e escrita; alfabetização.

ABSTRACT

This research focused on the Literacy Programa the Right Age (PAIC), which had its origin in 2005 in the state of Ceará. In 2007, the program was institutionalized as a state public policy, expanding its reach and impact to the 184 municipalities of Ceará. In 2022, the program went through another phase of expansion, becoming the Learning Program the Right Age – PAIC Integral. The contributions of this program to the development of literacy at the appropriate age are characterized as the object of this research, which is guided by the following central question: What are the contributions of the PAIC actions to the development of children's literacy in the 2nd year of Elementary School from the perspective of teachers? Triggered by this issue, the studies were promoted, with the general objective of evaluating the contributions of the PAIC, as a public policy for the development of literacy of children in these cond-year of Elementary School, from the perspective of literacy teachers in a public school in Aquiraz. The specific objectives are: (1) examine the PAIC as a public policy of the state of Ceará, situating the literacy process in this context; (2) investigate the conceptions of literacy teachers from a public school in the municipality of Aquiraz about PAIC, considering the use of pedagogical resources in the context formative practices; (3) analyze the pedagogical actions of literacy teachers in these cond-year of Elementary School in a public school in Aquiraz, in view of the contributions of PAIC to the literacy process. Regarding the evaluative perspective of the policy, there search is based on the assumptions of In-Depth Evaluation. Methodologically, this research has a qualitative approach, of a basic, exploratory and descriptive nature. Six teachers who work in these cond-year of Elementary School classrooms, effective in the municipal network of Aquiraz, participated in this research. The investigation was carried out in four stages: 1) Bibliographic research through the review of selected works; 2) Documentary research characterized by the collection and analysis of documents that permeate the investigated institution; 3) Field research through semi-structured interviews and non-participatory observation and 4) Production of the dissertation report using the Fedathi Sequence as a data analysis methodology. We observed that the participants were not only familiar with the policy but also recognized the significant role PAIC plays in improving the literacy process of children in these cond-year of Elementary School.

Keywords: PAIC; public policy; contributions; reading and writing; literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do município de Aquiraz no mapa do Ceará.....	30
Figura 2 – Estrutura física da escola investigada	34
Figura 3 – Níveis de consciência do som	59
Figura 4 – Eixos do PAIC	68
Figura 5 – População da pesquisa e sua formação acadêmica	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de instituições escolares por distritos	32
Quadro 2 – Série histórica do município SPAECE-ALFA	33
Quadro 3 – Missão, visão e valores	36
Quadro 4 – Quantitativos de alunos do 2º ano distribuídos nas turmas	36
Quadro 5 – SPAECE-ALFA - Proficiência em língua portuguesa	37
Quadro 6 – Síntese das fases, procedimentos técnicos e ferramentas adotadas na pesquisa....	39
Quadro 7 – Cronograma da realização das entrevistas	45
Quadro 8 – Principais decretos da reforma Francisco Campos	52
Quadro 9 – Destaque de algumas Leis Orgânicas	53
Quadro 10 – Estrutura da Lei 9.394/9657	54
Quadro 11 – Propriedade do SME que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado	60
Quadro 12 – Reflexões pedagógicas do processo de construção do alfabetizador	64
Quadro 13 – Principais objetivos e metas	73
Quadro 14 – Síntese da análise de dados	77
Quadro 15 – Descrição das fases da metodologia de análise de dados da Sequência Fedathi	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AP	Avaliação em Profundidade
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EF	Ensino Fundamental
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de diretrizes e Bases
MAPP	Mestrado em Políticas Públicas
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Plano Político Pedagógico
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SE	Sequência Fedhati
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

LISTA DE SÍMBOLOS

%	Porcentagem
§	Seção

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS	23
2.1	Perspectiva avaliativa da pesquisa	23
2.2	Caracterização da pesquisa.....	27
2.2.1	<i>Rede municipal de ensino do município de Aquiraz.....</i>	29
2.3	Lócus da pesquisa e os critérios de escolha.....	33
2.3.1	<i>Sujeito da pesquisa: professores alfabetizadores</i>	37
2.4	Delineamento dos procedimentos de pesquisa.....	37
2.5	Delineamento das técnicas de pesquisa	41
2.5.1	<i>Análise de documentos de gestão pedagógica da escola.....</i>	41
2.5.2	<i>Realização de entrevistas semiestruturadas</i>	42
2.5.3	<i>Realização de observação não participante da rotina de sala de aula</i>	44
3	O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO.....	46
3.1	Contextualização das políticas públicas no Brasil.....	46
3.1.1	<i>O ciclo das políticas públicas</i>	47
3.1.2	<i>Políticas educacionais</i>	49
3.2	Concepção da leitura e escrita na alfabetização.....	57
3.3	Contextualização histórica do programa de aprendizagem na idade certa – PAIC	66
3.3.1	<i>PAIC e os eixos norteadores</i>	68
4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	76
4.1	Unidade de Análise 1: Formação Continuada	83
4.1.1	<i>Categoria 1.1: Prática do professor a partir da formação continuada</i>	84
4.1.2	<i>Categoria 1.2: A formação como ferramenta de ambiente de aprendizagem</i>	86
4.2	Unidade de Análise 2: Material Estruturado	88
4.2.1	<i>Categoria 2.1: Material estruturado no contexto da sala de aula</i>	89
4.2.2	<i>Categoria 2.2: O material estruturado e a interação ativa com os alunos</i>	91
4.3	Unidade de Análise 3: Avaliação da Aprendizagem	93
4.3.1	<i>Categoria 3.1: Análise de resultados e intervenções pedagógicas.....</i>	93

4.3.2	<i>Categoria 3.2: As avaliações do PAIC no acompanhamento do desempenho escolar</i>	96
4.4	Unidade de Análise 4: Gestão de Resultados	99
4.4.1	<i>Categoria 4.1: Acompanhamento pedagógica da gestão</i>	99
4.4.2	<i>Categoria 4.2: Acompanhamentos pedagógicos do professor no processo de aprendizagem.....</i>	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO	115
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR	117
	APÊNDICE C – FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO DA ROTINA ESCOLAR.....	119
	ANEXO A – PAUTA DE FORMAÇÃO – 2º ANO	120
	ANEXO B – ROTINA SEMANAL DO 2º ANO	123
	ANEXO C – MATERIAIS DIDÁTICOS DO 1º E 2º ANO	124

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa baseou-se em uma política pública significativa para o sistema educacional do Ceará que teve sua origem em 2005, instituído como Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Nasceu com o propósito de enfrentar e combater um contexto desanimador para o estado do Ceará, os baixos indicadores educacionais com o analfabetismo entre as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. Esse cenário sinalizava medidas urgentes e capazes de garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos.

Em 2007 o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) passou a ser uma política pública e possibilitou a todos os 184 municípios do estado um suporte educacional com várias ações para melhorar sua alfabetização. Entre elas, estão a formação continuada de professores alfabetizadores, material didático estruturado, tecnologias educacionais, acompanhamento pedagógico e o sistema de avaliação da aprendizagem, que assume nesse contexto um papel de grande relevância, tendo como destaque o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), implantado em 1992, constituído uma ferramenta imprescindível para verificar o nível de aprendizagem nos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental em todas as escolas públicas, com o objetivo de coletar dados importantes e abrangentes sobre o desempenho dos alunos e identificar as maiores dificuldades e áreas que necessitam de mais investimentos para a tomada de decisões e aprimoramento das políticas públicas de educação no Ceará.

Ao longo dos anos o programa passou por diversas ampliações. Em 2022, pela Lei complementar nº 297/22, passou a se chamar Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC)¹. Essa nova fase busca universalizar o ensino fundamental em tempo integral, gradualmente até 2026, oferecendo aos estudantes uma jornada educacional mais completa e rica de experiências de aprendizagem.

O programa representa um marco importante na história da educação no estado do Ceará, com parcerias entre o governo estadual, municípios e escolas, com a finalidade de apoiar ações importantes para alfabetizar todas as crianças da rede pública de ensino até o final do segundo ano do Ensino Fundamental, como prevê o Plano Nacional de Educação

¹Durante sua trajetória histórica o Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) passou por diversas ampliações e mudanças de nome ao longo de sua história. Atualmente, a Política Pública é chamada de Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC Integral), mas para simplificação, será utilizada a sigla PAIC nesta dissertação.

(PNE), Lei nº 13.005/2014 em sua meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental. A procura por uma educação de qualidade em que todos tenham o direito de aprender tem levado à construção de políticas públicas com o intuito de alavancar a educação no país e nos estados, como vem se destacando o Ceará nos últimos anos no cenário da alfabetização.

O Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) no Ceará tem se evidenciado como uma iniciativa pioneira na área da educação. Um dos pilares do programa é a formação continuada de professores. Ao investir na qualificação dos docentes e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, o PAIC busca garantir que todas as crianças cearenses tenham acesso a uma educação de qualidade, em consonância com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, onde determina que a formação continuada é um direito dos professores, sendo considerada como parte integrante da sua formação profissional, como rege em seu Art. 67, inciso II: “Aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos” (Brasil, 1996). Desse modo, o acompanhamento pedagógico e a gestão escolar passaram a atuar de forma efetiva nas escolas, com material didático e infraestrutura escolar adequados à nossa realidade, garantindo um ambiente de aprendizagem mais favorável ao desenvolvimento cognitivo das crianças.

O objeto de estudo desta pesquisa consistiu nas contribuições deste programa para o desenvolvimento da alfabetização dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, na perspectiva dos professores alfabetizadores de uma escola pública do município de Aquiraz-Ceará.

Partindo dessa perspectiva, as políticas públicas são significativas para a esfera educacional, assim como para qualquer outra esfera. Trazendo para a educação, essas políticas possibilitam desenvolver ferramentas imprescindíveis para contribuir na qualidade da educação do nosso país. A partir dessas premissas, as políticas públicas se caracterizam como um conjunto de ações de estado que almeja abranger a sociedade como um todo ou segmentos pontuais (Santos, 2012).

As políticas públicas são de “responsabilidade do Estado, com base em organismos políticos e entidades da sociedade civil se estabelece um processo de tomada de decisões que derivam nas normatizações do país, ou seja, nossa Legislação” (Marinho, 2006, p. 1).

O objeto em estudo se tornou relevante para esta pesquisadora no campo da educação, que teve início com a formação no magistério, e a continuidade do aprimoramento acadêmico por meio de cursos de graduação, extensão e pós-graduação, culminando no Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) na Universidade Federal do Ceará (UFC). Enquanto profissional de ensino na secretaria municipal de educação de Aquiraz, integrante efetiva da rede, sua trajetória como professora iniciou na sala de alfabetização e atuou durante algum tempo como alfabetizadora em escolas públicas do município. Em 2008 passou a ser formadora municipal por meio de seleção, trabalhou como formadora do Programa de Formação Continuada para Professores de Anos iniciais do Ensino Fundamental (Pró-letramento/ 2006), PAIC (2011 a 2021) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC / 2013 a 2015), todos atuou como formadora de alfabetizadores no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos).

Essa motivação levou a pesquisadora se especializar em Alfabetização e Multiletramentos de Crianças pela UECE e ao longo da trajetória teve oportunidades de estudar as teorias de diversos autores na área que proporcionou uma base sólida para compreender os processos de aquisição da leitura e escrita no universo da alfabetização. Em 2021 atuou na rede municipal de Aquiraz como superintendente escolar em escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio de acompanhamentos semanais e das observações realizadas motivaram a pesquisadora a investigar mais profundamente a implementação do PAIC no ambiente escolar através de diferentes estratégias pedagógicas trabalhadas pelos professores em sala de aula.

Desse modo, o objeto de pesquisa, como foi abordado anteriormente, tem relação direta com a experiência profissional da proponente deste projeto de pesquisa, através de experiências reais de acompanhamento da implantação desta política em escolas públicas do município de Aquiraz. Todo esse cenário citado levantou o interesse desta pesquisadora em compreender as contribuições desta política pública no processo de alfabetização das crianças, considerando a percepção dos professores alfabetizadores.

Diante dos recursos advindos do PAIC (material didático estruturado, formação continuada, acompanhamento pedagógico, tecnologias digitais, planejamento focado nas necessidades de aprendizagem das crianças, avaliações diagnósticas, monitoramento dos resultados e as iniciativas da própria escola, como: reforço escolar e projetos de leitura e escrita) destaca-se também o SPAECE Alfa em que os resultados dessas avaliações de larga escala embasam as políticas públicas para a educação cearense. O foco das reflexões aqui

delineadas são as contribuições que o PAIC oferece para este processo de desenvolvimento das habilidades em leitura e escrita.

Existem evidências de avanços nos resultados educacionais tanto no Ceará quanto nas escolas municipais de Aquiraz. De acordo com Maia (2020), o PAIC tem se destacado pela sua durabilidade e pelos resultados que tem alcançado. Na verdade, é um programa de longo prazo e há evidências concretas de melhorias na alfabetização e no aprendizado dos alunos cearenses, especialmente quando comparamos os dados de 2007, quando apenas 39,9% das crianças foram alfabetizadas ao final do 2º ano, com os de 2024, quando o Estado alcançou a primeira posição no ranking nacional de alfabetização na idade certa, com 85% das crianças alfabetizadas.

Diante desse quadro, a complexidade do processo de alfabetização exige do docente a capacidade de ajustar suas práticas às necessidades dos alunos que são imprescindíveis para o sucesso da alfabetização. Moraes (2012) enfatiza que além dos conhecimentos linguísticos é preciso também ser complementada por uma prática reflexiva às singularidades de cada aluno. Cabe ressaltar a importância de o professor alfabetizador reconhecer a diversidade de estilos de aprendizagem e ritmos individuais para propor uma alfabetização mais eficaz.

Ao refletirmos sobre alfabetizar crianças na idade própria, embarcamos em uma viagem pela história da alfabetização ao longo das décadas, permitindo discutir sobre o contexto do processo e criar, ao mesmo tempo, um espírito de responsabilidade pelos resultados alcançados nas políticas que envolvem o desenvolvimento da alfabetização e do letramento em suas diversas linguagens inseridas no universo letrado, embora saibamos que os últimos anos significaram importantes discussões no cenário educacional brasileiro sobre alfabetização com avanços e incentivos na educação, bem como desafios que seguem para garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas em sua idade própria, como determina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) com o direito fundamental de aprender a ler e escrever até o segundo ano do Ensino Fundamental.

Na direção do processo de alfabetização, a discussão empreendida por Moraes (2012) nos convida a refletir sobre a relevância de acompanhar as mudanças nas concepções de alfabetização e de adequar suas práticas para atender as necessidades das crianças no desenvolvimento da leitura e escrita do século XXI. A alfabetização não é apenas um processo de decodificação, mas sim um processo de significação e de participação social.

Vivemos no mundo digital onde o aprender e o ensinar se modificaram, tornando uma dimensão maior para atender às demandas de uma sociedade contemporânea. Se antes a principal fonte de conhecimento era o professor, hoje os alunos chegam na escola com uma gama de conhecimentos que devem ser valorizados e ressignificados na prática do professor. O entendimento de Nóvoa (1992, p.9) diz que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Nóvoa (1992) destaca muito bem o investimento que precisa ser feito na formação continuada para os educadores no seu desenvolvimento profissional e na melhoria da qualidade da sua própria prática pedagógica.

A condução formativa nessa perspectiva é um viés fundamental para a melhoria da educação no país e, conseqüentemente, para o aprimoramento profissional. É possível destacar que a transformação, seja em pessoa ou na educação, não acontece de forma repentina, é um processo gradual e não linear com seus avanços e desafios (Imbernón, 2002).

Destacamos também a necessidade de ressignificar o modo de avaliar a aprendizagem no processo de alfabetização. A avaliação da aprendizagem é um recurso que exige inovação para promover mudanças significativas. Ela auxilia o professor a diagnosticar o percurso educativo das crianças e possibilitar o mapeamento dos avanços e das dificuldades ainda encontradas, bem como as possibilidades de ajustar as ações relevantes na prática do professor para promover novos caminhos na construção do conhecimento.

Luckesi (2002) relata que a concepção distorcida das práticas educativas preconiza o ato de avaliar como forma de medir o conhecimento e é compreendido como um movimento solitário, sem aprimorar ações que auxiliem a criança a avançar em sua aprendizagem. Em conformidade com as observações de Both (2008, p.22) “O ensinar e o avaliar estreitam laços tão profundos que ambos perdem a razão de ser quando estes são quebrados”. No processo avaliativo a ação-reflexão-ação é mecanismo essencial para uma aprendizagem sólida.

A partir desse contexto, obtivemos devolutivas que responderam de maneira concreta à seguinte questão central: Quais as contribuições das ações do PAIC, para o desenvolvimento da alfabetização das crianças no 2º ano do Ensino Fundamental, na perspectiva dos professores?

Com base na problemática observada e na busca de respostas para a questão central apresentada, a pesquisa se pautou no seguinte objetivo geral: Avaliar as contribuições do PAIC, enquanto política pública para o desenvolvimento da alfabetização das crianças do

2º ano do Ensino fundamental, a partir da perspectiva dos professores alfabetizadores de uma escola pública de Aquiraz.

Temos o propósito de buscar compreender as concepções dos professores alfabetizadores sobre alfabetização e perceber por meio dos dados levantados como essas concepções permeiam as práticas do professor em sala de aula. Com isso a pesquisa tem como objetivos específicos: (1) Examinar o PAIC como política pública do estado do Ceará, situando o processo de alfabetização neste contexto; (2) Investigar as concepções dos professores alfabetizadores de uma escola pública do município de Aquiraz sobre o PAIC, considerando o uso dos recursos pedagógicos no contexto das práticas formativas e (3) Analisar as ações pedagógicas dos professores alfabetizadores no 2º ano do Ensino fundamental de uma escola pública do município de Aquiraz, tendo em vista as contribuições do PAIC para o processo de alfabetização.

Nesse caminho buscamos entender os efeitos na alfabetização das crianças por meio de todos os aspectos metodológicos que permeiam o PAIC e o reflexo na melhoria dos indicadores de aprendizagem. Ao considerar que a pesquisa trata da alfabetização de crianças, é possível observar que o processo de alfabetização se inicia na educação infantil, onde a criança vivencia por meio das experiências e das interações com o mundo da leitura e da escrita e já trazem de outros grupos vivências importantes.

Partindo para o ciclo de alfabetização que corresponde ao 1º e 2º anos iniciais do EF, cujo o foco é se alfabetizar de forma plena e dominar as relações fonemas/grafemas, por meio de leitura e escrita autônomas. Contudo, após esse processo, o aluno segue em sua jornada com outros desafios relacionados aos aspectos do sistema ortográfico e suas expressões de escrita no aperfeiçoamento de suas habilidades. Soares (2020), ao tratar sobre a apropriação do princípio alfabético, afirma que quando a criança passa a escrever de forma alfabética, utiliza as letras para representar os sons da fala, a partir daí ela começa a explorar as nuances da ortografia, aprendendo a escrever as palavras de forma correta.

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa. Mas, é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio de código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que possa apenas ser capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito.

A composição dessa pesquisa se deu a partir do estudo sobre o desenvolvimento da linguagem escrita e o papel da escola na promoção de estratégias a fim de favorecer as ações do professor alfabetizador por meio do conjunto de ações oferecidas pelo PAIC. A pesquisa se pauta em uma abordagem de cunho qualitativo. Buscamos amparo em referenciais bibliográficos de especialistas na área da pesquisa, como Gil (2002) e Minayo (1998).

Em se tratando da perspectiva avaliativa da pesquisa, adotamos os pressupostos da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008). Metodologicamente, essa pesquisa é de abordagem quantitativa, de natureza básica, exploratória e descritiva. O campo de investigação adota elementos de três procedimentos, sendo eles: (1) pesquisa bibliográfica, (2) pesquisa documental e (3) pesquisa de campo.

Nesse horizonte vê-se a importância da pesquisa bibliográfica sob a perspectiva de Gil (2002), que define uma “pesquisa bibliográfica” como um levantamento geral dos principais trabalhos já realizados, considerados importantes por fornecerem dados atuais e relevantes sobre o tema. Tomamos como base: livros, revistas, periódicos, tese, artigos científico dissertações, internet e em autores que se destacam no assunto. Na documental, buscamos apoio em documentos oficiais de gestão para aprofundar a compreensão do fenômeno em estudo. Na pesquisa de campo, buscamos coletar dados em campo, escolhemos uma escola pública de acordo com os seguintes critérios: ser uma escola localizada na sede do município, dispor no mínimo de três turmas de 2º ano do EF e os professores alfabetizadores aceitarem participar da pesquisa e permitir a observação não participante da rotina da sala de aula.

Diante dos aspectos estabelecidos, escolhemos uma escola que atende apenas anos iniciais, situada no centro da cidade de Aquiraz. É considerada de médio porte, pois conta com 364 alunos regularmente matriculados nos anos iniciais em 2024, nos turnos manhã e tarde, sendo matriculados só no 2º ano um total de 65 crianças, distribuídas nas turmas de A, B e C.

Esperamos que os resultados apresentados nessa investigação possam oferecer uma visão geral sobre as contribuições do programa na aprendizagem dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. No decorrer da metodologia priorizamos a aplicação de entrevistas com 06 (seis) professores que ministram as aulas na escola investigada e tem entre 15 a 20 anos de experiência como alfabetizadoras. As entrevistas com os professores foram realizadas no mês de setembro e as 06 (seis) observações da rotina escolar no mês de outubro, ambos os processos aconteceram em 2024.

Em se tratando de metodologia, destaca-se a Sequência Fedathi, um método de ensino concebido pelo professor Dr. Hermínio Borges Neto, coordenador do Laboratório de Pesquisa Multimeios-MM da Universidade Federal do Ceará (UFC), na década de 80 e possui em sua essência pedagógica e formativa a mudança do comportamento do professor, a partir de mediações que posicionem o estudante em situação de aprendizagem (Santos, 2017). Embora a metodologia tenha suas raízes no contexto do ensino da matemática, se consolida como uma metodologia relevante em outros campos do conhecimento.

A Sequência Fedhati como metodologia de ensino, fundamentada em seus princípios e estruturada em quatro fases (tomada de posição, maturação, solução e prova), percorreu uma trajetória evolutiva. Inicialmente concebida como metodologia de ensino, expandiu-se para a pesquisa, depois para a formação e posteriormente se desenvolveu como metodologia de análise de dados, contribuindo para o aprimoramento de pesquisas qualitativas (Menezes *et al.* 2024).

Utilizamos a Sequência Fedathi, como metodologia de análise de dados. A aplicação no processo de análise, toma uma dimensão coerente com os dados coletados na pesquisa e fornece um caminho estruturado, mas com margem para ajustes conforme o divisor da pesquisa, permitindo ao pesquisador lidar com a complexidade dos dados e com as múltiplas dimensões que emergem do campo investigado. Ela é uma ferramenta valiosa de pesquisa que procura compreender a complexidade das informações, explorando suas características, composições de maneira sistemática e detalhada. Se apresenta em 04 subfases, são elas: curadoria, minúcia, apresentação e interpretação (Menezes *et al.* 2024).

Estruturamos a pesquisa em 5 seções, sendo que esta introdução é a primeira que pontua e contextualiza o objeto em estudo. Essa contextualização vem permeada de discussões importantes sobre a contextualização das políticas públicas no Brasil, apropriação da escrita alfabética pelas crianças e as contribuições do PAIC no processo de alfabetização das crianças. Apresentamos ainda na introdução a problemática, os objetivos e a metodologia de forma sucinta.

Na seção 2 estudamos as ferramentas metodológicas dessa pesquisa, focando as características, população, as amostras da pesquisa e os aspectos envolvidos nesse contexto, para que viabilize o processo de análise e estudo dos dados qualitativos

Na seção 3 dispomos da fundamentação teórica que contextualiza as políticas públicas no Brasil e seus desdobramentos nas políticas educacionais, abordamos o papel da língua escrita no processo de alfabetização, suas implicações e contribuições no cenário da

alfabetização no contexto escolar e a trajetória do PAIC no estado do Ceará desde sua implantação e seus eixos norteadores.

Na seção 4 apresentamos a análise dos dados obtidos nos documentos legais do programa, da gestão pedagógica da escola, nas entrevistas com os professores e na observação da rotina escolar e finalmente na seção 5 discorremos nas considerações finais sobre a discussão dos resultados pelos documentos legais do programa e da gestão pedagógica da escola, nas entrevistas com os professores e na observação da rotina escolar.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta seção descrevemos a metodologia utilizada, evidenciando a natureza da pesquisa e suas características em relação à problemática que se propôs a solucionar e aos objetivos que almejou alcançar. A investigação buscou responder à seguinte questão central: Quais as contribuições das ações do PAIC, para o desenvolvimento da alfabetização das crianças no 2º ano do Ensino Fundamental, na perspectiva dos professores? Para tanto, abordamos os instrumentos utilizados na coleta de dados, ferramentas essenciais para obtenção das informações necessárias no campo de pesquisa.

Apresentamos seus elementos fundamentais, tais como o campo de estudo, os sujeitos envolvidos, o contexto em que a pesquisa se desenvolveu, além do delineamento dos procedimentos propostos. Buscamos respaldo teórico em alguns autores, a saber: Rodrigues (2008), Gussi (2017), Gil (2002), Minayo (1998), Goldenberg (2004), Andrade (2023), Borges Neto (2016), com o intuito de embasar os procedimentos de análise de dados que sustentaram as técnicas e estratégias utilizados nessa dimensão investigativa. A partir de então, discutimos os processos metodológicos empreendidos para o atendimento dos objetivos da pesquisa, iniciando com a abordagem avaliativa da pesquisa.

2.1 Perspectiva Avaliativa da Pesquisa

As políticas públicas são instrumentos fundamentais para o progresso social e econômico de uma nação, pois são desenvolvidas com o intuito de atender os anseios da sociedade em diversas áreas, como: saúde, educação, segurança e moradia. A avaliação das políticas públicas é um processo que possibilita ao governo e a sociedade medir seu impacto e eficácia, para saber se de fato as políticas públicas contribuem para a solução dos problemas sociais e econômicos, promovendo o bem-estar da população. Tudo isso impacta de como a avaliação e o monitoramento são importantes para o avanço da política pública nesse sentido.

A avaliação tornou-se um instrumento essencial para tomada de decisões quanto à continuidade, modificação ou cessação dessa política. No entanto, a implementação dessas políticas nem sempre gera os resultados esperados. Por essa razão, a avaliação se configurou como uma ferramenta essencial para compreender como e por que as políticas falham ou têm sucesso.

Ao discorrer sobre as perspectivas de Lejano (2012), define a avaliação de políticas públicas não como um simples processo de medição de resultados, mas como uma

abordagem reflexiva que busca identificar os efeitos reais de uma política, seu alcance, sua eficácia e a eficiência de sua execução. A avaliação deve considerar, portanto, o contexto social, econômico e político em que a política foi implementada.

A partir da abordagem do autor, fica evidente a importância do contexto, que serviu como base para uma avaliação mais aprofundada, à medida que destacou a necessidade de “um processo de imersão em um contexto, em profundidade suficiente para começar a compreender as congruências e peculiaridade” do mesmo (Lejano, 2012, p. 237). No entanto o autor argumentou que as avaliações não devem ser realizadas apenas para justificar decisões políticas ou para medir a eficácia de programas, mas que deve analisar também os processos, os contextos e os impactos sociais e econômicos das políticas para fornecer uma análise profunda que contribua para o aprimoramento contínuo das políticas.

