



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

ILIVANDA ALVES DE LIMA SANTOS

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA: UM
ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DAS
CONTRIBUIÇÕES NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

FORTALEZA

2025

ILIVANDA ALVES DE LIMA SANTOS

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA: UM ESTUDO
DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES NA
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

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)

S235a Santos, Ilivanda Alves de Lima.
Avaliação do Programa Aprendizagem na Idade Certa: um estudo das percepções dos professores acerca das contribuições na aprendizagem dos alunos do 9º ano do ensino fundamental / Ilivanda Alves de Lima Santos. – 2025.
246 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. Política pública de educação. 2. Contribuições. 3. Aprendizagem. I. Título.

CDD 320.6

ILIVANDA ALVES DE LIMA SANTOS

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA: UM ESTUDO
DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES NA
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

Aprovada em: 19/12/2024.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Márcio de Souza Porto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr^a. Maria José Costa dos Santos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Antônio Marcelo Araujo Bezerra
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Trindade (Deus Pai, Filho e Espírito Santo).

Ao meu esposo Saulo Santos.

Aos meus filhos, Sarah Dayanne e Saulo Davi.

A minha mãe Izaura.

A minha irmã Ionêda.

Aos meus netos, Giovanna e Isaac.

Ao Prof. Dr. Wendel Melo Andrade.

AGRADECIMENTOS

Aos professores entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

A Trindade (Deus Pai, Filho e Espírito Santo), por me fortalecer nos momentos que precisei superar as dificuldades que surgiram ao longo da jornada.

Ao meu esposo Saulo de Oliveira Santos, enquanto minha outra metade, é o meu maior incentivador e colaborador; aos meus filhos, veias do meu coração, Sarah Dayanne e Saulo Davi, à minha mãe Izaura, à irmã Ionêda e aos meus netos, Giovanna e Isaac, e demais familiares pelo apoio, incentivo e compreensão em tantos momentos de ausência para a realização deste projeto tão sonhado.

Ao meu orientador Prof. Dr. Wendel Melo de Andrade por ter me concedido a honra de me aceitar como sua orientanda, pela excelência na orientação, pela paciência e apoio durante a pesquisa e, de forma especial, pela confiança em mim depositada.

Aos professores do MAPP, pelos ensinamentos compartilhados ao longo das disciplinas cursadas.

A Prefeitura Municipal de Fortaleza pelo financiamento da minha pesquisa.

Aos membros da banca examinadora, pelas preciosas colaborações, sugestões e por dedicarem o seu precioso tempo e conhecimento para contribuírem com este trabalho.

Aos amigos conquistados ao longo deste curso de Mestrado.

A todos envolvidos na elaboração desta pesquisa que, apesar de não terem seus nomes aqui mencionados, contribuíram direta ou indiretamente, para a concretude deste trabalho e realização deste grande sonho.

“A sabedoria é a coisa principal; adquiere, pois, a sabedoria; sim, com tudo o que possuis, adquiere o conhecimento.” (Bíblia de Estudo Plenitude, 2001, p. 621).

RESUMO

O Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC) foi criado durante a gestão do então governador do Estado do Ceará, Cid Ferreira Gomes em 2007 como Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Estabelecido como uma iniciativa de cooperação entre o governo estadual e os municípios cearenses, com o objetivo de apoiar a alfabetização dos alunos da rede pública até o final do 2º ano do Ensino Fundamental (EF). Para esta pesquisa, interessamos o MAIS PAIC, no recorte temporal (2015-2022), período de ampliação das ações e metas até o 9º ano do EF. As contribuições desse programa na aprendizagem dos alunos dos 9º anos do EF, configura o objeto de estudo desta pesquisa, a qual é orientada pela questão: à luz da percepção do professor do 9º ano, como o programa MAIS PAIC contribui na aprendizagem dos alunos do 9º ano do EF de uma escola pública municipal de Fortaleza? O estudo deste aspecto constitui a relevância desta pesquisa. Fundamentada na problemática, objetiva-se avaliar, pela ótica dos professores, as contribuições do programa MAIS PAIC na aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, concernente ao domínio das habilidades fundamentais de leitura, escrita, cálculo e ciências. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Fortaleza, escolhida pelo baixo desempenho no SPAECE, em matemática. Participaram da pesquisa, seis professores que atuam nas turmas do 9º ano da escola, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Metodologicamente, a pesquisa utiliza o método analítico dedutivo de abordagem qualitativa, de natureza básica e exploratória e descritiva quanto aos objetivos. Tem elementos de uma pesquisa bibliográfica, com análise em obras em banco de dados nacionais; documental, com análise dos instrumentos de gestão e empírica, realizada por meio de entrevistas e observação participante e da rotina da escola. Constatamos a falta de conhecimento por parte dos professores, tanto desta política pública, quanto da forma como ela se manifesta na rotina escolar e nas formações de professores, assim como variação na percepção dos professores investigados, quanto às contribuições do programa na aprendizagem dos alunos do 9º ano do EF. Considera-se que esta pesquisa levanta reflexões que podem auxiliar uma maior compreensão sobre as contribuições do programa na aprendizagem dos alunos do 9º ano do EF, concernente ao domínio das habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciências, colaborando para o surgimento de novas discussões sobre os seus impactos, incluindo a ampliação para PAIC INTEGRAL, não contemplado nesta pesquisa.

Palavras-chave: MAIS PAIC; política pública de educação; contribuições; aprendizagem.

ABSTRACT

The Learning at the Right Age Program (MAIS PAIC) was created during the administration of the then governor of the State of Ceará, Cid Ferreira Gomes, in 2007 as the Literacy at the Right Age Program (PAIC). Established as a cooperation initiative between the state government and the municipalities of Ceará, with the objective of supporting the literacy of students in the public school system until the end of the 2nd year of Elementary School (EF). For this research, we are interested in MAIS PAIC, in the time frame (2015-2022), a period of expansion of actions and goals until the 9th year of EF. The contributions of this program to the learning of 9th-year EF students configure the object of study of this research, which is guided by the question: in light of the perception of the 9th-grade teacher, how does the MAIS PAIC program contribute to the learning of 9th-grade EF students in a municipal public school in Fortaleza? The study of this aspect constitutes the relevance of this research. Based on the problem, the objective is to evaluate, from the teachers' perspective, the contributions of the MAIS PAIC program to the learning of 9th grade students in elementary school, concerning the mastery of the fundamental skills of reading, writing, arithmetic and science. The research was conducted in a public school in the city of Fortaleza, chosen due to its low performance in SPAECE, in mathematics. Six teachers who work in the school's 9th grade classes, in the subjects of Portuguese, Mathematics and Sciences, participated in the research. Methodologically, the research uses the analytical deductive method of qualitative approach, of a basic and exploratory nature and descriptive as to the objectives. It has elements of bibliographic research, with analysis of works in national databases; documentary research, with analysis of management instruments; and empirical research, carried out through interviews and participant observation and of the school's routine. We found that teachers were not aware of this public policy and how it manifests itself in school routines and teacher training, as well as that there was a variation in the perception of the teachers surveyed regarding the program's contributions to the learning of 9th grade EF students. This research raises reflections that can help to better understand the program's contributions to the learning of 9th grade EF students, concerning the mastery of reading, writing, arithmetic and science skills, contributing to the emergence of new discussions about its impacts, including the expansion to PAIC INTEGRAL, which was not covered in this research.

Keywords: MAIS PAIC; public education policy; contributions; learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapas da Alfabetização do Estado do Ceará (Alfabetização 2º ano).....	52
Figura 2 – Organograma - Distribuição da cota-parte do ICMS.....	59
Figura 3 – Organograma da Copem.....	62
Figura 4 – Organograma - Equipes de Gerência do PAIC.....	63
Figura 5 – Trajetória temporal PAIC/MAIS PAIC.....	76
Figura 6 – Organograma – Eixos Iniciais do PAIC.....	79
Figura 7 – Organograma - Eixos do PAIC: Ampliação.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-Parceiros do PAIC.....	65
Quadro 2	- Padrão de desempenho Spaece-Alfa.....	66
Quadro 3	- Spaece-Alfa 2007.....	68
Quadro 4	- Spaece-Alfa 2008.....	69
Quadro 5	- Spaece-Alfa 2009.....	69
Quadro 6	- Spaece-Alfa 2010.....	70
Quadro 7	- Resultado Spaece- Alfa, 2011-2014.....	71
Quadro 8	- Raio X do Ensino Fundamental público cearense.....	73
Quadro 9	- Leis de normatização do PAIC.....	77
Quadro 10	- Decretos, Protocolos e Pareceres do PAIC.....	78
Quadro 11	- Eixos do PAIC - Resumo.....	87
Quadro 12	- Resultados do município de Fortaleza (2015-20122).....	99
Quadro 13	- Resultados da escola (lócus desta pesquisa), nos anos 2012-2022.....	101
Quadro 14	- Comparativo do desempenho no SPAECE, do município e da Escola Yada.....	103
Quadro 15	- Distribuição das turmas dos 9º anos da escola Yada em 2024.....	107
Quadro 16	- Escola Yada - Alunos matriculados em 2024 nos 9º anos.....	111
Quadro 17	- Síntese das etapas desenvolvidas nesta pesquisa com os seus procedimentos técnicos e instrumentos.	112
Quadro 18	- Síntese sobre a realização das entrevistas.....	123
Quadro 19	- Fases do procedimento de análise dos dados.....	126
Quadro 20	- Categorias de Análise da pesquisa.....	127
Quadro 21	- Quadro-resumo: categorias, questões da pesquisa e resultados.....	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALECE	Assembleia Legislativa do Ceará
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APDMCE	Associação das Primeiras-Damas dos Municípios do Estado do Ceará.
APP	Aplicativo
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
APRECE	Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CAED	Centro de Apoio à Educação a Distância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CCEAE	Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar
CF	Constituição Federal
CL	Coordenador Local
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNAIA	Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização
COPEM	Coordenadoria de Cooperação com os Municípios
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DE	Distrito de Educação
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DGPE FGV	Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educação da Fundação Getulio Vargas
EF I	Ensino Fundamental I
EF II	Ensino Fundamental II

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educando no Meio Rural
FÓRUM CE	Fórum de Educação Infantil do Ceará
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Valorização da Educação Básica
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
GM	Gerente Municipal
GPR	Gestão por Resultados
IAPs	Institutos de Aposentadorias e Pensões
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDE	Índice de Desenvolvimento Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IQE	Índice de Qualidade da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAIS PAIC	Programa Aprendizagem na Idade Certa
MAPP	Mestrado em Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação e cultura
NRCOMs	Núcleos Regionais de Desenvolvimento da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial de Comércio
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAIC+5	Programa de Aprendizagem na Idade Certa
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa Dinheiro na Escola
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

PISA	Programa Internacional de avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNME	Programa Novo Mais educação
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECULT	Secretaria de Educação e Cultura
SBPS	Sistema Brasileiro de Proteção Social
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNDIME	Dirigentes Municipais de Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de juiz de Foras
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: DA CONCEPÇÃO FILANTRÓPICA AO DIREITO CONSTITUCIONAL	28
2.1	Concepção de Estado e de Política Públicas	28
2.1.1	<i>Políticas Públicas no Brasil: da benesse do Estado ao direito constitucional do cidadão</i>	35
2.1.2	<i>Políticas Públicas de alfabetização no Ceará: PAIC em foco</i>	36
2.2	Avaliação de Políticas Públicas no Brasil: breve trajetória	38
3	PAIC: TRAJETÓRIA DE CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO	45
3.1	Contexto de implantação do Programa	45
3.2	PAIC: das primeiras discussões à criação do Programa	47
3.2.1	<i>PAIC: diferentes compreensões</i>	51
3.2.2	<i>PAIC: base no regime de colaboração</i>	53
3.2.3	<i>Impactos da cota-parte do ICMS e do Prêmio Nota 10 no PAIC</i>	56
3.2.4	<i>PAIC: Estrutura organizacional e atores</i>	59
3.2.4.1	<i>PAIC: parceiros e responsabilidades compartilhadas</i>	62
3.3	Expansão do PAIC	66
3.3.1	<i>Primeira ampliação: PAIC+5 (2011)</i>	66
3.3.2	<i>Segunda ampliação: MAIS PAIC (2015) e Imersão</i>	70
3.3.3	<i>Terceira ampliação: PAIC INTEGRAL (2022)</i>	72
3.4	Trajетória temporal e normatização legal do Programa	73
3.4.1	<i>Trajетória temporal do Programa: breve resumo</i>	73
3.4.2	<i>Normatização Legal do Programa</i>	74
3.5	MAIS PAIC: Eixos norteadores	77
3.5.1	<i>Eixo Avaliação Externa: detalhamento</i>	81
3.5.2	<i>Ampliação dos eixos norteadores do Programa</i>	85
3.5.3	<i>MAIS PAIC: desafios enfrentados</i>	89
3.6	Da Implantação de avaliações externas em larga escala à presença do SPAECE nas escolas públicas municipais	91
3.6.1	<i>Avaliações externas (SPAECE): presença nas escolas públicas municipais de Fortaleza</i>	96
3.7	MAIS PAIC: impactos na aprendizagem dos alunos do 9º ano do EF do	

	município de Fortaleza.....	98
3.8	Histórico dos resultados da escola (lócus desta pesquisa) durante o recorte temporal estabelecido (2015-2022)	100
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS: DETALHAMENTO DOS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS E INSTRUMENTOS	102
4.1	Características da pesquisa.....	103
4.2	O lócus da pesquisa e os critérios de escolha.....	105
4.3	Os sujeitos (colaboradores) da pesquisa.....	107
4.4	O Contexto de Vivência durante a realização da pesquisa.....	108
4.5	Delineando a investigação em função dos objetivos da pesquisa.....	110
4.6	Procedimentos, técnicas e instrumentos de coleta.....	114
4.6.1	<i>Análise dos documentos de gestão pedagógica da escola.....</i>	<i>114</i>
4.6.2	<i>Realização de entrevistas com os sujeitos da pesquisa.....</i>	<i>117</i>
4.6.3	<i>Realização de observação Participante da Rotina da Escola.....</i>	<i>122</i>
4.7	Metodologia de análise dos dados	123
5	ANÁLISE DOS DADOS: abordagem teórica e interpretativa.....	128
5.1	Categoria de Análise 1. Compreensão sobre o MAIS PAIC enquanto política pública de educação e aprendizagem.....	129
5.2	Categoria 2. Desenvolvimento do programa no contexto escolar.....	134
5.3	Categoria 3. Acompanhamento pedagógico e implicações do MAIS PAIC no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.....	140
5.4	Categoria 4. Contribuições do processo formativo do MAIS PAIC para a melhoria da qualificação do professor e da aprendizagem do aluno.....	145
5.5	Categoria 5. Contribuições do material estruturado do programa e das avaliações externas para desenvolvimento de habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência com alunos do 9º ano.....	150
6	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: avaliação e interpretação	157
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
	REFERÊNCIAS.....	171
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	185
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E	

ESCLARECIDO (TCLE).....	186
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA 1.....	188
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	195
APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE MATEMÁTICA.....	202
APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE MATEMÁTICA 2.....	211
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE CIÊNCIA 1.....	222
APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSORA DE CIÊNCIA.....	229
APÊNDICE I – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ROTINA ESCOLAR.....	236
APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO ORIENTADOR DO DIÁRIO DE CAMPO.....	237
ANEXO A – TERMO DE PARCERIA DO PAIC.....	238
ANEXO B – EVOLUÇÃO DO SPAECE.....	239
ANEXOS C – MATERIAL FORNECIDO PELA PROFESSORA DE MATEMÁTICA 1.....	240
ANEXO D – MATERIAL FORNECIDO PELA PROFESSORA DE MATEMÁTICA 1.....	241
ANEXO E - MATERIAL FORNECIDO PELA PROFESSORA DE MATEMÁTICA 1.....	242
ANEXO F – MATERIAL FORNECIDO PELA PROFESSORA DE MATEMÁTICA 1.....	243
ANEXO G – DESENHO PROPOSTO PELA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA 1 (REALIZADO PELA PESQUISADORA)...	244
ANEXO H – RANKING NACIONAL DE CRIANÇAS ALFABETIZADAS NA IDADE CERTA.....	245
ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	246

1 INTRODUÇÃO

O Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC) é objeto de estudo desta pesquisa. A problemática consiste nas contribuições deste programa na aprendizagem dos alunos dos 9º anos do Ensino Fundamental, na percepção dos professores.

Em se tratando de políticas públicas educacionais, é importante refletir que o processo de globalização tem impulsionado transformações significativas na sociedade em nível mundial, e em especial no contexto brasileiro, com destaque para a área educacional, refletindo-se nos processos educacionais em si e nas suas múltiplas formas de avaliação. Esse cenário tem posto debates, reflexões e análises sobre temáticas voltadas para políticas públicas no campo educacional e em processos de avaliação em pauta, para, de certa forma, atender aos ditames globalistas mercadológicos. As políticas de educação (e alfabetização), se inserem nesse arcabouço.

A complexidade da alfabetização escolar, conforme definido por Mortatti (2010), transcende a mera habilidade de ler e escrever, abrangendo também a capacidade de fazer uso eficaz dessas habilidades, especialmente nos anos finais do ensino fundamental. Essa compreensão é fundamental para abordar a alfabetização como um processo multifacetado de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, particularmente durante os primeiros anos de escolarização das crianças. A autora tem a percepção de que esse processo envolve ações humanas específicas e, portanto, implica responsabilidades políticas, sendo considerado um dever do Estado e um direito constitucional do cidadão. Isso reforça a necessidade de políticas públicas que não apenas promovam a alfabetização, mas também o letramento, garantindo assim uma educação mais inclusiva e equânime.

Nesse contexto, este estudo busca proporcionar uma compreensão aprofundada da política pública MAIS PAIC (que é, em sua origem, um programa de alfabetização na Idade Certa), avaliando as suas contribuições na aprendizagem dos alunos do 9º ano. Fernandes (2009, apud Andrade 2021), assevera que uma avaliação impacta no sistema educacional e consequentemente no currículo da escola. Avaliação é um tema complexo, multifacetado, repleto de nuances e subjetividades. Avaliar o programa em si caminha na direção de identificar fragilidades e propor sugestões para a sua melhoria.

O MAIS PAIC, anteriormente denominado Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), foi criado durante a gestão do então governador do Estado do Ceará, Cid Ferreira Gomes (2007-2010). Na realidade, as discussões sobre a criação do programa foram iniciadas em 2004. No entanto, enquanto política pública efetiva, ocorreu somente em 2007.

Foi estabelecido como uma iniciativa de cooperação entre o governo estadual e os municípios cearenses, com o objetivo de apoiar a alfabetização dos alunos da rede pública até o final do 2º ano do Ensino Fundamental (Ceará, 2012).

Para elucidar o conceito dessa política, Bonamino *et al.* (2019, p. 200) afirma que o PAIC engloba um “conjunto de programas desenhados pelo Estado e introduzidos, desde 2007, nas redes públicas municipais de ensino, com o objetivo de promover a melhoria da educação e dos resultados escolares no ensino fundamental cearense”. Na percepção da autora, o objetivo primordial do programa é promover melhorias na qualidade da educação e nos resultados escolares do ensino fundamental no estado do Ceará.

O programa tem passado por evoluções e adaptações, evoluindo para MAIS PAIC em 2015. Essa ampliação possibilitou a inclusão dos alunos do 6º ao 9º ano do EF. Estudiosos da área, como Bonamino (2019), Kasmirski, Gusmão e Ribeiro (2017), Maia (2020) afirmam que o programa tem se apresentado como uma política pública educacional de impacto significativo no Ceará. Corroborando com essa afirmação, Maia (2020) expõe que o PAIC tem se destacado por sua longevidade e pelos resultados alcançados. De fato, é um programa extenso, completou, em 2024, 17 anos de existência. Quanto às evidências na melhoria dos resultados, abordaremos no decurso da pesquisa.

A trajetória desta pesquisadora na educação, desde a formação inicial no magistério até a atuação como educadora e a continuidade acadêmica em cursos de graduação, extensão e pós-graduação, culminando no Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), na Universidade Federal do Ceará (UFC), possibilitaram maior compreensão no que concerne ao escopo das políticas públicas educacionais. Essa jornada de aprendizagem contemplou conhecimentos e reflexões significativas, desde a concepção da agenda política até a sua avaliação. Essa experiência acadêmica e prática convergiu na participação como pesquisadora do programa MAIS PAIC, refletindo o percurso realizado. A integração entre teoria e prática nos posicionou como agente ativo nesta política pública.

Isto posto, o interesse desta pesquisadora se justifica na vivência de três décadas como docente em escolas públicas municipais, presenciando as dificuldades apresentadas por alunos que ingressam e até concluem o Ensino Fundamental sem as habilidades esperadas em leitura e escrita. Essa problemática tem persistido, mesmo após a expansão do programa para MAIS PAIC em 2015. Dessa forma, nosso interesse em identificar contribuições do programa na aprendizagem dos alunos do 9º ano do EF, considerando a percepção dos professores e ainda discutir a relação entre as avaliações externas e a aprendizagem dos alunos do 9º ano do

EF, culminou nesta pesquisa.

Avaliar a trajetória desse fenômeno e as contribuições na aprendizagem dos alunos do 9º ano traz luz ao nosso interesse pessoal, assim como, numa perspectiva mais abrangente, configura-se de interesse da comunidade acadêmica e de melhoria na compreensão e promoção de novas políticas públicas.

Outro elemento que se configura em aproximação com o objeto é a experiência desta pesquisadora como pedagoga, professora de História e Ensino Religioso no Ensino Fundamental Anos Finais, na rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Nessa trajetória temos acompanhado os processos, mudanças e dificuldades no contexto escolar por ocasião, inclusive de programas que são verticalmente encaminhados para serem executados na escola sem a participação ou anuência dos professores e gestores. Diante disso, à luz da finalidade do MAIS PAIC, estabelecida no Art. 2º da Lei N.º 15.921, de 15.12.15, surgiu o interesse de compreender as contribuições reais desse programa na aprendizagem dos alunos dos 9º anos, considerando a percepção dos professores.

Nossa motivação para a realização dessa pesquisa tem um outro elemento significativo que é a aproximação com a vivência dos professores dos anos finais do EF, à medida em que as discussões sobre a realização das provas externa como a do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), têm assumido lugar de destaque, influenciando, inclusive as suas práticas e gestão. Ao assumimos esse desafio inspirando-nos na percepção de Bourdieu (2012, p. 55), de que “[...] para compreender o que pode ser dito e, sobretudo o que não pode ser dito no palco, é preciso conhecer a lei de formação do grupo dos locutores – é preciso saber quem é excluído e quem se exclui”. Dessa forma, neste estudo, a concepção desse autor nos induz a realização de uma na coleta e interpretação dos dados, pois interessa-nos para além do que está exposto em leis e decretos, o que não está explícito.

Além disso, o Eixo Avaliações Externas do programa MAIS PAIC enfatiza a importância da utilização dos resultados das avaliações em larga escala para embasar políticas educacionais locais. No entanto, essa diretriz tem gerado inquietações no ambiente escolar, especialmente entre os professores do 9º ano do EF. Nesse cenário, as mudanças e ajustes no currículo de Português e Matemática, ocasionadas pela aplicação da prova do SPAECE, sugerem impactos na dinâmica escolar e na prática do professor. Nesse contexto, faz-se necessário refletir sobre a utilização e interpretação desses resultados por parte das escolas, em benefício da aprendizagem dos alunos do 9º ano do EF. Essa reflexão é fundamental para

garantir que as políticas educacionais sejam eficazes e alinhadas às necessidades reais das escolas e dos estudantes.

Nessa perspectiva, a pesquisa ganha relevância ao oferecer uma análise abrangente as contribuições do MAIS PAIC ao longo de sua trajetória, na aprendizagem dos alunos do 9º ano na rede pública municipal de Fortaleza, já que, considerando seus marcos e mudanças no contexto educacional do Ceará, e especialmente em sua capital, e porque, dentre as pesquisas que realizamos não percebemos tais contribuições no que se refere ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Além disso, esse estudo busca apresentar as contribuições do programa na aprendizagem dos alunos dos 9º anos do Ensino Fundamental, segundo a percepção dos professores, com intuito de identificar contribuições do programa para melhoria do desenvolvimento das habilidades fundamentais em leitura, escrita, cálculo e ciência, esperada dos alunos do 9º ano no final dessa série, com intuito de auxiliar os gestores do programa na identificação de lacunas e no desenvolvimento de estratégias contributivas para a eficiência do programa.

Dito isto, surge a problemática desse estudo, que considera investigar, à luz da percepção do professor do 9º ano, as contribuições do MAIS PAIC na aprendizagem dos alunos do 9º ano do EF. Pretende-se com esta pesquisa responder à seguinte questão central: À luz da percepção do professor do 9º ano, como o programa MAIS PAIC contribui na aprendizagem dos alunos do 9º ano do EF de uma escola pública municipal de Fortaleza?

A partir da questão central, outras três reflexões são levantadas: a) analisando a trajetória do MAIS PAIC e sua relação com as avaliações externas, quais os marcos e mudanças significativas na melhoria da educação do Ceará e especial, do município de Fortaleza?; b) Na percepção dos professores, o desenvolvimento do MAIS PAIC na rotina escolar, contribui para melhorar o desempenho dos alunos do 9º ano do EF em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; c) Na perspectiva dos professores, o programa MAIS PAIC contribui para que os alunos do 9º ano do EF de uma escola pública do município de Fortaleza desenvolvam o domínio de habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência?

Há evidências de melhorias dos resultados na educação do Estado do Ceará e do município de Fortaleza. Na percepção de Maia (2020), o MAIS PAIC tem se destacado por sua longevidade e pelos resultados alcançados. De fato, é um programa extenso, completando 17 anos. Há evidências reais de melhorias na alfabetização e aprendizagem dos alunos cearenses, principalmente se considerarmos que em 2007, apenas 39,9% das crianças estavam

alfabetizadas ao término do 2º ano, enquanto em 2024, no ranking nacional de crianças alfabetizadas na idade certa, o Estado galgou a primeira colocação, como 85% dos estudantes alfabetizados na idade certa.