Essa perspectiva pode ser conectada com as ideias de Rodrigues (2008), que também enfatizou a importância de uma avaliação profunda e reflexiva. Rodrigues (2008) argumentou que, para que uma política pública seja verdadeiramente avaliada em sua totalidade, é necessário considerar não apenas os resultados quantitativos, mas também os efeitos qualitativos, subjetivos e de longo prazo nas comunidades e nos indivíduos afetados. Vejamos o que Rodrigues (2016, p. 107) tem a dizer acerca do caráter avaliativo:

Assim, a exigência de que a avaliação seja extensa e ampla indica que uma avaliação em profundidade não poderá se restringir a um olhar focado apenas na averiguação do cumprimento das metas propostas pela política e seus resultados, ou nos itens priorados, bem como tão somente no atendimento às suas diretrizes.

Segundo Rodrigues (2008), a Avaliação em Profundidade (AP) exige um olhar atento ao contexto amplo em que as políticas públicas se inserem, analisando as relações de poder que moldam as instituições e os seus efeitos nas vidas dos sujeitos. Essa perspectiva vai além da análise técnica e busca compreender as condições políticas, econômicas e sociais que influenciam as escolhas políticas e suas implementações. Vale destacar o que diz Gussi (2017) a respeito do modelo de Reforma do Estado dos anos 1990.

Trata-se, antes, de imputar um modelo de avaliação de cunho técnico-formal, entendido como um modelo único e universal de avaliação, que traz em si uma proposição epistemológica funcional e positivista, desconsiderando os sujeitos sociais, envolvidos nas políticas, bem como os contextos sócio-políticos e culturais nacionais, regionais e locais onde essas políticas realizam-se, e as contradições neles inerentes (Gussi, 2017, p.4).

Como ressaltado na citação mencionada, Gussi (2017) critica um modelo de avaliação que adota uma abordagem técnico-formal, caracterizado por ser único e universal. Esse modelo, segundo o autor, se baseia em uma epistemologia funcional e positivista, ou seja, busca medir e avaliar as políticas públicas de maneira objetiva e rígida, sem levar em consideração aspectos subjetivos ou contextuais.

O protótipo de avaliação positivista e hegemônico, que busca medir as políticas públicas de forma objetiva e técnica, sem considerar aspectos subjetivos, culturais ou sociais. Esse modelo começa a ser questionado à medida que surgem interrogações importantes sobre a avaliação, como: "para quem avaliar?", "como avaliar?". Essas reflexões sinalizam a necessidade de repensar o processo de avaliação, envolvendo mais profundamente a participação da sociedade civil e considerando os contextos e as realidades específicas de cada situação.

Ao comparar as visões de Rodrigues (2008) e Gussi (2017), observou-se que os teóricos, mostram que a avaliação constitui um processo multidimensional da política. As políticas públicas não existem isoladas, são produtos de múltiplas dimensões que envolvem diferentes atores e processos que se distinguem em uma abordagem interpretativa e reflexiva, o que torna a avaliação mais detalhada e rica.

Além disso, a Avaliação em Profundidade envolve um compromisso com questões ético-políticas emancipatórias, conforme enfatizado por Rodrigues (2008). Ao se concentrar nos efeitos e nas consequências das políticas, a avaliação não se limita a registrar dados ou observar práticas, mas se compromete a examinar como as políticas impactam as condições de vida dos sujeitos e as possibilidades de emancipação social e política.

Nesse sentido, Rodrigues (2008) apresenta os fundamentos da sua proposta avaliativa por meio de quatro eixos analíticos da AP:

1. Análise de Conteúdo: É um dos principais eixos da avaliação em profundidade, tende a monitorar os discursos, as práticas e as representações que circulam no interior das políticas públicas. “[...] dizem respeito à análise do material institucional sob forma de leis, portarias, documentos internos, projetos, relatórios, atas de reuniões, ficha de acompanhamento, dados estatísticos e outros” (Rodrigues, 2008, p. 11). A análise de conteúdo permite avaliar o referencial normativo da política do Programa de Aprendizagem na Idade Certa, analisando as leis, decretos estaduais, orientações que tenham impacto no desenvolvimento da alfabetização das crianças na idade certa. Essa perspectiva trazida pelo

eixo é verificada na subseção 3.3 da seção 3 que trata sobre as bases teóricas do Programa investigado.

2. Análise de Contexto e Formulação da política: esse eixo de análise, trata-se de investigar e entender as condições e os fatores desses diferentes aspectos como: político, social, econômico e cultural, que contribuíram para a necessidade e o surgimento de uma política ou programa específico. O eixo se concentra na análise desses aspectos, em que as políticas são desenvolvidas e que podem influenciar tanto na sua criação quanto a sua execução. Esse eixo é evidenciado na subseção 3.3 da seção 3 que trata sobre o Programa de Aprendizagem na Idade Certa que foi formulado em um contexto de grande desigualdade educacional no Ceará, enfrentando altos índices de analfabetismo e deficiência no ensino básico. A análise de contexto, investiga os aspectos socioeconômicos, social e cultural que influenciaram a decisão de criar um programa de alfabetização.

3. Trajetória Institucional de um programa: como um eixo de análise, refere-se ao estudo da evolução das instituições responsáveis pela implementação das políticas públicas. Ela se preocupa em entender como as instituições se estruturam, como elas se relacionam com outros atores políticos e sociais, e como suas práticas e suas decisões evoluem ao longo das gestões e dos períodos históricos. A Trajetória Institucional é essencial para avaliar a consistência e a continuidade das políticas, identificando mudanças nas prioridades e nas formas de ação ao longo do tempo, bem como os fatores internos e externos que moldam essas transformações. A análise desse eixo se encontra evidenciado na subseção 3.3.1 na seção 3 desse trabalho, que trata especificamente sobre a evolução do programa ao longo do tempo e seus desafios de se adequar e de melhorar continuamente a política.

4. Espectro Temporal e Territorial: permite analisar o alcance espacial e o impacto da política ao longo do tempo, essa análise considera tanto o tempo de implementação da política quanto os resultados obtidos em diferentes contextos ao longo da história da política em estudo. A subseção 3.3.1 da seção 3, que trata dos eixos norteadores do Programa de Aprendizagem na Idade Certa e suas mudanças conforme as necessidades e as condições do contexto político e econômico em que estava inserido a política.

É importante ilustrar que a AP, não deve ser vista como um processo rígido ou predeterminado, como um modelo fixo que simplesmente se aplica de maneira mecânica. Intenciona, na verdade entender a política pública em sua totalidade, acompanhando e analisando todas as suas fase desde a agenda (quando o problema é identificado e a política começa a ser discutida), passando pela formulação (quando as soluções são desenhadas), até a

implementação e o monitoramento (quando a política é colocada em prática e acompanhada ao longo do tempo), e a partir da experiência dos diversos atores envolvidos no contexto da política.

2.2 Caracterização da pesquisa

Buscando aprofundar na concepção de pesquisa, é importante entender que há diferentes concepções que permeiam essa área. Focamos em uma investigação que atenda nossa proposta de pesquisa como instrumento de reflexão e ação. Com isso, a função da pesquisa, embora possa parecer algo distante do dia-a-dia, faz parte do nosso cotidiano e nos ajuda a interpretar as experiências que vivemos e o mundo que nos rodeia. Contudo, Gil (2002) vai salientar que:

Pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. [...]. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (Gil, 2002 p. 17).

Segundo o autor para se fazer uma pesquisa e alcançar resultados relevantes é essencial que pesquisador tenha diversas qualidades intelectuais e sociais que o torne passível para os desafios e responsabilidade desse processo investigativo que se configura a pesquisa, como: conhecimento do assunto a ser pesquisado, curiosidade, persistência, habilidade de comunicação, experiência e criatividade devido às inúmeras situações de possibilidades que estão à frente do pesquisador.

A presente pesquisa se caracterizou por uma pesquisa básica, pois tem o intuito de ampliar o conhecimento sobre o objeto em questão, sem a perturbação com aplicações práticas imediatas. Diante desse cenário, Andrade (2023, p.115) argumenta que, “Este tipo de pesquisa possibilita aumentar o que sabemos sobre um determinado assunto”.

Diante desse cenário de estudo e na perspectiva de atender os objetivos, submetemos a uma pesquisa exploratória e descritiva, que exige uma abordagem flexível, combinando elementos e exploratórios descritivos, possibilitando assim que o pesquisador ajuste o foco quando necessário e conforme as informações de novas descobertas.

A pesquisa exploratória proporciona explorar um território desconhecido, buscando compreender as nuances do problema, contribui para uma maior afinidade com o

objeto investigado e no maior aprofundamento do estudo, levando-nos a compreender e ter uma percepção mais ampla das contribuições do PAIC na prática pedagógica dos professores alfabetizadores. Enquanto a pesquisa descritiva detalha as especificações já conhecidas, oferecendo informações precisas de suas características e dinâmicas, sem a interferências de opiniões pessoais do pesquisador. Diante desse cenário, Gil (2008) argumenta que,

As pesquisas descritivas e exploratórias são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas, comerciais, partidos políticos, etc. (Gil, 2008. p.3).

Essas abordagens da pesquisa são de natureza qualitativa, definida por esse procedimento para conduzir o processo investigado por meio da pesquisa de campo. Observamos os fatos sob a perspectiva dos indivíduos acreditando a relevância de suas percepções, crenças e sentimentos na construção do conhecimento, como afirma Minayo (1998), trata-se de um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Goldenberg (2004) destaca que o pesquisador qualitativo, valoriza as concepções dos indivíduos e busca compreender a forma como os indivíduos constroem e interpretam o mundo ao seu redor. Veja o que afirma, Goldenberg (2004, pag.14): “Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representativa numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc”.

Segundo Demo (2000), a pesquisa qualitativa, não trata de resultados evidentes, ela reconhece que os fenômenos sociais são reconhecidamente muito subjetivos, moldados pelas experiências individuais, crenças e valores de cada indivíduos O pesquisador qualitativo busca obter a essência dos fenômenos sociais por meio de diferente métodos e técnica, explorando as diferentes perspectivas que permeiam a pesquisa.

Andrade (2023) enfatiza que a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão da situação do problema, explorando informações mais subjetivas na relação entre os sujeitos e os processos dinâmicos no contexto da pesquisa.

Os três autores, cujos os conceitos apresentados convergem com a pesquisa qualitativa, defendem um olhar amplo e profundo dos fatos humanos, permitindo ir além das aparências e compreender a essência das experiências e vivências sociais. Adentrado ainda na

pesquisa qualitativa, destacamos a pesquisa de campo, a qual se configura pela ida do pesquisador ao campo. Vale destacar o que diz Gonsalves (2001):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (Gonsalves, 2001, p.67).

Nesse tipo de estudo o pesquisador investiga em campo os fenômenos do meio social, coletando dados importantes que alimentam a investigação. Na próxima subseção, apresentamos o *lôcus* da pesquisa e os critérios de escolha da rede municipal como campo de estudo.

2.2.1 A rede municipal de ensino do município de Aquiraz

O município de Aquiraz, fundado em 13 de fevereiro de 1699 e sua emancipação política, data do dia 27 de julho de 1915, completou em 2024, 325 anos. Aquiraz foi a “primeira capital do Ceará” até o ano de 1726, quando a capital foi transferida para Fortaleza. Suas raízes estão ligadas tanto às tradições europeias quanto aos indígenas, e seu nome significa “Gente da Terra” em tupi-guarani.

A cidade é marcada pela riqueza arquitetônica e obras que datam do século XVIII. Os principais bens patrimoniais, destacamos, a Igreja Matriz São José de Ribamar, templo apresenta ecletismo no estilo, predominando os traços barrocos e neoclássicos, a Casa do Capitão-mor, também chamado de Casa da Ouvidoria, nome do primeiro Núcleo Judiciário do Ceará.

A antiga casa da Câmara e Cadeia, onde atualmente sedia o Museu Sacro São José de Ribamar, fundado em 1967, sendo considerado o primeiro museu sacro do Ceará e o segundo do Norte Nordeste. Outro importante monumento é o Mercado de Carne, outrora centro comercial da cidade, hoje Mercado das artes e as Ruínas Jesuítas, a construção que fica dentro do parque (engenhoca), funcionava como uma hospedaria para padres e missionários descansarem após visitarem a capitania catequizando os nativos.

Aquiraz faz parte da região metropolitana de Fortaleza e está situada a 32 km da capital, na costa leste do litoral cearense, seus principais atrativos naturais são os seus 36 km de praias, onde se destacam: Praia do Batoque, Iguape, Barro Preto, Prainha, Presídio, Porto

das Dunas, Japão e a praia da Marambaia. A área do município é de 480,24km², fazendo limite com os municípios de Eusébio, Itaitinga, Horizonte, Pindoretama e Cascavel. Encontra-se na abrangência da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 1 – Maracanaú). Na figura 1 a seguir, podemos observar a localização do município de Aquiraz no mapa territorial do Ceará.

Figura 1 – Localização do município de Aquiraz no mapa do Ceará



Fonte: Adaptado de <https://www.google.com.br/maps/ceara> (2024)

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo Demográfico do município em 2022, apresenta uma população de 80.243 habitantes. A pesquisa do IBGE também apontou que a cidade de Aquiraz tem uma densidade demográfica de 167,09 habitantes por km² e uma média de 2,87 moradores por residência. Por possuir grande área territorial, a cidade foi dividida em distritos, atualmente sendo nove no total, a saber: Aquiraz (sede); Camará; Caponga da Bernarda; Jacaúna; João de Castro; Justiniano de Serpa; Patacas; Tapera e Assis Teixeira. A palavra Aquiraz significa “água logo adiante”, por estar nas proximidades do rio Pacoti, que corre ao lado da cidade. O município se destaca pelo seu patrimônio histórico-cultural e natural. Essas belezas naturais estão intimamente ligadas ao ambiente educacional da cidade, que conta com 53 instituições de ensino espalhadas pelo

seu território. No quadro 1 a seguir, podemos observar as instituições escolares distribuídas em todo território do município de Aquiraz.

Quadro 1 – Quantitativo de instituições escolares por distritos

DISTRITOS	QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO
Sede	05 creches 03 escolas - com ed. infantil e anos iniciais 04 escolas - só com anos iniciais 03 escolas - com anos iniciais e finais 01 escola - só anos finais 01 Instituição de Jovens e Adultos
Camará	01 creche 02 escolas - ed. infantil e anos iniciais 01 escola - anos iniciais 01 escola - anos finais (integral)
Caponga da Bernarda	01 escola - ed. infantil e anos iniciais 01 - ed. infantil ao anos finais
Jacaúna	01 creche 2 escolas - ed. infantil e anos iniciais 01 escola - anos iniciais 01 escola - ed. infantil aos anos finais 02 escolas - anos finais (integral)
João de Castro	01 creche 01 escola - anos iniciais e finais 01 escola - ed. infantil e anos iniciais (regular) e anos finais (integral)
Justiniano de Serpa	01 creche 04 escolas - ed. infantil e anos iniciais 02 escolas - anos iniciais 01 escola - ed. infantil aos anos finais 02 escolas - anos finais (integral)
Patacas	01 creche 2 escolas - ed. infantil e anos iniciais 01 escola anos iniciais 01 escola - nos iniciais e finais
Tapera	02 escolas - ed. infantil e anos iniciais 01 escola- ed. infantil ao anos finais
Assis Teixeira	01 escola - ed. infantil ao anos finais
TOTAL	53 INSTITUIÇÕES

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Aquiraz possui uma matrícula de 14.222 (quatorze mil, duzentos e vinte e dois alunos) dados coletados censo 2024, sendo divididos em suas 53 (cinquenta e três) unidades de ensino da rede. A matrícula desses estudantes está dividida no turno manhã com 5.800

(cinco mil e oitocentas) alunos e no turno tarde são 5.503 (cinco mil quinhentos e três) discentes, já os alunos matriculados no tempo integral são 2.960 (dois mil novecentos e sessenta) e, por fim os alunos na modalidade flexível (EJA/ CEJAQUI) sendo 266 (duzentos e sessenta e seis).

A secretaria municipal de educação do município, concentra-se em 06 polos distribuídos em todo o território do município para melhor atender as demandas de toda dimensão da escola (pedagógica, estrutural, administrativa e social e clima escolar) na melhoria dos indicadores de aprendizagem de toda a rede de ensino, são eles:

- Polo 1 – atende todas as escolas da região da sede
- Polo 2 – atende toda a região do Camará e João de Castro
- Polo 3 – atende a região da Jacaúna e Tapera
- Polo 4 – atende toda a região da Patacas e Caponga da Bernarda
- Polo 5 – atende toda região do Justiniano de Serpa
- Polo 6 - Está estratificado em todo o território, porém esse polo atende as creches que estão distribuídas nos distritos.

É nesse contexto que o município vem ao longo do tempo ganhando destaque na aprendizagem das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental e o PAIC veio agregar, intensificar o trabalho de formação continuada, diversificar a prática do professor alfabetizador e intervir no contexto escolar por meio desse conjunto de ações, na busca de melhoria do desenvolvimento da alfabetização. Observe no quadro 2, a evolução dos indicadores de aprendizagem do município.

Quadro 2 – Série histórica do município – SPAECE – Alfa

2018	2019	2020	2021	2022	2023
211,9	179,6	*****	*****	206,9	226

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Nos anos de 2020 e 2021 não houve edição do SPAECE-Alfa por conta da pandemia da COVID-19 que atingiu todo o mundo. Olhando para os resultados, percebe-se uma queda em 2019 na proficiência, mas a partir de então mantém um crescimento progressivo na alfabetização das crianças em toda a rede até a última edição do SPAECE-Alfa.

2.3 O *locus* da pesquisa e os critérios de escolha

Na perspectiva de estudar as contribuições do programa PAIC no processo de alfabetização das crianças do 2º ano, entendendo como esta política de cooperação com os municípios impacta na prática do professor e no contexto escolar, desejamos viabilizar o andamento da pesquisa por meio de investigação com os professores alfabetizadores e o contexto escolar, adotamos, para tanto, alguns critérios de escolha entre as 53 instituições de ensino da rede municipal de Aquiraz. Organizamos os critérios para melhor nortear a escolha da escolha, são eles:

- (I) Dispor no mínimo de 3 turmas de 2º ano do Ensino Fundamental;
- (II) Dispor de um quadro de professores que lecionam nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental;
- (III) Ter o consentimento da equipe gestora e dos professores alfabetizadores para participar da pesquisa de campo.

Todos os critérios elencados, buscou uma maior eficiência no acompanhamento das contribuições do PAIC, nesse contexto de avanços e fragilidades do programa. Observar como a formação continuada, um dos eixos importantes da dimensão do programa está articulada com um currículo vivo e relacionado com as especificidades da alfabetização como reza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), dentre outros documentos, decretos e resoluções que deve fundamentar a prática do professor em sala de aula.

Para Nóvoa (1992, p. 29), “a mudança educacional depende dos professores e de sua formação”, o autor na sua fala afirma a importância do professor manter-se sempre atualizado e ativo nos movimentos de formação para promover um ensino mais qualificado.

Para um melhor entendimento do contexto da escolha, nos remeteu a uma escola situada no Centro Histórico do Município de Aquiraz. O nome recebido pela escola é uma referência/homenagem à esposa de uma pessoa ilustre da cidade, empresário que doou o terreno onde o prédio da unidade escolar foi construído. Esse espaço foi cedido primeiramente para a construção de uma instituição privada, no ano de 2002, tempo depois o prédio foi comprado pela Prefeitura Municipal de Aquiraz e por força da Lei 467/2003, aprovada pela câmara Municipal de Aquiraz no dia 28 de março de 2003, que posteriormente seria construída uma escola municipal. Na figura 2 a seguir, podemos observar de forma clara a instituição que foi escolhida diante dos critérios que foram elencados.

Figura 2 – Estrutura física da escola investigada



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Em 2009 teve início a reforma total do prédio com seu término em agosto de 2011. O prédio foi ampliado, foram construídas a sala de recursos multifuncionais com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o laboratório de informática, a sala dos professores e mais duas salas de aula para o atendimento à clientela dos programas municipais e estaduais.

A instituição atende a comunidade da sede e circunvizinhança, oferecendo o ensino dos anos iniciais nos turnos da manhã e tarde. A escola possui um núcleo gestor, constituído pela diretora, supervisora/coordenadora e um secretário escolar, todos servidores efetivos da rede. No decorrer de sua existência, a escola vem buscando, diariamente, possibilitar a toda comunidade escolar uma educação de qualidade, oportunizando um ensino pautado na inclusão e no respeito às diversidades que trabalhe, além do conhecimento, atitudes, a ética, a criatividade e a união de toda a equipe. No quadro 3 a seguir, observamos o detalhamento da missão, visão e valores da instituição investigada.

Quadro 3 – Missão, visão, valores

MISSÃO	Inovar o aprender e inspirar todos a atingirem o seu melhor. Desenvolver as habilidades necessárias para que os estudantes tenham sucesso no aprendizado e na vida,
VISÃO	Ser uma escola de referência e acolhedora, que forma agente transformador da sociedade

VALORES	Disciplina, organização e responsabilidade, valorizando a tríade escola-aluno-família, buscando a excelência.
---------	---

Fonte: projeto político Pedagógico (PPP) da escola investigada (2024)

A instituição escolhida funciona em prédio próprio, confortável e adequado ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Suas dependências são: 11 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 sala da diretoria, 01 sala da secretaria da escola, 01 casinha do gás, 01 banheiro para funcionário, 01 banheiro para pessoas com deficiência, 01 cozinha com despensa, 04 áreas de circulação, 01 quadra coberta, 01 sala de leitura, 01 sala de professores, 01 sala de AEE, 01 almoxarifado, 01 piscina, 01 banheiro feminino com 2 sanitários, 01 banheiro masculino com dois sanitários e 01 pátio.

A escola citada atende a comunidade escolar da sede e seu entorno, oferecendo o ensino dos anos iniciais. As matrículas atuais da escola chegam a um total de 365 alunos em 2024. Veja o quadro com o quantitativo do 2º ano. No quadro 4, podemos observar a distribuição das turmas.

Quadro 4 – Quantitativo de alunos do 2º ano distribuídos nas turmas

Escola	Localização	Distribuição de turmas do 2º ano por turno em 2024	Matrícula do 2º ano 2024	Qtd de professores que atuam nestas turmas
XXXX	Sede	2º ano A - manhã	19	2 professores
		2º ano B - manhã	21	2 professores
		2º ano C - tarde	25	2 professores
TOTAL			65	6 professores

Fonte: Dados coletados pelo PPP da escola pesquisada

Conforme com o quadro, a escola fica localizada na sede, com um total de 3 turmas, totalizando 65 alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental. Com relação ao quadro docente que atua nestas turmas, totaliza um total de 6 professores, passando dois em cada turma com carga horária maior (português, história e geografia) e outro com a carga menor (matemática e ciências). No quadro 5 a seguir, podemos observar os resultados e avanços alcançados pelo PAIC na escola pública escolhida, no período de 2018 a 2023 no processo de alfabetização das crianças.

Quadro 5 – SPAECE-ALFA Proficiência em língua portuguesa

Edição	Não alfabetizado	Alfabetização incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
2018	0%	12,3%	17,5%	19,3%	50,9%
2019	0%	0%	6,6%	16,4%	77,6%
2020	NÃO HOUVE EDIÇÃO DO SPAECE - ALFA				
2021					
2022	1%	7%	7%	14%	70%
2023	0%	0%	0%	2%	98%

Fonte: PPP da escola investigada (2024)

Analisando o quadro, percebeu claramente a evolução da aprendizagem dos alunos no SPAECE-Alfa nos últimos anos. Observa-se em 2007 que a escola apresentava um número de alunos com o nível de alfabetização incompleta 12,3%, sendo que esse número vem diminuindo a cada edição do SPAECE-Alfa pelo trabalho desenvolvido por meio das ações e contribuições do PAIC. Em 2019 a escola conseguiu um excelente resultado na alfabetização, alcançando o nível desejável 77,6% e como consequência conquistou o título de Escola Nota Dez.

Nos anos de 2020 e 2021 não houve edição da avaliação por conta da pandemia da COVID-19 que se alastrou em todo o mundo. Já em 2022, observa-se um aumento nos padrões primário (não alfabetizado e alfabetização incompleta) e uma queda nos demais padrões, só 2023, última edição do SPAECE-Alfa esse quadro melhorou consideravelmente atingindo o nível desejável de 98% e conquistando mais uma vez o título de Escola Nota Dez.

A escola desenvolve alguns projetos com o intuito de melhorar o processo de ensino aprendizagem. Destacamos os projetos: Projeto reforço escolar leitura e escrita, projeto de reforço escolar: matemática para todos, olimpíadas, projeto educação alimentar, projeto cultura de paz,

Temos o Programa Aprender Mais, desenvolvido na escola investigada (criado pelo município), o trabalho é desenvolvido pelos mediadores com alunos do 1º ao 5º ano que apresentam dificuldades de aprendizagem. O programa é considerado de natureza voluntária, na forma da lei de nº 9.608 de 18.02.1998 e o ressarcimento dos voluntários é de acordo com o número de turmas atendidas

O processo de avaliação na instituição escolhida, adota uma abordagem processual, ela ocorre durante todo o processo de ensino aprendizagem. Os alunos de 1º e 2º

anos são avaliados por meio de instrumentos avaliativos (leitura, escrita e matemática), como: avaliações externas do PAIC, Compromisso Nacional Criança alfabetizada (CNCA), teste da psicogênese de escrita (os níveis psicogenéticos), observações diárias das interações dos alunos com as atividades propostas e as avaliações internas. Todas essas ferramentas não se limitam a uma avaliação pontual, mas se torna um ponto de partida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais assertivas para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

2.3.1 Sujeito da pesquisa: professores alfabetizadores

Nessa pesquisa, pretendeu-se descrever como o professor percebe o PAIC e como contextualiza as ações do programa na sua prática pedagógica em sala de aula das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, visto que os participantes dessa pesquisa realizam um papel fundamental, tendo em vista que suas percepções estabelecem a base para a análise dos dados e a compreensão do objeto proposto.

Compreendemos que os sujeitos da pesquisa são 6 (seis) professores alfabetizadores, efetivos da rede municipal, lecionam nas turmas A, B e C de 2º ano de ensino fundamental. São professores de carga horária maior, trabalhando a linguagem com as crianças. Averiguamos que todos os professores têm formação acadêmica em Licenciatura Plena em Pedagogia e têm entre 5 a 15 anos de experiência como professora alfabetizadora e conta com uma carga horária de 13h semanal para planejamento.

A identidade dos participantes da pesquisa foi mantida em sigilo, garantido o anonimato, como afirma Simons e Piper (2015, p.57) “o anonimato é uma condição que oferece alguma proteção da privacidade por seu intuito de não identificar pessoas, mas não pode garantir que não haja prejuízo”. A fim de garantir o anonimato, identificamos os professores com os códigos P1 a P6, para um melhor entendimento das informações coletadas e assegurando assim a confidencialidade dos dados.