A que pese a existência de estudos dos impactos do programa no processo de alfabetização dos alunos cearenses, o foco das reflexões aqui delineada são as suas contribuições na aprendizagem dos alunos do 9º ano, no domínio das habilidades fundamentais em leitura, escrita, cálculo e ciência.

Neste sentido, numa relação de dependência entre a questão central e demais questionamentos dessa pesquisa, citados anteriormente, procurou-se levantar reflexões elucidativas acerca das contribuições do MAIS PAIC na aprendizagem dos alunos do 9º ano do EF. Para tanto, levantamos a hipótese de que, na percepção dos professores do 9º ano, são evidentes as contribuições do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC) na aprendizagem dos alunos do 9º ano do EF.

Nessa imersão do contexto das hipóteses, acreditamos que, na visão dos professores, a trajetória do MAIS PAIC, seus marcos e mudanças contribuíram na melhoria da educação do Ceará e, em especial, do município de Fortaleza. Por conseguinte, entendemos que, na ótica dos professores, o desenvolvimento do MAIS PAIC na rotina escolar, por meio do acompanhamento pedagógico, do processo formativo oferecido, do material didático estruturado disponibilizado e das avaliações de monitoramento realizadas, possibilita melhorar o desempenho dos alunos do 9º ano do EF em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; e ainda que, na percepção dos professores, o programa MAIS PAIC contribui para que os alunos do 9º ano do EF de uma escola pública do município de Fortaleza desenvolvam o domínio de habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência.

Mediante a definição da problemática, esse estudo enseja como objetivo geral: Avaliar, pela ótica dos professores, as contribuições do programa MAIS PAIC na aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, concernente ao domínio das habilidades fundamentais de leitura, escrita, cálculo e ciências.

Com a lente voltada para o objetivo geral, temos como objetivos específicos: (1) Compreender a trajetória do programa MAIS PAIC, enquanto política pública, destacando marcos e mudanças significativas na melhoria da educação do Ceará, e em especial no município de Fortaleza; (2) Identificar, no desenvolvimento do Programa MAIS PAIC na rotina escolar, as contribuições do programa para a melhorar o desempenho dos alunos do 9º ano do EF em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; e (3) Analisar, na perspectiva dos

professores, as contribuições do programa MAIS PAIC para que os alunos do 9º ano do EF de uma escola pública do município de Fortaleza desenvolvam o domínio de habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência.

Considerando que esta pesquisa versa sobre o programa MAIS PAIC enquanto política pública, nesse contexto, embasamos nossos estudos sobre políticas públicas em Bourdieu (2014); Rua (2014); Teixeira (2002); Saravia e Ferrarezi (2006); Secchi (2012); Jaccoud et al. (2005). Para fundamentar as análises sobre a trajetória, impactos e contribuições do programa, apoiamo-nos essencialmente em Ceará (2012); Mortatti (2010); Bonamino; Galvão e Andrade (2022); Abrúcio, Seggatto e Pereira (2017). Concernente à temática SPAECE, nosso apoio para o aprofundamento dos debates foram os estudos de Andrade (2021); Vidal e Costa (2022); Kasmirski, Gusmão e Ribeiro (2017); Cruz, Farah e Ribeiro (2020); dentre outros.

Compreendemos a importância de uma investigação bibliográfica na perspectiva de Lakatos (2003) no sentido de que a “pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. Na concepção do autor, um estudo bibliográfico é uma coleta dos principais estudos sobre uma determinada temática. Dito isso, os autores supracitados são referenciais de esteio desta pesquisa.

Esta pesquisa quanto à natureza é considerada básica porque não prevê uma aplicação prática, tendo como objetivo desenvolver conhecimentos novos e úteis para o avanço da ciência e interesses universais. Quanto aos objetivos a serem alcançados, esta pesquisa se caracteriza como exploratória à medida que proporciona informações sobre o assunto a ser investigado, possibilitando a definição e delineamento da pesquisa. Do ponto de vista à abordagem do problema, optou-se pelo método qualitativo, pois considera que há uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito não traduzíveis em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (Prodanov; Freitas, 2013).

Ademais, quanto aos procedimentos, a pesquisa se qualifica como: (1) bibliográfica à medida em que o objetivo é colocar o pesquisador em contato direto com os materiais já produzidos sobre o objeto da pesquisa, constituído de: livros, revistas, periódicos, artigos científicos, dissertações, teses, internet, dentre outros; (2) documental porque se baseia em materiais que podem ser reelaborados segundo os objetivos da pesquisa, como os documentos de gestão; e (3) pesquisa empírica porque é realizado objetivando-se conseguir informações sobre o problema para o qual buscamos uma resposta e hipóteses que queremos

comprovar, como entrevista semiestruturada e observação participante e da rotina da escola (Prodanov; Freitas, 2013).

Diante do exposto, considerando-se a exequibilidade desta pesquisa, o *locus* deste estudo é uma escola da rede pública de ensino do município de Fortaleza, situada na periferia da cidade. O motivo da escolha foi o fato de atender aos critérios previamente estabelecidos, no caso, ter mais de 4 turmas de 9º, nos períodos manhã e tarde; que o gestor e os professores aceitassem participar da pesquisa e permitissem observação da rotina da escola e baixos índices no SPAECE em língua portuguesa e matemática entre 2015-2022. É considerada de grande porte, pois conta com 712 alunos regularmente matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, em 2024, nos turnos manhã e tarde, sendo 185 somente no 9º ano do EF, distribuídos em cinco turmas, sendo três no turno da manhã e duas à tarde. Para manter a confidencialidade da escola, optamos por nomeá-la de Yada (palavra hebraica que significa conhecimento).

Temos a aspiração de que os resultados aqui levantados possam servir como uma mostra panorâmica num contexto da rede pública municipal, da contribuição do programa para a aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa são 06 (seis) professores que ministraram e ministram aulas no 9º ano do EF da escola investigada no espaço temporal de 2015 a 2024, ou seja, do início de vigência do MAIS PAIC até os dias atuais. As entrevistas com os professores foram realizadas na própria escola no mês de outubro de 2024. As observações da rotina escolar ocorreram entre os meses de setembro e outubro de 2024. Com relação a análise dos dados, lançamos mão da análise de conteúdo, abordado por Bardin (2016).

Estruturamos a pesquisa em 7 seções, sendo que esta introdução é a primeira delas.

Na segunda seção discutimos sobre a formação do Estado e das políticas públicas, procurando demonstrar a transição entre a ação social do estado brasileiro, enquanto benesse ou filantropia a uma concepção de ação pública como um direito do cidadão, bem como um panorama da avaliação de políticas públicas.

Na seção três delineamos a trajetória do programa MAIS PAIC, sua expansão, estrutura organizacional, atores e responsabilidades, eixos estruturantes, implantação das avaliações externas, com foco na prova do SPAECE; fizemos uma imersão no recorte temporal da política (2015-2022), na expansão dos eixos norteadores, das normas e decretos, bem como os desafios enfrentados pela SEDUC para viabilizar a expansão do programa.

Na seção quatro, descreve-se os caminhos metodológicos trilhados, apresentando o desenho, população e amostra da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, assim como a análise de dados qualitativos.

Na seção cinco apresentamos a análise dos dados colhidos nos documentos legais do programa e da gestão pedagógica da escola, das entrevistas com os professores e observação da rotina da escola, seguindo as etapas propostas por Bardin (2016): Pré-análise, Exploração do Material e Tratamento dos Resultados.

Na seção seis discorremos sobre a discussão dos resultados e, finalmente, na seção sete apresentamos as considerações finais da pesquisa.

Na próxima seção abordamos sobre o Estado e as políticas públicas, suas concepções filantrópicas ao direito constitucional, políticas públicas de alfabetização no Ceará, com foco no PAIC e um breve resumo da avaliação de políticas públicas no Brasil.

2 O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: DA CONCEPÇÃO FILANTRÓPICA AO DIREITO CONSTITUCIONAL

Nesta seção, discutimos compreensões sobre o estado e sua movimentação através das políticas públicas. Ações estas que passaram por uma trajetória de filantropia à concretização em direitos constitucionais.

Em essência, o Estado pode ser concebido como um instrumento gerador de políticas públicas, à medida em que, suas ações configuram e reconfiguram o contexto social. A extensa trajetória de transição histórica das ações públicas à luz da filantropia para os programas sociais enquanto concretização de direitos, revela uma evolução significativa na relação entre o Estado e a sociedade, marcando mudanças de postura, de assistencialista para um viés garantidor de direitos.

No Brasil, essa transformação é particularmente notável, dada a complexidade de seu contexto social e das demandas que emergem de sua população, que se apresenta como multifacetada em diversos aspectos. O Estado brasileiro, portanto, não apenas elabora, implementa e regula políticas públicas, mas também atua como um mediador de interesses, um defensor de direitos e um promotor de igualdade e equidade.

Uma compreensão abrangente do Estado requer análises profundas de suas múltiplas dimensões: como entidade política, conjunto de instituições, e expressão da vontade coletiva. No contexto brasileiro, onde as características e nuances do Estado moldam diretamente as políticas públicas, é imprescindível reconhecer a influência direta de fatores históricos, educacionais, culturais, econômicos e políticos na configuração dessas ações.

Mediante o exposto, esta seção explora a concepção de Estado brasileiro no contexto das políticas públicas, enfatizando a importância de uma compreensão holística, e considerando o processo contínuo de transformação e aprimoramento que permeia as políticas públicas, sobretudo aquelas no âmbito educacional. Dessa forma, nos fundamentamos em estudos de Silva (2002), Teixeira (2002), Jaccoud e Cardoso Jr. (2005), Souza (2006), Saravia e Ferrarezi (2006), Giron (2008), O'Donnell (2011), Secchi (2012), Bourdieu (2014), Rua (2014), dentre outros.

2.1 Concepção de Estado e de Política Pública

A concepção de Estado e de política pública são temas complexos e multifacetados que requerem uma análise criteriosa quanto à origem, estrutura, funções e

dimensões. Para desvendar esses aspectos, é imprescindível recorrer a um arcabouço de conceitos teóricos que nos forneça a fundamentação para entendê-lo para além de suas manifestações burocráticas. Todavia, iniciaremos as discussões à luz do que se entende por Estado.

Considerando que o surgimento do Estado pode ser compreendido como um processo histórico de centralização do poder, as suas diferentes esferas de influência convergem para formar o que Bourdieu (2014) descreve como um campo administrativo ou da função pública. Pode-se entender que as políticas públicas são as ferramentas através das quais o Estado manifesta sua vontade e exerce sua autoridade, buscando organizar e regular a sociedade de acordo com princípios e objetivos definidos. Tal pensamento é corroborado pelo autor, pois na sua concepção, o de Estado não se limita à sua capacidade de exercer controle sobre a população por meio da força; ela também abrange sua habilidade de construir e manter a ordem social por meio de mecanismos simbólicos e culturais.

É preciso considerar que ao postular seu pensamento sobre o Estado, Bourdieu (2014) entende que este é uma ilusão bem fundamentada, uma construção que só existe porque há a crença em sua existência, uma realidade ilusória, mas validada pelo consenso e pela crença coletiva. Ele reforça que podemos substituir o conceito de Estado pelos "seus" atos, ou seja, pelos atos políticos que geram efeitos no mundo social. A existência de uma política reconhecida como legítima só é possível porque não é questionada, e esses atos políticos legítimos devem sua eficácia à sua legitimidade e à crença na existência do princípio que os fundamenta.

As problematizações de Bourdieu (2014) nos leva a uma reflexão crítica sobre o papel do Estado na estruturação da ordem social, influenciando desde a organização do tempo até a configuração de nossas agendas e a maneira como vivemos. O autor vai além ao frisar que o Estado não apenas molda, mas também é moldado por essa estrutura, sendo um elemento constitutivo do mundo social. Complementando seu raciocínio, argumenta que o pensamento de Estado, longe de ser um mero discurso sobre o mundo, é parte integrante da realidade social, influenciando aspectos fundamentais como a educação e a gestão do tempo. Na concepção de Bourdieu, é necessário combater a ideia de que as ideologias são superestruturas distantes da realidade elas estão profundamente enraizadas no tecido social.

Corroborando com a percepção do poder regulatório do Estado, Rua (2014) complementa que este ultrapassa suas fronteiras institucionais, influenciando e impactando amplamente a sociedade. É o que a autora denomina de "poder extroverso", uma característica distintiva do setor público, que se diferencia das entidades privadas. A regulação estatal

permeia diversas esferas da vida dos cidadãos, incluindo aspectos políticos, sociais, culturais, educacionais e jurídicos. Isso suscita questionamento sobre a natureza desejada do Estado: uma que vá além da perspectiva burguesa, e dê voz aos segmentos sociais marginalizados e promovendo práticas efetivas de bem-estar social.

À luz das percepções de Bourdieu (2014) e Rua (2014) sobre o Estado, consideramos imperativo compreender o surgimento das políticas públicas como ações do Estado para entender seus desdobramentos, trajetórias e perspectivas. Enquanto área de conhecimento, Souza (2006) postula que a política pública, enquanto disciplina acadêmica teve origem nos Estados Unidos, focando diretamente na ação dos governos, sem estabelecer inicialmente relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado. Na Europa, a área de política pública emergiu como um desdobramento dos estudos teóricos sobre o papel do Estado e do governo como produtor de políticas públicas. No caso da inserção das políticas públicas no Brasil, abordaremos de forma específica na próxima subseção.

É preciso considerar que, para entendermos um tema tão complexo como as políticas públicas, precisamos iniciar à luz de sua conceitualização. Silva (2002) a define como um conjunto de atividades programadas para alcançar metas políticas específicas dentro de um orçamento determinado. Nessa concepção há uma relação intrínseca entre as metas estabelecidas e o orçamento financeiro que possibilita sua execução. Corroborando com esse entendimento, Teixeira (2002) postula que são diretrizes e princípios orientadores da ação do poder público, estabelecendo regras e procedimentos para as relações entre o Estado e a sociedade.

As percepções dos autores supracitados se complementam. Enquanto Silva dá destaque às atividades, metas e orçamentos, Teixeira enfatiza as orientações, regras e procedimentos na relação estabelecida entre o Estado e suas ações, ou seja, das políticas públicas. Essas definições destacam a importância das políticas públicas como instrumentos de orientação e regulação das ações governamentais, refletindo a diversidade de perspectivas sobre o tema. É possível inferir que as políticas públicas são a via pela qual é projetada a relação Estado-sociedade.

Nesse arcabouço de conceitos, Saravia e Ferrarezi (2006) definem política pública como um fluxo de decisões públicas destinado a manter ou introduzir desequilíbrios na sociedade, visando modificar sua realidade. Na percepção dos autores, essas decisões são influenciadas pelo processo político e pelas transformações que geram na sociedade, sendo moldadas por valores, ideias e visões dos atores envolvidos. A finalidade última é consolidar a democracia, justiça social e bem-estar da população. Esse entendimento traz luz à

movimentação, atividades e ações do Estado.

No que concerne às ações ou movimentos do Estado, Parafraseando Chrispino (2016), as políticas públicas são, na realidade, enquanto ato político, um grande jogo de cena. Na ótica do autor, esse jogo é o entrelaçamento dos interesses e atores envolvidos. Nessa perspectiva, os atores envolvidos desempenham um papel fundamental. Secchi (2012, p. 35), complementa informando que esses atores “são os partidos políticos, os agentes políticos e as organizações não governamentais são alguns dos atores que se preocupam constantemente em identificar problemas públicos”. Para ele, numa perspectiva racional, a matéria-prima de trabalho desses atores é justamente o problema público.

Pochmann (2022) amplia essa discussão, ao asseverar que o Estado, como produto da sociedade, reflete o sistema de poder, sendo organizado por meio de instituições que funcionam como aparelhos estatais. Nessa perspectiva, em economias capitalistas onde há geração de excedente e conflitos de classe, o Estado é operado por uma elite dirigente composta por burocratas, tecnocratas e forças públicas, os quais têm poder para legislar, tributar e gastar. A concepção do autor reforça a intrínseca relação entre o Estado e as políticas públicas.

Direcionando a lente para essa relação Estado, política pública e sociedade, Silva e Costa (2002), asseveram que as políticas públicas são fundamentais para assegurar o melhor equilíbrio de oportunidades sociais, quanto sua efetividade e eficiência para fazê-lo pelo melhor emprego dos meios que lhe são adjudicados. Na realidade, os autores revelam a relação estabelecida entre a capacidade de uma política produzir os efeitos esperados e a concepção de equidade, ou seja, a oportunidade de que todos os que precisam dessa ação estatal tenham acesso a ela.

É preciso compreender que essa é uma relação complexa. As políticas públicas emergem como ferramentas essenciais para a promoção e avanço de práticas com vista ao bem estar coletivo e a promoção da igualdade de oportunidades sociais, especialmente na educação. Elas são projetadas com metas políticas específicas, dentro de cronogramas e orçamentos definidos, visando criar condições para alcançar esses objetivos.

Nessa seara de complexidade entre Estado e políticas públicas, O'Donnell (2011, p. 68), assevera que, “o estado processa e condensa poderes que emergem da sociedade (em nível local, internacional e transnacional), e também gera seus próprios poderes. Como resultado o estado devolve à sociedade vários tipos de políticas públicas e, às vezes, também importantes omissões”. O autor entende haver pesos distintos entre as ideias e demandas sociais e as concentrações de poderes pelo estado, pois em várias instituições estatais e

contextos de políticas públicas, essa tem sido uma questão complexa que precisa ser avaliada empiricamente. O autor tem uma concepção de estado enquanto “um conjunto de burocracias”, que têm responsabilidades que visam proteger ou obter algum aspecto para o bem comum. Essa seria a dimensão de responsabilidade que estaria no escopo da eficácia do estado.

Dando sequências as discussões da relação Estado-políticas públicas, conforme explorado pelos autores anteriores, Saravia e Ferrarezi (2006, p. 29) postula que há uma turbulência e a aparente falta de governabilidade das políticas públicas e da ação estatal, pois “a sensação de “desordem” que elas deixam perceber, não afetam apenas o cidadão. Os atores administrativos, políticos e seus analistas constatarem igualmente a extrema complexidade das políticas públicas e as aparentes debilidades do Estado para cumpri-las”. Diante disso, eles expõem que essa não é uma relação tranquila, na qual cada sujeito ou ator social reconhece e desempenha o papel esperado

Os autores ampliam a discussão, destacando que há, numa concepção mais generalista, três grandes matrizes teóricas quanto à apreensão do processo de formulação de políticas públicas e concepções da relação entre Estado e sociedade; são elas: pluralista, neocorporativismo e clientelista.

A primeira, gestada com base na experiência americana, segundo a qual, a formulação de políticas é dada numa correlação de forças entre os diferentes grupos de interesses atuantes junto ao governo, com o intuito de maximizar benefícios e reduzir custos. Para eles, teorias mais atuais, como o jogo institucional, partem da premissa de que a atuação estatal em relação a sociedade, expressa pelas políticas públicas, é um corpo uniforme e racional, já que nesse jogo o objetivo de parte dos jogadores, agentes de decisão, são os ganhos advindos. Esses ganhos lhes possibilitam aumentar ainda mais seu poder de decisão no âmbito público.

Outra vertente apontada por Saravia e Ferrarezi (2006), é a denominada de neocorporativismo, que, segundo eles, emergiu principalmente da crítica ao pluralismo. Esse modelo pondera que a intermediação é institucionalizada, como um arranjo político, e não com o objetivo de ordenar a sociedade ou dirigir a economia, ou seja, objetiva à sua manutenção, de forma pacífica e democrática. Traduzindo, na percepção deles é um novo contrato entre Estado e sociedade para resolver os conflitos.

O terceiro modelo apresentado pelos autores supracitados é o clientelismo, vertente que conviveu juntamente com o corporativismo populista, com vistas à troca de favores. “Ademais, são características concomitantes na constituição histórica de nosso país, a

ausência de sistemas partidários fortes e a ainda fraca organização de grupos pluralistas de interesse” (p. 298). Na ótica dos autores, a presença do Estado brasileiro enquanto formador da própria sociedade, difere de outros países centrais e destacam que no Brasil, é perceptível a presença absoluta do Estado sobre a sociedade, e que, o processo de transição democrática demonstrou a inaptidão do Estado em conviver com demandas advindas de novos atores, com os movimentos populares. A partir da pressão desses atores de fora, o Estado sofreu diversificação no seu interior, impulsionando novos arranjos.

Corroborando com a reflexão de Saravia e Ferrarezi (2006), Giron (2008) pontua que, ao se falar em políticas públicas, é necessário ter em mente que no tecido social há estruturas de poder e de dominação, das quais emergem as políticas. Elas são influenciadas pelas ideologias dos líderes do Estado, o que molda sua implantação, reformulação ou eliminação. A autora contrapõe dois modelos de Estado: o liberalismo de Adam Smith, que preconiza a autorregulação econômica com mínima intervenção estatal, e o neoliberalismo, promovido por figuras como Reagan, Bush e Thatcher, que defendem um Estado reduzido e uma maior intervenção do mercado. Mas afinal, o que é política pública?

Por conseguinte, Rua (2014), assevera que uma política pública implica em decisão política, mas nem toda decisão política chega a constituir uma política pública. A Constituição, embora resultado de decisões, acordos e tensões políticas, não é em si uma política pública. A autora destaca: "Por mais óbvio que possa parecer, as políticas públicas são ‘públicas’. Mesmo podendo incidir sobre o âmbito privado (família, mercado, religião), elas são públicas, e não privadas” (Rua, 2014, p. 18). Na concepção da autora, mesmo que entidades privadas participem das fases de formulação e implementação, as decisões sempre serão públicas.

A criação de políticas públicas, conforme Secchi (2012), segue algumas fases, iniciando primeiramente com a identificação do problema, que na sua concepção é a discrepância entre o status quo e uma situação ideal possível, ou seja, é a diferença entre a situação ideal que se gostaria e a realidade pública. Na formação da agenda, que é um conjunto de problemas relevantes, pode tomar diferentes formas: de um programa de governo, planejamento orçamentário, estatuto partidário ou uma simples lista de assuntos importantes.

A terceira fase apontada pelo autor é a formulação de alternativas, que surge a partir da introdução do problema na agenda, nos esforços de construção e combinação de soluções para os problemas que são cruciais. Jaccoud et al. (2005, p. 183) complementam que, questões como precariedade, vulnerabilidade, pobreza e exclusão ganharam destaque nos debates políticos, tornando-se foco das políticas públicas.

A quarta fase apontada por Secchi (2012), é a tomada de decisão, que, na percepção do autor, é vista como a etapa em que os interesses dos atores são equacionados e as intenções e objetivos são explicitadas. Corroborando com essa compreensão, Lejano (2012), destaca o processo decisório em políticas públicas, enfatizando que as decisões são tomadas para escolher uma alternativa adequada entre várias concorrentes. Para ele, o tomador de decisões avalia as alternativas de ação, calcula suas utilidades e escolhe aquela que oferece o maior benefício, adotando uma abordagem consequencialista. A quinta etapa proposta por Secchi (2012), é a implementação, configurado no momento em que os resultados concretos das políticas públicas são produzidos.

Finalmente, o autor apresenta a avaliação como momento chave de produção de feedback quanto às fases antecedentes, é a fase em que o processo de implementação e o desempenho são examinados com o objetivo de conhecer em detalhes a relação entre o estado da política e o nível de redução do problema. Nessa direção, Rosa (2021) complementa que essa é a etapa de questionamento dos processos das políticas: "Os objetivos foram alcançados? Os grupos beneficiados foram atingidos? A mudança social almejada foi realizada? Em virtude disso, é um estágio de produção de informação sobre a política e sua implementação". A autora lança mão de uma série de indagações que possibilitam a avaliação de uma política pública.

A extinção é a última fase apresentada por Secchi (2012). Para ele, a política pública também tem um fim, ou seja, o momento da morte ou extinção ou substituição da política pública. Essa morte ocorre mediante ao não atendimento dos objetivos e demandas sociais atendidas.

Ao analisarmos as políticas públicas no Brasil, é fundamental considerar não apenas seus aspectos técnicos e operacionais, mas também o contexto mais amplo do Estado brasileiro, suas dinâmicas internas e suas interações com a sociedade civil, o setor privado e outros atores políticos. Somente assim podemos compreender plenamente o impacto e a eficácia das políticas públicas na promoção do desenvolvimento social e econômico do país. Esse cenário de confusão e, por vezes, fusão entre os interesses públicos e privados reforça a importância de se estabelecer políticas públicas claras e transparentes.

No Brasil, as políticas públicas sociais eram originalmente consideradas como uma benesse concedida pelo Estado, conforme apontado por Jaccoud et al. (2005). Segundo os autores, essas políticas de ação social surgiram em resposta às questões sociais emergentes na década de 1920, especialmente relacionadas à pobreza operária. Os autores supracitados complementam que a educação é reconhecida como o campo mais antigo de ação social

estatal, remontando à obrigatoriedade constitucional da educação primária em 1891. No Brasil, o reconhecimento das políticas públicas como direitos dos cidadãos é recente. Atualmente, encontra-se respaldado pela Constituição Federal (CF) de 1988.

Os autores identificam três vertentes históricas que moldaram o Sistema Brasileiro de Proteção Social (SBPS). A primeira, surgida na década de 1930, consistia em uma abordagem corporativista destinada a lidar com questões sociais, centrada nos Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAPs) e na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). A segunda vertente, surgida após 1930, baseava-se na tradição filantrópica estatal, com foco em situações específicas de pobreza. Por fim, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, através da qual as ações sociais foram elevadas ao patamar de políticas sociais, fundamentadas na garantia de direitos e cidadania.

Corroborando com os autores supracitados, Rua (2014) destaca que, nos anos 1990, diante da democratização do país, impulsionada pela Constituição de 1988 surgiu uma nova agenda de reformas, enfatizando a democratização dos processos decisórios, a descentralização, a participação cidadã e a equidade dos resultados das políticas públicas.

À luz da compreensão da relação entre Estado e políticas públicas, na próxima subseção vamos abordar a importância e necessidade de avaliação de políticas públicas no contexto nacional.