2.4 Delineamento dos procedimentos de pesquisa

O delineamento da pesquisa segue um processo de quatro etapas. No quadro 6 a seguir, detalhamos cuidadosamente as etapas para obter uma compreensão mais clara dos procedimentos.

Quadro 6 – Síntese das etapas, procedimentos técnicos e ferramentas adotadas na pesquisa

PROCEDIMENTO DA PESQUISA	PROCEDIMENTO TÉCNICO	INSTRUMENTOS
1) Pesquisa bibliográfica	Levantamento bibliográfico	Livros, teses e artigos
2) Pesquisa documental	Análise de documentos	Leis, decretos, PPP, plano de gestão, plano de metas e outros
3) Pesquisa de campo	Entrevistas semiestruturada	Roteiro de entrevista e TCLE
	Observação não participante	Roteiro de observação
4) Produção do relatório de pesquisa	Sistematização, estabelecimento das categorias, análise dos dados e discussão dos resultados	Relatório da dissertação

Fonte: elaborado pela autora (2024)

1ª) Pesquisa bibliográfica, por meio da literatura e das obras selecionadas, buscamos os conhecimentos necessários para o aprofundamento teórico da pesquisa. A pesquisa bibliográfica, se caracterizou pela busca de conhecimento teórico nas fontes bibliográficas e oficiais que fundamentam o texto da pesquisa, tornando mais ampla. Essas contribuições teóricas forneceram argumentos indispensáveis nas discussões em torno das contribuições do PAIC no desenvolvimento da alfabetização. Vale destacar o que diz Gil (2002) a respeito da pesquisa bibliográfica:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (Gil, 2002 p. 44).

O pesquisador deve buscar nas fontes bibliográficas conhecimentos científicos para construir sua base teórica. Esta etapa cooperou para o atendimento do objetivo específico (1) que consiste em estudar o PAIC como política pública do estado do Ceará, situando o processo de alfabetização neste contexto.

2ª) Pesquisa documental, buscou dados por meio dos documentos contemporâneos que possibilitam a compreensão dos processos investigados (leis, decretos, PPP, plano de gestão, plano de metas, regimento, orientação pedagógica e todo o suporte utilizado pelo professor). A pesquisa se caracterizou por meio da análise realizada pelo pesquisador dos documentos considerados importantes, que permeiam todos os processos

educacionais na instituição. Como é o caso dos documentos da gestão pedagógica da escola investigada, como: PPP, Plano de gestão, Plano de metas, regimento e outros. Desse modelo cabe trazer os ensinamentos de Severino (2007):

No caso da pesquisa documental tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos... que ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda material prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e pesquisa (Severino, 2007, p.44).

Como o autor relata da sua fala, a pesquisa documental se embasa sobre fontes primárias que também fornece informações relevantes na construção do conhecimento. De acordo com esse mecanismo de pesquisa, assim como na etapa anterior objetivamos atender o objetivo específico (1) Examinar o PAIC como política pública do estado do Ceará, situando p processo de alfabetização neste contexto.

3ª) Pesquisa de campo, as investigações características dessa fase foram voltadas para as entrevistas semiestruturadas e observações, instrumentos importantes para o mapeamento das evidências qualitativas na pesquisa de campo. A pesquisa de campo se caracterizou como um mecanismo importante para a coleta de dados e possibilitou investigar o fenômeno no local onde acontece, favorecendo uma interpretação mais detalhada dos comportamentos e atitudes das pessoas e objetos inseridos nesse contexto da pesquisa. De acordo com o autor “[...] como é desenvolvido no próprio local em que ocorre os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos” (Gil, 2002, p. 53).

A pesquisa de campo enriqueceu os dados obtidos por meio de duas técnicas escolhidas pelo fato de abordar temáticas complexas de forma mais suave como a entrevista semiestruturado e a observação não participante.

(I) Realização de entrevistas com os sujeitos da pesquisa

A entrevista semiestruturada se traduziu em um mecanismo relevante na coleta de dados, pois permitiu ao pesquisador aprofundar-se nas variantes e complexidade do fenômeno em estudo, não de forma fechada de uma forma flexível e natural. A entrevista possibilita uma comunicação mais espontânea e aprofundada, construindo uma narrativa subjetiva e detalhada e permitindo que o investigador vá moldando o diálogo para que possa atender aos objetivos propostos na pesquisa (Tozoni-Reis, 2009).

Por meio desse procedimento, atendemos aos objetivos específicos, a saber: (2) Investigar as concepções dos professores alfabetizadores de uma escola pública do município

de Aquiraz sobre o PAIC, considerando o uso dos recursos pedagógicos no contexto das práticas formativas e (3) Analisar as ações pedagógicas dos professores alfabetizadores no 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Aquiraz, tendo em vista as contribuições do PAIC, para o processo de alfabetização.

(II) Realização da observação não participante com os sujeitos da pesquisa.

Um instrumento valioso na pesquisa de campo, possibilitando ao pesquisador se debruçar no contexto da pesquisa por meio da observação, para que possa ser explorada como técnica de pesquisa. A observação como um mecanismo importante, também é necessário que o pesquisador seja bem aceito pelo grupo investigado, explorando a complexidade da realidade estudada e estabelecendo limites fundamentais na coleta de dados. Vale também salientar a importância de registrar de forma organizada todas as ações do contexto observado. O importante é registrar tudo e obter muitas informações da realidade social investigada.

A realização desta etapa da pesquisa, colabora para o atendimento dos objetivos específicos (2) e (3), que consistem, respectivamente em: Investigar as concepções dos professores alfabetizadores de uma escola pública do município de Aquiraz sobre o PAIC, considerando o uso dos recursos pedagógicos no contexto das práticas formativas; e Analisar nas ações pedagógicas dos professores alfabetizadores no 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Aquiraz, tendo em vista as contribuições do PAIC, para o processo de alfabetização.

Entendemos que uma pesquisa com esta abordagem metodológica pode oferecer subsídios para uma melhor compreensão acerca das contribuições do PAIC, enquanto política pública, para o desenvolvimento da alfabetização das crianças no 2º ano do ensino fundamental.

4) Produção do Relatório de Dissertação, esta etapa envolveu a organização dos dados, definição das categorias de análise, interpretação das informações, discussão dos resultados obtidos, além da elaboração do relatório final da pesquisa, que culminou neste trabalho de dissertação.

A triangulação das etapas, fundamentada dos pressupostos teóricos e dos procedimentos técnicos adotados nesta pesquisa, ofereceu a base necessária para buscar respostas à problemática deste estudo. Ao analisarmos as contribuições do PAIC na aprendizagem das crianças do 2º ano, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, somos levados a refletir sobre a aplicação prática do programa no ambiente escolar. Esse processo de estudo nos permitiu identificar as

contribuições do programa se está surtindo resultado no processo de alfabetização das crianças da escola investigada.

2.5 Delineamento das técnicas de pesquisa

Como foi apresentado na subseção anterior, durante as etapas desta pesquisa, foram utilizados diversos procedimentos, técnicas e instrumentos para a coleta de dados. Dentre eles, destacam-se: a análise de documentos de gestão pedagógica da escola pesquisada, realização de entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa e a observação da rotina de sala de aula. Na subseção seguinte, iremos nos deter em cada procedimento da pesquisa.

2.5.1 Análise de documentos de gestão pedagógicas da escola

À luz da contribuição de Bardin (2016), a análise documental é uma técnica importante na pesquisa qualitativa, pois possibilita a conversão de um documento primário em um secundário, ou seja, uma representação desse documento original, o que facilita uma análise mais coerente. A pesquisa documental buscou dados por meio dos documentos contemporâneos que possibilitaram a compreensão dos processos investigados. Abaixo segue a relação dos documentos que foram analisados, com uma breve descrição de cada um deles.

- PPP da escola
- Regimento da escola
- Plano de gestão de sala

O Projeto Político Pedagógico(PPP) da escola investigada é um documento de 59 páginas, constituída de uma apresentação; histórico da escola (missão, visão e valores e justificativa); diagnóstico (identificação, dimensões: administrativas, pedagógicas e relacional); programação de metas e ações; marco conceitual; objetivos da escola (geral e específico); fundamentação teórica pedagógica (concepções de: escola, conhecimento, ensino aprendizagem, currículo, organização); prática pedagógica (planejamento, conteúdo curricular e avaliação da aprendizagem); programa e projetos.

O Regimento da escola investigada é um documento de 82 páginas, dividido em títulos, capítulos, seções e subseções. O Título I, trata dos Órgãos de gerência e normatização do sistema, o Título II, aborda a Identificação da escola, sua natureza, finalidades e objetivos,

o Título III, trata da reorganização do ano letivo em momentos de excepcionalidades e finalizando com o Título IV que aborda o regimento escolar, didáticos e das normas de convivências. Todos esses títulos são desdobrados em capítulos, seções e subseções para garantir o bom funcionamento e a organização de uma instituição de ensino.

O planejamento da rotina é realizado semanalmente à luz das habilidades e descritores com foco na leitura, escrita e produção de texto. O planejamento da rotina é realizado com base nas orientações proposta curricular do município, BNCC, material estruturado, PNLD e outros documentos importantes que permeiam o planejamento. A próxima subseção aborda as entrevistas conduzidas com os participantes da investigação.

2.5.2 Realização de entrevistas semiestruturadas

Levando em conta a percepção de Tozoni-Reis (2009) a entrevista possibilita uma comunicação mais espontânea e aprofundada, construindo uma narrativa subjetiva e detalhada e permitindo que o investigador vá moldando o diálogo para que possa atender os objetivos propostos na pesquisa.

Vale salientar a necessidade de ter um plano específico para a entrevista, para garantir que, durante sua realização, todas as informações sejam adequadamente coletadas. (Prodanov; Freitas 2013).

Com base no que foi exposto, buscamos adotar as precauções éticas necessárias durante a realização desse procedimento técnico, utilizando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver Apêndice A) e garantindo o anonimato dos participantes. Desta forma, a implementação dessas medidas preventivas, fundamentadas no respeito mútuo entre os envolvidos na pesquisa e no cumprimento dos termos estabelecidos no TCLE, visa reduzir possíveis constrangimentos entre os sujeitos da pesquisa. Nesta pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada. De acordo com Mattos (2020), esse formato de entrevista segue um roteiro flexível, mas o pesquisador deve manter o foco no objetivo da entrevista.

As perguntas 1, 2 e 3 do roteiro de entrevista, abaixo descritas, tem a finalidade de compreender a formação continuada como contribuição para a melhoria da prática docente e os principais obstáculos encontrados para essa prática formativa se efetivar em sala de aula.

- Pergunta 01) De que forma a formação continuada do PAIC tem contribuído para a melhoria da sua prática pedagógica e quais as principais mudanças que você percebeu em sua atuação?

- Pergunta 02) Como a formação continuada ajudou a criar um ambiente de aprendizagem mais favorável para a alfabetização das crianças? E como essa transformação tem influenciado na aprendizagem de seus alunos?
- Pergunta 03) Descreva os principais desafios que você enfrenta ao tentar integrar as E como faz para superá-los?
- As perguntas 04 e 05 abaixo mencionadas, possibilitam compreender como os sujeitos desta pesquisa percebem o material estruturado do Programa de Aprendizagem na Idade Certa - PAIC no processo de alfabetização das crianças.
- Pergunta 04) De que forma o material estruturado do PAIC tem auxiliado seus alunos a compreender os conceitos básicos da alfabetização, como letras, sílabas e palavras?
- Pergunta 05) Como o material estruturado têm contribuído para tornar o processo de alfabetização mais significativo e prazeroso para seus alunos? Quais os indicadores demonstram isso?
- As perguntas 06, 07 e 08 abaixo mencionado, tem a finalidade de compreender como os sujeitos desta pesquisa percebem as contribuições das avaliações externas no processo de aprendizagem.
- Pergunta 06) De que modo as avaliações diagnósticas do PAIC em português e matemática tem contribuído para a melhoria do desenvolvimento da leitura e escrita na alfabetização?
- Pergunta 07) Como os resultados dos instrumentos de avaliação são utilizados para diagnosticar as dificuldades dos alunos e orientar as práticas pedagógicas dos professores?
- Pergunta 08) Você acredita que os resultados do SPAECE-Alfa, contribuem para a melhoria da qualidade do ensino da alfabetização? Por que?
- As perguntas 09, 10 e 11, mencionadas abaixo tem a finalidade de entender a percepção dos sujeitos desta pesquisa sobre o acompanhamento pedagógico do desempenho escolar das crianças por meio das avaliações propostas.
- Pergunta 09) Como a gestão escolar utiliza os dados e indicadores fornecidos pelas avaliações externas do programa para tomar decisões pedagógicas no intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos?
- Pergunta 10) Como você avalia a eficácia das contribuições implementadas pelo PAIC?

- Pergunta 11) De que forma você acompanha os alunos com dificuldades no processo de alfabetização? Que tipo de intervenções você utiliza para a melhoria da aprendizagem?

Todas as entrevistas foram realizadas no mês de outubro de 2024. No quadro 7 a seguir, apresentamos o cronograma das entrevistas realizadas com a respectiva data.

Quadro 7 – Cronograma da realização das entrevistas

PROFESSOR	DATA DA ENTREVISTA
P1	04/10/2024
P2	04/10/2024
P3	07/10/2024
P4	16/10/2024
P5	17/10/2024
P6	22/10/2024

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2025)

Finalizando as conclusões das entrevistas, iniciamos o processo de transcrição de todo o material coletado, no qual todas as falas foram registradas por escrito, seguida de uma revisão cuidadosa do texto transcrito, com o objetivo de garantir a fidelidade às falas dos entrevistados. O roteiro das entrevistas realizadas com os participantes desta pesquisa está disponível no apêndice deste trabalho.

2.5.3 Realização de observação não participante da rotina da sala de aula

Com o objetivo de observar a rotina da sala de aula, foram realizadas 06 visitas à escola, no mês de novembro de 2024, sendo 04 visitas pela manhã, devido o maior número de turmas e 2 à tarde. Para a coleta dos dados, utilizou-se o instrumental Roteiro de Observação da Rotina da Sala de Aula (ver apêndice).

A observação é uma técnica de coleta de dados que tem como objetivo obter informações sobre aspectos específicos da realidade observada, utilizando os sentidos. Ela envolve não apenas o ato de ver e ouvir, mas também examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. Nesse contexto, a técnica de observação pode ser extremamente útil para a obtenção de informações, pois, ao invés de apenas questionar, é possível observar diretamente determinados comportamentos.

Assim, desempenha um papel crucial nos processos de observação, exigindo do investigador um contato mais direto com a realidade (Lakatos e Marconi, 2017). Ao invés de

depende exclusivamente de respostas de participantes ou dados secundários, a observação permite que o pesquisador registre comportamentos e situações em seu contexto natural, o que enriquece a análise e aumenta a adição dos resultados.

3 O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO

As políticas públicas no Brasil possuem uma trajetória longa, marcada por desafios e avanços, refletindo as mudanças sociais ao longo do tempo. Nesse contexto, a presença de Estado mostrou-se essencial para assegurar a proteção dos direitos individuais em diversos aspectos da vida social. O campo das políticas públicas, por sua vez é caracterizado por uma grande diversidade, sendo influenciado por uma variedade de fatores e questões complexas para promover o bem-estar coletivo e atender as necessidades da população de maneira equitativa.

Nessa seção abordamos cinco temas principais: Contextualização das políticas públicas no Brasil; O ciclo de políticas públicas e as políticas públicas educacionais. Trazemos também concepção de ensino e aprendizagem da língua escrita e contextualização histórica do Programa de Alfabetização na Idade Certa- PAIC. Para isso, fazemos referência aos estudos de Santos (2012), Caldas (2008), Souza e Cunha (2016), Carneiro (2015), Andrade (2023), Soares (2020), Luckesi (2002), Nóvoa (1995) entre outros e além da Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB (Brasil, 1996). Seguimos nossas discussões com a subseção seguinte.

3.1 Contextualizando as Políticas Públicas no Brasil

As políticas públicas constituíram um conjunto de ações, desenvolvidas pelo o governo para garantir os direitos previstos na Constituição, com o objetivo de promover qualidade de vida e bem-estar a todos os cidadãos brasileiros. Ao buscarmos respostas ao que é política pública, deparamos com diversas definições que nos guiam por um caminho de organizações e ações a serem empregadas que impactam na vida de todos os brasileiros. Como afirma Santos (2012, p.5)“Políticas públicas são ações geradas na esfera do Estado e que têm como objetivo atingir a sociedade como um todo ou parte dela”.

Uma política pública pode tanto ser parte de uma política de estado ou uma política de governo. Observou-se que uma política de estado é toda aquela que independentemente de qual seja o governo, ela será executada e amparada legalmente. Ela garante que as conquistas não se percam com as mudanças de governo. Já as políticas de governo, tratam das políticas criadas de acordo com os interesses e ideologia de um grupo político que são implementadas durante seu mandato. As políticas de estado e as políticas de governo se complementam e se articulam para garantir a efetividade da ação proposta. Muitas

vezes boas políticas de governo na medida que tem continuação de um governo para outro, são transformadas em políticas públicas.

Ao longo da história das políticas públicas no Brasil, predominou a ideia de que elas eram um monopólio do governo, cabendo aos cidadãos apenas escolher seus representantes e esperar pelas decisões tomadas, fruto de uma tradição autoritária no século xx, no período da ditadura. O país tinha um modelo muito centralizador de políticas públicas e que ainda hoje persiste no imaginário de alguns, porém a nação se constrói de políticas públicas é uma construção coletiva do governo, iniciativa privada e das organizações não governamentais. Veja o que o autor explica:

Ela faz solicitações (pedidos ou demandas) para os seus representantes (deputados, senadores vereadores) e estes mobilizam os membros do Poder Executivo, que também foram eleitos (tais como prefeito, governadores e inclusive o próprio presidente da República) para que atendam às demandas da população. As demandas da sociedade são apresentadas aos dirigentes públicos por meio de grupos organizados, no que se denomina de Sociedade Civil Organizada (SCO), a qual inclui, conforme apontado acima, sindicatos, entidades de representação empresarial, associação de moradores, associações patronais e ONGS em geral (Caldas, 2008, p. 5-6).

Vale salientar a importância da sociedade civil, na responsabilidade e na construção das políticas públicas para a melhoria de vida de todos. Quando fazemos uma retrospectiva do Brasil do início dos anos 90 até a atualidade, grandes desafios seguem para que as políticas públicas alcancem o maior número de pessoas e tendo como eixo desafiador o combate as desigualdades sociais em todos os seus aspectos para gerar uma maior equidade na área social do Brasil, tendo em vista que trabalhamos dentro da universalização dos direitos. Então a educação precisa chegar a todos, a saúde precisa chegar a todos e todos os outros direitos garantidos por lei.

É necessário construir uma relação federativa forte entre a união, estado e município, com o olhar voltado para as diversidades da sociedade e toda a sua dimensão e essas políticas chegaram na ponta, literalmente onde precisa chegar. Dentro desse contexto, falar no processo de construção de políticas públicas é pensar no ciclo das políticas públicas.

3.1.1 O ciclo das políticas públicas

As políticas Públicas possuem seus estágios, os quais assim se apresentam, segundo Caldas (2008):

- a) Primeira fase – Formação da Agenda (seleção das prioridades).
- b) Segunda fase – Formulação de Políticas (Apresentação de Soluções ou Alternativas).
- c) Terceira fase – Processo de Tomada de Decisão (Escolha das Ações).
- d) Quarta fase – Implementação (ou Execução das Ações).
- e) Quinta fase – Avaliação.

Vale salientar que todas essas etapas do ciclo das políticas públicas, acontecem simultaneamente no processo de construção e desempenham um papel fundamental na estrutura e implementação de políticas em todos os segmentos da sociedade.

Conforme Caldas (2008), a primeira fase, determinada como Formação da Agenda, busca organizar e mapear os desafios da sociedade e definir os valores que nortearão a construção de um futuro melhor. Caldas (2008, p. 10-11), pontua que “tal processo envolve a emergência, o reconhecimento e a definição das questões que serão tratadas e, como consequência, quais serão deixadas de lado”.

A etapa seguinte diz respeito à Formulação de Políticas, onde são apontados os problemas considerados mais relevantes que impactam na sociedade. Veja o que afirma o autor:

A partir do momento em que a situação é vista como problema e, por isso, se insere na Agenda Governamental, é necessário definir as linhas de ação que serão adotadas para solucioná-lo.

Este processo, no entanto, não ocorre de maneira pacífica, uma vez que geralmente alguns grupos consideram determinadas formas de ação favoráveis a eles, enquanto outros a consideraram, iniciando-se assim um embate político. Esse é o momento em que deve ser definido qual é o objetivo da política, quais serão os programas desenvolvidos e as metas almejadas, o que significa a rejeição de várias propostas de ação.

Certamente essa escolha, além de se preocupar com o posicionamento dos grupos sociais, necessita ser feita ouvindo o corpo técnico da administração pública, inclusive no que se refere aos recursos – materiais, econômicos, técnicos, pessoais, dentre outros – disponíveis (Caldas, 2008, p.11).

Na terceira fase temos o Processo de Tomada de Decisões. Reside na tomada de decisões pelos governantes guiados pelas políticas públicas. Segundo Caldas (2008, p.13):

[...] a fase de tomada de decisões pode ser definida como o momento onde se escolhe alternativas de ação/intervenção em resposta aos problemas definidos na Agenda. É o momento onde se define, por exemplo, os recursos e o prazo temporal da ação política. As escolhas feitas nesse momento são expressas em leis, decretos, normas, resoluções, dentre outros atos da administração pública.

O autor em sua fala, revela a importância de analisar alternativas às políticas, ponderar diferentes perspectivas e, finalmente, escolher a melhor opção para enfrentar os desafios da sociedade.

Na penúltima fase temos a Implementação é a base do ciclo das políticas públicas, por meio dela as ações implementadas se transformam em ações concretas. Vale destacar que durante o processo de execução podem ocorrer mudanças, dependendo da conduta do poder administrativo.

E chegando na fase final do ciclo, a fase da Avaliação a qual é muito dinâmica, pois ela está em monitoramento constante desde da primeira fase, aprimorando as ações, aprendendo com os erros e sinalizando as que não foram efetivamente desenvolvidas. Veja o que o autor diz:

De maneira geral, o processo de avaliação de uma política leva em contas seus impactos e as funções cumpridas pela política. Além disso, busca determinar a relevância, analisar a eficiência, eficácia e sustentabilidade das ações desenvolvidas, bem como servir como um meio de aprendizado para os atores públicos (Caldas, 2008, p.19).

O ciclo das políticas públicas podemos perceber pela estrutura que esse ciclo é crucial para aprimorar a formulação, implementação e avaliação das políticas públicas, ressalva-se, entretanto, que Rodrigues (2008), Gussi e Oliveira (2016) indagam de que maneira seria possível uma nova abordagem para avaliação das políticas públicas. Baseado nos autores citados anteriormente a solução para uma avaliação mais coerente das políticas públicas está em adotar uma avaliação em profundidade que deva considerar uma gama de dimensões como: aspectos sociais, políticas, econômicas e territoriais, numa perspectiva coerente a partir das diversidades de atores e seus contextos construindo assim um futuro mais digno para todos os brasileiros.

3.1.2 As políticas públicas educacionais

A trajetória das políticas públicas educacionais no Brasil é marcada por diversas transformações ao longo dos anos que refletem em muitas desigualdades sociais. Olhando por essa retrospectiva educacional no país, verificamos que no início da nossa história, exatamente no período colonial a base econômica era marcada por um modelo socioeconômico de agroexportação, baseada na mão-de-obra escrava, onde a educação não

era prioridade. Até mesmo a atividade exercida pela exploração do trabalho escravo naquele momento da história não exigia qualificação. Aos olhos da classe dominante investir em educação formal para as pessoas era vista como desvantajoso, gastos dispensáveis aos interesses da elite. A educação era provida apenas para a camada abastada da sociedade, ou seja, privilégio de uma parcela minoritária da população, membros da elite econômica e social da época.

A preocupação com a educação veio muito tempo depois, por volta do início do século XX, as desigualdades sociais se tornavam cada vez mais gritantes na história do país e ao mesmo tempo sinalizava a educação como fator necessário para o desenvolvimento do país. A revolução de 1930 marcou um ponto de virada na trajetória do Brasil, o país vivia um período de transformações sociais, políticas e culturais. No final do século XIX e início do século XX, o Brasil passava por um período de mudanças. O antigo modelo de economia agroexportadora que tinha como condutor principal a mão de obra escrava, dava espaço à industrialização e à valorização do mercado interno. Então a educação a partir dessa quebra de modelo, começa a ser prioridade, exigia novas habilidades e conhecimentos da força de trabalho, impulsionando a busca por educação de qualidade para a qualificação do indivíduo para a sociedade capitalista.

Esse novo cenário no panorama brasileiro resultou em um passo importante para as políticas educacionais do país. Diversas vozes começaram a protestar por uma política educacional nacional, impulsionando debates sobre o papel da educação nesse processo. Vozes que deram origem a diversas instituições, cujos os marcos históricos se firmaram no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 conceituados educadores da época, defendiam uma imensa reforma no sistema educacional brasileiro. O Manifesto pioneiro, de acordo com Souza e Cunha (2016), é válido salientar que:

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode não se ter constituído em um divisor de águas para as reformas educacionais no país, mas serviu de referência para um outro elemento importante nos rumos da política educacional do país, a Constituição Federal de 1934, a qual dedicou pela primeira vez um capítulo específico para tratar da educação (Souza; Cunha.2016, p.209).

O manifesto era definido como oposição ao modelo tradicional e elitista da época e esse manifesto se configurou como um manifesto político, defendendo a Escola Nova e, principalmente, a causa da escola pública laica e gratuita sob a responsabilidade do Estado e

que pudesse garantir uma educação para todos os brasileiros, colocando para homens e mulheres iguais possibilidades de aprendizagem. Muitos foram os princípios que permearam o manifesto, como: Educação como direito de todos, escola pública laica e gratuita, educação ativa e libertadora, escola única, todos os professores devem ter formação universitária e vinculação da educação às necessidades da sociedade. Muitos foram os princípios que evidenciaram essa luta em prol da melhoria da educação do país e vale salientar que teve um impacto importante no sistema educacional nas décadas seguintes.

A revolução de 30 foi um marco importante da história da educação brasileira, marcada pelo fim da primeira república oligárquica e com o início da Era Vargas. Surgindo novas possibilidades de crescimento e políticas para o país. O Brasil passou a ser um país mais industrial e essa crescente industrialização e urbanização, evidenciaram a necessidade de uma educação mais moderna e democrática. Essa década também foi palco de um salto significativo na regulamentação das políticas educacionais do país. Ainda sob a influência das ideias do manifesto dos pioneiros, impulsionado pela Reforma Francisco Campos, a Reforma cria o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, unificando sob uma única pasta as políticas educacionais e de saúde. Essa medida monopolizava a gestão das políticas educacionais e marcava o começo de uma nova jornada na organização educacional brasileira. Uma série de decretos deu forma à Reforma Francisco Campos, estabelecendo as bases para a organização do ensino no Brasil, conforme o quadro 8 a seguir.