2.1.1 Políticas Públicas no Brasil: da benesse do Estado ao direito constitucional do cidadão

Ao analisarmos as políticas públicas no Brasil, é fundamental considerar não apenas seus aspectos técnicos e operacionais, mas também o contexto mais amplo do Estado brasileiro, suas dinâmicas internas e suas interações com a sociedade civil, o setor privado e outros atores políticos. Somente assim podemos compreender plenamente o impacto e a eficácia das políticas públicas na promoção do desenvolvimento social e econômico do país. Esse cenário de confusão e, por vezes, fusão entre os interesses públicos e privados reforça a importância de se estabelecer políticas públicas claras e transparentes.

No Brasil, as políticas públicas sociais eram originalmente consideradas como uma benesse concedida pelo Estado, conforme apontado por Jaccoud et al (2005). Segundo os autores, essas políticas de ação social surgiram em resposta às questões sociais emergentes na década de 1920, especialmente relacionadas à pobreza operária. Os autores supracitados complementam que a educação é reconhecida como o campo mais antigo de ação social estatal, remontando à obrigatoriedade da educação primária à Constituição Federal (CF) de

1891. No Brasil, o reconhecimento das políticas públicas como direitos dos cidadãos é recente. Atualmente, encontra-se respaldado pela Constituição Federal (CF) de 1988.

Nesse sentido, Jaccoud et al (2005) identifica três vertentes históricas que moldaram o Sistema Brasileiro de Proteção Social (SBPS). A primeira, surgida na década de 1930, consistia em uma abordagem corporativista destinada a lidar com questões sociais, centrada nos Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAPs) e na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). A segunda vertente, surgida após 1930, baseava-se na tradição filantrópica estatal, com foco em situações específicas de pobreza. Por fim, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, através da qual as ações sociais foram elevadas ao patamar de políticas sociais, fundamentadas na garantia de direitos e cidadania.

Corroborando com os autores supracitados, Rua (2014) destaca que, no início da década de 1980, as políticas públicas brasileiras eram centralizadas financeiramente e decisivamente pelo governo federal, com fragmentação setorial e institucional e pouca participação da sociedade civil. A democratização trouxe uma agenda de reforma focada na descentralização e participação cidadã, embora a inserção dos atores no processo decisório fosse excludente. Nos anos 1990, diante da democratização do país, impulsionada pela Constituição Federal de 1988, surgiu uma nova agenda de reformas, enfatizando a democratização dos processos decisórios, a descentralização, a participação cidadã e a equidade dos resultados das políticas públicas.

Num outro viés, Carvalho (2022), pontua que, desde o início da década de 1990 o Brasil tem se ajustado ao capitalismo globalizado, por vezes adotando posturas de submissão e subserviência aos interesses do capital financeiro, vivendo numa confluência de negociação entre a manutenção do Estado democrático de direito e as exigências de um Estado ajustador, marcado por contradições e confluências frequentemente indissociáveis. Para a autora, o país adentra na contemporaneidade, caracterizado por dois fenômenos significativos: democratização e ajuste ao capitalismo financeirizado. No entanto, há aspectos positivos desses ajustes, mediante à necessidade de equilibrar três aspectos: as demandas econômicas, os direitos sociais e a participação cidadão (Mészáros, 2011).

Na próxima subseção apresentamos uma breve reflexão sobre as políticas públicas de alfabetização no Ceará como uma prévia da origem do MAIS PAIC.

2.1.2 Políticas Públicas de alfabetização no Ceará: PAIC em foco

Nesta seção, abordamos sobre política pública de alfabetização no estado do Ceará, mas com a lente voltada para o MAIS PAIC. Todavia, antes de adentrarmos nessa temática especificamente, faz-se conhecermos um pouco sobre esse Estado.

O Ceará, frequentemente chamado de “coração do Nordeste brasileiro”, possui uma geografia e cultura ricas e diversificadas. Com uma extensão territorial de 148.886,308 km², o estado é delimitado por estados vizinhos e banhado pelo Oceano Atlântico, apresentando uma extensa faixa litorânea de 573 quilômetros. O Ceará é o quarto maior estado da região Nordeste e o 17º maior do Brasil, com 184 municípios distribuídos em 20 Microrregiões Administrativas. Destacam-se as Regiões Metropolitanas de Fortaleza e do Cariri. Nesse contexto multifacetado, as Políticas Públicas de Alfabetização ganham forma, visando atender às necessidades educacionais de uma população diversa e em constante transformação.

O Estado do Ceará tem implementado algumas políticas públicas na área da educação. No entanto, na área específica da alfabetização, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado em 2007 pelo governo do estado, tem sido apontado como um marco na educação do estado. Para esta pesquisa, optou-se pelo estudo do programa no recorte temporal 2015-2022, quando recebeu a nomenclatura de Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), estendendo suas ações para atender os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

O MAIS PAIC, criado originalmente como programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), era voltado para garantir o direito de aprendizagem com prioridade à alfabetização dos estudantes cearenses até os sete anos de idade. Aprendizagem essa, concebida como um “direito fundamental, que deve orientar as ações desenvolvidas nos municípios e escolas” (Ceará, 2012).

O PAIC estabelece uma relação direta entre educação e aprendizagem. Na percepção do programa, a qualidade da educação está essencialmente vinculada à aprendizagem dos alunos e compreende ainda que a educação escolar deve ser pautada na perspectiva de um ensino que proporcione aprendizagens significativas aos estudantes (Ceará, 2012).

Compreendemos que aprendizagem não é um conceito unilateral e nem restrito ao ambiente escolar. Na realidade, é um conceito amplo, e por vezes complexo. Nessa perspectiva, Drouet (1995), entende que aprendizagem não é restrito somente aos fatos que

ocorrem na escola; tem um sentido muito mais amplo, pois abrange os hábitos e os aspectos de nossa vida afetiva, bem como a assimilação dos valores culturais.

Nessa direção, Charlot (2000) considera que a aprendizagem é algo inerente ao ser humano e, enquanto um processo contínuo, está presente desde o início da vida do indivíduo, estendendo-se por toda a vida humana. Nascer, na sua concepção é submeter-se à obrigação de aprender. Nessa compreensão, esse processo só se finda quando a vida acaba.

Aprendizagem e educação, são conceitos entrelaçados e até inseparáveis. Numa concepção freireana, educação tanto pode ser uma prática libertadora quanto de dominação, implicando na negação do homem e da mulher, bem como, na negação do mundo como uma realidade ausente desses homens e dessas mulheres (Freire, 1968). Educação também não é algo exclusivo do ambiente escolar, pois a família é a base do processo de educação do indivíduo e desempenha um papel imprescindível na vida e trajetória do sujeito.

À luz das concepções teóricas de aprendizagem, em sua origem, o MAIS PAIC foi criado como um programa de alfabetização na idade certa, pois o foco era a alfabetização dos estudantes cearenses até o 2º ano do Ensino Fundamental, considerada a idade certa. Posteriormente evoluiu para um programa de aprendizagem na idade certa.

A trajetória desse programa, desde a sua criação, implementação e ampliações é apresentada na seção 3 desta dissertação, onde apresentamos um panorama completo da gênese e do desenvolvimento do programa, destacando sua importância no contexto educacional atual.

Na seção que se segue, abordamos a importância e necessidade de avaliação de políticas públicas no contexto nacional como preâmbulo das discussões que serão levantadas nas próximas seções sobre o MAIS PAIC, já que esta pesquisa versa sobre a avaliação de uma política pública.

2.2 Avaliação de Políticas Públicas no Brasil: breve trajetória

Em qualquer lugar do mundo, assim como no Brasil, as políticas públicas são ferramentas essenciais para o desenvolvimento social e econômico do país, à medida em que são projetadas para atender às necessidades da população em áreas como saúde, educação, segurança e infraestrutura. A avaliação das políticas é um processo que permite ao governo e aos cidadãos medir sua eficácia e impactos. Com o envolvimento da população na análise e avaliação das políticas públicas, é possível obter uma visão mais ampla dos resultados e identificar áreas que necessitam de ajustes ou reformas. As políticas públicas, embora sejam

de responsabilidade e gestão governamental, não são de exclusividade do Estado a sua avaliação e aprimoramento.

Isto posto, a participação da sociedade é indispensável para implementar as melhorias necessárias nos setores da educação, cultura e bem-estar social. É especialmente relevante quando se trata de iniciativas voltadas para a educação de crianças e jovens, uma vez que este público moldará o futuro da nação. Para além disso, os recursos financeiros utilizados para implementar essas políticas são provenientes dos impostos pagos pelos cidadãos, o que reforça a importância da transparência e responsabilidade na gestão desses fundos.

Nesse sentido, Arcoverde e Albuquerque (2019), asseveram que a política pública transcende a esfera estatal, emergindo das interações entre a sociedade civil e o Estado, refletindo uma dinâmica de forças e interesses entre diferentes classes sociais. Essa perspectiva amplia o entendimento da política pública para além das ações diretas do Estado. No entanto, essa relação não é equânime, à medida que o Estado é o detentor dos recursos financeiros. Na percepção deles, dessa relação assimétrica, surge a necessidade de avaliação das políticas, tanto por parte do Estado quanto pela sociedade.

Complementando a esfera sócio estatal das políticas públicas, Frey (2000) destaca as três dimensões analíticas essenciais das políticas públicas: *polity*, *politics* e *policy*. A primeira, *polity* abrange a estrutura institucional e a ordem jurídica do sistema político, enquanto a dimensão *politics* refere-se ao processo político em si. Por último, a dimensão *policy* diz respeito ao conteúdo material das políticas e aos problemas técnicos associados. Tais dimensões são interconectadas, e fundamentais para a análise das políticas públicas. Para o autor, elas refletem a complexidade do Estado e seu papel regulador, conforme discutido inicialmente por Bourdieu (2014), Rua (2014) e Saravia e Ferrarezi (2006).

Numa perspectiva histórica, Worthen (1997, *apud.* Cavalcanti, 2007), numa perspectiva histórica, esclarecem que a avaliação de programas públicos é uma prática que remonta a milênios. Há registros de sua aplicação desde a China antiga, por volta de 2000 a.C., onde exames eram utilizados para medir a competência dos servidores públicos. Essa preocupação inicial com a eficiência administrativa é um testemunho da importância dada à qualificação e ao desempenho dos funcionários estatais.

Segundo o autor, no século XIX, na Inglaterra, o descontentamento com os programas sociais e educacionais impulsionou reformas que exigiam a avaliação desses programas. Comissões foram formadas, inclusive com membros da realeza, para avaliar os programas através de testemunhos e análises detalhadas. Diante da assertiva dos autores,

percebe-se que a inserção de membros da realeza na avaliação de programas, representava o controle que o Estado já exercia sobre as políticas públicas.

Na mesma direção, Cavalcanti (2007) frisa que, em 1844, Jules Dupuit¹ publicou um estudo pioneiro de avaliação, analisando o valor social de um projeto de canal através de análises econômicas. Esse marco histórico precedeu o surgimento, nos Estados Unidos da década de 1930, de programas de recuperação econômica e a consequente criação de agências para avaliar sua eficácia e a aplicação dos recursos públicos; acrescenta ainda, que a inclusão progressiva de cientistas sociais nessas agências visava desenvolver pesquisas em áreas como saúde, educação e transportes, utilizando uma ampla gama de variáveis relacionadas aos programas sociais e educacionais do governo.

Na mesma obra Worthen (1997) esclarece que, nos EUA, nas décadas de 1930 e 1940, nos EUA já haviam fundações dedicadas à avaliação de setores públicos e privados, e pela expansão das pesquisas internas nas agências responsáveis pelas políticas sociais. A incorporação de cientistas sociais nas agências governamentais refletiu a crescente complexidade e abrangência dos programas sociais, que passaram a ser observados mais atentamente pelos pesquisadores.

Posteriormente, na década de 1960, no mesmo contexto espacial, o autor postula que houve a percepção de que os métodos de avaliação utilizados nos programas sociais eram inadequados, uma constatação agravada pela dificuldade do governo em implementar e avaliar a eficácia e efetividade dos programas. Isso fomentou debates contínuos sobre as práticas de avaliação, que foram reconhecidas como ferramentas valiosas para informar o governo sobre a eficácia de seus programas, uma percepção que se manteve até meados dos anos 1970.

Corroborando a reflexão trazida pelo autor, Dias Sobrinho (2004) complementa que, na década de 1970, diante da crise econômica e o aumento das demandas sociais, devido a diminuição dos recursos públicos para atender aos anseios sociais, concomitantemente com a crescente complexidade da sociedade, nos países industrializados, os Estados foram levados a ampliar as suas ações de controle e fiscalização. Tal fenômeno passou a ser conhecido como “Estado Avaliador”, expressão cunhada por Guy Neave.

¹ Arsène Jules Émile Juvénal Dupuit, muitas vezes abreviado simplesmente para Jules Dupuit, foi talvez o mais ilustre dos engenheiros-economistas franceses. Treinado na École des Ponts et Chaussées em Paris, Dupuit teve uma carreira distinta como engenheiro civil. Começando como engenheiro-chefe na região de Sarthe, Dupuit escreveu vários estudos teóricos e práticos de primeira classe sobre deterioração e manutenção de estradas (1837, 1842), pelos quais ganhou uma Légion d'honneur em 1843. Talvez o mais famoso seja o artigo de Jules Dupuit de 1844 nos *Annales des ponts et chaussées* sobre a utilidade das obras públicas, dando continuidade a um trabalho anterior de 1830 de Henri Navier. Disponível em: <https://www.hetwebsite.net/het/profiles/dupuit.htm>. Acesso em: 14/11/2024.

Nessa perspectiva, o Estado é caracterizado por uma forte presença no controle dos gastos e dos resultados das instituições e dos órgãos públicos. De forma que esse “Estado Avaliador” intervém com a finalidade de assegurar mais eficiência e manter o controle de qualidade. Como consequência dessa forte atuação do “Estado Avaliador”, as avaliações protagonizadas pelos governos passaram a ser quase que exclusivamente externas, somativas, focadas nos resultados.

À luz dessa historicidade, na década de 1980, conforme destacado por Dias Sobrinho (2002, p. 28), os Estados Unidos vivenciaram uma mudança de paradigma do Estado de Bem-Estar para o neoliberalismo, alterando significativamente o papel do Estado. Esse novo papel, denominado Estado Avaliador, enfatizava o controle e a fiscalização em detrimento da provisão de serviços sociais. A avaliação, com vistas a aprimorar os programas para aumentar sua eficácia social, passou a ser dominada pela lógica de racionalidade orçamentária, frequentemente resultando em cortes de financiamento.

Essa transformação paradigmática é observada por Reboloso Pacheco e Reboloso Pacheco (1998, apud Cavalcanti, 2007), que apontam para uma mudança na natureza própria da avaliação, passando de ferramenta instrumental para uma abordagem mais conceitual. Com efeito, isso exigiu dos avaliadores, a adoção de marcos teóricos que fundamentassem suas práticas avaliativas.

No entanto, Torres Jr., Gussi, Silva e Nogueira (2020), ponderam que a avaliação de políticas públicas tem sido historicamente orientada por modelos tecnicistas, baseadas em uma abordagem positivista, focada na eficiência, eficácia e efetividade. No entanto, segundo os autores, nas últimas décadas surgiram perspectivas contra hegemônicas, que propõem novas abordagens epistemológicas e metodológicas para a avaliação de políticas públicas.

Durante a década de 1990, no Brasil, a avaliação de políticas públicas tornou-se um componente essencial da gestão pública, conforme a concepção do Banco Mundial (2004, apud Gussi e Oliveira, 2016). Essa integração alinou-se aos princípios da Nova Gestão Pública e à agenda neoliberal, com organismos internacionais, como o Banco Mundial, condicionando empréstimos na área social à produção de indicadores de resultados. No entanto, o aumento das políticas sociais gerou debates e reflexões quanto à metodologia, aplicação e intenções políticas subjacentes às avaliações.

Desde o final dos anos 1980 e início da década de 1990, conforme apontado por Rodrigues (2008), houve um crescimento no interesse pela avaliação de políticas públicas no Brasil. Esse período, segundo a autora, foi marcado por uma intensificação da avaliação nas administrações públicas da América Latina, em alinhamento com as reformas do Estado

influenciadas pela agenda neoliberal.

Corroborando com Rodrigues e Cavalcanti, Afonso (2013) ressalta que, na primeira fase do Estado-avaliador, a autonomia dos estados nacionais foi crucial para a adoção de políticas de avaliação, influenciadas pelas mudanças socioeconômicas e políticas da época neoconservadora e neoliberal. Segundo o autor, essa fase, iniciada na década de 1980, consolidou a avaliação como fundamental nas reformas administrativas e nos modelos de governança, em meio a transformações sociais, políticas e culturais amplas, impulsionadas pela onda neoconservadora e neoliberal nos países capitalistas desenvolvidos, como Estados Unidos e Inglaterra.

Na concepção do autor, inicialmente a avaliação surgiu como um pilar central das reformas administrativas e governamentais. A implementação de políticas avaliativas, incluindo as de grande escala, estava atrelada à autonomia significativa dos Estados nacionais ou entidades federativas, exemplificado pelo caso do Brasil. O autor acrescenta que, nos países precursores das reformas neoliberais e neoconservadoras, a avaliação consolidou-se como uma política de estado por mais de três décadas, atuando como ferramenta de gestão estatal e governamental. Na concepção do autor, na segunda fase desse estado avaliador ocorre na década de 1990, sendo marcada pela influência indelével de organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Essa organização, segundo Afonso (2013), teve um papel ativo na criação de um sistema de indicadores e de avaliação comparativa em larga escala, independentemente de suas inclinações político-ideológicas. Esse processo contribuiu para a legitimação de narrativas e a integração de políticas educacionais nacionais ao contexto global, com impactos diretos e imediatos na vida e educação dos alunos. A partir de então, a adoção de políticas internacionais de avaliação, a exemplo do Programme for International Student Assessment (PISA), passou a ser vinculada ao surgimento da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) na década de 1990, consolidando-se como um consenso global.

Para finalizar sua reflexão, o autor aponta a terceira fase do estado avaliador, denominada Pós-Estado-avaliador, que se notabiliza pela aceleração das dinâmicas neoliberais de internacionalização da educação. Este cenário, segundo ele, é marcado pela ênfase na privatização, mercantilização e transformação da educação em mercadoria. Durante esta etapa, os Estados-nação são confrontados com desafios significativos em sua participação em processos de governança contraditórios, em um contexto de crise regulatória da economia

mundial e emergência de uma sociedade civil global. Como características dessa fase, ele pontua: a preocupação com a preservação do ensino básico público e universal; intensificação da transnacionalização; alusão a tratados internacionais como os da Organização Mundial do Comércio (OMC); fomento à privatização educacional; tendência à modularização dos currículos e expansão da privatização de sistemas e agências avaliativas.

Corroborando com o autor supracitado, Cunha (2006, apud Silveira, 2015) esclarece que, no Brasil, as dinâmicas de avaliação das políticas públicas sociais, particularmente as educacionais, refletem e se entrelaçam com tendências globais. A avaliação torna-se um instrumento essencial para decidir sobre a continuidade, modificação ou cessação dessas políticas. As metodologias de avaliação de políticas públicas foram moldadas pelas concepções e interesses de organismos internacionais como o Banco Mundial, BID, BIRD, OCDE, CEPAL e CLAD. Estas são caracterizadas pela mensuração objetiva dos resultados, visando aprimorar a eficiência dos gastos públicos, a eficácia da gestão governamental e, adicionalmente, a efetividade desses investimentos. Frequentemente, a interpretação dessas metodologias está vinculada ao seu papel como mecanismo de controle administrativo e gerencial.

Nesse campo de influência dos organismos internacionais, associado às influências políticas na adoção de modelos de avaliação, (2006) e Gussi (2019) enfatizam a influência do contexto político dominante na adoção do modelo técnico e formal de avaliação, alinhado à visão promovida por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cujas políticas de financiamento são orientadas por uma abordagem neoliberal. No âmbito brasileiro, essa perspectiva se concretizou durante a Reforma do Estado na década de 1990, com a implementação de um modelo de avaliação de gestão pública baseado nos critérios dos “três E’s”: eficiência, eficácia e efetividade.

Rodrigues (2008) corrobora com os autores, enfatizando que a ênfase na avaliação de políticas públicas à época foi catalisada pela dependência financeira do país em relação a agências internacionais, numa relação desigual de poder, passaram a exigir sistemas de monitoramento e avaliação para os projetos que financiavam, levando a uma abordagem gerencialista e instrumental focada na mensuração de resultados.

Na contramão das abordagens gerencialistas de avaliação, Lejano (2012) amplia as discussões ao postular que a abordagem gerencialista coloca a escolha racional no cerne do processo decisório estatal, argumentando que as decisões devem ser baseadas em uma análise utilitarista de custo-benefício. O autor esclarece que esse modelo é alvo de críticas por

promover uma concepção hipostasiada do Estado. Nesse aspecto o autor vai ao encontro da percepção de Bourdieu (2014), de que o Estado é uma ilusão bem fundamentada, que só existe pela crença coletiva da sua existência.

Como um exemplo extremo desse modelo racional, Lejano (2012) apresenta a teoria dos jogos, ressaltante da necessidade de um exame crítico de suas limitações e potencial para descrever cenários políticos complexos. Para o autor, embora o modelo racional possa falhar em simular a realidade social, ele ainda oferece insights valiosos sobre certos aspectos do comportamento social e motivação. No entanto, é essencial expandir essas análises para abranger outras dimensões e contextos.

Essa tendência positivista, conforme postula Lejano (2012, p. 196), “insiste em encontrar dimensões de medição que podem traduzir estes fenômenos em coisas fisicamente observáveis e mensuráveis”. É o que o autor chama de esquema utilitário, onde a unidade de medição pode ser uma utilidade ou a disposição para pagar. Essa abordagem positivista, na visão do autor, cria lacunas entre teoria e prática, questionando se é possível quantificar objetivamente todos os aspectos da vida. Com base nas análises de Lejano (2012), Rodrigues (2008) e Gussi (2017), a resposta é negativa, pois é crucial considerar o contexto junto ao texto, já que ambos são inseparáveis.

A noção de pós-constitutivismo, na percepção de Lejano (2012), é caracterizada na virada do texto para o contexto. Segundo o autor, não se trata somente de uma virada filosófica, mas de uma mudança acentuada no modo de pesquisa do analista, que contrasta os reducionismos da análise clássica (utilitário), para um viés pós-modernista, objetivando uma interpretação pura.

Diante da flexão do autor, percebe-se a relevância do contexto, à partir do qual uma avaliação mais profunda começa a se delinear, à medida que o autor enfatiza 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). O autor ressalta a importância de atentar para os conceitos, autores e o campo, enfatizando a descrição em detrimento da classificação. Nesse sentido, ele argumenta que é essencial manter a coerência, ou seja, estar atento às condições do campo para poder interpretá-lo adequadamente.

Nesse sentido, Rodrigues (2008) esclarece que, ao longo do processo de desenvolvimento da área de estudos sobre políticas públicas, novas abordagens passaram a enfatizar a importância da análise do contexto social, econômico, político, cultural e organizacional. Isso inclui a análise das estruturas de funcionamento, dinâmica, relações de

poder, interesses e valores que permeiam as instituições envolvidas na elaboração e implementação de políticas públicas. A autora explica metaforicamente a imersão em uma particularidade do campo de investigação, abrangendo tanto as dimensões longitudinais (extensão no comprimento) quanto as latitudinais (extensão na largura, amplitude). Sob essa perspectiva, o aprofundamento no estudo e na pesquisa da temática da avaliação em profundidade resulta na ampliação desse campo de investigação.

Considerando essa perspectiva apontada por Rodrigues (2008), Gussi e Oliveira (2016), questionam como é possível construir uma outra forma de avaliação de políticas públicas que leve em conta as contradições do Estado e se afaste de modelos operacionais, fundamentando-se em uma perspectiva epistemológica e metodológica mais ampla e como buscar um (outro) sentido para avaliar políticas públicas. A resposta proposta, segundo os autores é clara: a avaliação em profundidade, que abrange diversas dimensões (sociais, culturais, políticas, econômicas, territoriais) envolvidas nas políticas públicas e faz uso de abordagens analíticas e metodológicas provenientes de diferentes campos disciplinares, principalmente das ciências sociais aplicadas.

Os autores supracitados propõem uma abordagem inovadora para a avaliação de políticas públicas, que transcende os modelos operacionais tradicionais e abraça uma perspectiva epistemológica e metodológica mais abrangente. Eles argumentam que uma avaliação eficaz deve considerar as diversas contradições inerentes ao Estado e incorporar múltiplas dimensões — sociais, culturais, políticas, econômicas e territoriais — que influenciam diretamente as políticas públicas. Essa abordagem multidisciplinar, enriquecida pelas Ciências sociais aplicadas, permite uma compreensão mais profunda e contextualizada das políticas em questão, e que, com a evolução dos estudos em políticas públicas, passou-se a valorizar a análise contextual.

Nos últimos vinte anos, segundo reflexões de Gussi (2019), houve crescimento no número e relevância das políticas implementadas pelo Estado brasileiro, fato que impulsionou uma discussão ampla sobre as metodologias de avaliação. Esse debate abrange desde abordagens gerenciais e técnicas até métodos mais contextualizados e participativos, que envolvem diversos setores da sociedade civil. É crucial, portanto, entender o contexto político dominante que molda o modelo técnico-formal de avaliação e os desafios associados a ele. Segundo a ótica do autor, a avaliação de políticas públicas não deve ser limitada a um modelo técnico-formal que ignore as complexidades sociais e as contradições inerentes ao Estado.

Desafiando as abordagens hegemônicas convencionais, a avaliação em profundidade proposta por Rodrigues (2008), inspirada em Lejano (2012), representa uma

mudança paradigmática na análise de políticas públicas. Esta abordagem, detalhada na obra “Parâmetros para análise de políticas públicas: a fusão de texto e contexto”, traduzida e publicada pelo Mestrado em Políticas Públicas da UFC sob a coordenação da Profa. Léa Rodrigues, enfatiza a importância de considerar as dimensões sociopolíticas e culturais no processo avaliativo. A proposta da Avaliação em Profundidade reconhece que as políticas públicas não são apenas textos a serem interpretados, mas também produtos de seus contextos.