Quadro 8 – Principais Decretos da Reforma Francisco Campos

1) Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação.
2) Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário.
3) Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
4) Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário.
5) Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país.
6) Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador.
7) Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário.

Fonte: (Santos, 2011, p.2)

A Reforma Francisco Campos representou um passo importante no estabelecimento de diretrizes e normas para o sistema educacional da época. Outro marco importante é a Constituição de 1937, também conhecida como Constituição Polaca (teve como referência a constituição autoritária da Polônia) foi a carta magna que rege o Brasil durante o Estado Novo, período ditatorial instaurado por Getúlio Vargas em 1937. Apesar de ter sido apelidada de "Polaca" por suas semelhanças, a Constituição de 1937 apresentou aspectos únicos e controversos que a diferenciam de outros modelos autoritários da época sem alterar de forma significativa as estruturas sociais e de poder vigente.

Foi diante desse cenário de ditadura que aconteceu uma segunda Reforma do Ensino do Brasil implementada ainda no Estado Novo (1937-1945), período marcado por autoritarismo e repressão. Vale apenas salientar que as leis Orgânicas do Ensino foi um marco valioso na história da educação. Sua função estabilizadora, ao ampliar e flexibilizar a reforma educacional anterior, contribuiu para a consolidação do Estado Novo e para a manutenção de certa influência das elites conservadoras no sistema educacional. No quadro 9 a seguir algumas leis orgânicas que contribuíram na trajetória da educação no Brasil.

Quadro 9 – Destaque de algumas Leis Orgânicas

1) Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial.
2) Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).
3) Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário.
4) Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial.
5) Decretos-leis 8.529 e 8.530, de 2 de dezembro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal, respectivamente.
6) Decreto-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).
7) Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946, Lei Orgânica do Ensino.

Fonte: (SANTOS, 2011, p.3)

As Leis Orgânicas do Ensino, também conhecida como Reforma Capanema, apesar das fragilidades do período autoritário da época, essas leis representaram um marco importante na organização e padronização do sistema educacional nacional. E no decorrer do contexto educacional, no final da década de 40, surge um debate importante em torno da criação da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação). Então o Ministro da Educação no contexto da época Clemente Mariano convocou uma comissão de notáveis educadores para a

elaboração de um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, presidida por Lourenço Filho, que após estudos encaminhou uma proposta ao Congresso Nacional. Vale destacar o que diz Carneiro (2015):

Entre a chegada do texto à Câmara Federal, em outubro de 1949, e o início dos debates sobre o texto, em maio de 1957, decorreram oito anos e meio. Daí, até a aprovação, em 20 de dezembro de 1961, mais quatro anos e sete meses! Ou seja, entre encaminhamento, as discussões e a aprovação do texto, passaram-se treze anos (Carneiro, 2015, p.35-36).

Observou-se que neste caminho se estabeleceu um longo período de discussões e conflitos tendo a educação brasileira como objeto de disputa entre as forças políticas. Foram muitas discussões e um desdobramento de uma necessidade da sociedade brasileira. Então, só em 1961 surgiu a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4.024/61, foi um marco na história da educação brasileira. Promulgada em 20 de dezembro de 1961, durante o governo de Jânio Quadros a lei visava organizar e modernizar o sistema educacional brasileiro e traz na sua essência o direito fundamental à educação para todos os brasileiros assegurando o acesso à educação pública e gratuita. A primeira LDB 4024/61 apresentava uma estrutura bem primária pois refletia o contexto histórico e social da época, porém foi o início da legislação educacional do país.

A LDB 4024/61 teve impactos importantes para a educação brasileira como: aumento da escolarização, redução do analfabetismo, expansão da educação superior, melhoria na qualidade do ensino e outros avanços importantes na redemocratização da educação. Ela se dividia em três níveis: Ensino Primário - Atribuído a todas as crianças de 7 a 14 anos. O ensino primário era obrigatório e gratuito para todos os cidadãos brasileiro. Ginásio: Com duração de 4 anos, oferecia uma formação geral e preparava os alunos para o segundo ciclo ou para o mercado de trabalho. Colegial: Com duração de 3 anos, oferecia diversas opções de cursos, como técnico, secundário e de formação de professores. Ensino superior: Oferecido por universidades e instituições de ensino superior, com duração variável de acordo com o curso. O ensino superior era facultativo e seletivo.

Apesar dos embates e das expectativas da criação da Lei de Diretrizes e Bases no contexto nacional, ela também se configurou em alguns aspectos negativos como: Formação docente inadequada, aumento das desigualdades sociais, falta de recursos. Embora a LDB, trouxe pontos de fragilidades, mas o direito à educação a todos os brasileiros e o dever do estado garantir direito, são vigentes e servem de base para as políticas educacionais do país.

O Brasil vivia um momento de expansão do crescimento industrial o que exigia mão de obra qualificada e um sistema educacional alinhado a esses objetivos. Nesse contexto histórico é promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases, a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 com o propósito de dar ao sistema educacional um viés profissionalizante. Teve diversos aspectos importantes que sustentaram a LDB 5692/71 no cenário brasileiro, como:

- a) Expansão da Educação: A lei ampliou a oferta de educação infantil e criou o ensino profissionalizante no segundo grau, visando atender às demandas do mercado de trabalho;
- b) Centralização e Controle: O governo federal centralizou o poder sobre as diretrizes curriculares e a gestão educacional, limitando a autonomia dos estados e municípios;
- c) Criação do Ensino Profissionalizante: O ensino profissionalizante, apesar das críticas, formou mão de obra para o mercado de trabalho e abriu novas oportunidades para jovens.

A LDB 5.692 /71 fixou algumas alterações na organização dos níveis e etapas organizacionais. Na lei anterior se concentravam nas etapas denominadas Primária, Ginásial e Colegial, modificaram-se para 1º e 2º graus. O 1º grau agregou o primário e ginásial, passando a ter oito anos e o 2º grau equivalente às três séries da última etapa da educação. No art. 5º, parágrafos 1º e 2º, da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, destaca os princípios da organização e estrutura da Educação Profissional preconizados na lei e as preveem em seus currículos:

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte da educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (Lei 5.692/71).

A Lei 5.692/71, trouxe mudanças profundas na estrutura do sistema educacional, durante a ditadura militar, como: a integração do ginásial a fase inicial de escolarização, a extinção do exame de admissão no ginásio, possibilitando o ingresso a todas as crianças no ensino ginásial e conseqüentemente amenizando as desigualdades sociais e a

profissionalização do ensino do 2º grau, preparando o cidadão apenas para atender as demandas que o mercado de trabalho exigia, destituído totalmente a formação humano integral do cidadão.

É importante destacar que as pressões contra o regime militar foram se intensificando no decorrer dos anos e meados da década dos anos 80 foram se abrindo diversas rupturas com o pensamento educacional vigente na época. Muitos educadores, a partir desse momento, na luta pelos movimentos em prol da redemocratização da educação gerou frutos para todo o sistema educacional (Freitas, 2002). A mobilização desses movimentos consistia em: Melhoria da qualidade da educação, qualificação e valorização dos profissionais da educação, democratização da gestão escolar, recursos específicos para a educação, ampliação da escolaridade abrangendo desde a educação infantil.

Mais tarde com o término da ditadura militar, surgem novas discussões e projeções de políticas educacionais divergentes dos objetivos e métodos educacionais impostos pelo regime militar, alinhadas com as aspirações e necessidades do sistema educacional. As discussões sobre a terceira LDB, começaram a tomar forma. A construção desse novo documento se deu na década de 88, apontada por um processo longo e complexo e marcada por três governos com diferentes perspectivas educacionais, são: José Sarney, Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso.

Ao longo dos anos a elaboração do documento foi marcada por avanços e retrocessos por conta das diferentes visões de educação de cada governo em consequência dessa construção e desconstrução das políticas públicas educacionais sofreram modificações de acordo com os diversos olhares dos diferentes governos sobre a educação. Vale destacar o que diz autor:

A discussão e tramitação da Lei 9.394/96 no Congresso Nacional prolongaram-se, [...], pois passou por vários substitutivos, ziguezagueou da Câmara para o Senado e vice-versa em ritmo de fluxo legislativo variado, submetida a movimentações burocráticas e de técnica legislativa que traduziam, com esforços ora explícitos, ora camuflados, um percurso tortuoso de conflitos ideológicos e de interesses contraditórios (Carneiro, 2015, p.38).

O autor relata que a caminhada para termos hoje a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, não foi fácil ao longo dos anos, diante de tantas discussões para se efetivar um documento valioso para o sistema educacional do Brasil. Só em 8 de fevereiro de 1996, a lei é aprovada pelo plenário do Senado Federal, de acordo com Carneiro (2015, p.41-42), “[...]retornando, em sucessivo, à Câmara dos Deputados. Ali, o substitutivo originário do

Senado recebe outro relator, incorpora emendas e é, afinal, aprovado sem vetos, assumindo a forma da Lei 9.394/1996”.

Diante da aprovação da lei de Diretrizes e Bases, podemos determinar que ela possui uma disposição fundamental para o acesso de forma organizada e precisa, e possui, de acordo com Santos (2012, p.30), “um status diferenciado”. Esse termo de status denomina a Lei de Diretrizes e Bases, como “a maior de todas as políticas públicas regulatórias, pois sua estrutura define as relações, de acordo e os conflitos que podem se desenrolar no âmbito da educação brasileira” (Santos, 2012, p.30).

A LDB 9.394/96 apresenta uma estrutura bem organizada, podemos defini-la em nove títulos, cada um, dedicado a um tema central da educação, 92 artigos, que definem as normas e princípio que regem cada aspecto da educação, além de cinco capítulos que detalha objetivos, organização e funcionamento, tendo o Capítulo II cinco seções. No quadro 10 a seguir, podemos observar a estrutura da LDB para entender melhor a complexidade e a abrangência da legislação educacional do país.

Quadro 10 – Estrutura da LDB 9.394/96

Título I – Da educação
Título II – Dos princípios e fins da educação nacional
Título III – Do direito à educação e do dever de educar
Título IV – Da organização da educação nacional
Título V – Dos níveis e das modalidades de educação e ensino
Capítulo I – Da composição dos níveis escolares
Capítulo – Da Educação Básica
Seção I – Das disposições gerais
Seção II – Da Educação Infantil
Seção III – Do Ensino Fundamental
Seção IV – Do Ensino Médio
Seção V – Da educação de jovens e adultos
Capítulo III – Da educação profissional e tecnológica
Capítulo IV – Da educação superior
Capítulo V – Da educação especial
Título IV – Dos profissionais da educação
Título VII - Dos recursos financeiros

Título VIII – Das disposições gerais

Título IX – Das disposições transitórias
--

Fonte: Baruffi (2017 p.45)

Diante do exposto possuímos um documento com largas possibilidades de mudanças sociais e que deve nortear a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais no Brasil. As políticas públicas são instrumentos concretos que visam traduzir em ações os princípios e diretrizes, com o intuito de garantir de forma plena os objetivos educacionais como: erradicação do analfabetismo, a universalização do ensino, o acesso à tecnologia, a profissionalização, dentre outros direitos estabelecidos por lei.

3.2 Concepção de Ensino e Aprendizagem da Língua Escrita

No que tange as contribuições da alfabetização, essa pesquisa se ancorou nos estudos de Ferreiro e Teberosk (1985), Soares (2001), Moraes (2012) e Mortatti (2010). A temática da avaliação da aprendizagem fundamentou-se na visão de Luckesi (2002) e destacamos também a formação continuada que se baseou em alguns estudiosos da área, como: Novoa (1992), Imbernón (2002), Tardif (2014) e Libâneo (2001).

As discussões sobre a alfabetização têm ocupado um lugar central nos debates ao longo dos anos, dada a sua importância para a escolarização das crianças na idade certa. As contribuições decorridas de diferentes autores permitiram redirecionar o olhar para o processo de alfabetização. Ao discorrer sobre as perspectivas de Soares (2020), ela expressa que:

Processo de apropriação da "tecnologia da escrita", isto é, do conjunto de técnicas procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler - aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel etc. (Soares, 2020, p.27).

Além do desenvolvimento da leitura e escrita, ou a tecnologia da escrita como descreve Soares, é essencial desenvolver a habilidade de interpretar, entender, analisar, ressignificar o conhecimento (Mortatti, 2010). Conforme os princípios que sustentam o processo de alfabetização, a criança adquire a capacidade de aprimorar as competências para

transformar o conhecimento em ferramenta significativa e útil para a vida e todo esse processo é sistematizado na escola.

Na contemporaneidade não basta apenas ler e escrever, não é suficiente por si só para garantir uma plena participação e compreensão do mundo ao nosso redor é preciso saber fazer uso do ler e escrever para atender as práticas sociais da sociedade de forma autônoma. Foi nesse contexto que apareceu o conceito de letramento, que surgiu no Brasil em meados dos anos 1980 e ficou compreendido como a capacidade de usar a leitura e a escrita de maneira funcional, crítica e contextualizada no dia a dia. O letramento é fundamental não apenas para o desenvolvimento individual, mas também para a participação plena nas práticas sociais. No intuito de explicar o letramento Soares (2020), ressalta:

Letramento – Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar, produzir diferentes tipos e gêneros textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (Soares, 2020, p.27).

Conforme os estudos de Soares, alfabetização e letramento são processos diferentes, porém precisam andar lado a lado, pois são processos fundamentais no desenvolvimento da linguagem escrita. É necessário possibilitar às crianças vivências com atividades de alfabetização e letramento em situações reais de uso. Ao integrar esses dois aspectos, o ensino se torna mais completo e funcional. No âmbito dessa discussão, vale enfatizar o que Ferreiro (1994), acrescenta:

É necessária imaginação pedagógica para dar as crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita. É necessária formação psicológica para compreender as respostas e perguntas das crianças. É necessário entender que a aprendizagem da linguagem escrita é muito mais que a aprendizagem de um código de transcrição: é a construção de um sistema de representação (Ferreiro, 1994, p.102).

As crianças para se apropriar da escrita alfabética, precisam compreender que a escrita é a representação da fala. Essa habilidade de analisar os segmentos sonoros da fala é o que se configura como consciência fonológica: a facilidade de manusear e segmentar que se

difere por sua extensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas, pois é através dela que a criança começa a entender como a língua falada se conecta à língua escrita. Sem esse entendimento, a criança pode ter dificuldades em considerar a correspondência entre os fonemas e os grafemas, o que pode dificultar o desenvolvimento da leitura e da escrita. Então para Moraes, isso representa dizer que: “Hoje, existe um relativo consenso de que aquilo que chamamos “consciência fonológica” é, na realidade, um grande conjunto ou uma “grande constelação” de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras (Moraes, 2019, p. 84). Investir no desenvolvimento da consciência fonológica nas primeiras etapas da educação infantil é, portanto, um dos caminhos mais eficazes para garantir uma alfabetização sólida e completa.

A figura 3a seguir, representa os níveis de consciência fonológica necessários para que a criança se aproprie do princípio alfabético.

Figura 3 – Níveis de Consciência do Som



Fonte: Adaptação da pesquisadora. (Soares, 2020)

Esse processo de apropriação do sistema alfabético não ocorre de forma instantânea, exige que na construção do conhecimento, a criança desenvolva várias habilidades cognitivas e linguísticas, construindo gradualmente a compreensão sobre como o sistema de escrita funciona. Reconstruir essas propriedades implica que a criança internalize e compreenda, de maneira progressiva, as relações entre sons e letras, e o uso correto dessas relações em diferentes contextos de leitura e escrita. No quadro 11 a seguir, podemos observar um sistema complexo de representação que precisa ser compreendido pelo o aprendiz.

Quadro 11 – Propriedade do SME que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado

1-Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2-As letras tem formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d) embora uma letra assuma formatos variados (P, p, <i>P</i> , <i>p</i>);
3-A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4-Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5-Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas a qualquer outra;
6-As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais que substituem;
7-As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8-As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9-Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10-As sílabas podem variar quanto às combinações entre as consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal) e todas as sílabas do português contém ao menos uma vogal.

Fonte: Livro Sistema de Escrita Alfabética (Moraes, 2012 pág. 36)

Moraes (2012), destaca as propriedades fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita e para auxiliar as crianças na apropriação dessas propriedades. A Piogêneses da Língua escrita, destaca de forma relevante, como a criança reconstrói o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), traçando seu próprio caminho evolutivo, mediado por um professor alfabetizador que possibilite estratégias e crie um ambiente favorável para a exploração e a

construção do conhecimento. Vale ressaltar que cada criança segue seu próprio ritmo de aprendizagem, respeitar esse ritmo e os conhecimentos prévios que ela apresenta no decorrer dessa construção é essencial para o sucesso do processo da alfabetização. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), a criança ela constrói e reformulam suas hipóteses sobre o funcionamento da escrita e passe por fases distintas marcadas por hipótese que guiam na compreensão da escrita, são elas:

1. Nível Pré-silábico

A criança nessa fase pré-silábica bem elementar, utiliza garatuñas, desenhos ou letras para representar a escrita. Numa fase já mais avançada dentro do próprio nível, ela já tem consciência que se escreve com letras, embora ainda sem reconhecer a relação entre a escrita e os sons da fala.

Aquilo que chamamos de fase ou etapa pré-silábica constitui, na realidade, um longo período, no qual, para a pergunta o quê, as variadas respostas que a criança vai elaborando têm em comum um desconhecimento: ela ainda não descobriu que a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora, isto é, a sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos (Moraes, 2012, p.38).

O autor retrata que nessa fase há muito trabalho cognitivo, por trás da hipótese apresentada. A criança manipula as letras, inventa palavras, ela busca compreender como a escrita se nota, mesmo intuitivamente.

2. Silábica

Nesse nível psicogenético a criança inicia o processo da fonetização, reconhece que a escrita representa os sons das sílabas, embora, ainda não as relaciona com as letras. Ela escreve utilizando uma letra para cada sílaba pronunciada. A criança pode ser silábica com valor sonoro ou silábica sem valor sonoro,

Quando a criança se torna capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas e, em escrita inventada, representar cada sílaba por uma letra, já revela consciência de que a palavra é constituída de segmentos sonoros representados por letras. De início, porém, escolhe qualquer letra para representar cada sílaba. Escreve silabicamente – uma letra para cada sílaba-, mas as letras que escolhe não têm relação com os sons – os fonemas presentes na sílaba. Isto é, ainda não adquiriu a capacidade da fonetização – a capacidade de perceber, na

sílaba, sons individuais(fonemas) representados pelas letras que compõem, se caracteriza como uma escrita sem valor sonoro.

Ao compreendermos as hipóteses de escrita que as crianças se encontram e que ajuda guiar a aprendizagem, podemos possibilitar a elas atividades desafiadoras necessário para que cada criança floresça em seu potencial e avance com maturidade para o próximo nível de escrita.

3. Silábico-Alfabético

É a fase em que aparecem progressos e retrocessos devido à instabilidade e reorganização intensa que se opera. É uma transição do nível silábico para o alfabético, através da distinção dos fonemas da língua onde a criança ora escreve a sílaba completa, ora escreve apenas uma letra para representar a sílaba mencionada. No nível alfabético, a criança já consegue escrever palavras, dominam a escrita fazendo representar tantos caracteres quantos sejam os fonemas.

Sempre vista como um período de transição, a etapa silábico-alfabético expressa a descoberta de uma mudança radical na questão como. A criança que já descobriu o que a escrita alfabética nota (a pauta sonora, ou seja, as partes orais das palavras que falamos), em lugar de achar que se escreve colocando uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso “por mais letras”. Para isso, ela necessita refletir, mais detidamente, sobre o interior das sílabas orais, de modo a buscar notar os pequenos sons que as formam, em lugar de colocar uma única letra para cada sílaba (Moraes. 2012, p.44)

O autor coloca a tentativa da criança, dessa correlação entre sons e letras, mas ainda ocorrem erros e inconsistências nesse nível de escrita.

4. Alfabético

A criança já consegue escrever palavras, dominam a escrita fazendo representar tantos caracteres quantos sejam os fonemas. Dado a fase de construção da escrita, embora nem sempre os registros correspondam ao convencional.

Ao atingir essa fase final do processo de apropriação da escrita alfabética, as crianças resolvem as questões **o que e como** da forma como o fazemos nós, adultos bem alfabetizados e usuários do português: colocando, na maioria dos casos, uma letra para cada fonema que pronunciamos. ¹³assim, como nós, as crianças o fazem, mesmo sem conseguir verbalizar/explicar essa maravilha que descobriram. Mas, diferentemente de nós, elas cometem muitos erros ortográficos (Moraes 2012, p.46).

Nessa fase o autor retrata o trabalho com a pauta da ortografia que embora alfabético, a criança precisa aprender a escrever de acordo com as regras ortográficas. o papel

do professor é mediar novas situações para as crianças evoluírem para a escrita ortográfica convencional.

Os inúmeros estímulos de escrita que a criança recebe no seu cotidiano, seja no contexto familiar, social, nas brincadeiras com as outras crianças, enfim, o conhecimento que ela adquire fora da escola, que aparentemente são desordenados, mas, no entanto, são aprendizados que contribuem para o processo de aquisição da língua escrita de forma mais formal na escola. Muitas vezes a escola usa informações descontextualizadas, sem valorizar essa gama de saberes acerca do processo de desenvolvimento cognitivo enquanto fator preponderante à alfabetização e aos demais processos que perpassam a aprendizagem escolar. Para a aprendizagem do sistema da escrita, a escola deve oportunizar o contato com muitas situações de escritos que promovam situações do uso real da escrita. Veja o que diz Ferreiro (1999):

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas e importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (Ferreiro, 1999, p.23).

O pensamento de Emília Ferreiro retrata claramente a relevância da alfabetização para o processo de aquisição da linguagem e que esse contato com a escrita começa bem antes dos conhecimentos formais adquiridos em sala de aula. A escola tem um papel fundamental na ressignificação desses saberes, por meio de estratégias significativas e enriquecedoras. O papel do professor é mediar novas situações para as crianças evoluírem para a escrita ortográfica convencional, conforme o quadro 12 a seguir:

Quadro 12 – Reflexões pedagógicas do processo de construção do papel do alfabetizador

A valorização dos conhecimentos prévios nas ações pedagógicas utilizadas pelo professor;
O trabalho escolar só pode ser iniciado a partir do diagnóstico da fase evolutiva em que cada criança se encontra para a partir daí planejar suas intervenções
Situações de aprendizagem por meio de agrupamentos produtivos para provocar desafios que levem ao avanço do conhecimento através da troca de saberes e confronto de hipóteses;
Além de conhecer as fases evolutivas da construção do conhecimento da escrita, é necessário, também, conhecer as hipóteses que sustentam a produção de cada fase para proporcionar atividades que satisfaçam as necessidades de aprendizagem

Fonte: Adaptado de Moraes (2012)

Vale a pena registrar que a criança, no decorrer das atividades do dia-a-dia, vivencia diversos usos de escrita em situações reais de aprendizagem, percebendo que se escreve para comunicar alguma coisa, para auxiliar a memória, para registrar informações. É importante que a escrita deva ser explorada de forma dinâmica e viva, possibilitando às crianças muitas vivências de escritas.

O professor precisa se apropriar da teoria que fundamenta o processo de alfabetização para apresentar uma prática de sala mais sustentável e significativa. Precisa simultaneamente compreender como se dá o processo de aprendizagem da leitura e escrita e suas variações. O professor deve ser o mediador da aprendizagem, fazendo com que o processo de alfabetização seja significativo não só para a aprendizagem, mas para a vida do aluno. Portanto, a mediação do professor é extremamente importante para o processo de ensino e aprendizagem, pois é essa ação contextualizada com objetivos coerentes, uma prática bem fundamentada, levando em conta o que os alunos já sabem e o que eles precisam aprender, daí faz toda a diferença no processo de aquisição da leitura e escrita. Todo esse panorama tem uma correlação direta com a formação continuada de professores.

A expansão do PAIC atendeu essa necessidade de melhoria do ensino e aprendizagem e da formação de professores, como expresso na LDB, Lei nº 9394/96, em seus artigos 61 e 63 que destacam:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

De acordo com os artigos expostos, é claro a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação e o PAIC veio contribuir com a educação do município (acompanhamento pedagógico, material estruturado, avaliação diagnóstica, monitoramento dos resultados da aprendizagem, tecnologias digitais e outros) e intensificar o trabalho com a formação continuada, diversificar a prática pedagógica e intervir no contexto escolar na busca por resultados significativo na educação. Vale ressaltar o que diz Nóvoa (1995, p. 15), “a formação continuada permite ao professor a descoberta de novas

metodologias e participar de discussões teóricas com o intuito de aprimorar e ampliar suas práticas pedagógicas.”

Nesse cenário, o autor retrata que a formação continuada dos professores se apresenta como uma estratégia essencial para atingir um dos principais objetivos da escola que é melhorar o processo de ensino-aprendizagem, atendendo às necessidades de aprendizagem dos alunos no chão da sala de aula. O fazer pedagógico exige que um professor desempenhe seu papel no processo de ensino-aprendizagem de forma coerente, comprometido em formar indivíduos críticos, reflexivos e conscientes do papel na sociedade.

Então educamos, e somos educados. Ao compartilharmos, no dia a dia do ensinar e do aprender, ideias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modo de ação, sempre ressignificados e reelaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo a um agir reflexivo-crítico, autônomo, criativo e eficaz, solidário. Tido em nome do direito à vida e à dignidade de todo ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social. “Talvez possa ser esse um dos modos de fazer pedagogia” (Libâneo, 2001, p. 2).

Na sociedade contemporânea, o professor reflexivo, crítico se destaca, como a melhor abordagem para prepará-lo para os desafios e as inovações do mundo globalizado. O professor que investe em sua formação continuada se torna apto a se adaptar às novas tendências educacionais, além de acompanhar as transformações no processo de ensino.

O conhecimento docente não se limita ao que é adquirido na formação inicial, na realidade, ele é diversificado, sendo resultado da combinação de diferentes tipos de saberes (Tardif, 2014). Segundo o autor, existem outros tipos de saberes que compõem o conjunto de conhecimentos que são adquiridos pelos professores e são denominados de saberes da formação profissional, como os saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes disciplinares envolvem o domínio específico da área de conhecimento que o professor ministra em sala de aula. Esses saberes são essenciais para que o docente consiga transmitir o conteúdo de forma aprofundada e coerente. Já os saberes curriculares referem-se ao conhecimento que o professor possui sobre os conteúdos e as diretrizes do currículo escolar. Há também os saberes experienciais, que não estão presentes nos currículos formais ou nas teorias educacionais, mas emergem da vivência cotidiana do professor em sala de aula. Segundo Tardif (2014, p. 39) “[...] brotam da experiência e são por ela validados. São

frutos das interações diretas com os alunos, das situações imprevistas que surgem no ambiente escolar”.

A avaliação fornece informações aos professores sobre o desempenho dos estudantes, possibilitando subsídios suficientes para intervir e tomar decisões no que se refere ao planejamento pedagógico, pois, segundo Luckesi (2002), o ato de avaliar implica em dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir.

Alinhar as práticas avaliativas aos objetivos curriculares exige o uso de várias estratégias e instrumentos, pois essa diversificação possibilita, em diferentes momentos, tanto analisar múltiplas e distintas habilidades num conjunto de recursos em que o estudante compreenda situações-problema quanto resolvê-las e possibilitar iniciativas de análises pedagógica dos resultados educacionais para professores e gestores escolares focados em uma diversidade de ações para a aprendizagem.

Enfim, essa constatação nos levou a refletir até que ponto os indicadores de aprendizagem contidos nessas avaliações têm realmente contribuído para a melhoria do trabalho dos professores e, conseqüentemente, para uma aprendizagem significativa dos alunos, impulsionando-nos a prosseguir na investigação do uso dos resultados para atingirmos uma educação de qualidade no município.

3.3 Contextualização histórica do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC)

O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), nasceu da necessidade de combater os altos indicadores de crianças que não se alfabetizaram na idade própria. Face a esse cenário preocupante, a Assembleia Legislativa do estado do Ceará tomou uma decisão fundamental e necessária em 2004, criando um Comitê Cearense para a eliminação do analfabetismo nas escolas.

A consolidação desse comitê se deu com as parcerias de diversos órgãos importantes nesse enfrentamento no combate ao analfabetismo escolar, como: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/CE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEPE/MEC) e Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), bem como diversas universidades cearenses, como: Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

Esse Comitê tinha como propósito fundamental: 1- Avaliar as habilidades de leitura e escrita na alfabetização das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental; 2- Identificar as falhas na formação de professores envolvidos no processo de alfabetização, buscando identificar pontos fortes e fragilidades para a melhoria do ensino; 3- Como os professores trabalhavam e quais as condições de trabalhos eles enfrentavam. Para compreender melhor o cenário da alfabetização no Ceará, o Comitê realizou uma avaliação amostral com cerca de 8.000 alunos do 2º ano em 48 instituições públicas escolhidas para participar da testagem da leitura, escrita e compreensão de texto.

Os resultados foram reveladores: 39% dos alunos não leram o texto, 15% leram muito mal sem atribuir sentido à leitura, 31% leram com dificuldade com pouca compreensão e apenas 15% dos alunos apresentavam um nível adequado na aprendizagem. A pesquisa também mostrou uma lacuna significativa pelo fato de as universidades não apresentarem uma estrutura curricular para os desafios específicos da alfabetização, o acompanhamento pedagógico oferecido pelas equipes municipais era insuficiente e a falta de diretrizes claras para a alfabetização.

Tudo isso contribui para a precariedade da aprendizagem em muitas escolas municipais do Ceará, comprometendo o desenvolvimento da leitura e escrita das crianças. Exposto a essa realidade que as crianças cearenses nas escolas públicas não alcançavam a alfabetização até os 7 anos de idade, surgiu a iniciativa de um pacto de cooperação com a finalidade de comprometer os municípios cearenses com a alfabetização das crianças por meio da valorização e profissionalização docente. Desta forma nasceu o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) em 2005, com o propósito de dar suporte aos municípios a melhorar a qualidade do ensino e das habilidades inerentes à alfabetização.

O projeto Piloto do PAIC atendeu primeiramente os 56 municípios nos anos de 2005 e 2006 e tinham entre eles o município de Sobral que já se destacava como referência de inovação em educação e contribui para a formulação do programa e só então quando o governador Cid Gomes, assumiu o governo e em 17 de dezembro de 2007, transformou o PAIC em Política Pública pela Lei 14.026 que se estendeu para os 184 municípios cearenses.

No momento, os prefeitos assinaram o novo pacto de cooperação, assumindo um compromisso formal e público com a efetiva implementação do programa com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até o segundo ano do ensino fundamental. Reconhecendo que ter a alfabetização como prioridade, exigia ações planejadas e articuladas.

3.3.1 PAIC e os eixos norteadores

O programa foi inicialmente estruturado em cinco eixos de atuação. A figura 4 a seguir ilustra essa organização.

Figura 4 – Eixos do PAIC



Fonte: Adaptação da pesquisadora (Ceará, 2012)

Para entendermos melhor a dinâmica de cada eixo estruturante do programa, lançamos a mão de Ceará (2012), no intuito de pontuar todos os eixos, para que possam possibilitar a compreensão e alcance de todos na perspectiva de melhoria do desempenho da aprendizagem dos alunos nas escolas cearenses.

No Eixo Gestão Municipal, nesse eixo do programa foca o aprimoramento das habilidades de diagnóstico e planejamento, além de impulsionar os municípios cearenses a prática de monitoramento dos resultados da aprendizagem dos alunos. Por meio do programa os municípios são incentivados a analisar e criar processos para definir metas, elaborar planos de ação e acompanhar e avaliar os indicadores de aprendizagem. Os municípios são apoiados na reorganização dos processos internos das secretarias de educação e com apoio estrutural às escolas com vista na melhoria dos indicadores da rede.

Eixo de alfabetização, o estado do Ceará especificou várias ações fundamentais para garantir a alfabetização das crianças na idade certa, intensificando a formação continuada de professores, garantindo que eles estivessem sempre atualizados e preparados para atuar no processo de alfabetização e além de disponibilizar material estruturado aos municípios, possibilitando aos professores material adequados com atividades voltadas para a aquisição da leitura e escrita para serem realizadas diariamente em sala de aula com as turmas de 1º e 2º ano, na palavra de Ceará (2012) é possível dizer que:

Os chamados materiais estruturados se distinguem dos livros didáticos tradicionais por proporem uma articulação entre o tempo e as atividades indicadas, com a marcação clara de uma rotina pedagógica e por terem uma pedagogia explícita, com conceitos bem explicados, na qual o professor sabe o que está ensinando e o aluno sabe o que está aprendendo. Comumente, esse tipo de material está ligado a programas de formação de professores (Ceará, 2012, p.125).

Em consonância a essa perspectiva, Ribeiro, Bonamino e Martinc (2020), asseguram que o material estruturado é visto como uma das estratégias que tornam o “currículo” mais concreto. Os estudiosos acrescentam que há evidências de que esse tipo de material didático tem se mostrado eficaz, especialmente em escolas que conseguem articular ensino e aprendizagem, alinhando-os ao currículo e aos resultados esperados.

O processo de aquisição e distribuição de material estruturado iniciou em 2009 com a elaboração de um edital de seleção, divulgado por chamada pública. Segundo Ceará (2012), o material proposto para ser distribuído entre os alunos do 2º ano deveria constar de um livro do aluno, guia de orientação para o docente, organizado a partir de uma proposta científico-pedagógica para professores alfabetizadores materiais diversificados como jogos e cartazes para uso do aluno e do professor, proposta de formação de professores alinhado com a proposta do material e debate sobre a proposta de avaliação do desempenho escolar.

Na fala de Silva (2018), ele reforça que a rotina e o material estruturado, além de uniformizar o trabalho docente, funcionam como instrumentos de organização e sequência das atividades conduzidas pelos professores e o cumprimento das metas do programa.

No eixo formação de leitor, é de muita relevância para o programa, tem o intuito de estimular o prazer pela leitura por meio de livros de literatura infantil, possibilitado pelo programa aos municípios, com foco no letramento das crianças.

Com o eixo educação infantil, o programa tem como meta apoiar tecnicamente os municípios do Ceará na criação e implementação de políticas públicas para essa fase da educação básica. O eixo é composto de capacitação de técnicos da SME para conduzir os processos formativos da rede, contribuição de propostas pedagógicas e o apoio à expansão de ofertas de vagas para o contexto da educação infantil.

No eixo de Avaliação externa, neste eixo, abordamos de forma detalhada as avaliações externas enquanto uma ação imprescindível do programa. O Ceará implantou em 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE). Uma avaliação externa e censitária aplicada todo o ano que constitui uma ferramenta imprescindível para verificar o nível de aprendizagem no 2º (SPAECE-Alfa), 5º e 9º ano em todas as escolas públicas municipais, assim como no 3º ano do ensino médio, nas escolas públicas estaduais.

As avaliações externas orientam o desenvolvimento de melhoria das políticas públicas, trazendo uma perspectiva externa para conduzir o processo avaliativo nas turmas de 2º, 5º e 9º ano. O objetivo foi capacitar os municípios com as competências adequadas para o acompanhamento e implementação desse processo, desenvolvendo novas abordagens de intervenção para a melhoria do trabalho com a alfabetização. Como metas destes:

1) Difundir uma cultura de avaliação educacional nos municípios cearenses, com o intuito de conscientizar as Secretarias Municipais de Educação (SMEs) sobre a importância de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos; 2) Promover a responsabilidade na condução do processo de avaliação, garantindo que seja realizado de forma apropriada e responsável; 3) Utilizar os resultados das avaliações de forma ética, visando promover mudanças no processo de ensino e aprendizagem; 4) Diagnosticar a situação de aprendizagem em leitura, escrita e compreensão textual dos alunos dos anos finais, bem como das redes municipais de ensino. Esses resultados são comunicados por município, escola, turma e aluno; 5) Oferecer subsídios para que as Secretarias de Educação desenvolvam uma gestão focada na aprendizagem dos alunos, fornecendo elementos para que, ao conhecer essa realidade, possam implementar políticas para elevar a qualidade do ensino ministrado nas séries iniciais (Ceará, 2024, n.p).

Para alcançar os objetivos mencionados acima, esse eixo implementou as avaliações diagnósticas com as crianças de 2º, 5º matriculadas na rede municipal e realizadas por volta do primeiro trimestre de cada ano. Paralelo a essa iniciativa, foi disponibilizado um sistema informativo para o registro dos dados dessas avaliações, que tem como fio condutor a Secretaria Municipal de Educação (SME), orientando os diretores, coordenadores e professores, na aplicação desse instrumento assim também como são responsáveis pela divulgação das informações, com o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino aprendizagem. O eixo define:

1) Realização de avaliações diagnósticas com as crianças matriculadas nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental (2º ao 5º e 6º ao 9º ano) em todos os municípios cearenses, pelo menos uma vez por ano; 2) Disponibilização do sistema informatizado Sispaic para a digitação dos dados das avaliações externas realizadas pelos municípios; 3) Divulgação apropriada dos resultados da avaliação junto a diretores, supervisores e professores, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação nas séries iniciais do ensino fundamental; 4) Fornecimento de análises pedagógicas sobre os itens que compõem os Protocolos; 5) Apropriação dos resultados das avaliações pelas SME, por meio das equipes de gestão, avaliação, gestão pedagógica, educação infantil e literatura infantil, com o intuito de propor 83 ações que visem à melhoria do processo de aprendizagem dos alunos; 6) Utilização dos resultados da avaliação externa pelos municípios na definição de políticas educacionais locais; 7) Estruturação de uma equipe de avaliação externa na Secretaria de Educação do Município (Ceará, 2024, n.p).

Nas palavras de Segatto (2015), revelam que a implementação do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) no Ceará resultou em melhorias significativas no desempenho dos alunos do ensino fundamental.

Ao discorrer sobre as perspectivas do autor, o programa, focado em garantir que as crianças sejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, tem se mostrado eficaz no aprimoramento da aprendizagem, oferecendo uma educação mais sólida e estruturada. Os resultados apontam que, com a adoção do PAIC, os alunos obtiveram avanços no domínio da leitura, escrita e habilidades matemáticas, contribuindo para o desenvolvimento educacional de uma forma geral.

Considerando que com o decorrer dos anos e com a implementação do PAIC, os resultados na alfabetização vêm se modificando no cenário cearense, garantindo o direito de todas as crianças, com o prevê o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/14 em sua meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Em 2011 o governo estadual ampliou para PAIC+5, visando estender as ações da educação infantil, 1º e 2º ano do ensino fundamental até o 5º ano nas escolas públicas dos 184 municípios, com ações para melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes, fortalecendo a cooperação do governo do estado do Ceará com os municípios em prol da aprendizagem.

Em 2015, o governo de Camilo Santana lançou o Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), ampliando a parceria com os municípios. Passou atender também de 6 ao 9º ano, garantiu a continuidade da aprendizagem e o sucesso dos alunos em todas as etapas de escolarização,

No ano 2022, a lei complementar nº 297/22 amplia o PAIC, agora como Programa de Aprendizagem na Idade Certa - PAIC Integral, que marca a universalização da jornada integral no ensino fundamental em todas as escolas públicas do estado. A expansão gradual do PAIC, oferece o formato integral para os alunos do 9º ano e continuará se expandindo até 2026. O município de Aquiraz em 2023 atendeu o 9º ano no formato integral, hoje já atende também o 8º ano e gradualmente irá atender todas as turmas, como prevista em lei. O propósito é que todos os alunos sejam alfabetizados e dominem todas as habilidades e competências básicas na idade própria Apesar das mudanças dos nomes ao longo dos anos, os princípios e objetivos do programa se mantiveram: garantir que todas as crianças se alfabetizam na idade certa.

Agora como Programa de Aprendizagem na Idade Certa - PAIC, ampliou seu alcance e aprofundou as ações. O programa era estruturado antes em 05 (cinco) eixos, e atualmente conta com 06 (seis) eixos de atuação: (1) Gestão Municipal, (2) Educação infantil, (3) Ensino fundamental I, (4) Ensino fundamental II e Educação Integral, (5) Formação do Leitor e (6) avaliação Externa da Aprendizagem. Os objetivos e metas de cada um foram estabelecidos de forma conjunta entre os governos estadual e municipal. Vejamos o quadro 13 a seguir com os esquemas importantes na estruturação do todo.

Quadro 13 – Principais objetivos e metas

EIXO	OBJETIVO	PRINCIPAIS METAS
GESTÃO PEDAGÓGICA	Promover o fortalecimento institucional dos sistemas municipais de ensino, envolvendo assessoria técnica para a estruturação de modelo de gestão focado na aprendizagem, realizando formação gerencial das equipes técnicas das Secretarias Municipais de Educação.	Atender a 100% das crianças de 6 a 14 anos de idade; – Reduzir o abandono e a evasão escolar para 0% nos anos iniciais e finais do EF; – Corrigir o fluxo escolar e definir política de acompanhamento das escolas da rede municipal.
EDUCAÇÃO INFANTIL	Apoiar os municípios na implementação de políticas municipais para educação infantil com o propósito de promover a universalização da educação das crianças de 0 a 5 anos nas creches e pré-escolas, contribuindo para a elaboração de propostas pedagógicas e qualificação de seus professores.	– Ampliar o atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade; – Atender 100% das crianças de 4 a 5 anos de idade.
ENSINO FUNDAMENTAL I	Prestar suporte técnico-pedagógico aos municípios para a implementação de propostas didáticas externas à alfabetização; desenvolver materiais didáticos específicos para professores e alunos do 1º e 5º anos do ensino fundamental nos 184 municípios; garantir a formação continuada e em serviço dos docentes nos municípios, por meio de formadores municipais; estabelecer estratégias para garantir que nenhum aluno, independentemente da turma em que esteja matriculado, permaneça sem aprender a ler e escrever até o 5º ano do ensino fundamental; e realização de	Cooperação técnico-pedagógica aos municípios; Rotinas, atividades e suporte teórico; Alfabetização de 100% das crianças, até o final do 2º ano do EF, e a alfabetização dos alunos não alfabetizados do 3º ao 5º ano do EF; Formação continuada de professores das redes municipal e estadual; Fortalecimento do processo de acompanhamento pedagógico com o

	acompanhamentos pedagógicos	fornecimento de materiais
ENSINO FUNDAMENTAL II E EDUCAÇÃO INTEGRAL	Incentivar a leitura por meio de acervos literários nas salas de aula e através da implementação de cantinhos de leitura em todas as salas de aula de Educação Infantil e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental	– Implementar cantinhos de leitura em 100% das salas de aula do 1º e 2º ano.
FORMAÇÃO DO LEITOR	Promover a autonomia dos municípios para que possam conduzir suas próprias avaliações, criando os sistemas municipais de avaliação externa; e diagnosticar a situação de aprendizagem da leitura, da escrita e compreensão textual dos alunos dos anos iniciais das redes municipais.	– Disseminação da avaliação externa no município como ferramenta para definição de políticas.
AVALIAÇÃO EXTERNA	Fortalecer a aprendizagem dos estudantes por meio da formação de professores com orientações de acompanhamento, mecanismos de reconhecimento e incentivos específicos.	– Alcance do IDEB na rede pública de 5,0 em 2018; – Redução de 25% dos estudantes do nível adequado e no máximo 44% nos níveis crítico e muito crítico em Língua Portuguesa e 16% dos estudantes no nível adequado em Matemática.

Fonte: Adaptação da pesquisadora: Ceará, 2012; Fonseca, 2013; Gusmão, Ribeiro, 2011.

O programa de aprendizagem na Idade Certa, hoje denominado como PAIC, se tornou muito relevante por apresentar uma estrutura sólida, composta por um conjunto de ações que se completam e trazem contribuições valiosas ao processo de desenvolvimento da alfabetização das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas do município de Aquiraz e de todo o estado do Ceará. São elas:

Formação continuada

- Capacitação docente – professores alfabetizadores recebem formação mensal pela SME, aprofundando seus conhecimentos e habilidades. Os formadores recebem formação pela SEDUC e são ajustadas as necessidades da rede de ensino. As formações são momentos de discussões e trocas ricas, metodologias inovadoras, para garantir uma alfabetização de qualidade e que todos os alunos se alfabetizem.

Material Didático

- Material estruturado - conteúdos adequados à faixa etária e alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Material Educacional SEDUC/Nova Escola – 2022. São voltados ao fortalecimento do ensino e da aprendizagem desde os primeiros anos da Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Fundamental. O conteúdo é organizado em volumes que contemplam os cinco componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia), divididos em cadernos bimestrais para alunos e professores.
- Coleção PAIC Prosa e Poesia – São destinados para as escolas com o intuito de despertar nos alunos o interesse e o gosto pela leitura.
- Tecnologias educacionais: A integração de ferramentas digitais como softwares educativos complementa o aprendizado, promovendo a interatividade e o engajamento dos alunos.

Acompanhamento Pedagógico

- Monitoramento individualizado – A evolução de cada criança é acompanhada de perto, possibilitando identificar as dificuldades e traçar estratégias para melhoria da aprendizagem. A partir desse monitoramento da aprendizagem das crianças, os resultados obtidos tornam-se tema para a discussão nas formações continuadas dos professores que avaliem os resultados da rede e compartilhem experiências com os colegas que buscam coletivamente estratégias inovadoras para melhorar o desempenho dos alunos.
- Planejamento/ acompanhamento – os professores planejam suas aulas com foco nas dificuldades dos alunos. O coordenador acompanha o trabalho didático dos planejamentos dos professores com feedback constante. De acordo com Piletti (1998) o coordenador pedagógico deve atuar como um facilitador do processo de ensino, ajudando os professores a refletir sobre suas práticas, oferecendo suporte nas dificuldades do dia a dia e incentivando o aprimoramento contínuo.

Protocolo de avaliação PAIC

- Avaliação diagnóstica – acontece no início do ano (entre o mês de março e abril) com os alunos do 2º e 5º ano matriculado na rede municipal. Paralelo a

essa iniciativa foi disponibilizado um sistema informativo para inserir os resultados. Através dessa avaliação é possível identificar as dificuldades dos alunos cedo e possibilitar aos professores, planejar ações para sanar as dificuldades das crianças na aprendizagem.

Avaliação do SPAECE-Alfa (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), instituído em 1992, é uma avaliação externa e censitária aplicada no final de cada ano, criada para verificar o nível de aprendizagem na leitura e escrita. Através do SPAECE-Alfa, possibilita um diagnóstico preciso do nível de aprendizagem das crianças. Os resultados do SPAECE servem como base para o planejamento de ações estratégicas, direcionando o investimento em recursos e o desenvolvimento de programas específicos para a superação das dificuldades identificadas. E tem a Premiação Escola Nota Dez, embora não esteja contemplada nesta pesquisa, contudo, é importante destacar a existência da premiação, que é concedida às 150 escolas públicas de todo o estado do Ceará que obtêm os melhores resultados no SPAECE-Alfa.

Embora o cenário da alfabetização no estado do Ceará tenha apresentado indicadores relevantes na aprendizagem das crianças, se percebe que ainda há muito caminho a ser percorrido para garantir que todas as crianças aprendam a ler com proficiência na idade certa.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nessa seção detalhamos o processo de análise de dados, na qual se fundamenta teoricamente em autores como Santos(2017), Souza (2013), Borges Neto (2016), Tardif (2014), Nóvoa (2002), Imbernón (2009), Ceará (2012), Silva(2018), Ribeiro, Bonamino e Martinic (2020), Demo(2004), Luckesi(2011), Andrade(2023), Piletti (1998), Libâneo (2013) e Segatto (2015), para analisar detalhadamente cada informação colhida do processo investigativo. Na busca de uma interpretação consistente dos dados para que possa dialogar e alcançar os objetivos propostos. A seção está dividida em quatro unidades de análise estabelecidas, sendo elas: 1. Formação continuada; 2. Material estruturado; 3. Avaliação da Aprendizagem; e 4. Gestão de Resultados.

Entre as unidades de análise, buscamos interligá-las aos objetivos propostos na pesquisa, estabelecendo uma relação clara entre ambos, sendo que as duas primeiras contemplam o objetivo específico: (2) Investigar as concepções dos professores alfabetizadores de uma escola pública do município de Aquiraz sobre o PAIC considerando o uso dos recursos pedagógicos no contexto das práticas formativas. E as duas últimas unidades de análise contempla o objetivo (3) Analisar as ações pedagógicas dos professores alfabetizadores no 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Aquiraz, tendo em vista as contribuições do PAIC, para o processo de alfabetização. Observe o quadro 14 a seguir com a organização dessas unidades de análise.

Quadro 14 – Síntese da Análise dos dados

Unidade de Análise	Categorias	Objetivos Específicos Relacionados
4.1 Formação Continuada	4.1.1. Prática do professor a partir da formação	(2) Investigar as concepções dos professores alfabetizadores de uma escola pública do município de Aquiraz sobre o PAIC considerando o uso dos recursos pedagógicos no contexto das práticas formativas.
	4.1.2. Formação como ferramenta de ambiente de aprendizagem	
4.2 Material Didático	4.2.1. Material estruturado no contexto da sala de aula	
	4.2.2. Material estruturado e a interação ativa com os alunos	
4.3 Avaliação da aprendizagem	4.3.1. Análise de resultados e intervenções pedagógicas	(3) Avaliar as ações pedagógicas dos professores alfabetizadores no 2º ano do Ensino Fundamental de
	4.3.2 As avaliações do PAIC no acompanhamento do	

	desempenho escolar	uma escola pública do município de Aquiraz, tendo em vista as contribuições do PAIC, para o processo de alfabetização.
4.4 Gestão de resultados	4.4.1 Acompanhamento pedagógico da gestão escolar	
	4.4.2 Acompanhamento do professor no processo de aprendizagem	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Essas unidades de análise tiveram como fonte as transcrições das entrevistas com os professores alfabetizadores sujeitos dessa pesquisa, os documentos coletados (PPP, regimento, plano de gestão e de metas da escola investigada) e a observação não participante, um mecanismo considerável na pesquisa de campo.

Para uma análise mais complexa do material coletado será utilizada a Sequência Fedhati (SF) como metodologia de análise de dados. Diante desse contexto, se abre a questão: O que realmente é a Sequência Fedathi? é um método de ensino concebido pelo professor Dr. Hermínio Borges Neto, coordenador do Laboratório de Pesquisa Multimeios-MM da Universidade Federal do Ceará (UFC), na década de 80 e possui em sua essência pedagógica e formativa a mudança do comportamento do professor, a partir de mediações que posicionem o estudante em situação de aprendizagem (Santos, 2017).

O termo “Sequência”, evidencia uma ordem lógica e estruturada nas atividades. As etapas são planejadas e executadas de forma progressiva, permitindo um aprendizado mais consistente. Enquanto o nome “Fedathi” é uma homenagem aos filhos do Professor Hermínio Borges, criador da metodologia. O nome originou-se das sílabas iniciais dos nomes dos três filhos: Felipe, Daniel e Thiago (Souza, 2013; Sousa, 2015). Diante desse cenário, Borges Neto, argumenta que,

A Sequência Fedathié uma proposta de ensino, talvez uma metodologia, com fundamentação teórico-metodológica baseada na proposta lógico-dedutiva-constructiva, acrescida de uma postura, enfoque, de um comportamento, de uma atitude por parte do professor, perante seus estudantes, que respeite e tente reproduzir o método de trabalho de um matemático (conhecido como ‘laméthode’) (Borges Neto, 2016, p.15).

A citação de Borges Neto (2016) nos convida a uma reflexão profunda sobre a natureza da Sequência Fedathi (SF) e seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Desenvolveu e sistematizou seu método em quatro etapas, a saber: a) Tomada de decisão: momento em que o problema é mostrado ao aluno, estimulando a reflexão; b) maturação: etapa em que os alunos se debruçam sobre o problema proposto para solucionar; c) solução:

etapa de apresentação das soluções encontradas pelos os alunos e d) prova: momento de sistematização do conteúdo matemático.

A Sequência Fedhati como metodologia de ensino, fundamentada em seus princípios e estruturada em quatro fases (conforme detalhada anteriormente), percorreu uma trajetória evolutiva. Inicialmente concebida como metodologia de ensino, expandiu-se para a pesquisa, depois para a formação e, posteriormente se desenvolveu como metodologia de análise de dados, contribuindo para o aprimoramento de pesquisas qualitativas (Menezes *et al.* 2024).

As pesquisas, assim como essa, que utilizam a SF como metodologia de análise têm o potencial de gerar percepções importantes, que podem ser aplicados para a solução de problemas, o desenvolvimento de novas teorias e a melhoria de práticas profissionais.

Sua flexibilidade na sistematização e ênfase na reflexão crítica a tornam uma metodologia relevante na construção do conhecimento em diversas áreas do saber. O processo de análise pela Sequência Fedhati, toma uma dimensão coerente com os dados coletados na pesquisa e fornece um caminho estruturado, mas com margem para ajustes conforme o divisor da pesquisa, permitindo ao pesquisador lidar com a complexidade dos dados e com as múltiplas dimensões que emergem do campo investigado.

Listamos as ações correspondente a cada fase, bem como o levantamento de dados, durante a tomada de posição, a elaboração das categorias de análise presente na maturação, a interpretação dos dados durante a solução, e, por fim a análise crítica na última fase, a prova, como mostra o quadro 15, a seguir.

Quadro 15 – Descrição das fases da metodologia da SF relacionadas com as subfases da metodologia de análise de dados da Sequência Fedathi.

FASES GERAIS DA METODOLOGIA SF	SUBFASES DA SF COMO METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS	DESCRIÇÃO DAS SUBFASES DA METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS SF
TOMADA DE DECISÃO	CURADORIA	Fase inicial da coleta e apresentação dos dados da pesquisa
FASES GERAIS DA METODOLOGIA SF	SUBFASES DA SF COMO METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS	DESCRIÇÃO DAS SUBFASES DA METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS SF

MATURAÇÃO	MINÚNCIA	Seleção dos dados produzidos na pesquisa que atendem diretamente ao objeto de estudo
SOLUÇÃO	APRESENTAÇÃO	Descrição dos dados produzidos na pesquisa, organizados em categorias de análises
PROVA	INTERPRETAÇÃO	Análise dos resultados da pesquisa com base no referencial teórico buscando responder ao objeto de estudo de pesquisa.