Nesta pesquisa tentaremos nos fundamentar numa perspectiva qualitativa, contra hegemônica, quiçá, em profundidade, não na extensão do termo proposto por Rodrigues (2008), mas na direção de uma análise para além do aparente, procurando identificar o não dito ou não escrito.

Na próxima seção abordamos sobre o Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), sua trajetória, expansão, estrutura organizacional, eixos temáticos, sistema de avaliação, além de fazermos uma imersão no recorte tempo 2015-2022, quando da ampliação do programa para MAIS PAIC. A partir das conclusões alcançadas, almeja-se não apenas entender melhor os impactos e contribuições do programa, mas contribuir para o aprimoramento dessa política no âmbito público municipal.

3 PAIC: TRAJETÓRIA DE CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO

O Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), anteriormente denominado Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), foi criado em 2007, durante a gestão do então governador Cid Ferreira Gomes (2007-2010). Essa política pública tem passado por modificações ao longo do tempo. O programa possui objetivos claros com métricas objetivas, focado na alfabetização e no aprendizado dos alunos. Foi estabelecido como uma iniciativa de cooperação entre o governo estadual e os municípios cearenses, em parceria com a UNICEF e instituições da sociedade civil, com apoio do governo federal, com a finalidade de apoiar a alfabetização dos alunos da rede pública até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

O MAIS PAIC, foco desta pesquisa, foi lançado em 2015 pelo então governador do estado do Ceará, Camilo Sobreira de Santana, cuja nomenclatura atual é PAIC INTEGRAL, lançado em 2022, pela então governadora Maria Izolda Cela de Arruda Coelho. No entanto, nosso recorte temporal é o período de vigência do MAIS PAIC (2015-2022).

Nesta seção abordamos sobre o contexto de implantação do programa, sua estruturação (cooperação com foco na alfabetização de crianças), seus eixos e desafios para a continuidade. Procuramos fazer uma imersão no recorte temporal 2015-2022, período em que o programa passa a estender suas ações para abranger os alunos até o 9º ano do EF.

3.1 Contexto de implantação do Programa

O Ceará é um dos nove estados da região Nordeste, situado entre o Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Piauí, conta com 184 municípios distribuídos em um território superior a 148 mil km². O Estado apresenta uma população de aproximadamente 8,8 milhões de habitantes à época da implantação do PAIC. Isso o coloca como o 8º mais populoso do Brasil (IBGE, 2022). O Ceará ocupa a 5ª posição no ranking da taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais, com (14,1); perdendo apenas para o Maranhão (15,0), Paraíba (16,0), Piauí (17,2) e Alagoas (17,7).

Antes de caracterizarmos o Estado do Ceará no contexto das primeiras discussões sobre a problemática da alfabetização local, é necessário apresentarmos resumidamente o cenário político nacional e local.

No cenário nacional, em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva, representante da classe trabalhadora, assume a presidência do país, substituindo Fernando Henrique Cardoso. Durante

o quadriênio 2004-2007, Lula implementou o Plano Plurianual (PPA) com a meta de erradicar o analfabetismo no Brasil e garantir que 100% da população com idade entre 7 e 14 anos estivesse na escola.

No contexto do Ceará, e mais especificamente no que se refere a dimensão política, Galvão e Andrade (2022, p. 177) postulam que, durante o governo de Lúcio Alcântara, o Programa de Modernização e Melhorias da Educação Básica passou a ser priorizado, com propostas de “ações associadas ao acompanhamento dos indicadores das escolas, com as metas de aprovação, gráficos de acompanhamento por turma e disciplina e gerenciamento de resultados”. Para eles, a gestão por resultados, iniciada por Tasso Jereissati, foi implementada no estado, tendo um impacto direto na educação e fortalecendo o Estado-Avaliador. Neste aspecto é perceptível o alinhamento do estado com a dinâmica nacional.

Pensamento corroborado por Maia (2013), segundo o qual, nos últimos anos, no que se refere às políticas públicas de educação, o Estado do Ceará vem seguindo a tendência nacional. Em certos períodos o Estado assume a responsabilidade pela educação da população cearense, e em outros, implanta ideias influenciadas pelo contexto reformista predominante. O autor esclarece que, no Ceará, a ideia de Gestão por Resultados (GPR) surge no governo de Lúcio Alcântara (2003 – 2006), influenciada pelo modelo de gestão pública do Canadá, que já tinha experiência nesse tipo de política.

Na percepção do autor, no Estado, a Gestão por Resultados foi criada como instrumento de monitoramento das políticas públicas, seguindo o modelo de gestão voltada para a excelência. No contexto da educação, se expressaria por meio do estabelecimento de metas de gestão focadas no desempenho dos estudantes e das escolas, tanto nos resultados internos quanto externos.

Complementando, Galvão e Andrade (2022, p. 177) afirmam que no final de 2003 o governador Lúcio Alcântara implementou o Plano Plurianual (PPA), para vigência em 2004 e 2007, com a meta de “elevar a qualidade da educação e o perfil educacional da população”. É possível estabelecer a relação dessa meta com a proposta de “erradicação do analfabetismo”, que era a meta do governo federal, à época.

Na mesma linha de raciocínio, Sumiya e Araujo (2015) destacam que os oito anos da administração de Tasso Jereissati impuseram à colaboração um caminho sem retorno. Esse processo de dependência da trajetória baseou-se em respostas positivas, ou seja, a escolha do Estado de continuar e fortalecer a relação intergovernamental foi fundamentada na compreensão de que a cooperação era a melhor opção. Esse relacionamento continuou durante a gestão de Lúcio Alcântara, entre 2003 e 2006. Durante esse período, foram implementadas

ações de apoio à elaboração de planos municipais de educação, gestão integrada das escolas e a incorporação da rede municipal de ensino na avaliação estadual SPAECE em 2004.

Nesse contexto, a colaboração firmada entre Assembleia Legislativa, o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar e diversos parceiros, em 2004, para investigar e combater o analfabetismo no estado, possibilitou a criação embrionária o PAIC, inicialmente como um programa experimental, onde o município de Sobral foi escolhido para executar o projeto-piloto. Posteriormente, em 2007, o então governador Cid Ferreira Gomes, o transforma numa política pública para todo o Estado do Ceará, conforme abordamos na próxima subseção.

3.2 PAIC: das primeiras discussões à criação do Programa

A problemática do analfabetismo no Estado do Ceará ganhou destaque com os indicadores do SAEB/2001(Brasil, 2001), divulgados em 2003. O baixo desempenho dos alunos do 5º ano em Língua Portuguesa motivou a criação do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC).

Nessa seara, Silveira (2015) assevera que, em 2004, diante dessa situação crítica, o então deputado estadual Ivo Ferreira Gomes (ex-secretário de Educação do município de Sobral na gestão do prefeito Cid Ferreira Gomes), à luz dos resultados do SAEB/2001, que sinalizavam o Ceará como um dos estados brasileiros com o pior nível em proficiência em língua portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental, e nos resultados do Censo Demográfico do IBGE (Brasil, 2000), os quais apontaram que 21,83% das crianças e adolescentes cearenses de 7 a 14 anos, não estavam alfabetizados, propôs, no plenário da Assembleia Legislativa do Ceará, a criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), a fim de compreender o que estava acontecendo e apurar o analfabetismo escolar em todo o estado do Ceará. Cabe salientar que esse relatório indicou que o desempenho do Ceará foi significativamente abaixo da média

Corroborando com Silveira, Bonamino *et al.* (2019) acrescenta que diante dessa crise educacional no estado, os deputados da Assembleia Legislativa do Ceará (ALECE), optaram por criar o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE), com o objetivo de investigar e combater o analfabetismo escolar. Estabelecido em 2004, o Comitê contou com a parceria de diversas entidades, incluindo o Unicef, a Associação de Prefeitos do Estado do Ceará (Aprece), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além de várias universidades como: UECE, UFC, UVA, UNIFOR e URCA.

Além disso, teve a participação de representantes da burocracia estadual e federal, incluindo a Secretaria Estadual de Educação do Ceará e o Inep.

O CCEAE desempenhou um papel fundamental no processo de criação e implementação do PAIC. De acordo com Sumiya e Sano (2021), o CCEAE foi definido como instância de caráter plural, democrática e representativa, um pacto societário para a superação do analfabetismo escolar, firmado entre várias forças da sociedade cearense. No entanto, o termo eliminação do analfabetismo escolar foi tema de divergência no âmbito do Comitê, levantado pelos acadêmicos, que, na ocasião, alegaram ser uma linguagem bélica, não indicativa de um contexto positivo com vista à promoção da alfabetização. Todavia, os organizadores mantiveram a nomenclatura, pois, segundo eles, expressava de forma clara e objetiva o problema a ser enfrentado.

Após a conclusão das atividades do CCEAE, a APRECE e a UNDIME-CE, com apoio técnico e financeiro do UNICEF, lançaram o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) com o propósito de auxiliar os municípios na melhoria do ensino de leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A primeira etapa do programa, realizada entre 2005 e 2006, abrangeu 56 municípios. Fortaleza não participou dessa fase do programa. O destaque foi a execução de duas avaliações externas em leitura e escrita com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Com o início das novas gestões municipais em 2005, os prefeitos passaram a ter papel central no programa em seus respectivos municípios (Ceará, 2012).

O propósito primordial do Comitê era investigar as várias dimensões do analfabetismo escolar no estado do Ceará. Para isso, realizou três pesquisas, cujos resultados indicaram que:

Em uma avaliação amostral dos níveis de leitura, escrita e compreensão de texto de 8 mil alunos da 2ª série do EF (atual 3º ano), matriculados nas redes de 48 municípios, 39% não leram o texto; 15% leram muito mal, soletrando e sem compreender; 31% leram com dificuldade e compreenderam parcialmente; e 15% leram e compreenderam. A maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador. A maior parte dos professores não tinha metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa e usava muito mal o tempo de aula (Ceará, 2012:19).

As pesquisas mencionadas acima, juntamente com os seminários realizados em todo o estado do Ceará, desempenharam um papel crucial ao evidenciar o analfabetismo escolar como um desafio significativo. À luz dessas pesquisas, o Comitê selecionou o município de Sobral para ser pioneiro na implementação de um programa de alfabetização, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os sete anos de idade. Posteriormente, essa

iniciativa foi progressivamente expandida para outros municípios do Ceará por meio de parcerias entre a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) e as Secretarias Municipais de Educação (SME), (Ceará, 2012). A criação do programa se dá no âmbito do estabelecimento do Comitê.

Em 2007, por ocasião da posse como governador do estado do Ceará, Cid Ferreira Gomes assumiu o compromisso de apoiar os municípios na transformação da situação identificada pelo Comitê. A alfabetização de todas as crianças até os 7 anos de idade foi estabelecida como prioridade, e a Seduc encarregou-se da implementação do PAIC, tornando-o uma política pública (Ceará, 2012).

O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), enquanto política pública, teve início com a publicação da Lei 14.026, de 17 de dezembro de 2007, no Diário Oficial do Estado. Quanto à sua funcionalidade, esta lei estabelece:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), por meio do qual o estado, em cumprimento ao regime de colaboração, poderá prestar cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem. Art. 2º O programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) tem por finalidade o estabelecimento de condições necessárias para que todos os alunos cearenses cheguem ao 5º ano do Ensino Fundamental sem distorção de idade, série e com o domínio das competências de leitura, escrita e cálculo adequado a sua idade e ao seu nível de escolarização. Parágrafo único. Para maior garantia do cumprimento de seus objetivos, o Programa deverá inicialmente, garantir a aquisição por todas as crianças de 7 (sete) anos, das competências de leitura e escrita esperados nesta idade (CEARÁ. Diário Oficial do ESTADO Lei 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC: seção 1, Fortaleza, CE, ano x, n. 239, p. 1-2, 19 de dez. 2007).

A finalidade precípua dessa Lei é estabelecer as condições necessárias para que todos os alunos cearenses cheguem ao final do Ensino Fundamental I sem distorção de idade, e com o domínio das competências de leitura, escrita e cálculo, adequadas à idade e nível de escolarização.

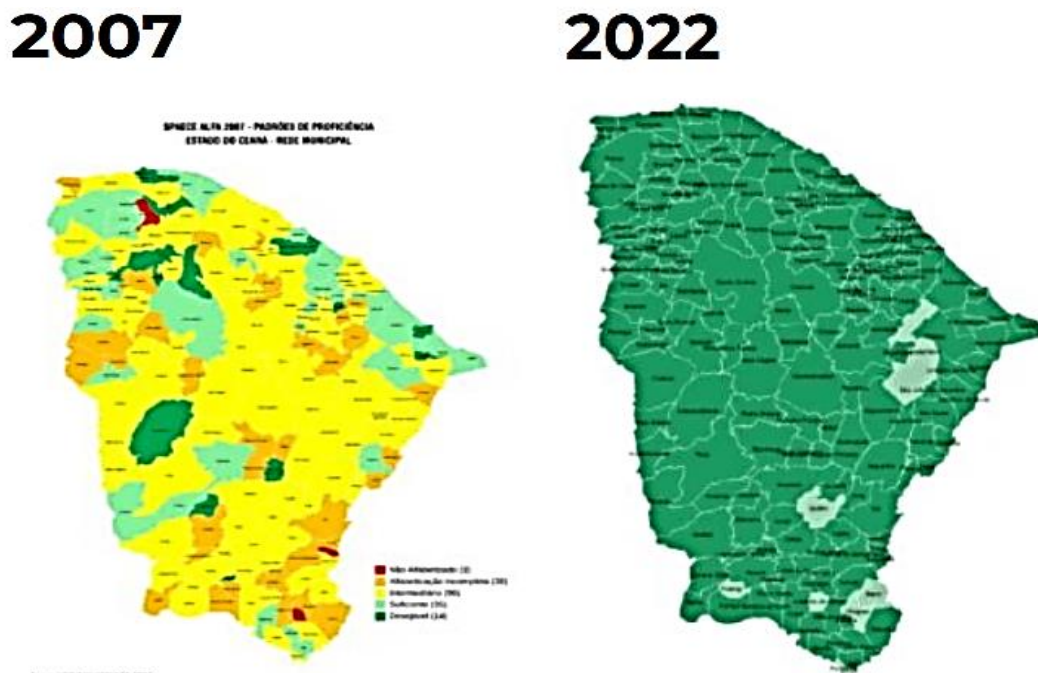
É importante considerar que na fase inicial, o programa contou com um arcabouço de investimento de R\$ 52 milhões do Governo do Estado, sendo R\$ 26 milhões distribuídos em premiação para as melhores escolas; R\$ 9 milhões para a realização da avaliação; R\$ 7 milhões para aquisição de material didático; R\$ 7,4 milhões em bolsas; e outros R\$ 2,6 milhões em apoio logístico para a execução das formações.

Em 2007, através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Alfabetização (Spaace Alfa), a secretaria de Educação fez uma avaliação das habilidades de leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Essa avaliação serviu de base para avaliar o programa nos anos subsequentes. Em termos de proficiência em leitura, numa escala de zero a 200 pontos, a média estadual era de 118,91 pontos em 2007,

progredindo para 162,6 pontos em 2010. Tais dados sugerem um aumento significativo de 43,7 pontos (Ceará, 2012). Seria possível afirmar que o aumento dessa pontuação refletiu realmente a melhoria na aprendizagem dos alunos? Essa é uma reflexão pertinente, mas de difícil conclusão.

Os mapas abaixo, sugerem avanços do Estado no processo de alfabetização das crianças. A quase totalidade dos municípios que se encontravam no nível intermediário passaram para o desejável, e 100% dos que estavam com a alfabetização incompleta avançaram para o intermediário ou desejável. essa evolução deve-se ao PAIC, que “se coloca como um caso de cooperação que tem alcançado bons resultados” (Ceará, 2012:34).

Figura 1 - Mapas 1 e 2: Alfabetização do Estado do Ceará (Alfabetização 2º ano).



Fonte: Ceará (Seduc, 2025). Disponível em: <https://paicintegral.seduc.ce.gov.br/2023/01/17/mapas-do-2o-ano/>. Acesso em 01/01/25.

Analisando friamente os resultados obtidos pelas crianças nos períodos de 2007 e 2022, é possível perceber que o Estado avançou significativamente para o nível suficiente, e principalmente para o desejável. No entanto, de igual modo, refletir até que ponto os avanços quantitativos apresentados nos mapas, retratam a qualidade da aprendizagem dos alunos cearenses até o 2º ano do EF, considerada a idade certa.

Na próxima subseção apresentamos diferentes compreensões sobre o programa.

3.2.1 PAIC: diferentes compreensões

O programa é descrito em Ceará (2012), como uma política de cooperação entre estado e municípios promovida pelo governo do Ceará em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), e instituições da sociedade civil, com apoio do governo federal, cujo objetivo é alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino do estado até os 7 anos de idade. Dessa forma, o PAIC apoia os municípios na formulação e implementação de políticas voltadas à garantia do direito de aprendizagem com prioridade na alfabetização.

Considerando que o foco inicial do programa é a aprendizagem (alfabetização) na idade certa, para esta pesquisa adotamos a concepção Vygotskyana de aprendizagem, o qual defende a presença da aprendizagem desde o nascimento, no contexto familiar como primeiro núcleo mediativo. Para Vygotsky, Luria e Leontiev (1998, p. 8), “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. Nessa perspectiva, a aprendizagem acontece na escola e para além dela.

No contexto das compreensões sobre o programa, Bonamino (et.al, 2019, p. 200), as amplia denominando-o como um “conjunto de programas desenhados pelo estado e introduzidos, desde 2007, nas redes públicas municipais de ensino, com o objetivo de promover a melhoria da educação e dos resultados escolares no ensino fundamental cearense”. Na concepção da autora, o programa é fruto do papel estratégico desempenhado pelo governo do Estado do Ceará, no processo de coordenação dos municípios no contexto do ensino fundamental.

Nessa direção, Machado (2014), amplia a conceitualização, acrescentando que o programa é um exemplo de política interfederativa entre o estado do Ceará e seus municípios. Na percepção da autora, o PAIC pode ser situado no âmbito do federalismo e das relações intergovernamentais brasileiras que, de forma geral, têm tido experiências e experimentações de diferentes naturezas e resultados, de forma mais cooperativa. Nesse sentido, Ceará (2012) esclarece que o Ceará já tem um legado de cooperação educacional entre os entes federados, desenvolvido desde os anos de 1970, o que contribuiu para o programa se firmar como uma política de cooperação.

Segundo a concepção de MAIA (2016, p. 86), “podemos afirmar que o PAIC pelas características apresentadas não é um Programa de Alfabetização como o nome afirma. Na verdade, ele se constitui em um modelo de gestão focado nos resultados”. Para ela, o programa persegue os resultados através do alcance de metas, avaliações e da

responsabilização das escolas e professores. O programa atribui um papel significativo ao gestor.

Em meio a toda essa realidade, um personagem assume papel de protagonista principal: o gestor, que no contexto atual é tido como peça fundamental para as conquistas na educação. No rol de iniciativas que dão ao gestor a crença de poder transformar o contexto escolar, não poderíamos deixar de lembrar a realizada no estado do Ceará, a escolha dos dirigentes escolares, instituída durante o governo de Tasso Jereissati e do secretário de educação, Antenor Manuel Naspoline, expressa num processo embasado no documento: “O Diretor faz a Diferença”, que regulamenta a eleição direta para os gestores escolares no nosso Estado (MAIA, 2016, p. 52).

Embora o programa não seja especificamente de alfabetização, ele exige uma reorganização significativa na administração escolar e no trabalho dos professores, na medida em que se baseia em indicadores e metas, que avaliam o desempenho dos alunos. Para a autora, as atividades realizadas na escola são redirecionadas com o objetivo de alcançar melhorias nos resultados. Para ela, o “PAIC não visa alfabetizar, mas desobrigar cada vez mais o Estado da responsabilidade de custear o ensino, repassando-a para a escola através da necessidade de conseguir bons resultados na avaliação do SPAECE, para garantir o prêmio e somente assim obter recursos” (MAIA, 2016, p. 86).

Ela argumenta que esse tipo de programa, tal como é implementado nas escolas, não deveria ser aplicado na educação, pois sua ênfase nos resultados e na meritocracia pode prejudicar a prática pedagógica dos professores. Afinal, mensurar o nível de desenvolvimento dos alunos apenas por meio de indicadores é uma tarefa complexa e limitada.

Resultados obtidos pelo Estado do Ceará, como no ranking nacional de crianças alfabetizadas na idade certa/2024, onde o Estado alcança a primeira colocação com 85% das crianças alfabetizadas na idade certa sinalizam que, sendo um programa de alfabetização ou de gestão, o Estado tem apresentado melhoras no que concerne à alfabetização dos alunos na idade certa.

À luz de concepções, como: política de cooperação entre o estado e municípios, e parceiros (Ceará, 2012); “conjunto de programas desenhados pelo estado e introduzidos, desde 2007, nas redes públicas municipais de ensino (Bonamino, 2019); exemplo de política interfederativa entre o estado do Ceará e seus municípios (Machado, 2014) ou na percepção de que não se trata de um programa de alfabetização, mas de gestão (Maia, 2016), na próxima subseção abordamos como se deu o regime de cooperação que possibilitou a criação da política e estrutura basilar do programa.

3.2.2 PAIC: base no regime de colaboração

O PAIC é uma política de cooperação entre o governo do Estado do Ceará e seus 184 municípios, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e instituições da sociedade civil, com apoio do governo federal. É sumariamente importante enfatizar alguns dos fatores que foram essenciais à criação e implementação do programa.

Nesse cenário, Ceará (2012) aponta três fatores contextuais relevantes que contribuíram para a implantação do PAIC. O primeiro deles são os resultados positivos do Ceará, que se aproximam das médias nacionais e melhoraram gradualmente. O segundo é o legado de colaboração do Estado e seus municípios, que remonta à década de 1970, período em que se deu o início do processo de municipalização, e contribuiu para o estabelecimento do programa como uma política de cooperação. O terceiro fator foi a promulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que deu ênfase à disseminação do Ideb como indicador de qualidade da educação, associada a um cenário econômico favorável de crescimento e redução da desigualdade social.

Explicitando cada um dos fatores, segundo Ceará (2012) os resultados positivos alcançados pelo estado desde 2005 na área da educação foram apresentados em 2009, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Esses dados indicaram que 18,6% da população cearense com idade superior a 15 anos se encontrava alfabetizada, um percentual superior à média brasileira (9,7%), mas equivalente à média do Nordeste (18,7%). Já entre os alunos na faixa etária entre 10 a 14 anos, a taxa de analfabetismo no estado era de 3,9%, abaixo da média nordestina (4,7%), mas ainda superior à média nacional (2,5%).

No que concerne ao segundo fator, ou seja, o regime de colaboração, Ceará (2012) esclarece que no contexto de surgimento do PAIC, é possível perceber uma ampliação de cooperação no âmbito educacional no Ceará, desde a formação de professores e diretores escolares, apoio técnico prestado às secretarias municipais de educação, criação de mecanismos para melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar no estado, com foco na melhoria dos resultados de aprendizagem. O programa articula um arranjo institucional, configurado numa série de ações que envolvem diversos agentes, como prefeitos no âmbito político e as burocracias de formulação e implementação existentes nas secretarias de educação e nas escolas.

Para favorecer o sistema operacional do programa, o governo do Estado criou uma coordenadoria responsável pela instituição do regime de colaboração.

Para a operacionalização do Paic e de outros programas e projetos, o governo estadual instituiu a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copem), com uma equipe central e núcleos regionais, criando um arranjo institucional para viabilizar o regime de colaboração no estado. Em cada município, foi estimulada a estruturação de equipes do Paic (Ceará, 2012, p.20).

Mediante o PAIC, os sistemas de ensino do Estado e dos municípios precisaram criar um padrão de cooperação, onde assumiram atribuições específicas, instituíram um novo arranjo institucional, fixaram procedimentos, criaram formas de articulação e desenvolveram maneiras diversas de trabalhar em conjunto. Essa colaboração tem base na Constituição Federal de 1988.

O Paic se coloca como um programa situado no marco do regime de colaboração entre estado e municípios. A organização de um regime de colaboração dos sistemas de ensino dos entes federados foi objeto de legislação consubstanciada pelo artigo 211 da Constituição de 1988. A emenda constitucional no 14 de 1996, fixou como atribuição da União a organização do sistema federal de ensino, o financiamento das instituições de ensino públicas federais e o cumprimento das funções redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade mediante assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios. Aos municípios coube atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil; aos estados e Distrito Federal, no Ensino Fundamental e Médio. A emenda constitucional no 59, de 2009, determinou que os entes federados, ao organizarem seus sistemas, devem definir formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (Ceará, 2012, p. 51).

Complementando esse pensamento, Vidal e Costa (2021) asseveram que o PAIC introduziu uma nova forma de cooperação entre o estado do Ceará e seus municípios, com estratégias de formação continuada de gestores e professores, contínuas avaliações diagnósticas e modelos de gestão. Segundo os autores, foram associadas ao programa, duas fortes políticas de accountability que induzem os municípios a focar em seus resultados e metas pelas recompensas financeiras. Como exemplo, a cota-parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços - ICMS, distribuído mediante os resultados obtidos nas áreas de educação, onde a alfabetização é uma das prioridades e de maior peso no recebimento do imposto, e o Prêmio Nota 10, concedido às 150 escolas que galgam os melhores resultados no SPAECE.

Dois mecanismos foram adotados pelo governo do estado a fim de estimular a priorização da alfabetização pelos municípios. O primeiro foi a alteração dos critérios de distribuição da cota-parte dos municípios no Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). Uma nova lei estadual condicionou parte do repasse do imposto a indicadores de educação, saúde e meio ambiente. O segundo foi o Prêmio Escola Nota Dez, que concede dinheiro às 150 escolas com os melhores resultados de alfabetização do estado e contempla com recursos financeiros as 150 escolas com os menores resultados (Ceará, 2012, p. 20).