Fonte: Adaptado de Menezes *et al.* (2024)

Conforme pode ser observado no quadro, assim como as fases gerais da Sequência Fedathi, como metodologia de ensino, as quatro subfases da SF como metodologia de análise de dados se desenvolvem interligadas, demonstrando sua natureza interdependente (Souza, 2013).

De acordo com Menezes *et al.* (2024), a subfase da Curadoria dos dados encontra sua base na Tomada de posição. É o tempo crucial na análise de dados é a primeira fase da SF como metodologia de análise de dados é nesse ciclo que o pesquisador se dedica a coleta das informações por meio das entrevistas em *locus*, a seleção e a organizações dos dados relevantes para que possam ser analisados e interpretados de forma eficaz para responder às questões e objetivos delineados na fase inicial.

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturada com professores alfabetizadores de uma escola pública do município de Aquiraz. Para garantir a organização e efetividade do processo, previamente entrei em contato com os professores, agendando as entrevistas individuais em datas e horários previamente combinados. No dia marcado, estive na escola para conduzir as entrevistas, assegurando um ambiente tranquilo e propício para a escuta ativa dos participantes, possibilitando que os professores expressassem suas percepções de maneira aberta, mas também direcionada aos objetivos da pesquisa. Cada professor foi entrevistado individualmente, seguindo um roteiro previamente elaborado, com perguntas relacionadas à formação docente, uso de materiais estruturados, instrumentos de avaliação do PAIC e o acompanhamento da gestão escolar no processo de alfabetização.

No decorrer das entrevistas, gravamos as falas dos participantes com a devida autorização, garantindo a fidelidade das informações para a análise posterior. O processo de

coleta seguiu os princípios éticos da pesquisa, respeitando o anonimato dos participantes e assegurando que suas contribuições fossem utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. Além das entrevistas, também foi realizada as observações com responsabilidade e compromisso ético, onde foram registradas as percepções importantes da rotina da sala de aula e a condução do professor alfabetizador. Dessa forma, a subfase da curadoria foi essencial para reunir informações relevantes e autênticas sobre a percepção dos professores em relação ao PAIC e na perspectiva da Sequência Fedhati.

A segunda subfase nomeada como minúcia, equivale a Maturação, momento em que se estudou os dados para obter uma compreensão mais precisa, bem como a criação das categorias de análise. A minúcia se caracterizou pelo trabalho intenso de reflexão sobre as informações coletadas, buscando além das informações, identifiquei padrões, relações, nuances e detalhes que pudessem enriquecer a análise. O pesquisador buscou integrar os diferentes dados e perspectivas, construindo uma compreensão mais abrangente e profunda do assunto investigado. (Menezes *et al.* 2024).

Depois das informações obtidas pelas entrevistas com os educadores e as observações, a pesquisa avançou para uma subfase essencial dentro da Sequência Fedhati que é minúcia, cujo os dados foram analisados numa dimensão bem mais detalhada, onde evidenciou pontos essenciais que dialogaram com os objetivos propostos na pesquisa.

Na Sequência Fedathi como metodologia de análise de dados, a terceira subfase nomeada como Apresentação que equivale a Solução, nessa etapa é fundamental organizar as informações em categorias de análise para favorecer a compreensão dos resultados e permitir que o pesquisador localize os principais padrões e tendências que emergiram da pesquisa de campo.(Menezes *et al.* 2024).

No decorrer do processo de análise, a pesquisa avançou para a subfase da Apresentação, momento em que as informações coletadas foram sistematizadas e organizadas em categorias. Esse momento da terceira subfase foi essencial para proporcionar uma visão estruturada dos dados, permitindo uma melhor compreensão dos padrões e tendências que emergiram das entrevistas com os professores alfabetizadores.

Com base nas informações coletadas nas entrevistas, os dados foram distribuídos em quatro unidades de análise e agrupados em oito categorias de análise. Segue as categorias delimitadas:

- Prática do professor a partir da formação e a Formação como ferramenta de ambiente de aprendizagem – Refletiu sobre o impacto da formação docente na atuação pedagógica no contexto do PAIC.
- Material estruturados no contexto da sala de aula e o material e a interação ativa com os alunos – Examinou a utilização dos materiais fornecidos pelo PAIC e sua relevância na aprendizagem dos alunos.
- Análise de resultados e intervenções pedagógicas e avaliação do PAIC no acompanhamento do desempenho escolar. Analisou os recursos avaliativos utilizados no programa e sua influência no processo de alfabetização.
- Acompanhamento da gestão escolar e o acompanhamento do professor no processo de aprendizagem– Investigou o papel da gestão escolar e do professor no chão da sala de aula no suporte e monitoramento das ações pedagógicas dentro do programa.

A organização dos dados nessas categorias permitiu identificar padrões e tendências, como a valorização da formação continuada para os professores, percepções sobre a eficácia dos materiais estruturados; desafios na aplicação dos instrumentos avaliativos, e o papel fundamental da gestão escolar no acompanhamento do desempenho dos alunos.

Além disso, ao estruturar as informações dessa forma, foi possível estabelecer conexões mais claras entre as percepções dos professores e os objetivos da pesquisa. A categorização dos dados não apenas facilitou a análise, mas também contribuiu para a construção de uma narrativa coerente sobre as contribuições do PAIC no processo de alfabetização.

A subfase final da Sequência Fedathi, na análise de dados, é a Interpretação, que se refere a fase da Prova, nesta etapa final o pesquisador se deteve a analisar as informações obtidos na pesquisa buscando interpretar os dados à luz de do referencial teórico e responder às perguntas de pesquisa, tecendo relações entre as coletadas e as teorias que sustentam a pesquisa para aprofundar a compreensão das especificações e construí um conhecimento mais consistente e significativo.(Menezes *et al.* 2024).

Com base nos dados sistematizados e organizados em categorias, buscamos interpretar as informações à luz de autores que fundamentaram todo o referencial teórico da pesquisa. A relação entre teoria e prática permitiram não apenas validar os achados da pesquisa, mas também enriquecer a análise com conceitos e reflexões que ampliaram a compreensão sobre os desafios e potencialidades do PAIC.

Ao estabelecer esse diálogo entre os dados e a fundamentação teórica, a pesquisa construiu um conhecimento mais significativo e consistente sobre o impacto do PAIC no cotidiano escolar. A interpretação permitiu não apenas compreender os achados à luz da teoria, mas também trazer reflexões sobre possíveis melhorias e aperfeiçoamentos na implementação dessa política pública.

Iniciamos a análise expondo a formação acadêmica dos professores envolvidos na pesquisa que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente no sucesso do processo de ensino-aprendizagem. No contexto da alfabetização, a formação acadêmica dos professores é ainda mais crucial, pois influencia diretamente o modo como os educadores abordam as diversas estratégias de ensino, incluindo a implementação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Além de aprimorar suas habilidades profissionais, também impacta diretamente na qualidade do ensino oferecido aos alunos, influenciando seu desenvolvimento intelectual e social, pois o profissional está mais preparado para lidar com as situações que ocorre no chão da sala e possibilita estratégias mais fundamentadas para a melhoria do desempenho dos alunos. Na figura 5, podemos observar o vínculo dos professores alfabetizadores com o município e a formação acadêmica.

Figura 5 – População da pesquisa e sua formação acadêmica



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2025)

Quando se investigou a formação acadêmica dos professores, foi possível identificar lacunas ou pontos fortes em seu conhecimento pedagógico, o que facilitou a análise de como esses profissionais se apropriam e aplicam os recursos disponíveis na escola. A análise da formação acadêmica dos professores envolvidos na investigação revelou aspectos importantes sobre o perfil educacional dos profissionais da escola em questão.

Dentre os professores investigados, todos são graduados e demonstraram uma base de conhecimento pedagógico essencial para o exercício da profissão. No entanto, apenas 50% desses professores possuem especialização, e nenhum deles tem formação em nível de mestrado.

De acordo com Tardif (2014), a formação do professor não deve ser vista apenas como um requisito técnico, mas como um processo contínuo e dinâmico de desenvolvimento profissional. O autor propõe que a formação docente deve ser entendida como um processo contínuo e dinâmico, ou seja, os professores devem estar em constante evolução, aprimorando suas competências ao longo da carreira. A formação acadêmica é um fator determinante no processo de ensino-aprendizagem, pois ela impacta diretamente na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido.

Seguimos na próxima subseção com o estudo da unidade de análise 1 que versa sobre a Formação Continuada.

4.1 Unidade de análise 1: Formação Continuada

A partir das análises dos dados coletados, constatou-se pontos de concordância entre as respostas dos professores alfabetizadores entrevistados, a observação que verificou como os docentes organizam a prática formativa, utilizam os materiais estruturados e conduzem as atividades planejadas dentro do programa. A análise teve como referência o regimento da escola e PPP da escola investigada. Todos eles a luz do referencial da pesquisa. Com o reconhecimento desses pontos de concordância possibilitou a elaboração de duas categorias de análise, conforme foi mostrado no quadro 14 da seção 4, sendo elas: 1.1- Prática do professor a partir da formação; 1.2- Formação como ferramenta de ambiente de aprendizagem. A seguir, discutiremos sobre cada uma das categorias desta unidade de análise.

4.1.1 Categoria 1.1: Prática do professor a partir da formação continuada

Esta categoria foi analisada de acordo com a perspectiva dos estudos de Nóvoa (1995) e a LDB 9.394/96 (Art. 61 e 62). A análise desta categoria buscou contribuir para o atendimento do objetivo específico (2) Investigar as concepções dos professores alfabetizadores de uma escola pública do município de Aquiraz sobre o PAIC considerando o uso dos recursos pedagógicos no contexto das práticas formativas. Essa categoria teve como foco compreender como os professores concebem a formação continuada para o desenvolvimento profissional e o impacto desse movimento na qualidade do ensino.

Sabemos que a formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, pois permite que eles se adaptem às mudanças educacionais, reflitam sobre suas práticas e aprimorem suas metodologias de ensino.

A articulação entre a LDB 9394/96 e a formação continuada se materializa em políticas públicas que visam garantir que os docentes estejam preparados para os desafios do ensino contemporâneo. Essa formação deve ser um processo dinâmico, reflexivo e colaborativo, garantindo que os professores se mantenham atualizados e engajados na busca por uma educação de qualidade. Essa configuração também é confirmada pela P1 (Professora 1) que ao ser questionada sobre a compreensão e a importância da formação para melhoria de sua prática de sala, respondeu que:

P1: *A formação possibilita conhecimentos teóricos e práticos sobre o processo de alfabetização, incluindo diferentes estratégias de ensino. Os professores são incentivados a refletir sobre suas próprias práticas e a identificar pontos que podem ser aprimorados. Então passei a ministrar minhas aulas com mais dinamismo, onde os alunos atuam e interagem com mais prazer.*

Veja o que relatou também a P3, quando questionada sobre a formação:

P3: *A formação continuada tem contribuindo com novas metodologias de ensino, ajudando o professor a lidar com questões pedagógicas complexas, com desafios do trabalho em sala de aula e assim promover um ambiente de ensino enriquecedor. Em minha atuação percebi um avanço considerável na aprendizagem dos alunos, na melhoria na qualidade do ensino, no desenvolvimento das habilidades práticas e na aquisição de novas metodologias do ensino-aprendizagem.*

Isso significa que a formação continuada, segundo as professoras investigadas, deve estar integrada ao cotidiano escolar, possibilitando que os professores aprendam com suas experiências, compartilhem conhecimentos e inovem em suas práticas. A LDB destaca a

formação continuada como um direito dos professores e um dever do Estado, garantindo que os docentes tenham acesso a capacitação ao longo de sua carreira. No Art. 61, a lei define os profissionais da educação e enfatiza a importância da formação permanente:

§A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades da educação básica e superior, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (Brasil, 1996, p. 22-23).

Esse artigo, reforçou que a formação não deve ser isolada da realidade escolar, mas deve estar diretamente ligada à prática docente e à vivência profissional dos educadores. No Art. 62 da LDB 9.394/96, destaca que a formação continuada deve ser incentivada por programas de formação e próprio ambiente de trabalho que atendam às reais necessidades dos professores garantido que o aprendizado seja mais prático e aplicável ao cotidiano escolar e alinhada às exigências da sociedade contemporânea.

Essa diretriz fundamenta programas como o PAIC, que busca promover a capacitação permanente dos professores por meio de formações organizadas dentro das redes municipais de ensino. Diante desse quadro, observando a fala da P2, a formação do PAIC oferecida aos municípios possibilita aos professores alfabetizadores grandes contribuições para o contexto da sala de aula. Assim menciona a professora:

P2: *Para mim tem contribuindo bastante. Quando a gente vem da formação eu procuro o que foi passando para gente, eles trazem sobre leitura, eu trabalho muito a parte da leitura, eles querem realmente que os alunos avancem no nível de aprendizagem voltada para leitura e eu aplico. Teve uma das formações que foi os tipos de leitura. Leitura individual, compartilhada, leitura em grupos e assim eu tenho aplicado em sala de aula. E voltado também para a escrita para a gente trabalhar. Eu trabalho na parte da leitura com alfabeto móvel e principalmente em dupla que eles também falam na formação, e pra gente ter esse trabalho em dupla por causa dos níveis das crianças, então sempre as cadeiras são divididas em dupla, para que um aluno ajude o outro no momento da leitura.*

Diante desse cenário, Nóvoa (1992) argumenta: “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores. (Nóvoa, 1992, p.30).

Na direção que mencionou o autor, ele enfatiza que a formação continuada deve promover a reflexão sobre a prática docente, incentivando os professores a integrar novas

metodologias, como o uso de jogos, em suas abordagens pedagógicas, essa abordagem se reflete na postura da professora investigada, pois ao incorporar os jogos, ela não apenas inova suas estratégias didáticas, mas também avalia constantemente os resultados, ajustando sua abordagem conforme necessário. Esse processo fortaleceu seu repertório pedagógico, promovendo um ensino mais dinâmico, significativo e engajador.

A formação continuada dos profissionais da educação é essencial para que eles possam atender às necessidades de aprendizagem dos alunos de forma eficaz e inovadora. A LDB 9.394/96 já destaca a importância dessa formação, propondo que seja incentivada no próprio ambiente de trabalho, criando uma cultura de aprendizado contínuo e reflexivo sobre as práticas pedagógicas. Identificamos nas falas dos colaboradores da pesquisa, que as formações contribuem no aprimoramento das competências do seu fazer pedagógico.

Alinhar ações de formação ofertada pela SEDUC e as necessidades da rede, ficou evidente nas falas dos professores que a formação oportuniza esse ambiente de aprendizado contínuo que se ajusta às necessidades locais e às características do corpo docente, criando uma cultura colaborativa onde as experiências e desafios são compartilhados, resultando em uma melhoria significativa da prática pedagógica por meio de ações integradas e focadas.

4.1.2 Categoria 1.2: A Formação como ferramenta de Ambiente de Aprendizagem

Nessa categoria realizamos uma análise das informações coletadas nas entrevistas com os sujeitos dessa pesquisa, no PPP da escola investigada e nas observações realizadas nesse período, configurando com uma triangulação entre as diferentes fontes e interpretando principalmente na perspectiva dos estudos de Imbernón (2009), e Nóvoa (2003).

Ao estudarmos sobre formação continuada de professores no Brasil, vemos que é regida por diversos marcos legais que garantem sua importância para a qualidade da educação e o desenvolvimento profissional dos educadores. A LDB (nº 9.394/1996), Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014, Lei do Magistério (Lei nº 11.738/2008). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 2/2015), Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todos esses marcos legais têm a formação continuada presente em diversos pontos em seus artigos que asseguram que a formação continuada seja uma prática essencial para garantir a qualidade da educação no Brasil, promovendo a valorização do docente e sua constante capacitação para os desafios educacionais contemporâneos.

Diante da importância da formação continuada pelas políticas públicas brasileiras que visam a melhoria da prática do professor e do universo dessa pesquisa, constatamos que a P4 relata em sua fala aspectos da aprendizagem movidos pela formação. Podemos observar no depoimento abaixo:

P4: *Sempre trago sugestão das formações, de estratégias mais dinâmicas e com isso as crianças passaram a ter interesse durante as aulas, e não posso também de deixar de mencionar que além das formações que recebemos da secretaria de educação mensalmente, tem também os estudos com a coordenadora pedagógica, dando suporte nas necessidades diárias da sala de aula.*

Percebemos na fala da professora 4 que ressalta a formação em serviço para o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem, que ocorre tanto por meio das formações promovidas mensalmente pela Secretaria de Educação quanto pelo suporte contínuo da coordenadora pedagógica. Esse relato da P4 converge com que diz Nóvoa:

Estas práticas de formação continuada devem ter como polo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação contínua. Com isto, eu não quero dizer que não seja muito importante o trabalho de especialistas, o trabalho de universitários nessa colaboração. Mas a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores (Nóvoa, 2003. p. 1).

Nas palavras de Nóvoa (2003), enfatiza a centralidade da escola no processo de formação continuada dos professores, de acordo com as necessidades e experiências concretas do ambiente escolar, valorizando o protagonismo dos docentes na identificação dos métodos e estratégias mais eficazes para o seu desenvolvimento profissional. Embora Nóvoa (2003) reconheça o papel essencial no apoio à formação continuada, ele propõe que os próprios professores devem organizar esse processo, garantindo que a formação continuada esteja alinhada às suas necessidades de sala de aula, contextualizada e significativa para o processo de aprendizado dos alunos.

A formadora municipal é da própria rede, conhece a realidade das escolas e nos acompanhamentos detecta a necessidade do professor da sala de aula. A formação recebida pela creche 1, é ajustada com às necessidades da rede, promovendo uma formação mais qualificada e adaptada às necessidades das crianças. Dessa forma, a formação continuada deixa de ser um modelo generalista e passa a ser um processo colaborativo e reflexivo, conduzido pelos próprios educadores a partir de sua vivência. Diante do exposto vale a pena observar o que diz a professora 5 no seu relato sobre as formações da rede:

P5: *A formação ajuda a construir novos conhecimentos e metodologias, a refletir sobre minha prática, desenvolvendo estratégias e atividades contextualizadas e construindo novas formas de ensino-aprendizagem. Essas transformações vêm mostrando o impacto direto na aprendizagem da alfabetização dos meus alunos.*

Pelo relato da professora, fica claro na sua fala o destaca da importância da formação continuada para a construção de novos conhecimentos, metodologias e estratégias pedagógicas, evidenciando seu impacto direto na aprendizagem da alfabetização dos seus alunos. Assim, a formação continuada proposta pelo PAIC não apenas amplia os saberes teóricos, mas também possibilita a aplicação prática de estratégias inovadoras, favorecendo o desenvolvimento do processo de alfabetização de forma mais significativa e coerente e que ao mesmo tempo caminha ao lado do pensamento de Imbernón (2009), que enfatiza a necessidade da formação docente como um processo contínuo e crítico, capaz de transformar a prática pedagógica: “A formação contínua não deve ser entendida apenas como uma atualização de conhecimentos, mas como um processo reflexivo que transforma a prática e contribui para a melhoria da educação.” (Imbernón, 2009, p. 46).

Esse panorama reforçou que a formação continuada deve estar integrada ao cotidiano do professor, permitindo-lhe aprimorar suas práticas e impactar positivamente a aprendizagem dos alunos, especialmente no contexto da alfabetização. Há um esforço em garantir formações que atendam às necessidades específicas do contexto escolar, promovendo um ensino mais eficiente e alinhado.

Ao final da análise desta categoria, constatamos que os sujeitos envolvidos nessa investigação concebem que a formação continuada do PAIC, ajustada a necessidade da rede tem se apresentado uma ferramenta essencial para o aprimoramento da prática pedagógica e, consequentemente, para o processo de alfabetização das crianças.

Na próxima subseção, construímos as análises sobre o material estruturado do PAIC, baseados nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa e a observação realizada.

4.2 Unidade De Análise 2: Material Estruturado

Para identificação desta unidade de análise foram realizados os passos da fase de elaboração dos dados da curadoria. Em seguida, analisamos as informações por meio da triangulação das informações colhidas nas entrevistas dos professores alfabetizadores, observação na rotina de

sala de aula, realidade da escola investigada e o PPP. Toda essa triangulação possibilitou a definição de duas categorias, sendo elas: 2.1 Material estruturado no contexto educacional e 2.2 Material estruturado e a interação ativa dos alunos.

4.2.1 Categoria 2.1: Material estruturado no contexto da sala de aula

Essa categoria de análise, colabora para o atendimento do objetivo específico 2 desta pesquisa, sendo ele: (2) Investigar as concepções dos professores alfabetizadores de uma escola pública do município de Aquiraz sobre o PAIC considerando o uso dos recursos pedagógicos no contexto das práticas formativas. Adotamos nesta análise os estudos de Ceará (2012), Silva (2018) e Ribeiro, Bonamino e Martinic (2020). Na concepção de Ceará (2012):

Os chamados materiais estruturados se distinguem dos livros didáticos tradicionais por proporem uma articulação entre o tempo e as atividades indicadas, com a marcação clara de uma rotina pedagógica e por terem uma pedagogia explícita, com conceitos bem explicados, na qual o professor sabe o que está ensinando e o aluno sabe o que está aprendendo. Comumente, esse tipo de material está ligado a programas de formação de professores (Ceará, 2012, p.125).

No relato da Professora 6 encontram-se elementos da percepção de Ceará (2012), no que concerne ao material estruturado, quando a professora discorre que:

P6: *O material estruturado é fundamental nesse processo, possibilita adequar o material de acordo com a realidade da turma, pois apresenta uma sequência de aprendizagem, conteúdo contextualizado, recursos didáticos (alfabeto móvel) para um suporte mais individualizado no processo de apropriação da leitura e escrita.*

O material relatado pela entrevistada é composto por alfabeto móvel, jogos de sílabas e atividades desafiadoras, corroborando com Ceará (2012), à medida que são materiais que realmente se distinguem dos livros didáticos tradicionais, formados por atividades indicadas, com a marcação clara de uma rotina pedagógica. Em sua fala, a professora destaca a relevância do trabalho com o material estruturado na rotina diária da alfabetização.

No entanto, durante a entrevista, a professora em seu depoimento relatou que o material estruturado utilizado é o da Coleção Caminho e Vivências 2º ano da Ed. Opete (2023), que utiliza como base principal em seu trabalho de sala, adquirido pela SME para todos os alunos do 2º ano da rede. Quando questionada sobre o material estruturado do programa (material educacional nova escola - 2º ano, a mesma afirma que o material, demora

muito a chegar, chegando apenas para o 2º semestre, apresenta um nível alta de atividades para as crianças e então assume um papel complementar em sua prática pedagógica, assim também com o Programa Nacional do livro didático (PNLD). Durante a observação realizada, foi possível constatar que o livro do PAIC, quando utilizado é de forma complementar, ou seja, acionado como um suporte adicional no processo de ensino, reforçando a percepção expressada pela professora em seu relato.

De acordo com Ribeiro, Bonamino e Martinic (2020), ambos destacam que o material estruturado é visto como uma das estratégias que tornam o “currículo” mais concreto. Os estudiosos acrescentam que há evidências de que esse tipo de material didático tem se mostrado eficaz, especialmente em escolas que conseguem articular ensino e aprendizagem, alinhando-os ao currículo e aos resultados esperados. Acerca disso, o P5, em seu relato sobre o material estruturado - Coleção Caminho e Vivências 2º ano da Ed. Opete (2023) destaca que:

P5: *O material estruturado ajuda o professor a planejar e executar aulas que desenvolvam as habilidades dos alunos, pois o mesmo proporciona a aprendizagem das letras, a transformação das Letras, sílabas e palavras em textos, a perceber as semelhanças e diferenças entre as palavras, a capacidade de compreender o que está escrito e de transformar ideias em palavras.*

No relato da P5, bem parecido com o relato da P6, observamos que a referência ao material estruturado relatado, enfatiza seu papel no planejamento e na execução das aulas, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades dos alunos e tornando uma rotina mais sistematizada. No entanto, não há menção ao livro do PAIC (material educacional nova escola - 2º ano), o que sugere uma ausência do trabalho com esse material em sua prática docente. Quando questionada sobre a utilização do material do programa, a professora relata que conhece o livro do PAIC, porém não utiliza, pois considera as atividades com o nível alto para seus alunos, há uma escassez de recursos adicionais, sem falar da demora para chegar nas escolas. e ainda expressa em sua fala que as formações recebidas mensalmente giram em torno da coleção Caminhos e vivências.

Silva (2018) argumenta que a rotina e o material estruturado, além de uniformizar o trabalho docente, funcionam como instrumentos de organização e sequência das atividades conduzidas pelos professores e o cumprimento das metas do programa. No entanto, durante a observação assistemática realizada na escola investigada e o acompanhamento da rotina escolar, não foi constatado na sala da P6 o uso de materiais estruturados ou de apoio

relacionado ao programa. Desta forma, não foi possível estabelecer uma relação concreta entre a fala de Silva (2018) e a rotina observada na sala.

Identificamos na fala dos entrevistados que o material estruturado na rotina da alfabetização é um recurso inegável, pois oferece organização, sistematização, variedades de recursos, oferecendo uma base sólida para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. embora os professores não utilizam como protagonista o material estruturado do programa, fica evidente nos relatos, que o PAIC construiu uma forte cultura do uso de materiais estruturados, que se reflete na fala e na prática de muitos professores.

4.2.2 Categoria 2.2: O material estruturado e a interação ativa com os alunos

Nesta categoria de análise, juntamente com a anterior, colabora com o mesmo objetivo específico, sendo ele: (2) Investigar as concepções dos professores alfabetizadores de uma escola pública do município de Aquiraz sobre o PAIC considerando o uso dos recursos pedagógicos no contexto das práticas formativas. Para essa categoria tomamos como principais referências os estudos de Ceará (2012) e Silva (2018).

O uso de materiais estruturados no processo de alfabetização desempenha um papel significativo na organização e sistematização das atividades pedagógicas, proporcionando aos alunos um percurso de aprendizagem coerente e progressivo. No entanto, a eficácia desses materiais está intrinsecamente ligada à promoção de uma interação ativa entre professores e alunos, fundamental para a construção significativa do conhecimento. Observe o que a professora 2, em relação ao trabalho com o material estruturado.

***P2:** Trabalhando as vivências de forma significativa alinhada às atividades do material estruturado, utilizando músicas, estimulando a leitura e escrita por meios do próprio material didático que o livro oferece. Fica muito evidenciado na interação das crianças nas atividades propostas.*

O relato da professora vai em consonância a percepção de Ceará (2012) quando destaca a importância do material estruturado no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando o papel fundamental desse recurso no apoio ao planejamento e à execução das aulas de alfabetização.

Nos demais depoimentos já relatados anteriormente pelos P2, P5 e P6 é nítido a ausência do trabalho com o material do PAIC. O destaque é sempre a valorização do trabalho com o material estruturado, embora sendo com o material adquirido pela própria SME.

Na perspectiva do programa, continuam sendo distribuídos o material estruturado do PAIC (Material Educacional nova escola - 2º ano) normalmente às escolas cearenses, embora com muito atraso. “No entanto, os materiais estruturados são fornecidos como instrumental de base para o professor, favorecendo estímulos para o uso da sua criatividade na preparação das aulas a partir do que é proposto, sendo estes orientados pela SEDUC a usá-los de forma complementar” (Ceará, 2012, p.126).