A alteração da legislação que normatiza os critérios de distribuição da cota-parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) foi um fator de grande relevância para possibilitar o fortalecimento do PAIC nos municípios (Ceará, 2012).

Vidal, Costa (2021) esclarecem que o ICMS é coletado e repassado aos municípios pelo governo estadual e, juntamente com o Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), constitui uma das principais fontes de recursos para os municípios (sendo que as três fontes juntas representam quase a totalidade dos recursos recebidos pelos governos municipais). Sobre o referido imposto, abordaremos mais adiante.

O terceiro fator apontado por Ceará (2012), foi o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, lançado em 2007 pelo governo federal, tendo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como um de seus pontos mais relevantes. Composto por indicadores de aprovação escolar, coletados pelo Censo Escolar, e de desempenho dos alunos, aferidos pela Prova Brasil e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Os entes da federação, mediante a adesão ao Compromisso Todos pela Educação (parte do PDE), assumem metas projetadas para melhoria do Ideb e recebem apoio financeiro e técnico do MEC, por meio da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). As metas são traçadas para escolas, redes municipais e estaduais, tendo como referência o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio (Ceará 2012).

Nessa direção, Bonamino (2019) complementa que, a oferta da educação escolar pública no nível fundamental é caracterizada como um arranjo complexo de política educacional; envolve a coordenação federal, estadual e municipal das políticas educacionais, repasse de verbas públicas, mecanismos de *accountability* e sensibilização para adesão a essas políticas. Na realidade, segundo a autora, trata-se de forma conjunta de fatores, que fornecem a pluralidade de estruturas organizacionais, atores, interações, processos e mecanismos envolvidos na gestão atual de boa parte das políticas educacionais brasileiras.

Nessa direção, Muylaert, Bonamino e Mota (2022, p. 485-486), ampliam a discussão postulando que o PAIC se apresenta como um programa inovador em dois sentidos. Primeiro, pelo fato de ser uma política formulada pelo governo do estado do Ceará para as redes municipais de Ensino, diferindo-se das políticas de outros estados que desenvolvem programas destinados aos seus sistemas educacionais. Segundo, porque o programa não se restringe a contribuir para a melhoria do funcionamento das redes de Ensino e das escolas, mas vai além, objetivando a cooperação entre agentes políticos estaduais e municipais, dos

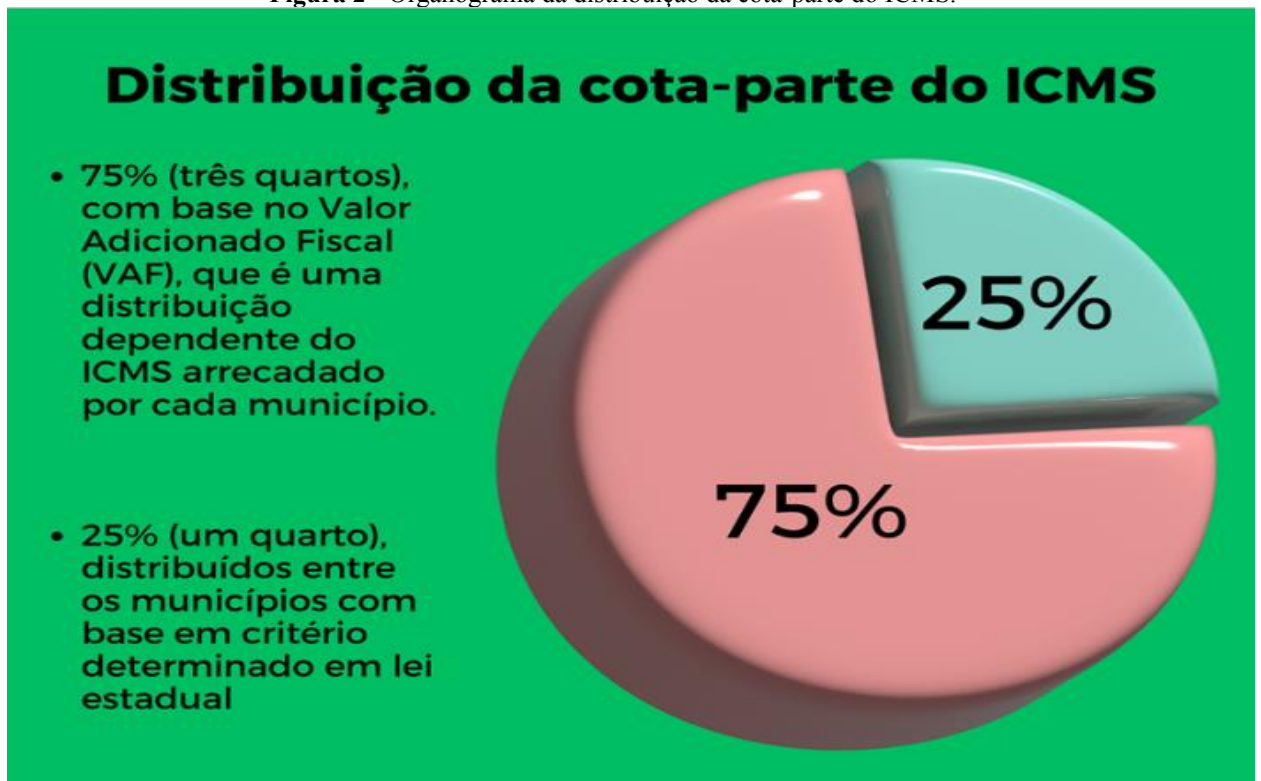
agentes educacionais das diferentes hierarquias burocráticas envolvidas no programa, bem como dos agentes das coordenadorias regionais, Secretarias de Educação e nas escolas.

Os autores complementam que, para possibilitar essa colaboração, o governo estadual, por meio do PAIC, cria estratégias envolvendo um sistema próprio de avaliação, de informação e de transferências de recursos financeiros para os municípios e para as escolas. Na próxima subseção apresentamos os impactos da cota-parte do ICMS no PAIC e a instituição do prêmio Nota 10.

3.2.3 Os impactos da cota-parte do ICMS e do Prêmio Nota 10 para o PAIC/MAIS PAIC

No Estado do Ceará, a modificação na legislação que regulamenta os critérios de distribuição da cota-parte dos municípios no Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) desempenha um papel crucial no fortalecimento do PAIC nos municípios. O ICMS é arrecadado e repassado aos municípios pelo governo estadual e, em conjunto com o Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), constitui uma das principais fontes de recursos para as administrações municipais. Essas três fontes, combinadas, representam quase a totalidade dos recursos recebidos pelos governos municipais. É importante salientar que a primeira distribuição da cota parte do ICMS ocorreu em 2009, e que para tanto, foram utilizados os dados referentes aos anos de 2007 e 2008 como base de cálculo. Dessa forma, os recursos foram distribuídos da seguinte maneira: $ICMS + FPM + FUNDEB = \text{Recursos totais para os municípios Ceará (2012)}$, conforme organograma abaixo.

Figura 2 - Organograma da distribuição da cota-parte do ICMS.



Elaboração da pesquisadora em 07/06/2024.

De acordo com Ceará (2012), anteriormente, a parcela menor do ICMS era dividida em três partes: 12,5% correspondiam à proporção dos gastos com educação em relação à receita municipal; 7,5% eram distribuídos igualmente entre todos os municípios; e 5% eram distribuídos proporcionalmente de acordo com a população de cada município. Em 2007, o então governador Cid Ferreira Gomes solicitou mudança no cálculo de distribuição do ICMS.

Após essa mudança, Abrucio, Segatto e Pereira (2017), postulam que a distribuição dos 25% passou a ser feita a partir de três índices: o Índice de Qualidade da Educação (IQE) que equivale a 18% do total, o Índice de Qualidade da Saúde correspondendo a 5%, e o Índice de Qualidade do Meio Ambiente equivalente a 2%. Os autores sustentam que, embora outras duas políticas tenham sido incluídas no índice, a prioridade dada à Educação foi clara. O IQE é composto pela taxa de aprovação dos/as estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e pela média municipal de proficiência obtida pelos alunos do 2º ano (SPAECE Alfa) e 5º ano (SPAECE e Prova Brasil).

No entanto, o maior peso é dado aos resultados da alfabetização, que de 2009 a 2011 correspondiam a 67% do índice. Os autores complementam que em 2015 foi alterado novamente, por meio da Lei nº15.922 de 15/12/2015, prevendo a incorporação dos resultados de avaliação de aprendizagem do 9º ano do Ensino Fundamental.

Nessa direção, Maia (2020) assevera que a lei do ICMS do Ceará instituiu uma regra em que ganha mais quem obtém os melhores resultados em políticas de grande importância para a conquista do bem-estar coletivo, como: melhoria da aprendizagem das crianças, diminuição da mortalidade infantil e mais responsabilidade e inteligência no trato com o meio ambiente. O autor destaca que, no caso das escolas, o Prêmio Escola Nota 10 é considerado inovador.

O Prêmio Nota 10 foi criado no Estado do Ceará por meio da Lei Nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015 (CEARÁ, 2015). É regulamentado pelo Decreto Nº 32.079/2016 (CEARÁ, 2016). Essa iniciativa objetiva a valorização da gestão educacional, mas o foco principal é a aprendizagem do aluno. O prêmio, enquanto uma política pública, favorece às escolas a possibilidade de avançarem nos resultados das avaliações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), nas turmas de 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. É um apoio financeiro às 150 escolas públicas que conseguem os melhores resultados, segundo os critérios determinados em sua legislação (Ceará, 2015).

Nesse contexto, Andrade (2021) esclarece que a implementação deste prêmio foi possibilitada pelo estabelecimento do Índice de Desempenho Escolar (IDE), a partir da necessidade de expressar de maneira mais clara o desempenho de cada escola. O autor complementa que esse índice é composto por três elementos: proficiência da escola no SPAECE; taxa de participação na avaliação; e fator de ajuste para universalização do aprendizado, que está diretamente relacionado ao percentual de alunos no padrão de desempenho considerado adequado.

O autor esclarece ainda que, dentre os critérios exigidos para a conquista do prêmio, é indispensável ter um IDE entre 7,5 (sete e meio) e 10 (dez). Para o autor, a adoção desse tipo de incentivos e premiações é um estímulo a uma cultura de performances, na medida em que ao se estipular um prêmio a partir do alcance de metas estabelecidas, espera-se um maior interesse e participação das escolas, mesmo com a finalidade de conseguir essa premiação.

Noutra direção, Abrucio, Segatto e Pereira (2017), postulam que o modelo acima é uma forma de controle estatal, onde o governo estabelece mecanismos controlados de competição, visando a aumentar o desempenho de órgãos, serviços públicos e entes territoriais. Os autores esclarecem que são construídos indicadores para mensuração dos resultados, e geralmente são distribuídos recursos (financeiros e gerenciais) conforme o desempenho dos participantes. Aos identificados com o pior procura-se, também, criar estímulos para motivar mecanismos de apoio.

A estratégia controversa de incentivos e prêmios, como o prêmio Nota 10, conforme apontado por Maia (2020), é um primeiro aspecto a se considerar para o avanço do PAIC. Aparentemente, existe uma predisposição à desconfiança por parte de educadores quanto ao uso de prêmios ou de outros incentivos como forma de se conseguir os resultados desejados em políticas sociais. É um sentimento compreensível, se levarmos em consideração o fato de que vivemos em uma sociedade hierárquica, elitista, com intensa concentração de riqueza e poder, intensa desigualdades sociais, econômica, cultural, política, etc. Para ela, é compreensível que as medidas oriundas de algum centro de poder, tendo como traço um sinal de competição ou de indução ao esforço dos sujeitos beneficiários sejam objeto de questionamentos quanto à sua legitimidade.

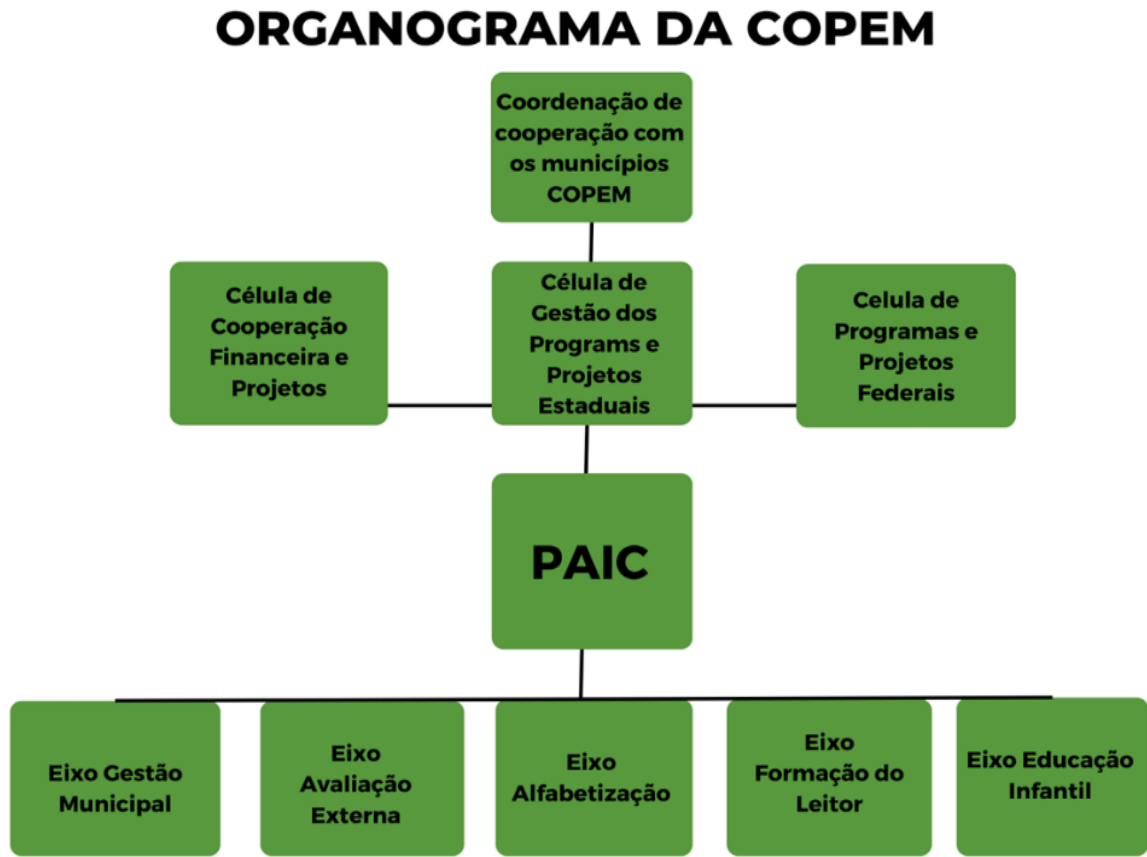
Outro aspecto levantado pela autora, que corrobora com as suspeitas de legitimidade dos incentivos e prêmios, é seu caráter competitivo e mercantilista, dissociados de valores e os princípios morais da fraternidade, do desenvolvimento pessoal e da busca do bem comum associados à prática da educação. Para muitos, à nobreza da educação e da aprendizagem deveria corresponder uma motivação intrínseca, de autoconsciência, e jamais focadas em conquistar prestígio em rankings de comparação com outros.

Na próxima subseção apresentamos a estrutura organizacional do PAIC e os autores envolvidos.

3.2.4 PAIC: Estrutura organizacional e atores

Na senda da viabilização e operacionalização do Programa, o governo estadual instituiu a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM), estruturada com uma equipe central e núcleos regionais, criando um arranjo institucional para viabilizar o regime de colaboração no estado. Em cada município, foi estimulada a estruturação de equipes do PAIC. O programa foi inicialmente organizado em cinco eixos: Gestão da Educação Municipal, Avaliação Externa, Alfabetização, Formação do Leitor e Educação Infantil. Conforme o organograma abaixo:

Figura 3 - Organograma da Copem.



Elaboração da pesquisadora. Fonte (Abrucio, Seggatto e Pereira, 2017, p. 36).

A formalização da adesão dos prefeitos ao programa ocorreu mediante a assinatura de um protocolo de intenções, realizado entre o governador e a secretária de Educação do Ceará, visando a junção de esforços para a criação do programa. Dentre os objetivos, merecem destaque a priorização da alfabetização de crianças, com redimensionamento de recursos financeiros para os programas da área (Ceará, 2012). A assinatura do documento ocorreu em maio de 2007, juntamente com o lançamento do programa.

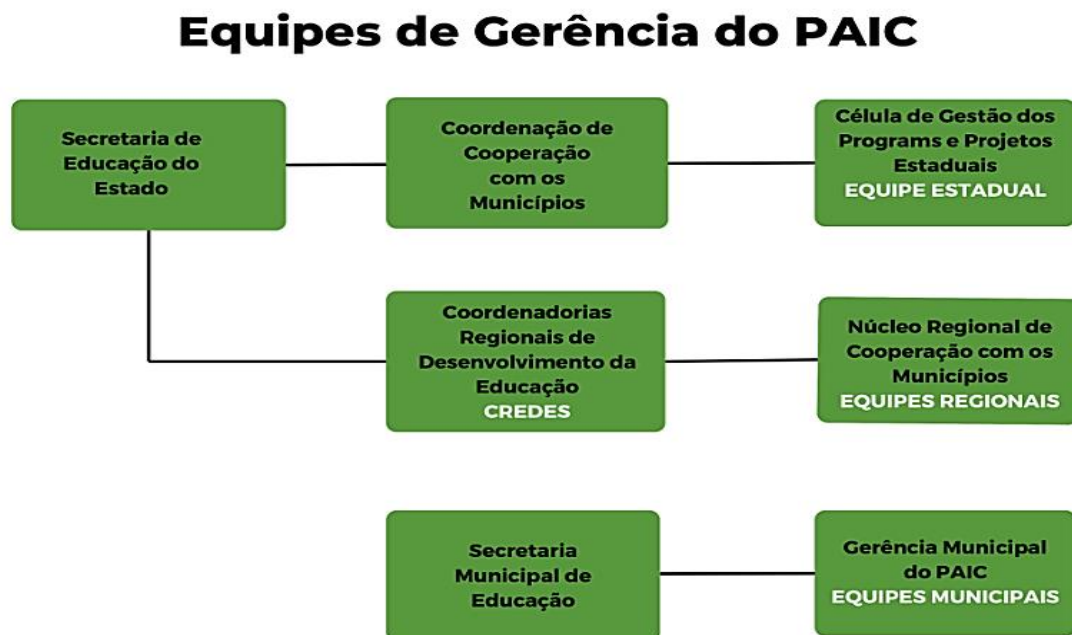
O Termo de Parceria (ver Anexo A), especifica de forma clara as obrigações e competências das partes envolvidas. A Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), assumiu o compromisso de prestar assessoria técnica nos eixos do programa, respeitar a autonomia dos municípios, adequando as suas ações à realidade e diversidade dos mesmos e avaliar os resultados das capacidades de leitura dos alunos do 2º ano por meio do SPAECE Alfa.

Aos municípios, coube a responsabilidade de fornecer apoio logístico e os materiais necessários para a realização das atividades do programa e das equipes técnicas locais para implementação das ações.

Nessa direção, Abrucio, Segatto e Pereira (2017), postulam que à medida em que iam aderindo ao PAIC, os municípios se comprometeram a estruturar, nas Secretarias municipais de Educação, equipes com a competência para implementarem o programa.

Corroborando com os autores acima, Ceará (2012) complementa que, para viabilizar a estruturação organizacional do PAIC, no âmbito estadual, o programa foi inserido na COPEM. Como extensão regional, foram implantados nas 20 (vinte) Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES), e Núcleos Regionais de Cooperação com os Municípios (NRCOMs). A COPEM, juntamente com os NRCOMs, têm equipes que apoiam os municípios no desenvolvimento de programas estaduais e os assessoram na articulação com programas federais de cooperação. Resumidamente, o organograma abaixo demonstra as equipes que gerenciam o programa:

Figura 4 - Organograma Equipes de Gerência do PAIC. Elaboração da Pesquisadora



Fonte: adaptado de Machado (2014, p. 42).

Concernente ao gerenciamento do programa, Machado (2014) esclarece que, para gerenciar o PAIC em cada um dos cento e oitenta e quatro municípios, as secretarias municipais devem destacar, no mínimo, três funcionários e criar uma gerência municipal do PAIC. A autora chama a atenção para a responsabilidade de cada um dos municípios cearenses. Nessa direção, Bonamino et.al. (2019), complementa que no desenho do PAIC, cada município possui um Gerente Municipal (GM), que tem por função coordenar uma equipe responsável pela implementação dos diferentes eixos do programa. Sua atribuição precípua é a formação com foco na gestão, oferecida aos burocratas das secretarias municipais

de educação, e a formação e o acompanhamento cotidiano do desenvolvimento de ações de diretores e professores nas escolas do município.

A autora complementa que, os Gerentes Municipais têm ainda, a responsabilidade de manter interlocução com a Secretaria Municipal de Educação (SME), a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) e a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE). Tais atribuições dos GM demonstram a importância dos papéis e atividades desempenhadas por esses agentes. Ela postula que os GMs atuam como mediadores entre a formulação e a implementação do programa, podendo ser, em grande parte, responsáveis pelo sucesso do mesmo.

Resumidamente, à luz da sua estruturação organizacional, o PAIC conta com uma equipe estadual encarregada de implementá-lo na sede da SEDUC/CE, em Fortaleza; com vinte equipes regionais das CREDE, espalhadas pelo estado; e cento e oitenta e quatro equipes municipais. Todos esses mecanismos inter-relacionados, juntamente com a colaboração de vários parceiros, foram fundamentais para a criação e expansão do programa, ao longo desses 17 anos (2024) de existência.

Na próxima subseção abordamos sobre os parceiros do programa e suas responsabilidades compartilhadas.

3.2.4.1 PAIC: parceiros e responsabilidades compartilhadas

O PAIC, como já abordado anteriormente, é uma política inserida no âmbito do regime de colaboração, princípio previsto na Constituição de 1988. Em 2007, todos os 184 municípios do estado aderiram ao programa. Diversos parceiros e atores participaram da implementação do PAIC: governo estadual e municipais, escolas, professores, as universidades, bem como associações da sociedade civil e apoio do governo federal (Ceará, 2012).

O Termo de Parceria foi celebrado entre o governo do Estado do Ceará, através da Secretaria de Educação, Secretaria de Cultura (SECULT), e diversos parceiros, dentre os quais, podemos citar: o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); entidades da Sociedade Civil, como a Associação dos Municípios do Estado do Ceará (APRECE), Associação das Primeiras Damas dos Municípios do Ceará (APDMCE), União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-CE), e o Fórum de Educação Infantil do Ceará para implementação do programa alfabetização na idade certa, consta as responsabilidades específicas desses atores e parceiros, (Ceará, 2012).

O quadro abaixo apresenta resumidamente a responsabilidade de algumas instituições públicas e da sociedade civil envolvidas no programa.

Quadro 1 - Parceiros do PAIC.

PARCEIROS DO PAIC		
LOGO	SIGLA	RESPONSABILIDADE
	SEDUC	Gerenciamento e coordenação do programa, a mobilização, apoio técnico e financeiro, nos eixos do programa e Gestão Pedagógica; Disponibilização das instalações e infraestrutura adequadas e necessárias ao funcionamento da Secretaria Executiva do Comitê Gestor.
	SECULT	Coordenação, juntamente com a SEDUC, do eixo Literatura infantil e Formação leitora, na elaboração e produção do plano de mídia; apoio técnico, financeiro, coordenação editorial e produção de programas televisivos e anúncios para veiculação na TVC e mídia local.
	UNICEF	Apoio técnico na gestão do programa, nos eixos de Educação Infantil, Avaliação Externa, Literatura Infantil e Formação Leitora, Gestão do Sistema Municipal de Educação e Gestão Pedagógica.
	UNDIME	Apoio técnico na gestão do programa nos eixos do programa e Gestão Pedagógica; Apoio nas ações de articulação e mobilização dos Secretários Municipais de Educação para a implementação do Programa, de forma conjunta com os demais parceiros, de acordo com a cláusula III.
	APRECE	Apoio técnico na gestão do programa nos eixos do programa e nas ações de articulação dos Prefeitos Municipais para a implementação do Programa, de forma conjunta com os demais parceiros, de acordo com a cláusula III.
	APDM.CE	Apoio técnico na gestão do programa nos eixos do programa; Apoio no âmbito de seus programas correlatos às ações da Literatura Infantil e Formação Leitora, conforme a cláusula III.
	Fórum.CE	Apoio técnico na gestão do programa nos eixos do programa; Apoio dos processos de articulação e mobilização dos municípios signatários no fortalecimento da implementação da política municipal de Educação Infantil, estabelecido na cláusula III.

Elaboração da pesquisadora. Fonte: Ceará 2012.

Dentre os parceiros acima relacionados, cabe salientar com mais detalhe a participação de alguns deles no programa. O Estado, além da responsabilidade de prestar assessoramento técnica e financeira aos municípios, avaliar o programa e gerenciá-lo, através da SEDUC/CE, financia a compra dos materiais didáticos, aquisição dos acervos literários, a disponibilização de cursos de formação para os professores; complementa a avaliação externa (eixo do programa), desenvolvida pelos municípios, por meio do Spaece Alfa, teste em larga escala que avalia os resultados finais do processo de alfabetização das crianças, permitindo aferir a “eficácia” do PAIC e contribuindo com a gestão do estado, municípios e escola, bem como na avaliação do programa como uma forma geral (Ceará, 2012).

Para melhor compreensão, o quadro abaixo apresenta o Padrão de desempenho dessa avaliação, classificada conforme especificação:

Quadro 2 - Padrão de Desempenho do Spaece-Alfa.

PADRÃO DE DESEMPENHO NO SPAECE-ALFA		
Nível de proficiência	Pontuação	Interpretação dos dados
Desejável	Acima de 150 pontos	Indica o início do desenvolvimento de habilidades próprias de um leitor proficiente.
Suficiente	125 a 150 pontos	Demonstra que o aluno já consegue localizar informações em textos com 50 palavras, identificar o assunto de uma narrativa curta e a finalidade de um texto de gênero familiar.
Intermediário	100 a 125 pontos	Indica que o aluno já consegue ler com autonomia palavras formadas por padrões silábicos diversos e que começa a compreender frases simples.
Alfabetização insuficiente	75 a 100 pontos	Mostra o início do processo de domínio e sistematização de habilidades consideradas básicas e essenciais à alfabetização.
Não alfabetizado	0 a 75 pontos	Demonstra que o aluno ainda não se apropriou do sistema de escrita, não tendo desenvolvido as habilidades básicas necessárias para o aprendizado da leitura e da escrita.

Elaboração da pesquisadora. Fonte: Ceará (2012).

O quadro acima demonstra o nível de proficiência dos estudantes, a pontuação alcançada, além de fazer uma breve análise desses dados.

O Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE), foi instituído em 2004, presidido pela Assembleia Legislativa do Ceará, com apoio técnico da Seduc e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Teve inicialmente a função de explicitar as facetas do analfabetismo escolar no estado. Para tanto, desenvolveu três pesquisas que apontaram um quadro de analfabetismo preocupante no estado (Ceará, 2012). Dados dessas pesquisas serão apresentados na próxima subseção.

As universidades cearenses: a Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e Universidade Regional do Cariri (URCA), tiveram um importantíssimo papel no programa. Através delas, “foi possível prosseguir com o desenvolvimento de um conhecimento técnico em avaliação externa” (Ceará, 2012, p. 64), e construção da metodologia de avaliação, utilizada desde a criação do programa.

Nessa seara, Ceará (2012) aponta que as relações estabelecidas entre as universidades e o programa têm gerado frutos, possibilitando uma aproximação entre o saber produzido no âmbito do programa, enquanto política pública e o saber acadêmico, ampliando a circulação de ideias e soluções para os problemas educacionais. No que se refere ao eixo avaliação externa, a parceria, principalmente com a UFC contribuiu para a elaboração dos protocolos de avaliação e análise dos resultados das provas e formação de professores.

Coube aos municípios se responsabilizar pelas equipes técnicas de implementação das ações propostas e fornecimento do apoio logístico, dos materiais necessários e atividades relacionadas ao programa. Para tanto, o governo do estado adotou duas medidas essenciais para estimular a priorização da alfabetização pelos municípios. A primeira foi a alteração dos critérios de distribuição da cota-parte dos municípios, no Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). Com uma nova lei, o estado condicionou parte do repasse desse imposto a indicadores de educação, saúde e meio ambiente. A Segunda foi a instituição do Prêmio Escola Nota Dez, através do qual, concede recursos financeiros às 150 escolas com os melhores resultados de alfabetização do estado (Ceará 2012).

Na próxima subseção abordamos sobre as expansões pelas quais o programa tem passado ao longo desses 17 anos de existência. Desde a primeira em 2011, passando pela segunda em 2015 (objeto desta pesquisa) e a última em 2022, à qual só faremos menção por não está inclusa no escopo desta pesquisa.

3.3 Ampliação do PAIC

O programa iniciou como PAIC (2007-2010) para favorecer a alfabetização de todas as crianças cearenses da rede pública até o 2º ano do EF. Em 2011 é ampliado para PAIC+5, estendendo suas ações para contemplar os alunos até o 5º ano do EF. Em 2015 passa por nova ampliação para contemplar os alunos até o 9º ano do EF, passando a ser chamado de MAIS PAIC (objeto desta pesquisa). E a última, em 2022, quando o programa assume a nomenclatura de PAI INTEGRAL, favorecendo a ampliação da jornada dos alunos na escola para sete horas.

A seguir expomos sobre a primeira expansão do programa em 2011, quando passa a ser denominado de PAIC+5.

3.3.1 Primeira ampliação: PAIC+5 (2011)

Dados do Spaece-Alfa dos anos de 2007-2010, disponibilizados por regionais de Fortaleza (seis à época), sugerem que houve ‘sucesso’ na fase inicial do programa. Com a reformulação, o município conta atualmente com seis Distritos e 12 Regionais. Os dados apresentados fornecem indícios de que o programa possibilitou melhorias no processo de alfabetização das crianças, conforme os quadros abaixo:

Quadro 3 - Spaece-Alfa 2007.

Spaece-Alfa 2007								
Regional	Proficiência Média	Desvio	Padrão	Não Alfabetizados	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
1	116,7	67,0	Intermediário	33,8	16,2	11,7	10,0	28,3
2	122,6	66,2	Intermediário	29,5	14,5	12,7	10,8	32,5
3	110,6	61,8	Intermediário	34,1	17,4	13,8	10,8	24,0
4	124,4	66,2	Intermediário	27,9	15,1	13,1	10,7	33,2
5	109,4	63,4	Intermediário	36,5	16,9	13,1	9,3	24,1
6	109,1	62,7	Intermediário	36,6	16,9	13,0	9,5	24,1

Elaboração da pesquisadora. Fonte: Seduc. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/resultado-spaeece-alfa>. Acesso em 15/01/2024.

Os dados acima (2007), ano de implantação do PAIC nos municípios do Ceará, pode-se verificar que todas as seis regionais se encontravam no nível intermediário, e que a

Regional 6 apresentou o maior índice entre os não alfabetizados, pouco mais que a Regional 5.

Quadro 4 - Spaece-Alfa 2008.

Spaece-Alfa 2008								
Regional	Proficiência Média	Desvio	Padrão	Não Alfabetizados	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
1	123,7	52,2	Intermediário	20,8	17,3	16,7	16,3	28,9
2	128,6	54,1	Suficiente	15,4	17,7	19,2	16,6	31,0
3	120,1	52,2	Intermediário	19,4	19,3	19,2	17,7	24,4
4	134,0	55,7	Suficiente	13,9	14,5	19,4	18,0	34,2
5	118,4	56,4	Intermediário	23,3	18,3	18,2	15,5	24,7
6	121,3	56,4	Intermediário	21,8	17,9	17,1	16,8	31,0

Elaboração da pesquisadora. Fonte: Seduc. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/resultado-spaece-alfa/>. Acesso em 15/01/2024.

Observando-se o quadro acima (2008), verifica-se que as Regionais 2 e 4 conseguiram atingir o nível suficiente, melhorando seu índice, enquanto as Regionais 1, 3, 5 e 6 permaneceram no nível intermediário, embora tendo conseguido baixar o número de não alfabetizados.

Quadro 5 - Spaece-Alfa 2009.

Spaece-Alfa 2009								
Regional	Proficiência Média	Desvio	Padrão	Não Alfabetizados	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
1	115,7	50,4	Intermediário	22,5	20,5	19,0	15,5	22,6
2	136,9	57,2	Suficiente	13,1	15,3	17,9	16,7	37,0
3	116,4	50,1	Intermediário	21,0	21,6	20,0	14,5	22,9
4	128,3	52,0	Suficiente	14,6	17,9	21,4	17,0	29,2

5	115,1	51,8	Intermediário	24,1	19,6	19,2	13,8	23,3
6	116,6	50,6	Intermediário	22,0	19,1	19,7	16,7	37,0

Elaboração da pesquisadora. Fonte: Seduc. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/resultado-spaece-alfa/>. Acesso em 15/01/2024.

Nos dados apresentados no quadro acima (2009), é possível perceber que nenhuma das Regionais conseguiu evoluir. Na realidade, exceto a 2, nas demais regionais houve aumento do número de não alfabetizados.

Quadro 6 - Spaece-Alfa 2010.

Spaece-Alfa 2010								
Regional	Proficiência Média	Desvio Padrão		Não Alfabetizados	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
1	132,7	50,9	Suficiente	13,0	15,0	18,4	19,3	34,3
2	130,2	46,1	Suficiente	11,7	16,0	18,9	20,4	33,0
3	128,6	45,5	Suficiente	11,3	16,7	21,1	19,7	31,1
4	133,4	49,4	Suficiente	10,2	17,0	18,9	20,0	34,0
5	131,5	49,3	Suficiente	12,7	14,9	19,4	20,2	32,8
6	133,0	49,4	Suficiente	11,1	14,1	19,8	20,0	34,0

Elaboração da pesquisadora. Fonte: Seduc. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/resultado-spaece-alfa/>. Acesso em 15/01/2024.

Observa-se, no quadro acima (2010), que as seis Regionais se encontravam no nível suficiente, diminuindo significativamente o percentual de não alfabetizados e diminuindo a distância dos índices desejáveis.

Com base nas informações de Ceará (2012), a análise dos dados do SPAECE-Alfa referentes aos anos de 2007 e 2010 revelou avanços significativos na alfabetização no estado. A maioria dos municípios que anteriormente se encontrava no nível intermediário progrediu para o nível desejável, enquanto todos os que estavam no estágio de alfabetização incompleta

avanzaram para o nível intermediário ou desejável. Esse progresso é atribuído ao sucesso do PAIC, destacando-se como um exemplo de colaboração bem-sucedida.

Após quatro anos de implementação do PAIC, no dia 25 de maio de 2011 o Governo do Estado Cid Ferreira Gomes lançou o PAIC+5, visando estender as ações que eram destinadas às turmas de Educação Infantil, 1º e 2º ano do ensino fundamental até o 5º ano nas escolas públicas dos 184 municípios cearenses.

Nessa perspectiva, essa ampliação pode ser considerada com ampliação da cooperação do governo do Estado do Ceará com os municípios com foco na aprendizagem dos alunos, à medida em que os municípios precisam continuar avançando na melhoria dos resultados do 5º ano. Em 2009, somente 10% dos alunos estavam no nível adequado em português. Em matemática, apenas 6,9% dos alunos estão no nível adequado. Portanto, foi o momento de o Ceará dar mais um passo, fazendo com que todos os municípios do Estado tenham a possibilidade de atingir o nível adequado de aprendizagem para o ensino fundamental I, ou seja, configura-se como mais uma cooperação técnica para apoiar a gestão das aprendizagens dos alunos para que sigam com sucesso e tenham bons resultados no 5º ano (Ceará, 2022).

Diante do exposto, é possível refletir se os avanços quantitativos evidenciados nos dados do SPAECE-Alfa contribuíram efetivamente para promover a aprendizagem e cidadania dos estudantes. Durante o período de vigência do PAIC+5 (2011 a 2014), apresentamos dados relevantes para compreender os avanços ‘qualitativos’ do Estado. Tais avanços são atribuídos ao ‘sucesso’ do programa.

Quadro 7 - Resultados do Ceará no Spaece-Alfa no recorte temporal 2011-2014

RESULTADOS DO CEARÁ NO SPAECE-ALFA NO RECORTE TEMPORAL 2011-2014								
Ano	Proficiência Média	Desvio	Padrão	Não Alfabetizados	Alfabetização Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
2011	140,3	42,7	Suficiente	6,3	11,7	18,0	24,5	39,6
2012	131,4	36,5	Suficiente	4,8	15,1	26,4	23,6	30,2
2013	136,3	33,7	Suficiente	2,9	4,8	10,6	24,5	28,5
2014	147,3	36,6	Suficiente	1,2	8,4	18,6	26,6	45,3

Elaboração da pesquisadora. Fonte: Seduc. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/resultado-spaece-alfa/>. Acesso em 15/01/2024.

Considerando os dados acima, é possível considerar que houve uma queda significativa, em percentual, no número de alunos não alfabetizados e oscilação no número de estudantes com alfabetização incompleta e no nível intermediário.

Após quatro anos de vigência do PAIC +5 (2011-2014), em 2015 o programa passou por uma nova expansão, assumindo a nomenclatura de MAIS PAIC (recorte temporal desta pesquisa), conforme abordamos na próxima subseção.

3.3.2 Segunda ampliação: MAIS PAIC (2015) e Imersão

Em 2015, o então governador do Estado Camilo Sobreira de Santana, por meio da Lei nº 15.921, de 15 de dezembro, ampliou o PAIC+5 para Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), com o objetivo de ampliar a cooperação com os municípios cearenses, passando a contemplar os alunos do 6º ao 9º ano. O Art. 2º desta estabelece a finalidade do programa que é estabelecer as condições necessárias, para que todos os alunos cearenses cheguem ao 9º ano do Ensino Fundamental sem distorção idade-série e com domínio das competências de leitura, escrita, cálculo e Ciências adequadas à sua idade e ao seu nível de escolarização.

O PAIC original focava na alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, o MAIS PAIC estendeu suas ações até o 9º ano. Com o apoio do governo estadual, o programa visa melhorar os resultados de aprendizagem, preparando os alunos para o Ensino Médio. O programa é fundamentado no tripé, formação continuada, acompanhamento pedagógico e avaliação. Conta com investimento que inclui premiação para escolas, avaliações, materiais didáticos e bolsas para educadores e estudantes.

Nesse sentido, Ceará (2015) comenta que nesta fase o programa tinha como objetivo, além de ampliação do trabalho de cooperação já existente com os 184 municípios, Educação Infantil e Ensino Fundamental I, atender também os alunos do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º nas escolas públicas cearenses. Corroborando esse objetivo, estudos de Abrucio, Segatto e Pereira (2017), acentuam que o PAIC passou por ajustes incrementais ao longo de sua trajetória e gradativamente ampliou suas ações à medida em que foram sendo alcançadas melhorias na qualidade da educação, na alfabetização e posteriormente nos demais anos do ensino fundamental.

Nessa direção, Souza *et al.* (2017) assevera que há preocupações com uma educação de base, de qualidade, dinâmica, interacionista e acima de tudo, eficaz e satisfatória.

Diante disso, entende que um dos principais objetivos estabelecidos pelo programa é proporcionar uma aprendizagem mais sólida e eficaz, que prepare os alunos para Ensino Médio, onde eles possam ter menos dificuldades e obtenham um resultado expressivo no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nos vestibulares.

Considerando estudos de Carvalho (2022), o ‘Brasil do Presente’, período por ela delimitado entre os anos de 2016-2022, houve uma reconfiguração do Estado brasileiro, refletidas materialmente em políticas ultraliberais, autoritárias, reacionárias, de desmonte da proteção social e recrudescimento da pobreza. No entanto, praticamente no mesmo período, apesar desse contexto descrito pela autora, algumas políticas foram criadas ou ampliadas. No caso específico do Ceará, o estado, com a segunda ampliação do PAIC ampliação do programa para MAIS PAIC (2015-2022), foi na contramão dessas políticas neoliberais.

Estudos realizados por Segatto (2015) apontam melhorias no desempenho dos alunos do Ensino Fundamental no Ceará, especialmente dos anos iniciais, e segundo ela, devido a implementação do PAIC. Na percepção da autora, com o programa, as escolas passaram a cumprir o horário das aulas, o currículo e o calendário escolar. No entanto, essa é uma ponderação que requer mais reflexão, pois o cumprimento do tempo de aula, currículo e calendários abarcam toda a complexidade da aprendizagem? Quiçá esse questionamento seja respondido em futuras pesquisas.

Nesse contexto, Ceará (Spaace, 2015) destaca que, entre os anos 2007 e 2015, oito anos após a criação do programa, 86% das crianças estavam alfabetizadas ao final do 2º ano do EF. Em 2007, esse índice era de apenas 39,9%. Além disso, em 2015, a aprendizagem dos alunos do 5º ano em Língua Portuguesa e Matemática melhorou em comparação com 2008. Em Língua Portuguesa, o percentual de alunos no nível adequado aumentou para 37,2%, em comparação com 6,8% em 2008. Em Matemática, o percentual era de 3,6% e subiu para 32,1%.

Nessa direção, Maia (2020), amplia a discussão postulando que o PAIC tem se destacado por sua longevidade e pelos resultados alcançados. A extensão temporal do programa é indiscutível, já que em maio de 2024 completou 17 anos. Nesse sentido, em 20 de junho de 2023, o jornal Diário do Nordeste publicou um raio X dos resultados do Ensino Fundamental público cearense, com base nos dados do Spaace-Alfa/2022.

Quadro 8 - Raio X do Ensino Fundamental público cearense.

RAIO X DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO CEARENSE							
Ano	2015	2016	2017	2018	2019	2022.1	2022.2
Não alfabetizado	0,5	0,7	0,7	0,7	0,6	14	1,5
Alfabetização Incompleta	3,6	4	3,3	2,9	2	28	4,7
Intermediário	9,8	8,2	6,8	6,8	4,7	16	9,2
Suficiente	15,3	12,2	10,7	10,8	8	17	12,4
Desejável	70,7	74,9	78,6	78,9	84,7	26	72,2

Elaboração da pesquisadora. Fonte: Reportagem do Diário do Nordeste. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/ceara-tem-846-dos-alunos-alfabetizados-mas-indice-cai-e-e-o-pior-em-8-anos-1.3383331>. Acesso em: 15/01/2024.

Observa-se pelo quadro acima, que o estado vinha numa crescente de melhora, pelo menos, se analisados sob o aspecto quantitativo, tendo sofrido uma ruptura (2020 e 2021), ocasionada pela pandemia do COVID 19, seguida de uma queda abrupta em 2022.1, e novamente se recuperando em 2022.2.

É importante considerar que a avaliação dos resultados do programa é algo complexo, envolve múltiplos atores e interfaces que se influenciam mutuamente.

3.3.3 Terceira ampliação: PAIC INTEGRAL (2022)

Em 2022, por meio da Lei Complementar Nº 297, de 19 de dezembro de 2022, a então governadora do Estado Maria Izolda Cella de Arruda Coelho ampliou o PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA (MAIS PAIC) para PAIC INTEGRAL. Essa ampliação tem como objetivo universalizar o Ensino Fundamental em Tempo Integral na rede pública dos municípios do Estado. O programa, além de adotar estratégias de fortalecimento do regime de colaboração entre o estado e seus municípios, estabelece a jornada prolongada nas redes municipais. A implementação iniciada em 2023 com as turmas do 9º ano, ocorrerá progressivamente até 2026.

Considerando que o atual (2024), ministro da Educação, Camilo Sobreira de Santana foi governador do Ceará no período de 2014-2017, sendo reeleito para o mandato 2018-2022, é possível afirmar que ele exerceu influência sobre PAIC, inclusive, foi ele o responsável pela ampliação das ações do programa para atender os estudantes do 6º ao 9º, como vimos anteriormente.

Ao assumir essa pasta, Camilo Santana, certamente com a experiência advinda do MAIS PAIC, e posteriormente PAIC INTEGRAL, lançado pela governadora Maria Izolda Cella (que o substituiu), em julho de 2023 lança o Programa Escola em Tempo Integral, como uma estratégia do Governo Federal, com apoio financeiro e técnico para viabilizar o alcance da meta 06 (oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica), do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), política de Estado construída pela sociedade e aprovada pelo Parlamento brasileiro.

A finalidade do programa é estimular a criação de matrículas na Educação Básica em tempo integral, considerando os alunos em maior situação de vulnerabilidade social, na perspectiva da educação integral e alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposta é ampliar o tempo integral, igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais, com o objetivo de desenvolver a formação integral dos estudantes a partir de um currículo que amplie e articule diferentes experiências educativas, sociais, culturais e esportivas em espaços dentro e fora da escola, com a participação da comunidade escolar (Brasil, 2023).

Na próxima subseção expomos um resumo da trajetória temporal e a normatização do programa.

3.4 Trajetória temporal e normatização legal do PAIC

Diante o exposto até aqui, é perceptível que a trajetória e estrutura organizacional do programa é complexa e extensa. No organograma abaixo, apresentamos um resumo com os principais marcos temporais do programa, objetivando-se favorecer, mesmo que resumidamente, uma visualização clara dos arranjos políticos e organizacionais que possibilitaram a criação, implementação e expansão do mesmo.

3.4.1 Trajetória temporal do Programa: breve resumo

Didaticamente, foram inseridos dados desde 2003, ano em que foram disponibilizados os resultados da prova do SAEB/2001, na qual ficou comprovado que a questão do analfabetismo no Ceará apresentava-se como um problema que precisava ser enfrentado pelo estado e o que motivou as discussões na Assembleia Legislativa do Estado Ceará, que culminaram na criação do Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar, e posteriormente, a criação do PAIC; até o ano de 2022, quando no final deste

ocorreu a última expansão do programa, quando ele muda de MAIS PAIC para a nomenclatura atual, PAIC INTEGRAL.

Figura 5 - Organograma trajetória temporal do PAIC/MAIS PAIC.



Produção da Pesquisadora em: 07/06/2025.

Se levarmos em consideração as primeiras discussões sobre a situação crítica da alfabetização no nosso estado, iniciada em 2004, concomitantemente com a criação do CCEAE, até a atualidade, o programa já atingiu o marco temporal de quase vinte anos. Pela sua extensão temporal, espera-se que seja possível percebermos a existência de contribuições na aprendizagem dos alunos, e em especial dos 9º anos, na medida em que a finalidade do programa no recorte temporal (2015-2022), é que todos os estudantes cearenses cheguem ao final dessa série com o domínio das habilidades necessárias em leitura, escrita, cálculo e ciências. Na próxima subseção apresentamos o arcabouço de leis, decretos e pareceres que configuram a normatização do programa.

3.4.2 Normatização Legal do Programa

O MAIS PAIC, em sua trajetória, desde a criação até o marco temporal desta pesquisa (2015-2022), tem sido regulado por diversas leis, decretos e protocolos, publicados desde 2007. Cabe salientar que no final de 2022 o programa passou por nova ampliação,

passando a ser denominado de PAIC INTEGRAL, com o objetivo de universalizar o Ensino Fundamental em tempo integral na rede pública de ensino municipal do Estado do Ceará. No entanto, para esta pesquisa essa etapa não será considerada, como explicado anteriormente.

Os quadros 9 e 10 abaixo apresentam as normativas legais (leis, decretos, pareceres e protocolos), que possibilitaram a criação, modificação e expansão do PAIC.

Quadro 9 - Leis de normatização do PAIC.

NORMATIZAÇÃO DO MAIS PAIC - LEIS		
TIPO	NORMATIVA LEGAL	DIRETRIZES
LEIS	Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007	Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC
	Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009. (sendo revogado pela Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015)	Cria o prêmio Escola Nota 10, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no índice de desempenho escolar-alfabetização (IDE-Alfa), e dá outras providências.
	Lei nº 14.580, de 21 de dezembro de 2009	Altera dispositivos da Lei Nº 14.371, de 19 de junho de 2009.
	Lei nº 14.949, de 27 de junho de 2011	Acrescenta dispositivo à lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009, e dá outras providências.
	Lei 15.052, de 06 de dezembro de 2011 (sendo revogado pela Lei 15.923, de 15 de dezembro de 2015)	Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as Escolas Públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do Ensino Fundamental.
	Lei Nº 5.164, de 25 de maio de 2012	Acrescenta o art. 5º-a a Lei Nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007.
	Lei N.º 15.246, de 06 de dezembro de 2012	Altera a redação dos Art. 2º e 3º da lei nº 15.052, de 6 de dezembro de 2011, e dá outras providências.
	Lei N.º 15.276, de 28 de dezembro de 2012	Disciplina as regras adicionais à lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007.
	Lei N.º 15.921, de 15 de dezembro de 2015 (Altera a Redação do Caput do Art. 2º da Lei Nº 14.026, DE 17 de dezembro de 2007).	Cria o Programa Aprendizagem na Idade Certa - MAIS PAIC.
	Lei 15.922, de 15 de dezembro de 2015	Altera a redação do Inciso II do Art. 1º da Lei nº 12.612, de 7 de agosto de 1996.
	Lei 15.923, de 15 de dezembro de 2015	Institui o Prêmio Escola Nota 10, destinado a premiar escolas públicas com os melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do Ensino Fundamental.

Elaboração da pesquisadora. Fonte: Bravo, Ribeiro e Cruz, (2021).

As normativas acima demonstram o arcabouço de Leis que foram necessárias para que o programa fosse criado, estruturado para promover incentivos, como o Prêmio Nota 10. A Lei N.º 15.921, de 15 de dezembro de 2015, altera a Redação do Caput do Art. 2º da Lei N.º 14.026, de 17 de dezembro de 2007, criando o MAIS PAIC, nosso objeto de pesquisa. Abaixo apresentamos um quadro de normatização do MAIS PAIC:

Quadro 10 - Decretos, Protocolos e Pareceres do PAIC.

NORMATIZAÇÃO DO MAIS PAIC – DECRETOS e outros		
TIPO	NORMATIVA LEGAL	DIRETRIZES
DECRETO	Decreto N° 29.306, de 05 de junho de 2008	Dispõe sobre os critérios de apuração dos índices percentuais destinados à entrega de 25% do ICMS pertencente aos municípios, e dá outras providências.
	Decreto N° 29.896, de 16 de setembro de 2009	Regulamenta a Lei n. 14.371, de 19 de junho de 2009, que cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização (IDE-Alfa), e dá outras providências.
	Decreto N° 30.797, de 29 de dezembro de 2011	Regulamenta a Lei N° 15.052, de 06 de dezembro de 2011; complementa a regulamentação de procedimentos para o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE e para o Prêmio Escola Nota Dez.
	Decreto N°30.796, de 29 de dezembro de 2011	Altera dispositivos do Decreto N° 29.881, de 31 de agosto de 2009, e dá outras providências.
	Decreto N°32.079, de 09 de novembro de 2016.	Regulamenta a lei n° 15.923, de 15 de dezembro de 2015, que cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do Ensino Fundamental e dá outras providências
Outros	Protocolo de intenções de 24 de maio de 2007	Protocolo de intenções celebrado entre o governo do Estado do Ceará e os 184 municípios cearenses.
	Termo de Parceria, de 25 de maio de 2011.	Termo de parceria de resultados que entre si fazem o Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria Estadual de Educação, com a Secretaria de Cultura e as entidades da sociedade civil (Aprece, APDMCE, Undime/CE e Unicef) para a implementação do Programa “Alfabetização na Idade Certa”.
	Parecer N° 906, de 06 de dezembro de 2018.	Aprova normas complementares para instituir e orientar a implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará: Princípios, Direitos e Orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil e do ensino fundamental, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará.

	Resolução Nº 474, de 06 de dezembro de 2018	Fixa normas complementares para instituir o Documento Curricular Referencial do Ceará, Princípios, Direitos e Orientações, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil e do ensino fundamental e orienta a elaboração de currículos e sua implementação nas unidades escolares dos sistemas estadual e municipais do Ceará.
--	---	--

Elaboração da pesquisadora. Fonte: Bravo, Ribeiro e Cruz (2021).