Segundo Silva (2018), os encontros de formação de professores são organizados em torno do material didático estruturado. Esse material, por sua vez, define o tempo de ensino e as atividades planejadas para a sala de aula, seguindo as diretrizes do Programa e incorporando seus princípios fundamentais. Ao discorrer sobre a perspectiva colocada por Silva (2018) que o material estruturado se dá por meio de uma pedagogia bem definida, que serve de base para a formação do professor e que está em consonância com a fala de Ceará (2012) quando traz que a formação do professor é otimizada pela percepção do material estruturado. Diante desse contexto veja a fala da P1 e a P3:

P1: *O material fornece uma base sólida para o desenvolvimento da leitura e escrita e ao mesmo tempo, aborda muitos elementos lúdicos e interativos, para tornar o aprendizado mais divertido, eles gostam de cortar, colar no próprio livro, do gênero música e até cantam. Interação muito com o livro. Gosto muito do material e está articulado com a formação que recebemos todo mês. Que isso é muito importante.*

P3: *eu gosto de mais de trabalhar com esse material nos ajuda, porque ele tem textos curtos, quadrilhas, trava língua ajuda demais sempre voltada para os textos, palavras sílabas e letras. As atividades ajudam as crianças a interagirem com o material.*

O fornecimento do material estruturado e o apoio do programa é incontestável, inclusive se encontra na escola, embora tenha chegado muito tardiamente. No entanto, o uso desse material não é percebido nas falas das professoras P1, P2, P3, P5 e P6 e sim do material adquirido pela secretaria de educação do município (SME). Identificamos nas entrevistas com os sujeitos desta pesquisa que eles conhecem o material do programa e até usam de forma muito pontual. Não podemos deixar de expressar que os professores ao longo da jornada do PAIC, visto que todos têm entre 15 a 20 anos de história com o programa, foram formados e capacitados para utilizar os materiais do PAIC, o que contribui para a continuidade dessa cultura do uso de material estruturado.

4.3 Unidade de Análise 3: Avaliação da Aprendizagem

A partir das análises, fruto da triangulação entre os dados coletados, possibilitou perceber pontos de concordância entre o que foi falado pelos professores alfabetizadores nas entrevistas, a observação realizada nesse período do contexto da sala de aula e os documentos de gestão pedagógica da escola pesquisada.

A percepção desses pontos de concordância entre os dados coletados, possibilitou a definição de duas categorias de análise, sendo elas: 3.1 Análise de resultados e intervenções pedagógicas e 3.2 As avaliações do PAIC no acompanhamento do desempenho escolar. Nas subseções analisamos cada uma das categorias desta unidade de análise.

4.3.1 Categoria 3.1: Análise de resultados e intervenções pedagógicas

Essa categoria de análise contemplou o objetivo específico (3) desta pesquisa que consiste em analisar as ações pedagógicas dos professores alfabetizadores no 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Aquiraz, tendo em vista as contribuições do PAIC para o processo de alfabetização. Para a análise dessa categoria, tomamos como referência os estudos de Demo (1999) e Luckesi (2011) e Andrade (2023).

A avaliação da aprendizagem é uma etapa essencial na prática docente, pois permite ao professor refletir sobre sua atuação em sala de aula e identificar aspectos de dificuldades que precisam ser aprimorados para favorecer a aprendizagem dos alunos. Mais do que um instrumento de mensuração, a avaliação deve ser detalhada como um recurso pedagógico, permitindo ajustes e intervenções necessárias para garantir o progresso do ensino. O Programa de Aprendizagem na Idade Certa, adota estratégias avaliativas que incluem avaliações externas e internas, fundamentais para monitorar e aperfeiçoar o processo de alfabetização dos estudantes. Essas avaliações permitem identificar desafios e garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Buscamos entender como a P4 concebe a importância da avaliação da aprendizagem.

P4: *A partir dessas avaliações os resultados são discutidos com os professores e gestores e são planejadas intervenções pedagógicas para que assim sejam superadas as habilidades que não foram consolidadas.*

Notamos que as práticas avaliativas adotadas pela P4 estão em consonância com as ideias de Luckesi (2011), que defende uma avaliação diagnóstica e formativa, voltada para a compreensão do processo de aprendizagem e não apenas para a medição de resultados. Segundo o autor, a avaliação deve ser um meio de intervenção pedagógica, permitindo que o professor adapte suas estratégias para atender às necessidades dos alunos. Com essa visão do autor, veja o depoimento da P2.

P2: *Considero os instrumentos de avaliação ferramentas úteis para diagnosticar as dificuldades dos alunos de forma individual e criteriosa, para que o professor possa desenvolver ações adequadas aos níveis de cada aluno.*

Como podemos perceber no depoimento da P4 e P2 corroborou também com a compreensão de Vasconcelos quando diz:

O que se espera de uma avaliação numa perspectiva transformadora é que seus resultados constituam parte de um diagnóstico e que, a partir dessa análise da realidade, sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados: perceber a necessidade do aluno e intervir na realidade para ajudar a superá-la. (Vasconcellos, 2006, p.89).

Fica evidente na fala do autor que a função da avaliação da aprendizagem é identificar as dificuldades que os alunos enfrentam, permitindo que o professor ajuste suas estratégias pedagógicas para atender às necessidades de cada aluno. Quando bem estruturada, a avaliação oferece aos educadores informações valiosas sobre o que foi aprendido e o que ainda precisa ser trabalhado. Veja as respostas das Professoras 5 e 6 concordando com a fala do autor.

P5: *Para diagnosticar o desempenho dos alunos e desenvolver estratégias de ensino, identificar problemas que afetam o desenvolvimento dos estudantes e refletir junto com os professores sobre as metodologias de sala de aula.*

P6: *Você faz aquela avaliação diagnóstica com o aluno, ali você vê como o aluno tá e o passo a passo mês a mês. Você vê devagarinho o avanço deles, tem aluno que é mais ágil na construção da aprendizagem, outros que é mais vagaroso que tem uma certa dificuldade. Mas é muito importante acompanhar esse processo, propondo atividades que possam ajudar o aluno a avançar e você não pode parar tem que ser sempre, então você acompanha o início, meio e como ele chega no final do ano com a aprendizagem.*

Pelas abordagens trazidas pelas colaboradoras P2, P4, P5 e P6 a avaliação deixa de ser vista como um evento isolado e passa a ser um processo integrado ao cotidiano escolar, que orienta as decisões pedagógicas e promove a reflexão constante sobre as práticas de ensino.

A Professora 3 em sua fala retratou como acontece na escola o processo de avaliação da aprendizagem,

P3: *A situação tem melhorado consideravelmente, pois, no início, ao realizar o diagnóstico inicial, você consegue identificar como seus alunos estão chegando e já organiza ações voltadas para as dificuldades. Ao longo dos meses, enfrentando os desafios diários das aulas – que eu chamo de 'batalhas', devido aos conteúdos e às dificuldades que as crianças ainda não superaram e os desafios que surgem – você vai superando esses obstáculos acompanhados de perto a evolução dos alunos. A cada dia, percebe-se o progresso e ao final do período, ao elaborar os relatórios, é possível observar o quanto cada aluno evoluiu, tanto em Português quanto em Matemática, e perceber que todo esse vale a pena.*

A avaliação da aprendizagem mencionada pela P3, tem o caráter de diagnóstico para identificação das lacunas de aprendizagem das crianças no processo de alfabetização, seguido por processos estratégicos de melhoria desses indicadores, que se fundamenta com as ideias de Andrade, quando expõe que:

Sabemos que avaliar é um processo que tem por finalidade o desenvolvimento do aluno, e essa ação envolve muito mais do que a mensuração de conteúdos e a classificação ou não do desempenho do aluno. A avaliação de redes de ensino não pode ser entendida como um instrumento que legitima o conhecimento a ser trabalhado na sala de aula. Desse modo, precisamos pensar em processos educativos que desconstruam essa lógica de avaliar a aprendizagem no cotidiano escolar em prol das avaliações de sistemas. Necessitamos, portanto, que a avaliação de aprendizagem e também todo o processo educativo ocorra numa perspectiva emancipatória (Andrade, 2023, p. 234-235).

Nesse contexto de avaliação da aprendizagem que foi abordado até agora, vale a pena destacar um aspecto observado durante o período de observação da rotina de sala do 2º ano da turma A da escola investigada. No decorrer da rotina, teve a aplicação do teste da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e de leitura para verificar o nível que cada criança se encontrava.

Observamos que o teste era realizado individualmente pelo professor. Quando questionado sobre essa prática de sondagem da aprendizagem, a professora relata que é realizada a cada etapa para saber o nível que essa criança se encontra, fazendo o confronto sempre com a sondagem anterior para verificar o nível de evolução no processo de aquisição da língua escrita e daí traçar estratégias de melhoria da aprendizagem de cada aluno. Sintetizo essa observação com a fala de Soares, quando diz “São diagnósticos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, considerados parte da ação docente cotidiana” (Soares, 2020, p.311).

Identificamos na fala dos colaboradores e na evidência da observação mencionada acima da rotina de sala de aula que a avaliação da aprendizagem, configura-se como uma ferramenta essencial para acompanhamento de perto o desenvolvimento e a evolução do aprendizado de cada criança.

Ao fornecer um olhar atento sobre as dificuldades e progressos de cada aluno, essa prática permite aos educadores tomarem decisões pedagógicas mais precisas e eficazes, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades de alcançar seus objetivos de aprendizagem. Constatamos que a avaliação não é apenas um momento de verificação, mas também um ponto de partida para a revisão e aprimoramento das estratégias pedagógicas e no final do ano é construído um relatório descritivo com a evolução da aprendizagem de cada criança e é nessa perspectiva que reflete o compromisso do PAIC em garantir que todos os alunos consigam atingir as metas essenciais da alfabetização na idade certa.

4.3.2 Categoria 3.2: As avaliações do PAIC no acompanhamento do desempenho escolar

Assim como a categoria de análise anterior, essa também contemplou o mesmo objetivo específico, sendo ele: (3) analisar as ações pedagógicas dos professores alfabetizadores no 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Aquiraz, tendo em vista as contribuições do PAIC para o processo de alfabetização. Essa categoria foi analisada de acordo com a perspectiva dos estudos de Demo (2004), Luckesi (2011) e Andrade (2023).

O PAIC tem como um de seus pilares a avaliação constante do progresso dos alunos para garantir a alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental. Para isso, ele utiliza tanto avaliações internas quanto externas, que se complementam, formando um sistema de monitoramento e intervenção com a parceria dos municípios e o engajamento das escolas pois permitem que gestores e professores ajustem as estratégias pedagógicas, com base em dados concretos, promovendo ações direcionadas para melhorar o desempenho das crianças. Temos a avaliação diagnóstica de leitura e escrita aplicada no início do ano letivo.

Essa avaliação busca identificar o estágio de desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos para acompanhar e ajustar constantemente o processo de ensino-aprendizagem e temos o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) que acontece no mês de novembro, avaliando as crianças em leitura, escrita, compreensão leitora e também agora em matemática. Os resultados do SPAECE - Alfa são

utilizados para orientar políticas públicas educacionais ajudando a identificar se estão atingindo seus objetivos e aprimorar as práticas pedagógicas.

Ao aprofundar mais a questão durante a pesquisa, a P1 enfatizou a avaliação diagnóstica no processo de apropriação da língua escrita, veja seu relato:

P1: *A avaliação diagnóstica do PAIC. contribui bastante, é muito inovador, porque você faz aquela avaliação com seus alunos, então você vê, como o aluno tá e o passo a passo a cada mês. Você vê devagarinho, tem alunos mais rápido na realização dos desafios, outros já é mais vagaroso que tem uma certa dificuldade, mais é muito importante acompanhar a aprendizagem das crianças e não pode parar. Você ver o início, meio e como ele chega no final do ano com a aprendizagem.*

A P1 em sua entrevista demonstrou preocupação com a aprendizagem de seus alunos, corrobora completamente com a percepção de Demo (2004) na função do professor na aprendizagem do aluno “É função precípua do professor cuidar da aprendizagem do aluno, com afinho, dedicação, continuidade e persistência.” (Demo, 2004, p. 24).

Observe o relato da professora P4, quando menciona a avaliação diagnóstica no contexto na sala de aula, quando diz, P4: “Para identificar quais habilidades ou competências meu aluno domina, me auxiliando na apreensão do que é preciso para ser ensinado”.

Em sua fala a P4 deixa claro a preocupação de investigar o que as crianças sabem e o que precisam aprender. Essa inquietação está em constância com o conceito de Andrade (2023, p. 234), quando diz: “Sabemos que avaliar é um processo que tem por finalidade o desenvolvimento do aluno, e essa ação envolve muito mais do que a mensuração de conteúdos e a classificação ou não do desempenho do aluno”.

No depoimento da P2 fica evidente o papel da avaliação diagnóstica no desempenho das crianças, veja, P2: “A partir dos resultados o professor pode adaptar as metodologias, introduzir novas estratégias, atender as necessidades individuais, mapear as principais dificuldades da turma, retomar as habilidades não consolidadas”.

Dando continuidade a análise sobre a contribuição da P2 sobre o papel da avaliação diagnóstica na aprendizagem das crianças no processo de alfabetização, a contribuição alia com a percepção de Demo, (2004), quando destaca que o professor não deve apenas ensinar, mas garantir que o aluno aprenda. Para isso, é essencial um trabalho contínuo, comprometido e reflexivo, buscando sempre adaptar suas práticas pedagógicas para favorecer o desenvolvimento do estudante.

Percebemos pelas falas das professoras mencionadas e na observação realizada, que já na avaliação diagnóstica, a escola já se mobiliza junto com os professores no sentido de

mapear individualmente as dificuldades de cada aluno e com a parceria da SME, criando estratégias para melhorar a aprendizagem das crianças. É importante destacar que, de acordo com os professores entrevistados, essas avaliações diagnósticas têm ênfase na língua portuguesa e são pautadas na matriz de referência do SPAECE-Alfa. Também foi observado pelos relatos da sala de aula que tem também a avaliação pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) que os resultados dessas avaliações permitem identificar e definir as habilidades básicas de leitura e escrita, características de uma alfabetização concreta. A percepção postulada pelo P3, quando se refere ao SPAECE-Alfa.

P3: *O resultado do SPAECE, realmente mostra que a gente chegou a um objetivo maior que foi a alfabetização. Quando vem a avaliação externa já tenho trabalhado em sala, muitas estratégias para trabalhar as questões que caem no SPAECE, muitas delas já tenho trabalhado como: leitura de texto, quantidades de palavras, sílaba inicial, medial e final. No final do processo eles já são leitores, muitos já são leitores não fluentes e aí quando vem a prova do SPAECE, a maioria chega a alcançar o objetivo, que é mostrar que eles estão dentro do nível esperado para a alfabetização. Sim, os resultados do SPAECE trazem grande contribuição para escola, porque os alunos saem do 2º ano alfabetizados para o 3º ano que é essencial para sua continuidade na escola com sucesso e permitir que o aluno tenha autonomia para aprender novos conteúdos, além disso contribui no aprimoramento das políticas públicas educacionais para a alfabetização das crianças, possibilita às escolas direcionar para as singularidades de cada aluno e as dificuldades que precisam serem trabalhadas.*

A fala da P3 vai de encontro ao que Luckesi (2011) traz em sua fala, onde defende que a avaliação deve ser formativa e emancipatória, afastando-se de uma prática punitiva ou classificatória. Para ele, a avaliação deve diagnosticar dificuldades e contribuir para a construção do conhecimento. Luckesi (2011) salienta: "A avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como um instrumento de mediação na construção do conhecimento e não como um mecanismo de controle e punição."

A realização de uma avaliação no âmbito externo, ao final de cada ano do ano letivo com o propósito de verificar o cumprimento dos objetivos educacionais e acompanhar as aprendizagens dos alunos, funciona como um referencial para a elaboração ou revisão do planejamento curricular para o ano seguinte, dando sequência a um ciclo que se repete a cada ano.

Constatamos esses aspectos ao analisarmos o PPP da escola investigada, pois esse documento, assim também com o plano de metas, construído no coletivo, servindo de referência para aprimorar as práticas pedagógicas para o corrente ano e corrigir possíveis deficiências dos resultados insatisfatórios. Porém o que se observou nessa escola investigada é

que os resultados do ano anterior são engavetados e são utilizados como parâmetros e análises na criação de estratégias mais assertivas.

Compreendemos diante dos argumentos levantados pelos professores entrevistados, sujeitos desta pesquisa que as avaliações externas, em especial de caráter diagnóstico promovem contribuições importantes na construção de ações contínuas direcionadas para melhorar o desempenho das crianças e enquanto o SPAECE-Alfa oferece uma visão macro e é essencial para avaliar políticas públicas que ajudam a monitorar e melhorar os processos pedagógicos nas escolas públicas do Ceará.

4.4 Unidade de análise 4: Gestão de resultados

Para a identificação desta unidade de análise foram realizados os passos previstos para a análise, na perspectiva dos depoimentos dos sujeitos durante as entrevistas, nos documentos pedagógicos e na observação na rotina de sala de aula, possibilitando a definição de duas categorias, sendo elas: 4.1 Acompanhamento da gestão escolar e 4.2 Acompanhamento do professor no processo de aprendizagem. Nas subseções analisamos cada uma das categorias desta unidade de análise.

4.4.1 Categoria 4.1: Acompanhamento pedagógico da gestão

Essa categoria colaborou para o atendimento do objetivo específico 3 desta pesquisa, sendo ele: (3) analisar as ações pedagógicas dos professores alfabetizadores no 2º ano de Ensino Fundamental de uma escola pública de Aquiraz, tendo em vista as contribuições do PAIC para o processo de alfabetização. Para a análise desta categoria, tomamos como principais referências os estudos de: Luck (2009) e Polletti (1998)., pois buscamos analisar qual a compreensão dos sujeitos desta pesquisa sobre o acompanhamento da gestão no processo de alfabetização das crianças no 2º ano.

A gestão escolar desempenha um papel fundamental na melhoria contínua da aprendizagem dos alunos. As avaliações que o PAIC fornece dados e indicadores essenciais para orientar as decisões pedagógicas na escola. Esses dados, que geralmente incluem informações sobre o desempenho dos alunos, são cruciais para que os gestores escolares acompanhem e junto com os professores tomem decisões mais assertivas para melhorar o desempenho escolar dos alunos. A utilização eficaz desses dados envolve um processo de

análise detalhada e os gestores podem elaborar com o coletivo de professores estratégias que atendam às necessidades específicas de cada aluno.

Além disso, o acompanhamento da trajetória escolar dos alunos ajuda a gestão escolar a monitorar o progresso ao longo do ano. Comparar os resultados de diferentes anos ou turmas pode fornecer uma visão clara sobre a eficácia das mudanças inovadoras e se as metas estão sendo alcançadas. Dessa forma, os gestores podem ajustar suas estratégias de ensino, currículo e até mesmo a formação em serviço dos professores para maximizar os resultados.

A gestão escolar consegue adotar uma abordagem mais personalizada para a melhoria da aprendizagem, identificando as lacunas no aprendizado dos alunos, possibilitando um acompanhamento individualizado e até mesmo envolver os pais no processo educacional, garantindo assim que o aluno receba o suporte necessário. A análise constante desses dados permite ajustes pontuais, o que resulta em um ambiente de aprendizagem mais eficiente e alinhado às necessidades dos estudantes, promovendo uma melhoria contínua.

A seguir veremos o depoimento da P1 sobre o papel da gestão escolar no acompanhamento pedagógico no processo da aprendizagem frente aos resultados das avaliações.

P1: *A gestão verifica a aprendizagem junto com os professores, possibilitando traçar um diagnóstico e desenvolver juntos estratégias para enfrentar os problemas que estejam afetando o desempenho das crianças.*

É evidente a importância do papel da gestão no acompanhamento das práticas pedagógicas, sendo essencial que ele esteja atento aos obstáculos que dificultam o trabalho dos professores. Contudo Luck colabora com o pensamento da P1:

[...] a gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários a efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (Luck, 2009, p.23).

O argumento da P5 segue a mesma linha do P1, quando falou do monitoramento dos resultados das avaliações para o aprimoramento da aprendizagem.

P5: *A gestão chama o professor e mostra os dados que vieram das provas externas e nos auxiliam. No caso de precisar de um reforço, chamar algum pai para ficar mais próximo da gente auxiliando na aprendizagem da criança. Nos auxiliam no*

material que a gente pode usar para que a criança mude de nível. No caso daquelas poucas crianças que ainda estão nesse processo de transição de um nível para outro, tanto na leitura, como na escrita. A gestão faz um momento com os professores e vê quais estratégias devemos utilizar, isso aí é mais bimestral para a gente saber, para no próximo bimestre o que pode ser trabalhado e utilizar para as crianças avancem na alfabetização.

O depoimento da P5, segue uma linha de pensamento coerente da responsabilidade da gestão nesse processo. O conhecimento que a P2 tem das avaliações para aprendizagem, vai de encontro o que havia dito a P5, veja o que ela diz.

P2: *Para diagnosticar o desempenho dos alunos e desenvolver estratégias de ensino, identificar problemas que afetam o desenvolvimento dos estudantes e refletir junto com os professores e a gestão sobre as metodologias de sala de aula.*

A gestão pedagógica deve ser compreendida como um apoio contínuo em auxílio ao fazer pedagógico dos professores, então o relato das duas professoras está em consonância com Piletti (1998), quando argumenta, que:

Acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; Fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem constantemente em relação ao exercício profissional; Promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; Estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que surgem (Piletti, 1998, p. 125).

A gestão pedagógica precisa estar próxima aos professores, identificando os problemas e soluções buscadas, conhecendo os alunos, sendo um profissional ativo e engajado, tornando o trabalho dos professores mais leve e, acima de tudo, contribuindo a qualidade do ensino-aprendizagem como relata Piletti (1998) que está em consonância com as falas dos professores mencionados.

Durante o período de observação na rotina da sala, identificamos momentos de acompanhamento pedagógico da gestão da escola junto aos professores no que concerne ao desempenho dos alunos, colaborando com a proposta de trabalho para o engajamento e melhora do desempenho dos alunos, com a preparação de materiais, jogos pedagógicos, brincadeiras monitoradas, sacola viajante e outros projetos e atividades os alunos a construírem conhecimento de forma significativa.

4.4.2 Categoria 4.2: Acompanhamento pedagógico do professor no processo de aprendizagem

Tomamos como principal fonte para essa categoria os registros coletados nas entrevistas com os sujeitos desta pesquisa e procedemos às análises nos fundamentando nos estudos de Libâneo (2013) e Segatto (2015).

O acompanhamento no processo de aprendizagem dos alunos deve ser uma prática rotineira para garantir que os alunos alcancem seu potencial máximo e que os docentes possam refletir e melhorar suas práticas pedagógicas de maneira contínua. Esse acompanhamento vai além de um simples monitoramento do desempenho dos alunos, envolvendo também uma análise crítica sobre as metodologias de ensino e as estratégias utilizadas na sala de aula. Dessa forma, o professor poderá se ajustar às mudanças constantes e rápidas, para as dificuldades que surgem no chão da sala de aula. Sobre o acompanhamento da aprendizagem de seus alunos, a P6 em sua entrevista comentou que:

P6: *Avalio diariamente, procurando fazer as intervenções assertivas que leve o aluno a refletir sobre a leitura e escrita e avançar no processo de alfabetização. Trabalho com reforço de leitura com o próprio material em anexo, confecção de jogos de linguagem para estimular o prazer na leitura e atividades desafiadoras conforme as dificuldades dos alunos.*

O depoimento da P6 evidenciou, que cada criança é única, com ritmos e formas diferentes de aprender e entender essas particularidades é fundamental para que o processo de desenvolvimento da leitura e escrita seja eficaz. Nesse sentido pode ser também percebido no comentário do P5, na qual ela destacou que:

P5: *Identificando as dificuldades e possibilitando estratégias como: avaliações iniciais, sondagens, apoio e reforço, atendimento individualizado e atividades elaboradas de acordo com o nível de aprendizagem das crianças.*

A luz dessas contribuições das P6 e P5, há uma correlação com a fala de Libâneo (2013), quando ele relata que a função do professor não se resume apenas à transmissão de conteúdo, mas deve incluir um papel ativo no acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. O acompanhamento do processo de aprendizagem requer uma observação constante e sistemática das dificuldades e avanços dos alunos, além de uma adaptação das estratégias de ensino conforme as necessidades identificadas. Para Libâneo (2013), o professor precisa ser

capaz de ajustar suas abordagens pedagógicas conforme as dificuldades de aprendizagem das crianças.

Nesse contexto de busca de melhoria da prática pedagógica que se refere-se ao ambiente dinâmico e em constante transformação do processo ensino aprendizagem, o que exige dos educadores uma postura investigativa e reflexiva. O educador profissional deve estar preparado para analisar e compreender as diversas situações que surgem no cotidiano escolar, sendo capaz de adaptar suas práticas e abordagens para atender às necessidades dos alunos e às demandas do contexto atual.

Ao considerar a importância do acompanhamento da aprendizagem das crianças, para uma melhoria dos indicadores, assim também das práticas docentes que é um dos pilares do PAIC, que visa garantir a melhoria contínua da qualidade da educação nas escolas cearenses, a Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz desenvolveu mecanismos de aplicação das avaliações e sondagens para monitorar a aprendizagem dos alunos. Esses mecanismos permitem que os resultados das avaliações da rede, iniciando pela sondagem do Inf. V até os anos finais, uma vez aplicados os resultados obtidos são automaticamente registrados e organizados.

Esses resultados são então cuidadosamente trabalhados nas formações e em serviço na escola. Os professores identificam as áreas de maior dificuldade e, assim, ajustam suas estratégias de ensino para atender melhor às necessidades dos alunos. Além disso, os gestores das escolas quando apresentam resultados preocupantes, são chamados como escolas prioritárias com atendimento na própria SME com a equipe pedagógica, para discussões e análise dos resultados. Com base nesses dados, é possível tomar decisões mais assertivas das intervenções pedagógicas.

A Professora 4 retrata bem as ações de melhoria do programa na alfabetização das crianças, quando diz:

P4:*Todas essas contribuições do Programa, são relevantes, atuam de forma integrada para a melhoria da aprendizagem pois dão suporte e garante que o processo de alfabetização seja consistente e que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender a ler e escrever na idade certa.*

Baseando-se nas conclusões de Segatto (2015), que apontam avanços no desempenho dos alunos do ensino fundamental no Ceará, principalmente nos anos iniciais, como resultado da implementação do PAIC, identificamos na fala da Professora, evidência de elementos que corroboram com a percepção do autor.

O PAIC na aprendizagem das crianças têm sido uma dimensão importante para o sucesso educacional nas escolas e as ações possibilitadas pelo programa desempenharam um papel valioso nesse processo. O PAIC favoreceu o aprimoramento desse acompanhamento ao oferecer ferramentas na utilização de dados e estratégias que possibilitaram uma análise mais precisa do processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões abordadas na pesquisa e ao longo deste trabalho buscou compreender as contribuições do PAIC para o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da perspectiva dos professores alfabetizadores.