Diante das informações expostas no quadro acima, percebe-se claramente o arranjo de colaboração entre os governos: estadual e municipal, e sociedade civil, desde a assinatura do protocolo de intenção e do Termo de Parceria, normas, etc., para viabilizar a criação, implementação e expansão do programa.

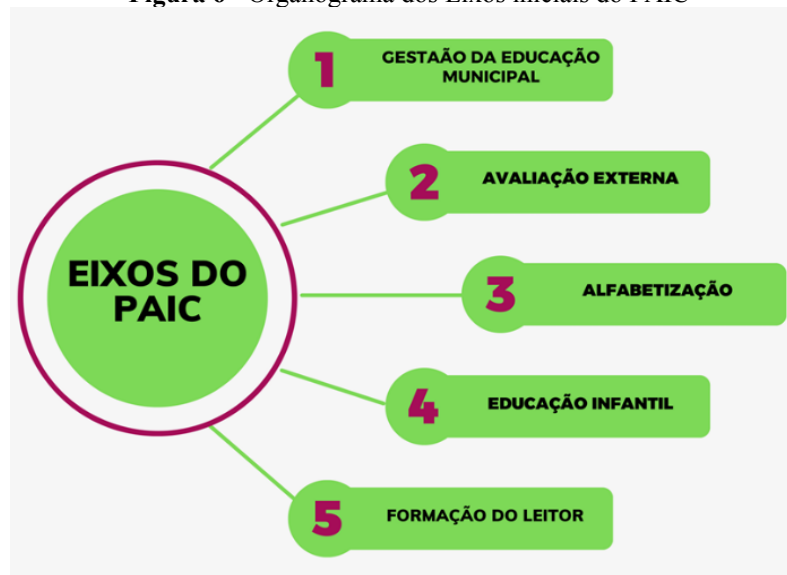
Nesse sentido, Oliveira (2019) assevera que a ampliação do programa foi como algo positivo, pelo fato de favorecer uma continuidade nos processos de acompanhamento e monitoramento das ações do Programa, bem como fortalecimento da política pública do MAIS PAIC, alargando a rede colaborativa e a corresponsabilidade pela aprendizagem das crianças e adolescentes do Estado. As normas legais sinalizam para a importância dessa rede.

Na seção seguinte apresentamos os cinco eixos norteadores do programa e posterior ampliação destes para seis.

3.5 MAIS PAIC: Eixos norteadores

Inicialmente, o PAIC foi organizado em cinco eixos de atuação: Gestão de educação Municipal, Avaliação Externa, Alfabetização, Educação Infantil e Formação do Leitor; cada um com objetivos, metas e ações específicas. Conforme organograma abaixo:

Figura 6 - Organograma dos Eixos iniciais do PAIC



Produção da pesquisadora. Fonte: Ceará (2012, p.20).

A fim de compreendermos melhor as nuances e possibilidades de contribuição de cada um dos eixos acima, lançaremos mão de Ceará (2012), na perspectiva de elencar aspectos que favoreçam a percepção do alcance e apoio dos mesmos para atingir os objetivos a que se destinam.

No *Eixo Gestão Municipal da Educação*, o programa investe no desenvolvimento das capacidades de diagnóstico e planejamento e na difusão da cultura do acompanhamento das escolas e monitoramento dos indicadores educacionais. Através dele, os municípios são induzidos a rever e criar processos de definição de metas, elaboração de planos e acompanhamento e avaliação dos indicadores municipais, objetivando a melhoria do desempenho dos alunos, e são apoiados na reorganização de processos internos das Secretarias, tais como nucleação das escolas e instauração de mecanismos garantidores do cumprimento do calendário de 200 dias letivos.

No *Eixo Alfabetização*, o estado precisou fazer toda uma organização para consolidar a alfabetização das crianças, dando ênfase na formação dos professores de todo o Estado, vinculada ao currículo e ao uso de material estruturado, disponibilizando materiais estruturados aos municípios para ser utilizado com as turmas de 1º e 2º ano.

Conforme Ceará (2012), o estado, através do Eixo Alfabetização, disponibiliza material estruturado, ou seja, um conjunto de materiais diversificados com base em metodologias de alfabetização, destinados a professores e alunos, composto por atividades a serem realizadas diariamente na sala de aula e em tarefas de casa aos municípios, a fim de que seja utilizado com as turmas de 1º e 2º ano. No entanto, um dos objetivos do Eixo Ensino

Fundamental I é justamente produzir materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º e 5º anos do ensino fundamental dos 184 municípios.

No contexto dos materiais estruturados, “articular estudos e reflexões sobre a possibilidade de incorporação de materiais estruturados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)”, foi posto como um dos desafios que precisaram ser superados para a continuidade do programa. Para 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).

Corroborando com essa percepção, Ribeiro, Bonamino e Martins (2020), asseveram que o material estruturado pode ser compreendido como mais uma técnica, que concretiza o instrumento “currículo”. Os autores complementam que há evidências de que o material didático estruturado se constitui em uma técnica bem-sucedida, pelo menos em escolas, que conseguem vincular o ensino e aprendizagem, o currículo e o padrão de resultados almejado.

Na perspectiva do programa, os livros do PNLD continuam sendo distribuídos normalmente às escolas cearenses. 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).

Para viabilizar tal objetivo, os municípios contaram com o apoio do estado, também no que se refere à materiais estruturados para elevar o nível de aprendizagem dos alunos.

O Estado, através do Eixo Alfabetização, disponibiliza material estruturado, ou seja, um conjunto de materiais diversificados com base em metodologias de alfabetização, destinados a professores e alunos, composto por atividades a serem realizadas diariamente na sala de aula e em tarefas de casa aos municípios, a fim de que seja utilizado com as turmas de 1º e 2º ano. No entanto, um dos objetivos do Eixo Ensino Fundamental é justamente produzir materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º e 5º anos do ensino fundamental dos 184 municípios (Ceará, 2012).

No contexto dos materiais estruturados, “articular estudos e reflexões sobre a possibilidade de incorporação de materiais estruturados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)”, foi posto como um dos desafios que precisaram ser superados para a continuidade do programa. Para 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).

O processo de aquisição e distribuição do material estruturado começa em 2009 com a elaboração de um edital de seleção, divulgado por chamada pública, determinando que o custo de um kit desse material não poderia ultrapassar o valor de R\$ 80,00, contemplando o conjunto de materiais e a formação de professores na proporção de um docente para cada 15 estudantes. O material deveria contemplar: 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, discussão sobre proposta de avaliação da aprendizagem e disponibilização de leituras e informações que contribuam para a formação do professor (Ceará, 2012, p. 131).

Há controvérsias com relação ao uso dos materiais estruturados. Na seara do debate sobre as formas de melhorar a qualidade da educação no país, há a circulação de opinião contrária a sua adoção, afirmando ser dispensável, já que as escolas dispõem dos livros distribuídos pelo governo federal via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo seu uso incompatível com a autonomia e criatividade do professor em sala de aula. Nessa compreensão, Silva (2018) postula que a rotina e o material estruturado, além de padronizar o trabalho dos professores, configuram-se ainda como mecanismos sistematizadores de controle das atividades realizadas pelos professores, e, conseqüentemente, das metas estabelecidas pelo programa.

No entanto, para a SEDUC e parceiros do programa, o material estruturado, por estar baseado em uma pedagogia clara e articulada à formação do professor, contribui significativamente com o processo de ensino ao oferecer caminhos e coerência entre planejamento, definição do tempo pedagógico, diversificação de atividades, organização da rotina e currículo (Ceará, 2012, p. 125).

O *Eixo Formação de Leitores* é um dos de maior destaque. Busca fomentar o gosto pela leitura. Tem como base o letramento das crianças no Fundamental, usando a criação e dinamização de acervos literários, por meio da implementação de cantinhos de leitura em todas as salas de aula de Educação Infantil e de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental como principal estratégia. Os profissionais da educação também são estimulados a desenvolver o prazer pela leitura, por meio da edição da revista *Pense!* e criação de Clubes de Leitura nos municípios.

Com o *Eixo Educação Infantil*, o programa objetiva apoiar os municípios do Ceará na formulação e implementação de políticas para essa etapa da Educação Básica. É estruturado em três ações principais: formação de técnicos das Secretarias para que possam orientar um processo formativo nas próprias redes, contribuição na elaboração de propostas pedagógicas e apoio à ampliação da oferta de vagas para esta etapa de ensino (Ceará, 2012).

No que concerne ao *Eixo Avaliação Externa*, apresentado em (Ceará, 2012) como um instrumento de gestão vital na promoção do direito à aprendizagem, abordamos de forma mais detalhada na próxima subseção.

3.5.1 Eixo Avaliação Externa: detalhamento

Na subseção anterior traçamos reflexões sobre as avaliações externas num contexto geral. Nesse esteio, abordamos de forma específica as avaliações externas enquanto um eixo norteador do programa.

O Ceará, sob influência do cenário nacional, conforme elucida Silva e Ciasca (2016), criou em 1992, o SPAECE, que é uma avaliação externa e censitária, aplicada anualmente ao 2º (SPAECE-Alfa), 5º e 9º ano do ensino fundamental e nos três anos do ensino médio, das escolas públicas estaduais e municipais do Ceará. Acrescentam ainda, que a Provinha Paic (2º e 3º ano do EF), surgiu em decorrência da implantação do PAIC, em 2007. Esse instrumento faz parte do eixo avaliação e foi instituída por meio da Portaria normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, estruturada pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e implementada desde 2008.

Nessa senda, Pequeno (2000, apud. Silva; Andriola, 2023) esclarece que, no caso específico do Ceará, foi especialmente a realização da primeira prova do Saeb, em 1990, que possibilitou as discussões no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Estado, direcionasse as lentes para o sistema, o currículo e o rendimento escolar, bem como para a verificação da influência de variáveis tanto externas como internas ao contexto educacional.

A autora assevera que as preocupações da SEDUC também giraram em torno da verificação da influência dos fatores endógenos e exógenos na educação. Ela salienta que, em 1992, com a criação do Sistema Permanente de Avaliação das Escolas Estaduais do Ceará, posteriormente denominado de Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará (Spaece), o objetivo era responder a seguinte questão: Qual a qualidade da educação básica do Estado do Ceará?

Esclarecendo o questionamento, Ceará (2012) expõe que o Eixo Avaliações Externas direciona o desenvolvimento das políticas municipais, com um olhar externo, ponderando o trabalho realizado. Com isso, o objetivo foi dotar os municípios das competências necessárias para implantação e execução dessas avaliações, criando-se a base para reflexão acerca dos processos de ensino e aprendizagem, formular e implantar novas formas de intervenção, aprimorando o trabalho com vistas à alfabetização de todas as crianças. Os objetivos deste eixo, são:

- 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 atender aos objetivos propostos acima, este eixo estabeleceu avaliações diagnósticas anuais com as crianças matriculadas nas séries iniciais do EF (2º ao 5º ano) em todos os municípios, disponibilizou um sistema informatizado para digitação dos dados dessas avaliações, se responsabilizando ainda pela divulgação dos dados entre diretores, supervisores e professores, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação nas séries iniciais do EF, dentre outras medidas, o eixo estabeleceu algumas metas:

- 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 Sispac 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 SMEs, por meio das equipes de gestão, avaliação, gestão pedagógica, educação infantil e literatura infantil, com o intuito de propor

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).

Segundo Estrela (2022, p. 5), “o objetivo da avaliação externa é fornecer um diagnóstico imparcial sobre a situação da organização, bem como identificar pontos fortes e fracos e recomendar ações para melhorar a sua eficiência e eficácia”. Na sua percepção, o Spaece se caracteriza como um instrumento que, desde 1992, favorece a avaliação das competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (Estrela, apud Ceará/SPAECE, 2022).

Nesse contexto, segundo Ceará (2012), o estado assumiu o papel de complementar a avaliação externa desenvolvida pelos municípios por meio do SPAECE Alfa. Essa prova é elaborada por uma equipe da (SEDUC), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que tem a incumbência de formar as equipes municipais que ficam com a responsabilidade da aplicação e correção. De posse desses dados, cada escola tem a possibilidade de aprofundar o diagnóstico institucional, definir ações e estratégias para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, além de consolidar os resultados de cada município, o Eixo analisa esses dados e os compartilha por meio de seminários e encontros (Ceará, 2012).

Direcionando a lente para a capital do nosso estado, Oliveira, Costa e Vidal (2021), postulam que:

A adoção desses mecanismos, muitas vezes com configurações e procedimentos semelhantes ao modelo nacional, pode representar sobreposição de objetivos e recursos investidos em avaliação. Não é assim que os estados e municípios compreendem suas iniciativas, apresentando justificativas que variam desde as características locais, velocidade de processamento das informações, os tipos de relatórios desejados, a associação com políticas de responsabilização etc. A proliferação dessas iniciativas tem como consequência um excesso de testes aplicados nas escolas que, em um único ano letivo, aplicam três avaliações a determinados grupos de alunos – nacional, estadual e local (Oliveira, Costa e Vidal, 2021, p. 278).

Apesar dos autores supracitados compreenderem que há uma aplicação excessiva de avaliações no contexto escolar, dados coletados por SILVA (2020) mostram que o Estado do Ceará tem se destacado nacionalmente na Educação pelos bons resultados de aprendizagem, pois o Programa, desde a sua implementação, em 2007, tem feito a diferença e ajudado seus municípios na busca por resultados e no alcance de metas e indicadores desejáveis. Acrescenta ainda que, como política pública, o MAIS PAIC se tornou um

Programa dos cearenses e independente do governo que assuma, o poder do Estado promoverá a continuidade do mesmo.

Nessa direção, Kasmirski, Gusmão e Ribeiro (2017), expõem que a partir de 2007, a média de proficiência em Língua Portuguesa apresenta um grande crescimento, começando a descolar da regional e, em 2013, quase alcança a do Brasil. Entre 2005 e 2013, a média cearense em Língua Portuguesa cresceu 26%, a nordestina, 16%, e a brasileira, 13%. A proficiência em Matemática e a taxa de aprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental também apresentaram melhoras, impactando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) cearense da rede pública, que cresceu 78% entre 2005 e 2013. Os Idebs do Nordeste e do Brasil cresceram, respectivamente, 52% e 36% no mesmo período.

Noutra perspectiva, Maia (2013) entende que o PAIC tem como prioridade a busca por metas de aprendizagem, que são verificadas por meio de testes padronizados - SPAECE-Alfa, uma política de premiação que estabelece rankings de municípios e de escolas, estimulando a competitividade e a disseminação de uma cultura por resultados dentro das instituições, promovendo a busca pela qualidade total sem levar em consideração a qualidade social da educação.

Estudos realizados por Segatto (2015) apontam melhorias no desempenho dos alunos do ensino fundamental no Ceará a partir da implementação do PAIC.

A melhoria do desempenho, especialmente das séries iniciais do ensino fundamental no Ceará é atrelada, pelos entrevistados, à implementação do PAIC. A justificativa está ancorada no fato de que, com o Programa, as escolas passaram a cumprir o horário das aulas, o currículo e o calendário escolar. Além disso, os entrevistados afirmam que não se ensinava todo o conteúdo aos alunos, segundo eles, os professores não terminavam os livros (Segatto, 2015, p. 41).

O relato acima suscita uma análise. As melhorias apontadas no desempenho das séries iniciais, expressas em resultados, ocasionadas pela implantação do programa não podem ser reduzidas ao cumprimento dos horários das aulas, do calendário ou mesmo do currículo escolar; não excluindo sua devida importância. No entanto, é fundamental analisar como esse processo tem ocorrido especificamente no contexto das séries finais, em especial, com alunos do 9º ano, a fim de verificar se o programa atingiu sua finalidade no final dessa série.

Entretanto, estudos de Cruz, Farah e Ribeiro (2020) ponderam que os resultados alcançados pelo MAIS PAIC podem estar também relacionados com a forma de construção da mobilização de diversos atores no Estado, gerando senso de responsabilização.

Apesar de alguns estudos indicarem melhorias educacionais no estado, é fundamental examinar como esse processo tem sido implementado na rede pública municipal de Fortaleza, dando voz aos envolvidos diretamente nesse contexto.

3.5.2 Ampliação dos eixos norteadores do Programa

Na fase inicial, como já apresentado na subseção anterior, o programa contava com cinco eixos. No entanto, a partir de 2015, por ocasião da segunda ampliação do programa, quando muda a nomenclatura de PAIC+5 para MAIS PAIC, os eixos foram reorganizados em seis eixos: Gestão Municipal, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação Integral, Literatura e Formação do Leitor, Educação e Avaliação Externa com metas e objetivos específicos, conforme organograma abaixo:

Figura 7 - Organograma do Eixos do PAIC ampliação 2015.



Elaboração da pesquisadora. Fonte: (Cruz, Farah e Ribeiro 2020, p. 1298).

Analisando o organograma acima, pode-se observar que o eixo Alfabetização foi substituído por outros dois: Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II e Educação Integral, o eixo Gestão da Educação Municipal, passa a ser denominado de Gestão Municipal e o eixo Formação do Leitor, passa a ser denominado de Literatura e Formação do Leitor, já os eixos Educação Infantil e Avaliação Externa não sofreram alteração na nomenclatura.

Vale ressaltar que, com a última expansão do programa para PAIC INTEGRAL, o programa volta a contar com cinco eixos. É retirado o eixo Educação Infantil, o Eixo Ensino Fundamental I, passa a ser denominado de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o eixo Ensino Fundamental II e Educação Integral passa a Anos Finais do Ensino Fundamental.

Cabe salientar que em todos os eixos, há algumas modificações quanto aos objetivos, metas e ações, que merecem destaque, conforme exposto no quadro abaixo.

Quadro 11- Eixos do MAIS PAIC (Resumo).

EIXOS DO MAIS PAIC - Resumo		
Objetivos	Metas	Ações
GESTÃO MUNICIPAL		
Promover o fortalecimento institucional dos sistemas municipais de ensino, envolvendo assessoria técnica para a estruturação de modelo de gestão focado no resultado da aprendizagem; Coordenar e monitorar o acompanhamento das ações de gestão do PAIC; Construir e difundir uma cultura de gestão de sistema e de gestão escolar, voltada para a aprendizagem dos alunos; Estabelecer indicadores de eficiência de gestão de sistema e indicadores de eficiência de gestão escolar, para permitir aos municípios e escolas o estabelecimento das suas metas; Construir critérios para o estabelecimento de políticas de valorização do magistério, com ênfase no desempenho docente e na aprendizagem dos alunos; Realizar a formação gerencial das equipes técnicas das SMEs, estabelecendo indicadores de eficiência de gestão de sistema e de gestão escolar.	a) elevação do IDEB para 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) atendimento de 100% das crianças de 6 a 14 anos de idade; c) redução do abandono e da evasão escolar para 0% nos anos iniciais do ensino Fundamental; d) redução do abandono e da evasão escolar para 0% nos anos finais do ensino Fundamental; e) correção do Fluxo escolar, nucleação das escolas; f) cumprimento de 100% dos 200 dias letivos; g) fortalecimento da autonomia das escolas; h) definição de critérios técnicos para o processo de seleção de gestores escolares, priorizando o mérito, dentre outros.	Ações para a melhoria da capacidade institucional das SME e das escolas, criando uma cultura de planejamento e acompanhamento das ações, inclusive apoiando a busca ativa dos alunos e o processo de aprendizagem de cada aluno.
ENSINO FUNDAMENTAL I (ANOS INICIAIS)		
Oferecer cooperação técnico-pedagógica aos municípios para a implementação de propostas didáticas de alfabetização; Produzir materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º e 5º anos do ensino fundamental dos 184 municípios; viabilizar a formação docente continuada e em serviço nos municípios, através de formadores municipais; d) criar estratégias para que nenhum aluno, ainda não alfabetizado, independente da turma em que esteja matriculado, fique sem ler e escrever nos anos iniciais do ensino fundamental até o 5º ano; e) realizar acompanhamentos pedagógicos nos municípios.	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 fornecimento de materiais.	Cooperação técnico-pedagógica aos municípios; Rotinas, atividades e suporte teórico
ENSINO FUNDAMENTAL II E TEMPO INTEGRAL (ANOS FINAIS)		

Apoio à formação de professores de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 9º ano; e o fomento à constituição de políticas para este segmento, com orientações de acompanhamento, mecanismos de reconhecimento e incentivo	A meta do eixo é que 100% dos alunos do Ensino Fundamental II estejam no nível adequado de proficiência em língua portuguesa e matemática.	Formação de professores com orientações de acompanhamento, mecanismos de reconhecimentos e incentivos específicos.
EDUCAÇÃO INFANTIL		
Contribuir para a promoção da qualidade do atendimento oferecido às crianças e suas famílias nas instituições de Educação Infantil dos municípios; Colaborar no processo de implantação e implementação das propostas pedagógicas e programas de formação continuada de professores da Educação Infantil dos municípios.	Ampliar o atendimento das crianças de até 3 anos e universalizar o atendimento das crianças de 4 e 5 anos de idade.	Orientações curriculares para a educação infantil trabalhadas nas formações; Financiamento de unidades de E. I.
LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR		
Assegurar o direito da criança ao desenvolvimento humano, à formação cultural e à inclusão social, com o acesso à literatura infantil, promovendo a aquisição, a distribuição e a dinamização de acervos; Socializar acervos literários com a finalidade de despertar o interesse e o gosto pela leitura e escrita; Estimular a criação de ambientes favoráveis de leituras compartilhadas entre professores e alunos no ambiente escolar; Editar uma revista contendo resenhas literárias, relatos de experiências, artigos e ensaios voltados para formação de leitores; Incentivar a criação de acervos de literatura infantil nas salas de aula, observando a diversidade de gêneros, a produção de autores cearenses e a qualidade literária e gráfica.	100% das crianças dos municípios com acesso a acervo literário e lido um mínimo de cinco livros por ano; Realização de oficinas de dinamização da leitura aos professores da educação infantil e séries iniciais do EF, com pelo menos 40 horas por ano.	Formação dos professores orientando-os a dinamizar o acervo e incentivar os alunos e os próprios docentes a lerem; Aquisição e distribuição de livros de editoras aos municípios; Organização da Revista PENSE.
AVALIAÇÃO EXTERNA		

Fonte: adaptado de Cruz, Farah e Ribeiro (2020, p. 1298)

Justificamos a não apresentação dos objetivos, metas e ações do Eixo Avaliação Externa no quadro acima porque já nos aprofundamos anteriormente neste eixo, buscando investigar as contribuições do mesmo na aprendizagem dos alunos do 9º ano do EF em competências-chave, como leitura, escrita, cálculo e ciências, considerando a percepção dos professores.

Cabe salientar que os eixos do programa propõem metas e ações com foco na formação do professor. No parágrafo único do artigo 62-A da LDB nº 9394/96 destaca a garantia de formação continuada aos profissionais da educação, e que esta seja “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação

profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (Brasil, 1996).

Nessa direção, Ceará (2012) esclarece que a proposta de formação de professores no âmbito do programa é articulada ao currículo e ao material estruturado, tendo como foco a prática em sala de aula, integrando-se o acompanhamento pedagógico realizado pelas equipes escolares e municipais ao processo formativo.

Nesse sentido, entende-se por formação continuada, algo que ocorre a posteriori à uma formação inicial ou já consolidada. Para Santos (2023), esse tipo de formação é compreendida à luz de uma educação permanente, numa aprendizagem contínua, que se efetiva no espaço escolar e nas relações estabelecidas entre professores e a comunidade escolar, reforçando a especificidade do fazer pedagógico. Ele entende que a formação continuada do professor tem como objetivo promover neste, o desenvolvimento de habilidades para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem na rotina escolar. Daí a necessidade da atualização do professor em temáticas metodológicas de ensino-aprendizagem e práticas inovadoras.

No que se refere à formação do MAIS PAIC em Matemática, Anos Finais, o autor esclarece que “surge com o propósito de possibilitar a construção de metodologias diferentes, troca de experiências, construção de materiais didáticos e saberes de forma coletiva com os professores”. O autor complementa que a formação de professores ensaja trabalhar a gestão de sala de aula, novas metodologias e práticas de sala de aula que envolvam tecnologia e materiais concretos, assim como o desenvolvimento de habilidades de análise dos descritores da matriz de referência do SPAECE e SAEB, identificando-os em atividades diversas, envolvendo os conceitos matemáticos das cinco unidades temáticas da BNCC.

O professor é um agente ativo no processo de aprendizagem dos alunos. A formação desse profissional é um fator indispensável para ampliar as possibilidades de melhoria do nível de aprendizagem dos estudantes. Nesse entendimento, Imbernon (2006) compreende que a formação do professor assume um papel que vai além de uma mera atualização científica, pedagógica e didática, transformando-se na possibilidade de criação de espaços de participação, reflexão, formação e adaptação e desenvolvimento de habilidade de convivência com mudanças e incertezas. Nessa direção, Thurler (2002) assevera que:

[...] é primordial que os professores não sejam mais vistos como indivíduos em formação, nem como executores, mas como atores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar, no qual devem engajar-se ativamente, mobilizando o máximo de competências e fazendo o que for preciso para que

possam ser construídas novas competências a curto ou médio prazo. (THURLER, 2002, p. 90).

Na perspectiva de Silva (2018), a formação continuada proposta pelo MAIS PAIC é um processo compreendido como uma importante estratégia que objetiva assegurar o cumprimento das atividades previstas, enquanto espaço onde boa parte dessas tarefas é apresentada. Para a autora, encontros de formação docente se desenvolvem de modo articulado ao material estruturado, que por sua vez vincula o tempo pedagógico às atividades programadas, mediante a proposta de uma rotina diária de atividades no contexto da sala de aula, os quais são elaborados à luz das orientações previstas pelo Programa, congregando princípios inerentes aos eixos estruturantes.