Ressalvadas as particularidades do objeto de estudo, há de se considerar, além disso, que a alfabetização é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo, pois permite que ele compreenda o mundo ao seu redor, se posicione diante dele e possa transformar sua realidade. Nesse sentido, observa-se a fala de Soares (2020) quando diz que a alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever de maneira técnica, mas sim o processo de apropriação de um conjunto de práticas culturais e sociais, sendo um ponto de partida para diversas outras aprendizagens ao longo da vida.

Nessa mesma perspectiva, consideramos fundamental salientar que o objetivo geral é avaliar as contribuições do PAIC, enquanto política pública para o desenvolvimento da alfabetização das crianças do 2º ano do Ensino fundamental, a partir da concepção dos professores alfabetizadores de uma escola pública de Aquiraz.

Ao longo deste estudo, com vistas às metas estabelecidas para esta pesquisa, no sentido de favorecer caminhos ao atendimento do objetivo geral, faz-se necessário atingirmos os objetivos específicos. São eles: (1) Examinar o PAIC integral como política pública do estado do Ceará, situando o processo de alfabetização neste contexto; (2) Investigar as concepções dos professores alfabetizadores de uma escola pública do município de Aquiraz sobre o PAIC Integral, considerando o uso dos recursos pedagógicos no contexto das práticas formativas e (3) Analisar as ações pedagógicas dos professores alfabetizadores no 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Aquiraz, tendo em vista as contribuições do PAIC para o processo de alfabetização.

Considerando que a pesquisa se baseou nos pressupostos da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008) como perspectiva avaliativa da política, atendendo às suas dimensões teórico-metodológicas, foi realizado no eixo 1 a análise de conteúdo da política que permitiu avaliar o referencial normativo do Programa de Aprendizagem na Idade Certa – PAIC, analisando as leis, decretos, orientações que tenham impacto no desenvolvimento das crianças na idade certa. No eixo 2 a análise de contexto e formulação da política investigou os aspectos socioeconômicos, sociais, e culturais que influenciaram a decisão de criar um

programa de alfabetização. No eixo 3 a trajetória institucional tratou especificamente sobre a evolução do programa ao longo do tempo e seus desafios de se adequar e de melhorar continuamente a política. No eixo 4 a análise do espectro temporal e territorial tratou dos eixos norteadores do PAIC e suas mudanças, conforme as necessidades e as condições do contexto político e econômico em que estava inserido a política, promovendo ao longo de todo o texto uma discussão crítica e reflexiva sobre o tema e os dados analisados.

É importante ilustrar que a Avaliação em Profundidade não deve ser vista como um processo rígido ou predeterminado, como um modelo fixo que simplesmente se aplica de maneira mecânica. Intenciona, na verdade, entender a política pública em sua totalidade, acompanhando e analisando todas as suas fases — desde a agenda (quando o problema é identificado e a política começa a ser discutida), passando pela formulação (quando as soluções são desenhadas), até a implementação e o monitoramento (quando a política é colocada em prática e acompanhada ao longo do tempo), e a partir da experiência dos diversos atores envolvidos no contexto da política (Rodrigues, 2008).

No decorrer da pesquisa nos debruçamos sobre a temática da contextualização das políticas públicas no Brasil para adentrarmos na política pública que foi o objeto de estudo, o PAIC Integral. Para Santos (2012) as políticas públicas são essenciais para o funcionamento da sociedade e para a implementação de ações que atendem às demandas sociais, sempre com o objetivo de promover o bem-estar coletivo. Nesse contexto, a visão dos atores (colaboradores) envolvidos nesta pesquisa exerce um papel crucial sobre o tema.

De acordo com os colaboradores desta pesquisa, as políticas públicas de educação e o processo de aprendizagem das crianças na idade certa estão profundamente interconectados, uma vez que as estratégias educacionais inovadoras criadas pelo Estado têm um papel fundamental em garantir que os alunos alcancem os marcos de aprendizagem esperados em cada etapa de sua vida escolar, enfatizando a necessidade que essas políticas sejam inovadoras de maneira contínua e sequencial, a fim de garantir o sucesso na aprendizagem.

É significativo frisar as políticas públicas, com foco específico na política pública do PAIC Integral e no eixo estruturante da Avaliação Externa que ganhou mais ênfase com a implantação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) em 1992, constituído uma ferramenta imprescindível para verificar o nível de aprendizagem nos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental em todas as escolas públicas, com o objetivo de coletar dados importantes e abrangentes sobre o desempenho dos alunos e identificar as maiores

dificuldades e áreas que necessitam de mais investimentos para a tomada de decisões e aprimoramento das políticas públicas de educação no Ceará.

Uma abordagem importante relacionada a essa temática é que observamos, dentro da sala de aula, que a maioria dos colaboradores desta pesquisa dá prioridade ao trabalho com a matriz de referência do SPAECE-Alfa e aos descritores exigidos nas avaliações externas, em razão da pressão que sofrem por resultados, pois até mesmo o material estruturado ou o PNLD vem com essa abordagem. Impactam no currículo, no planejamento e nas avaliações internas, uma vez que os professores procuram elaborar as avaliações no mesmo formato das avaliações externas.

Outra questão de extrema relevância é a compreensão demonstrada pelos professores entrevistados desta pesquisa sobre o PAIC, que foi bastante coerente. Nas falas dos colaboradores ficou evidente o conhecimento do programa, sendo que muitos deles já vem de uma longa experiência com a alfabetização, embora não apresentasse uma percepção mais elaborada da trajetória e dos marcos que permeiam o PAIC.

Continuando esse percurso, ficou explícito na fala das colaboradoras que o programa objetiva alfabetizar os alunos na idade correta e que a escola ao longo dos anos tem demonstrado crescimento dos indicadores da alfabetização, assim como o município. Além disso, as professoras mencionaram a importância das ações do programa no processo de alfabetização das crianças, envolvendo a formação continuada como enriquecimento da prática docente e o material estruturado com atividades voltadas para realização em sala de aula e sistematizadas para aquisição da leitura e escrita, embora revelassem uma compreensão mediana sobre os aspectos mais profundos e estruturais da política do programa.

Vale enfatizar o que diz Silva (2018). Ele argumenta que a rotina e o material estruturado, além de uniformizar o trabalho docente, funcionam como instrumentos de organização e sequência das atividades conduzidas pelos professores e o cumprimento das metas do programa. Nesse sentido, atendemos o nosso segundo objetivo específico, que é investigar as concepções dos professores alfabetizadores de uma escola pública do município de Aquiraz sobre o PAIC Integral, considerando o uso dos recursos pedagógicos no contexto das práticas formativas. O programa realiza o monitoramento via secretaria da gestão das escolas públicas municipais, bem como seus documentos institucionais (PPP e Regimento Escolar). Além disso, oferece formação continuada, ministrada por técnicos efetivos da SME, que, por sua vez, são treinados pela SEDUC.

A pesquisa de campo, que contou com a realização de entrevistas semiestruturadas com seis professores colaboradores alfabetizadores da rede e observação da rotina da escola, nos auxiliaram no atendimento aos objetivos específicos 2 e 3 desta pesquisa, citados anteriormente.

No estudo apresentado, esta pesquisa oferece contribuições importantes para a ampliação do conhecimento sobre a temática abordada, proporcionando aos leitores a oportunidade de reflexão sobre a trajetória do PAIC. Esse percurso deve ser analisado à luz de suas concepções, documentos legais, expansões, parcerias, eixos estruturantes, com especial atenção aos eixos de avaliação externa e formação continuada.

Além disso, a pesquisa destaca a influência das avaliações externas, como o SPAECE e a Provinha PAIC, que tem se mostrado eficaz no aprimoramento da aprendizagem. Em suas falas os colaboradores apontam que, com a adoção do PAIC, os alunos obtiveram avanços no domínio da leitura. Com isso, a dissertação buscou fomentar uma análise crítica e aprofundada sobre os impactos dessas políticas educacionais na rotina escolar e no processo de alfabetização.

A investigação oportunizou aprofundar o problema central da pesquisa, como se trata dos efeitos das ações do PAIC no processo de alfabetização. Na percepção dos professores do 2º ano do Ensino Fundamental, são evidentes as contribuições do Programa de Aprendizagem na Idade Certa na aprendizagem das crianças. Isso se confirmou nas respostas identificadas nas concepções dos colaboradores, variando entre: “são relevantes, pois dão suporte e garante que o processo de alfabetização seja consistente”, “todas as ações do PAIC atuam de forma integrada para a melhoria da aprendizagem”, e “melhorou minha prática pedagógica”.

Diante do exposto, é fundamental que continuemos a direcionar esforços para compreender os caminhos percorridos pela gestão da escola nos acompanhamentos pedagógicos da aprendizagem dos estudantes. Ficou evidente na fala dos colaboradores que se criou uma cultura promovida pelo PAIC no acompanhamento da aprendizagem dos alunos sendo essa um dos pilares centrais da implementação dessa política educacional.

Esse acompanhamento, que envolve tanto a gestão escolar quanto os professores, se reflete de maneira significativa nas práticas pedagógicas diárias e na forma como os educadores percebem e lidam com o progresso dos alunos. Nas entrevistas realizadas com os professores, ficou claro que o PAIC não apenas promove um acompanhamento sistemático, mas também cria uma cultura de avaliação contínua. Esse contexto favorece o terceiro

objetivo específico, que é avaliar as ações pedagógicas dos professores alfabetizadores em uma escola pública do município de Aquiraz e as contribuições do PAIC, enquanto política pública, para o desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.

Em conformidade com os resultados obtidos, emergem na fala de poucos colaboradores e até mesmo na observação da rotina de sala de aula os desafios encontrados nesse contexto, quando ainda encontramos crianças sem se alfabetizar, devido fatores como: ausência da participação da família, questões socioeconômicas desfavoráveis, falta de ações específicas, infrequência escolar, o que leva à conclusão de que os resultados das avaliações externas não refletem, de fato, a aprendizagem de todos os alunos do 2ª ano do ensino fundamental.

Considerando o exposto, esta pesquisa reflete apenas a realidade de uma escola mediana da rede pública municipal de Aquiraz. Não temos a intenção de que os resultados aqui apresentados representem a realidade de toda a rede municipal de ensino. Assim, apoiamos a importância de dar continuidade a este estudo, com o objetivo de expandir sua abrangência para toda a rede pública municipal de Aquiraz.

Frente a essas proposições, sugerimos a realização de pesquisas futuras que, com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, explorem as lacunas na formação dos professores em relação aos objetivos, metas e ações do programa, além de sua metodologia de avaliação. Portanto, que essas pesquisas possam cada vez mais promover um conhecimento mais profundo sobre essa política, a partir do entendimento de suas contribuições na aprendizagem dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, considerando não somente a visão dos professores, mas também de gestores, coordenadores pedagógicos, alunos e comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- ANDRADE, Wendel Melo. **As Políticas Públicas de Avaliação e o Currículo de Matemática**. São Paulo: Editora Dialética, 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARUFFI, M. M. **Políticas Educacionais**. UNIASSELVI, 2017.
- BORGES NETO, Hermínio. **Uma proposta lógico-dedutiva-constructiva para o ensino de matemática**. 2016. Tese (Professor Titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://blogs.multimeios.ufc.br/wp-content/blogs.dir/33/files/2020/11/tese-titular-faced-2016-hbn.pdf>. Acesso em 15 abr. 2022
- BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consertida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina**. 2 ed. Curitiba: Ibepex, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Distrito Federal, 1988.
- BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1971.
- BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, Distrito Federal, 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. República Federativa do Brasil. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 24/01/2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.
- CALDAS, Ricardo Wahrendorff. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Supervisão por Brenner Lopes e Jefferson Ney Amaral, Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008. Disponível em: <http://www.agenda21comperj.com.br/sites/localhost/files/MANUAL%20DE%20POLITICAS%20P%C3%9ABLICAS.pdf>. Acesso em: 1º jun.2016.
- CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 23. ed. revista e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2015.

CEARÁ. **Lei nº 14.026, 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. Fortaleza: SEDUC, 2007. Disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/legislacao>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem:** o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará / Secretaria da Educação, fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2012.

CEARÁ. **Lei Complementar Nº 297, de 19.12.2022.** MAIS PAIC/PAIC INTEGRAL. CEARÁ. Fortaleza: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://paicintegral.seduc.ce.gov.br/2024/04/29/o-eixo-deavaliacao-externa/>. Acesso em 10/05/2024.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Eixo Avaliação Externa do Programa Aprendizagem na Idade Certa – Mais PAIC/PAIC INTEGRAL.** Fortaleza: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://paicintegral.seduc.ce.gov.br/2024/04/29/o-eixo-de-avaliacao-externa>. Acesso em 10/05/2024.

CUNHA, Célio da; JESUS, Wellington Ferreira; SOUZA, Maria de Fátima Matos (orgs). **Políticas de Educação:** cenários globais e locais. Brasília: Liber Livro, 2016.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 23ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Com todas as Letras.** São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, Helena Costa. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n.80, 2002.

FONSECA, Andrea Serra Azul da. **Programa de Alfabetização na Idade Certa-PAIC:** Reflexos no Planejamento e na Prática Escolar, 2013, 148f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Programa Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar.** São Paulo: Editora Record, 2004.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breynner Ricardo. Políticas Públicas e outras perspectivas de avaliação: uma abordagem antropológica. **Revista Desenvolvimento em Debate**, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 83 -101, 2016.

GUSSI, Alcides Fernando. Avaliação de Políticas Públicas entre modelos hegemônicos e perspectivas epistemológicas emergentes. *In: VIII JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS Públicas*. 2017. **Anais [...]**. UFM, 2017.

GUSMÃO, Joana Buarque; RIBEIRO, Vanda Mendes. Colaboração entre estado e municípios para a alfabetização de crianças na idade certa no Ceará. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.1, n.1, p. 9-34. dez., 2011.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado novas tendências**. Trad. de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009. 120 p.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEJANO, Raul Perez. **Parâmetros para análise de políticas: a fusão do texto e contexto**. Tradução de Letícia Heineck Andriani. Campinas, SP: Arte escrita, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAIA, Maurício Holanda *et.al.* Firmando os Alicerces da Igualdade de Oportunidades Educacionais: Programa Alfabetização na Idade Certa do Ceará. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA**, Brasília, 2020, ISBN 978-65-5635-000-4. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10179/1/FirmandoAlicerIgualdade.pdf>. Acesso em: 11/01/2024

MARINHO, Iasmin da Costa. **Política Educacional**. InfoEscola, 2006. Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/politica-educacional/>. Acesso em: 26 de maio de 2016

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. **Conversando sobre metodologia da pesquisa científica** [recurso eletrônico] / Sandra Maria Nascimento de Mattos -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. 265 p. ISBN -978-65-87340-83-8. DOI -10.22350/9786587340838

MENEZES, Eliziete Nascimento et al. A Sequência Fedathi como metodologia de análise de dados. **Caderno Pedagógico**, [s.l.], v. 21, n. 9, p. e7994-e7994, 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MORAES, Arthur Gomes de. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAES, Arthur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 15, p. 329-341, 2010.

NÒVOA, António (org). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÒVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1995.

NÒVOA, António. **Cúmplices ou reféns?** Nova Escola. São Paulo: Abril, 2003.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

RIBEIRO, Vanda Mendes; BONAMINO, Alicia; MARTINIC, Sérgio. Implementação de Políticas Educacionais e Equidade: Regulação e mediação. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 50, n. 177, p. 698–717, 2010.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Aval – Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, n. 1, 2008.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Revista Desenvolvimento em Debate**, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 103-155, 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, Kátia Silva. **Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios**. 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0271.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2022.

SANTOS, P. S. M. B. dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SEGATTO, Catarina Ianni. **O Papel dos governos estaduais nas políticas municipais de educação: Uma análise dos modelos de cooperação intergovernamental**. 2015. 196 f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Escola de administração de empresas de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas: São Paulo, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Roberta da. **Os Efeitos do programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) no Trabalho dos Professores Alfabetizadores**. 2018. 133f. Tese. (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza. Fortaleza, 2018.

SIMONS, H.; PIPER, H. Questões éticas na geração de conhecimento público. *In*: SOMELKH, B; LEWIN, C (org.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes. 2015.

SOARES, Magna Becker. **Alfaletrar: Toda Criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magna Becker. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica 2001.

SOUZA, Maria José Araújo. Sequência Feathi: apresentação e caracterização. *In*: BORGES NETO, H. SOUSA, Francisco Edison Ede, VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima. *et al.* (org.). **Sequência Fedathi: uma proposta para o ensino da matemática e ciências**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação é um direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

Tozoni-Reis, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Editora Lesde, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. São Paulo: Libertad, 2006.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado pela pesquisadora ANA PATRICIA SOUSA DOS SANTOS como participante da pesquisa intitulada “AVALIAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA (PAIC INTEGRAL) NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA DO PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE AQUIRAZ”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar, sob a ótica dos professores alfabetizadores de uma escola pública do município de Aquiraz, as contribuições do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC Integral) para o desenvolvimento da leitura e escrita no 2º ano do ensino fundamental.

Para essa pesquisa adotaremos os seguintes critérios:

- Análise dos documentos de gestão pedagógica (PPP da escola pesquisada, plano de gestão de sala e os materiais utilizados pelos professores para alfabetizar);
- A pesquisa envolverá a realização de (06) seis entrevistas individuais com professores alfabetizadores com duração aproximada de uma hora cada. As entrevistas serão conduzidas por meio de um roteiro de 12 perguntas abertas permitindo que os entrevistados respondam espontaneamente. A gravação da entrevista será feita pelo aplicativo no celular do pesquisador, depois serão retiradas do celular e transcritas, seu uso preservará a identidade e integridade de cada participante. Na pesquisa não serão utilizados nomes dos(as) participantes, utilizaremos nomes fictícios para representar os personagens analisados.

A participação nesta pesquisa não é obrigatória e, a qualquer momento, o(a) pesquisado(a) poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que trabalha. Tudo foi planejado para minimizar os riscos na participação dessa pesquisa, porém os riscos envolvidos com sua participação nesse estudo podem se dar pelo desconforto na presença do pesquisador ao responder sobre as contribuições (Formação continuada, material estruturado, avaliação diagnóstica, acompanhamento pedagógico e SPAECE-ALFA) no desenvolvimento da leitura e escrita na

alfabetização. Contudo, é importante minimizar esse risco por meio do respeito entre os envolvidos no processo e que tenham a liberdade de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

As prerrogativas desta pesquisa estão relacionadas acerca das contribuições do PAIC integral no processo de alfabetização sob uma perspectiva crítica e reflexiva, com o intuito de oferecer aos professores ferramentas para uma melhor interpretação desse fenômeno educacional.

Esperamos desta produção acadêmica, aprofundar a compreensão das contribuições do PAIC Integral na alfabetização das crianças, contribuindo para futuras pesquisas e para a construção de uma educação mais eficaz e equitativa.

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Ana Patrícia Sousa dos Santos
Instituição: Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz
Endereço: Rua Francisco Câmara, 332 Praça das Flores
Telefones para contato: (085)98538-8681

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).
 O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

	____/____/____	
Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
	____/____/____	
Nome do pesquisador	Data	Assinatura
	____/____/____	
Nome do profissional	Data	Assinatura

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

OBS.: Antes de iniciar a entrevista (duração aproximada entre 30 e 60 minutos), realizar a leitura do TCLE e solicitar a autorização para realizar com a gravação das falas para posterior análise.

Data da entrevista: ____/____/____

IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)

Nome:

Formação acadêmica:

Escola que atua:

Disciplina que leciona:

Questionário de entrevista com os professores

- 01) De que forma a formação continuada do PAIC Integral tem contribuído para a melhoria da sua prática pedagógica e quais as principais mudanças que você percebeu em sua atuação?
- 02) Como a formação continuada ajudou a criar um ambiente de aprendizagem mais favorável para a alfabetização das crianças? E como essa transformação tem influenciado na aprendizagem de seus alunos?
- 03) Descreva os principais desafios que você enfrenta ao tentar integrar as novas aprendizagens adquiridas na formação continuada em seu contexto escolar? E como faz para superá-los?
- 04) De que forma os materiais estruturados do PAIC Integral têm auxiliado seus alunos a compreender os conceitos básicos da alfabetização, como letras, sílabas e palavras?
- 05) Como o material estruturado têm contribuído para tornar o processo de alfabetização mais significativo e prazeroso para seus alunos? Quais os indicadores demonstram isso?
- 06) De que modo as avaliações diagnósticas do PAIC em português e matemática tem contribuído para a melhoria no desenvolvimento da leitura e escrita na alfabetização?
- 07) Como os resultados dos instrumentos de avaliação, são utilizados para diagnosticar as dificuldades dos alunos e orientar as práticas pedagógicas dos professores?
- 08) Você acredita que os resultados do SPAECE Alfa contribuem para a melhoria da qualidade do ensino da alfabetização? Por que?

- 09) Como a escola utiliza os dados e indicadores fornecidos pelas avaliações externas do programa para tornar decisões pedagógicas no intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos?
- 10) Como você avalia a eficácia das contribuições implementadas pelo PAIC Integral?
- 11) De que forma você acompanha os alunos com dificuldades no processo de alfabetização? Que tipo de intervenções você utiliza para a melhoria da aprendizagem?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ROTINA ESCOLAR

Data:

Escola:

Foco da observação:

OBSERVAÇÃO NA ROTINA ESCOLAR

- 01) Que atividades pedagógicas foram realizadas na sala neste dia?
- 02) Que ações desenvolvidas na sala e na escola estão relacionadas com o SPAECE?
- 03) Como os professores realizaram o planejamento das atividades pedagógicas?
- 04) Como são manifestados o trabalho com os resultados das avaliações diagnósticas no ambiente escolar?
- 05) Como o professor utiliza o material estruturado com as crianças, incentivando a participação ativa deles na construção do conhecimento?
- 06) Como a formação continuada do professor impacta na prática de sala de aula com os alunos?
- 07) Como se manifesta na sala de aula o trabalho de acompanhamento da aprendizagem dos alunos com dificuldades?
- 08) Como se manifesta o currículo, e de que modo ele se relaciona com os descritores do SPAECE?
- 09) Que materiais didáticos são utilizados pela professora, com o intuito das aulas serem mais atrativas e participativas?
- 10) Comente sobre os aspectos considerados importantes na rotina escolar observada em relação as ações propostas para a melhoria da aprendizagem.

ANEXO A – PAUTA DE FORMAÇÃO – 2º ANO**SECRETARIA DE****EDUCAÇÃO****Coordenadoria de Gestão Pedagógica****1º ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA MAIS PAIC – 2025****Editora Opet****PÚBLICO-ALVO:** Professores de carga horária maior - 2º ano (Língua Portuguesa)**DATA:** 11 fevereiro de 2025**HORÁRIO:** 07:30 às 11:30**LOCAL:** Casa do Saber

Tema: Fundamentos da Alfabetização: Teorias e práticas que embasam o processo de alfabetização.

OBJETIVOS:

- Vivenciar e refletir sobre a importância da leitura literária;
- Reapresentação das soluções educacionais OPET;
- Refletir sobre a competência socioemocional empatia e cooperação;
- Refletir sobre Pedagogias Participativas, buscando possibilidades para a implementação das mesmas no cotidiano da sala de aula.

ASSUNTOS ABORDADOS:

- O que e quais são as Pedagogias Participativas;
- Componentes que diferenciam as Pedagogias Participativas das Transmissivas;
- Onde situam-se essas Escolas;
- Objetivos e concepções de ensino e aprendizagem.

AÇÕES DIDÁTICAS:

- **1º MOMENTO:** Acolhida com literatura. Socializar os livros de literatura que estão lendo ou que já leram e gostaram e indicam.
- **2º MOMENTO:** Reapresentação das soluções educacionais da editora OPET.
- **3º MOMENTO:** Momento de estudo e reflexão sobre as pedagogias transmissiva e participativa.
- **4º MOMENTO:** Vivência de como desenvolver a pedagogia participativa com os estudantes a partir de um bloco de página da coleção caminhos e vivências;
- **5º MOMENTO:** Finalização da formação e avaliação.

AVALIAÇÃO:

- Google Forms. Avaliação da formação

ENCAMINHAMENTOS:

- Cumprimento dos prazos para o 1º bimestre;
- Relatórios individuais;
- Registros no E-SAGE;
- Refletir sobre os resultados da audiência de Leitura considerando os resultados comparativos entre as avaliações externas e as de sala de aula;
- Projeto pequenos escritores em ação.

ENCERRAMENTO:

- Reflexão sobre os aprendizados do encontro – O que vimos hoje?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: caderno 6. Grandezas e medidas. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: caderno de jogos. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Módulo 1; Unidade 4; Tema 3. Brasília: MEC, 2001.

FERREIRO, Emilia. O Ingresso da Escrita e nas Culturas do Escrito: seleção de textos de pesquisa. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em Contexto. A perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.). Formação em Contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: A perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto, 2011.

PINAZZA, Mônica Appezzato. Desenvolvimento profissional em contexto: um estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

ANEXO B – ROTINA SEMANAL DO 2º ANO

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
10min	Acolhida, chamada, Agenda do dia	Acolhida, chamada, Agenda do dia	Acolhida, chamada, Agenda do dia	Acolhida, chamada, Agenda do dia	Acolhida, chamada, Agenda do dia
20min	Aconchego Literário	Aconchego Literário	Aconchego Literário	Aconchego Literário	Aconchego Literário
45min	Língua Portuguesa (OFICINA DE ESCRITORES) SEFE (COMPLEMENTO – LD)	Matemática SEFE (COMPLEMENTO – LD)	Língua Portuguesa SEFE (COMPLEMENTO – LD)	Matemática SEFE (COMPLEMENTO – LD)	Língua Portuguesa (OFICINA DE ESCRITORES) SEFE (COMPLEMENTO – LD)
45min	Língua Portuguesa SEFE (COMPLEMENTO – LD)	Matemática SEFE (COMPLEMENTO – LD)	Língua Portuguesa SEFE (COMPLEMENTO – LD)	Matemática SEFE (COMPLEMENTO – LD)	Língua Portuguesa SEFE (COMPLEMENTO – LD)
20min	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
45min	História SEFE (COMPLEMENTO – LD)	Ciências SEFE (COMPLEMENTO – LD)	Ensino Religioso	Língua Portuguesa SEFE (COMPLEMENTO – LD)	Recreação (Educação Física)
45min	Geografia SEFE (COMPLEMENTO – LD)	Ciências SEFE (COMPLEMENTO – LD)	Matemática SEFE (COMPLEMENTO – LD)	Língua Portuguesa SEFE (COMPLEMENTO – LD)	Arte SEFE
10min	Avaliação do dia Organização da sala	Avaliação do dia Organização da sala	Avaliação do dia Organização da sala	Avaliação do dia Organização da sala	Avaliação do dia Organização da sala

ANEXO C – MATERIAIS DIDÁTICOS DO 1º E 2º ANO



PRINCIPAL



COMPLEMENTAR



LIVRO DIDÁTICO – LP – ENCONTROS MT – ACONQUISTA
HIST/GEO/CIÊN – BURITIARTE – CONECTADOS