Nessa direção, Sumiya (2015), complementa que “uma das soluções adotadas pelo PAIC estadual que vale destacar foi a elaboração de um material estruturado para o professor e, junto com este material, ofereciam-se momentos de formação para o seu uso” (Sumiya, 2015, p. 181). No entanto, a própria autora complementa que esta foi uma ação que recebeu muitas críticas por parte de pessoas que não concordavam com a promoção desse tipo de material.

3.5.3 MAIS PAIC:Desafios enfrentados

Ceará (2012), concebe que a oferta de uma educação de qualidade precisa proporcionar às crianças e adolescentes, o direito de aprender. Nessa percepção, com a melhoria dos resultados de alfabetização constatados pelo (SPAECE-Alfa), surge o desafio de prosseguir com o apoio aos municípios para o fortalecimento da sua capacidade de gestão com foco também no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita ao longo do Ensino Fundamental. Com isso, os municípios apresentaram junto ao governo estadual expectativa de ampliação do programa para os 3º, 4º e 5º anos, alegando que alguns municípios já têm iniciado, mesmo que timidamente, uma ampliação do PAIC para o restante do Ensino Fundamental.

Em 2010, no atendimento a essa demanda dos municípios, a SEDUC iniciou a estruturação do Paic+5, estendendo as ações do programa até o 5º ano. Para isso, essa secretaria precisou enfrentar alguns desafios concernentes à qualidade, equidade, participação e controle social, dentre outros, para viabilizar a continuidade do programa na gestão 2011-2014 nos municípios cearenses (Ceará, 2012:150).

Quanto ao enfrentamento à qualidade, a SEDUC objetivou:

- ampliar o programa para os 3º, 4º e 5º anos;
- estender o foco para a Matemática;
- Definição dos currículos do estado;
- investigar se o Programa gera centralidade excessiva no desempenho dos alunos;
- aperfeiçoar as formas de acompanhamento das metas do PAIC por parte dos municípios.

No tocante à Equidade, teve como objetivos:

- analisar as desigualdades dos resultados de alfabetização das crianças, identificar os grupos com maior vulnerabilidade e apoiar os municípios na implantação de políticas que levem em conta as desigualdades verificadas, visando sua redução;
- Fortalecimento de estratégias para alfabetização das crianças que não foram alfabetizadas até o 2º ano.

A necessidade da equidade foi um tema surgido nos debates na área de educação. No planejamento para a ampliação do programa para o restante dos anos iniciais do Ensino Fundamental, houve o reconhecimento da necessidade da disponibilização de uma atenção especial às crianças que não foram alfabetizadas até o 2º ano. Diante dessa percepção, a alfabetização dos alunos não alfabetizados do 3º ao 9º ano passou a ser uma das metas do PAIC. Objetivando atuar sobre esse público, em 2011, a SEDUC, em parceria com o governo federal, desenvolveu um software para alfabetização denominado Luz do Saber, de acesso livre e gratuito, destinado a usabilidade de crianças, jovens e adultos. Aplicativo (APP) esse que, à época, 144 municípios cearenses utilizavam-no e obtinham bons resultados, Ceará (2012).

No que se refere à participação e controle social, a SEDUC teve como finalidade:

- ampliar as formas de participação na definição e implantação de políticas municipais com foco na aprendizagem;
- criar formas de colaboração com os municípios visando reforçar a interação escola–família;
- fortalecer a articulação com organismos colegiados, como o Conselho Estadual de Educação, os Conselhos Municipais de Educação e os Conselhos Escolares;
- criar meios de interlocução com os sindicatos dos professores.

À luz do entendimento de que a participação da família e da comunidade em programas educacionais é indispensável para melhorar a qualidade da educação e contributiva

do controle social das políticas públicas, conseguir efetivamente essa participação, apresentou-se como um desafio a ser superado pelo programa.

Na realidade, essa temática já fazia parte da agenda do PAIC, desde a preparação para a expansão para o Paic+5. Além da família, o programa busca fortalecer relações com organismos colegiados (Conselho Estadual de Educação, Conselhos Municipais de Educação e os Conselhos Escolares), na busca do envolvimento da comunidade nas ações de promoção da alfabetização na idade certa (Ceará, 2012).

Nesse sentido, Ceará (2012) complementa que, outros desafios foram sendo enfrentados pelos agentes envolvidos no programa para possibilitar a continuidade do mesmo. Dentre eles, reforçar o apoio aos municípios, universalizar a pré-escola, articular estudos e reflexões quanto a possibilidade de incorporação de materiais estruturados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), aprofundar parcerias diretas com as universidades, estruturar um processo de formação voltado diretamente para os secretários municipais de educação e técnicos das Secretarias, e apoiar o investimento na estrutura física, materiais e equipamentos das escolas.

Na subseção abaixo, abordamos a implantação das avaliações externas no Estado, enquanto uma política pública, relacionando-a com o Eixo Avaliação Externa do programa.

3.6 Da Implantação de avaliações externas em larga escala à presença do SPAECE nas escolas públicas municipais

Alinhado com o contexto nacional, o Ceará tem utilizado a avaliação como um instrumento essencial para a tomada de decisão sobre a continuidade, modificação ou cessação de políticas públicas, também no contexto da avaliação.

É cabível salientar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, estabeleceu que “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação” e “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” são de responsabilidade da União (BRASIL, 1996, Art. 9, inciso V e VI). Com isso, os estados foram sendo forçados a criarem seus sistemas de avaliação.

É importante frisar que, na percepção de Dias Sobrinho (2004), não podemos ter uma visão simplificadora em relação à avaliação, pois faz-se necessário muitos olhares e ferramentas de análise, por se tratar de um fenômeno complexo. Tanto o processo de

avaliação quanto os instrumentos avaliativos são complexos e necessários, seja no campo educacional ou de políticas públicas.

Nessa direção, Bonamino e Sousa (2012) esclarecem que desde a década de 1930, já havia interesse do Estado em tomar a avaliação como parte do planejamento educacional. No entanto, é somente no final dos anos de 1980 que a avaliação progressivamente passa a integrar políticas e práticas governamentais focadas na educação básica.

Corroborando com a concepção das autoras, Libâneo (2012, apud Silva e Ciasca, 2016), confirma que as pesquisas sobre avaliação no Brasil foram iniciadas em 1930 e que as experiências de avaliação do rendimento escolar em larga escala remontam à década de 1980, com o desenvolvimento do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural (EduRURAL) no Nordeste do país.

Nessa senda, Silva e Ciasca (2016), esclarecem que, desde o EduRURAL, foram realizadas várias experiências em avaliação em larga escala. Em 1990, o Ministério da Educação, em parceria com diversas instituições de pesquisa educacional, implementou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), inicialmente com uma amostra do rendimento dos alunos de escolas públicas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. Neste sentido, Freitas (2007, apud Bonamino e Sousa, 2012), assevera que:

[...] foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira (Freitas, 2007. p. 51, Apud. Bonamino e Sousa, 2012, p. 376).

A autora complementa que desde os anos de 1960, verifica-se a ampliação do uso de testes no contexto educacional. Todavia, no final da década de 1980 ocorre a primeira iniciativa de organização (ou geração), de um sistema de avaliação dos ensinos fundamental e médio em âmbito nacional, sendo que, a partir de 1991, esse sistema é denominado pelo Ministério da Educação (MEC) como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Nessa senda, Bonamino e Sousa (2012) complementam que o SAEB se tornou o principal sistema de avaliação da qualidade da educação básica, avaliando, bianualmente, uma amostra dos alunos matriculados na 4ª e na 8ª série, atualmente (6º e 9º ano) do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, em escolas públicas e privadas localizadas em área

urbana e rural. Essa fase é considerada a primeira geração de políticas de avaliação em larga escala.

As autoras elucidam que o desenho do SAEB se configura como adequado para diagnosticar e monitorar a evolução da qualidade da educação básica. No entanto, não possibilita medir a evolução do desempenho individual de alunos ou escolas. Paralelamente, tanto os Estados quanto os municípios, sentindo a necessidade de implantar avaliações que contemplassem todas as escolas, já que a nível federal, era realizada por amostra, passaram a criar seus próprios sistemas de avaliação.

O sistema foi reformulado através da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passando a utilizar duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.

Nessa direção, Fernandes e Gremaud (2009, apud. Bonamino e Sousa, 2012) complementam que a segunda geração da avaliação em larga escala é representada pela Prova Brasil, implementada em 2005. Os autores elucidam que, tal prova ocorre bienalmente, com a finalidade de aumentar as informações da avaliação e suas consequências sobre as escolas, permitindo agregar à perspectiva diagnóstica, um caráter de responsabilização. A justificativa para essa implementação foram as limitações apresentadas pelo desenho amostral do Saeb em demonstrar as especificidades dos municípios e das escolas e para induzir governantes públicos estaduais e municipais a formularem políticas de melhoria do ensino.

Com o tempo, os resultados da Prova Brasil passaram a ser amplamente divulgados. Já de terceira geração, teve base na efetivação de responsabilização e bonificação. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, passou a compor o escopo das avaliações externas.

É possível afirmar que as avaliações externas conseguem retratar os processos de aprendizagem dos alunos? Na perspectiva do estabelecimento da contribuição dessa modalidade de avaliação, Vianna (2005), esclarece que:

As Avaliações internas são realizadas pelas unidades do sistema com frequência às vezes modesta, e avaliações externas são promovidas por diferentes órgãos oficiais, muitas vezes com a colaboração de instituições privadas, havendo, entretanto, uma falta de sincronia entre essas avaliações, que não têm uma ação efetiva para a melhoria da educação. Após sua aplicação, deixam as avaliações de utilizar o seu “potencial energético”, entregando-se a uma verdadeira exaustão, até que novo programa se realize, igualmente sem maiores repercussões. (Vianna, 2005, p. 19).

O autor aponta que as avaliações externas não colaboram efetivamente para a melhoria da educação. São realizadas em larga escala, por sujeito externos à escola,

desconhecedores do contexto e das especificidades dos alunos, que mensuram quantitativamente a aprendizagem dos discentes, desconsiderando as especificidades socioculturais da escola e dos alunos.

Nessa direção, Shiroma, Garcia e Campos (2011), acentuam que a avaliação externa de larga escala tem base nas ideias de excelência profissional, e são instrumentos controladores tanto nas empresas, quanto nas escolas. Nessa perspectiva, esse tipo de avaliação não contribui efetivamente na aprendizagem, funciona mais como um instrumento de controle estatal.

Rezende (2020, p. 884), assevera que, “não seria exagero dizer que a avaliação externa (em geral, em larga escala) é um dos temas mais espinhosos de toda a seara educacional”. O autor argumenta que essa temática suscitou e ainda suscita calorosos debates, que, em geral, são dominados por posicionamentos já predeterminados, gestados mais por concepções enraizadas do que por uma avaliação política e do instrumento. De um lado, como posição acadêmica dominante, de rechaço à avaliação, encarada como o inimigo público número um da educação pública.

Do outro, como posição minoritária, a crença de que a avaliação pode alavancar mudanças na educação, sendo seu paroxismo a confiança de que é capaz de resolver os problemas educacionais por meio de seu mapeamento e denúncia

Segundo o autor supracitado, a avaliação externa em larga escala é considerada um problema, devido a encarnação da lógica meritocrática, característica do mercado que, como se sabe, gera e impulsiona desigualdades. Segundo ele, essa lógica teria “invadido a escola por meio de ações como a avaliação, apresentando-se como um contraponto inconciliável com a lógica própria da escola. Mais do que externo, esse tipo de avaliação é estranho, exótico, no pior sentido da acepção, esquisito, extravagante” (Rezende, p. 884).

Na concepção do autor, esse tipo de avaliação seria um dos muitos braços do capitalismo contemporâneo, que encontra na escola um local estratégico para a formação da mentalidade alinhada a um mundo mercadológico, quase sempre vinculada ao gerencialismo. O autor complementa postulando que:

A partir desse pano de fundo, as críticas à avaliação destinaram-se a diversos pontos: os altos custos da política, a imposição por parte dos governos, o incentivo desmedido a uma competição na escola e entre as escolas, o falseamento dos resultados para fins de propaganda política, a insuficiência do que é avaliado pelos instrumentos, a supremacia do argumento estatístico sobre o pedagógico, a linguagem autorreferenciada e incompreensível, o aprofundamento de desigualdades, a modelagem para o mercado, a preocupação com os resultados e não com o processo de aprendizagem, o uso punitivo em relação aos professores, a

constituição de uma hierarquia entre as disciplinas escolares, o ensinar para o teste e muitos outros (Rezende 2020, p. 885).

É preciso salientar que o próprio autor postula que a política de avaliação “assumiu um papel de protagonismo nas últimas décadas no Brasil, que não pode ser atribuído somente a imposições governamentais e à alienação provocada pela ideologia capitalista” (p. 885). Para ele, seria possível enfrentar essas críticas, na medida em que, na maioria das vezes, tais críticas são preestabelecidas sem lastro empírico e ancoradas em evidências e que toda avaliação apresenta limitações.

Nessa direção, Nossela (2010) postula que essa forma de avaliar (cultura do desempenho ou da performance), tem atingido tanto a educação básica quanto a superior. Na primeira, se manifesta por meio de testes padronizados, aplicados de forma sistêmica nessa etapa de ensino, quase sempre associada às políticas de premiação. Na Educação Superior, se materializa nas metodologias de avaliação de produção acadêmica, adotada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Parafraseando Dias Sobrinho (2004), não podemos ter uma visão simplificadora em relação à avaliação, pois faz-se necessário muitos olhares e ferramentas de análise, por se tratar de um fenômeno complexo. Na concepção do autor, precisamos utilizar diversas ferramentas avaliativas. Diante disso, é possível inferir que a avaliação externa é apenas delas.

Na perspectiva desses muitos olhares proposto por Dias Sobrinho (2004), Afonso (2013) assevera que nos bastidores das decisões políticas governamentais, pode haver interesse em compreender o paradoxo que resulta da situação de muitos Estados continuarem a financiar organizações internacionais, participantes de programas como o PISA da OCDE – desconhecendo-se, apesar disso, qual o papel e impacto que esses mesmos Estados têm na definição das agendas que essas organizações internacionais disseminam, (adeptas das estratégias de privatização e de desmantelamento da educação pública estatal).

O autor pontua ainda que podemos e devemos interrogar-nos em relação ao exacerbado protagonismo de organismos internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial. Na percepção do autor, tais órgãos são aceitos como inquestionáveis e até imprescindíveis na formulação e estruturação de políticas educacionais nacionais. Nessa direção, Robertson (2012, Apud. Afonso, 2013, p. 280) declara haver uma “estranha não morte do neoliberalismo nas políticas e programações para a educação entre os grupos do Banco Mundial”. No entanto, na perspectiva do autor, o neoliberalismo se faz presente nas estruturas macro e micro das agendas governamentais.

Como vimos, há os que defendem e os que criticam as avaliações externas. O Ceará, alinhado ao que vinha ocorrendo no âmbito nacional, lança o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)². Vidal e Costa (2021) posicionam o SPAECE como uma ferramenta que pode ajudar e orientar o professor no seu planejamento.

Em complemento a esse entendimento, Costa, Vidal e Soares (2022, p. 7), essa “ferramenta que possibilitaria a obtenção de informações mensuráveis sobre as ações políticas postas em movimento pela secretaria de educação do estado”. Para eles, o sistema surgiu por ocasião do processo de redemocratização do Brasil, assim como da eleição indireta para presidente da República em 1985.

Na próxima subseção abordamos sobre a presença das provas do SPAECE nas escolas públicas municipais de Fortaleza.

3.6.1 Avaliações externas (SPAECE): presença nas escolas públicas municipais de Fortaleza

Em 1992, como já apresentado anteriormente, o estado do Ceará acabou aderindo às avaliações externas, instituindo seu próprio sistema de avaliação, o SPAECE. em 1992. Nessa senda, Oliveira, Costa e Vidal (2021), asseveram que, “tanto no âmbito dos estados como dos municípios é perceptível a ampliação gradativa de iniciativas próprias de avaliação, especialmente a partir de 2007 com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)”. Corroborando, Vidal e Costa (2022) postulam que os sistemas municipais de ensino passaram a ser incluídos em 2004, sendo avaliados um total de 114.765 da rede. Em 2005 com a reformulação do SAEB, mediante a Portaria no 931 (Brasil, 2005) e inserção da Prova Brasil, a política de avaliação educacional foi reestruturada, aumentando sua abrangência.

Corroborando com essa perspectiva, Galvão e Andrade (2022), as avaliações em larga escala já fazem parte do cotidiano da escola e já fazem parte da cultura cearense, impulsionando, inclusive, a criação de uma iniciativa específica do município de Fortaleza e que funciona como preparação para o SPAECE. Os autores postulam que a Secretaria Municipal de Educação (SME), tem investido na formação dos professores e na elaboração de materiais para colaborar com o processo de orientação e preparação das escolas e docentes para o trabalho com avaliações externas. Esse processo favoreceu, inclusive, ajustes

² O Anexo B apresenta um quadro da evolução do SPAECE, de 1992 - 2019, por abrangência, série/ano e inovações.

curriculares que destacam que conteúdos e como estes devem ser trabalhados em prol de resultados satisfatórios.

Nesse sentido, na concepção de Andrade (2022):

Falar de currículo implica discorrer sobre muitos outros elementos da educação, dentre eles a avaliação. E quando essa avaliação se refere a uma avaliação externa, percebemos que ela, enquanto política pública, pode influenciar nos currículos escolares, principalmente porque são essas avaliações que servem de parâmetro para que os gestores e a sociedade tomem conhecimento de seus resultados e assim cobrem dos responsáveis o atendimento às expectativas de qualidade da educação (Andrade, 2022, p 22).

Na compreensão de Andrade (2022), a avaliação perpassa pelo currículo e que a avaliação pode exercer influência sobre o currículo das escolas.

Avaliar é um processo complexo. Nos encontramos na terceira década do século XXI, será que simplificar a evolução da aprendizagem dos alunos ou da educação, seja no contexto nacional, do estado ou no município de Fortaleza, segundo pressupostos quantitativo, positivista hegemônicos, retratam fidedignamente algo tão complexo como a aprendizagem? Como as avaliações externas à escola atendem a qualidade da aprendizagem e da vida dos alunos? São questionamentos que carecem de respostas.

Nessa senda, Bravo, Ribeiro e Cruz (2021), salientam que se faz necessário ampliar o olhar sobre o PAIC, no tocante à sua instituição como agenda pública e no que concerne à sua implementação. Afirmar o sucesso ou insucesso de um programa baseando-se exclusivamente em dados quantitativos é um risco. Nesse sentido, Samiya (2015) aponta que “a trajetória de sucesso do PAIC não se resume à sua difusão da escala estadual para a nacional” (p. 107). Para além da indicação de sucesso do programa, é preciso analisar se critérios hegemônicos de avaliação adotados pelo SPAECE, demonstram a aprendizagem dos alunos.

Apesar de indicações de melhorias educacionais no município de Fortaleza, é importante se avaliar, na perspectiva dos professores, se, e como essas avaliações padronizadas levam em consideração as especificidades e competências dos alunos do 9º, a fim de que estes cheguem ao final dessa série com as habilidades esperadas em leitura, escrita, cálculos e ciências.

Na próxima subseção apresentamos alguns dos impactos do programa MAIS PAIC na educação pública municipal de Fortaleza, ampliando a lente para o recorte temporal (2015-2022), objeto desta pesquisa.

3.7 MAIS PAIC: impactos na aprendizagem dos alunos do 9º ano do EF do município de Fortaleza

É importante considerar que em 2022, segundo dados do IBGE, o município de Fortaleza contava com uma população de 2.428.708 habitantes e uma densidade demográfica de 7.775,52 habitantes por quilômetro quadrado. Na comparação com outros municípios do estado, nossa capital ocupa a posição (1 de 184). Comparando com municípios de todo o país, ocupa a posição 4 e 15 de 5570.

O município aderiu ao programa em 2007, quando iniciou como PAIC. Na temporalidade entre 2015-2022, período de vigência do MAIS PAIC, os dados do quadro abaixo serão usados para embasar algumas inferências.

Quadro 12 - Resultados do Município de Fortaleza no SPAECE/9º ano (2012-2022)

RESULTADOS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA NO SPAECE, NOS ANOS 2015-2022 (9º ano)						
Ano	Língua Portuguesa Proficiência Média	Língua Portuguesa Desvio Padrão	Língua Portuguesa Indicação do Padrão de Desempenho	Matemática Proficiência Média	Matemática Desvio Padrão	Matemática Indicação do Padrão de Desempenho
2007	-	-	-	-	-	-
2008	226,0	43,8	Crítico	233,2	45,2	Crítico
2009	-	-	-	-	-	-
2010	235,7	44,4	Crítico	239,4	42,4	Crítico
2011	239,9	45,1	Crítico	242,3	42,6	Crítico
2012	246,4	43,6	Crítico	247,3	41,6	Crítico
2013	249,7	40,0	Crítico	242,0	37,9	Crítico
2014	245,0	43,0	Crítico	240,	41,5	Crítico
2015	247,9	43,4	Crítico	239,2	41,3	Crítico
2016	250,1	45,3	Crítico	250,3	44,0	Crítico
2017	257,9	45,1	Intermediário	246,4	38,6	Crítico
2018	263,2	45,2	Intermediário	250,5	46,1	Crítico
2019	243,7	51,6	Crítico	236,5	45,2	Crítico
2020	-	-	-	-	-	-

2021	-	-	-	-	-	-
2022	Diagnóstica		Crítico (exceto o Distrito 3 atingiu o Intermediário)			Crítico

Elaboração da autora Fonte: SEDUC. Disponível: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace-9o-ano/> Acesso em 24/06/2024.

Precisamos considerar que o ano de 2015 marca o início dessa etapa do programa, que passa a abranger os alunos até o 9º ano e que os anos de 2020 e 2021 não foram analisados por conta da pandemia do Covid 19. Isto esclarecido, diante dos dados apresentados acima é possível inferir que na disciplina de língua portuguesa, houve um avanço entre 2017 e 2018, passando de crítico para intermediário. No entanto, no ano seguinte volta ao nível crítico. Em matemática, desde 2008 o município permanece no nível crítico.

À luz dos dados acima, e considerando a finalidade do programa para essa etapa, que é prover as condições necessárias para que todos os alunos do Ceará cheguem ao final do 9º ano, sem distorção idade série e com o domínio das habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência, cabe uma reflexão sobre a permanência dos alunos do 9º ano no desempenho crítico em matemática, e em língua portuguesa, com alguma variação entre crítico e intermediário, o que, em tese, não configura o atendimento a essa finalidade estabelecida pelo programa.

Com base nos resultados do IDEB (2021), para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal era 5,9 e para os anos finais, de 5,2. Na comparação com outros municípios do estado, ocupava as posições 99 e 92 de 184. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 1747 e 1327 de 5570 (IBGE, 2022). Cabe salientar que, segundo dados de Ceará (2024), no ranking nacional de crianças alfabetizadas na idade certa, divulgado em maio deste ano, o Ceará ocupa a primeira colocação, com 85% das crianças cearenses alfabetizadas na idade certa (ver Anexo H).

Os dados podem ser indicativos de melhorias. No entanto, o padrão de desempenho alcançado pelos alunos do 9º do ensino fundamental das escolas públicas do município de Fortaleza sugere que ações devem ser realizadas para que a capital consiga avançar nessa etapa.

Na seção seguinte apresentamos um breve histórico dos resultados obtidos no SPAECE pela escola lócus desta pesquisa.

3.8 Histórico dos resultados da escola (lôcus desta pesquisa) durante o recorte temporal estabelecido (2015-2022)

A escola (lôcus) desta pesquisa, a qual adotamos o codinome de Yada (palavra hebraica que significa conhecimento), compõe a rede municipal de ensino de Fortaleza. Neste recorte temporal (2015-2022), vamos analisar o desempenho desta escola, mediante os resultados alcançados no SPAECE nessa temporalidade.

Acredita-se que para fazer uma análise fidedigna dos resultados alcançados pelos alunos dos 9º anos da escola no período de vigência do MAIS PAIC, faz-se necessário estabelecermos alguma relação com pelo menos três anos anteriores. Diante disso, optou-se por fazer uma trajetória de dez anos, contemplando os sete do recorte temporal e os três antecedentes, conforme quadro abaixo:

Quadro 13 - Resultados da escola (lôcus desta pesquisa), nos anos 2012-2022.

RESULTADOS DA ESCOLA (lôcus da pesquisa) NO SPAECE, NOS ANOS 2012-2022						
Ano	Língua Portuguesa Proficiência Média	Língua Portuguesa Desvio Padrão	Língua Portuguesa Indicação do Padrão de Desempenho	Matemática Proficiência Média	Matemática Desvio Padrão	Matemática Indicação do Padrão de Desempenho
2012	263,8	44,0	Intermediário	258,9	30,6	Crítico
2013	-	-	-	-	-	-
2014	255,8	39,1	Intermediário	249,2	40,2	Crítico
2015	252,0	39,8	Intermediário	250,3	38,5	Crítico
2016	249,1	45,3	Crítico	249,2	42,3	Crítico
2017	262,6	42,8	Intermediário	252,7	38,6	Crítico
2018	274,5	42,2	Intermediário	252,7	43,0	Crítico
2019	256,8	49,0	Intermediário	241,4	38,0	Crítico
2020	-	-	-	-	-	-
2021	-	-	-	-	-	-
2022	267	43,2	Intermediário	252	41,7	Crítico

Fonte: Adaptado de <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace-9o-ano/> Acesso em: 17/06/2024.

Mediante análise do quadro acima, é possível verificar que os resultados da escola permaneceram praticamente inalterados, com uma exceção no ano de 2016, em língua portuguesa, quando os resultados pioraram. É cabível salientar que não foram encontrados dados de 2013 e que, nos anos de 2020 e 2021 não houveram avaliações devido a pandemia do Covid 19. A partir de 2023, cujos resultados continuam sem alterações, há uma diferenciação entre os resultados obtidos por cada turma, mas não os exporemos porque foge do nosso recorte temporal.

Quadro 14 - Comparativo do desempenho no SPAECE, do município e da Escola Yada.

RESULTADOS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA NO SPAECE, NOS ANOS 2015-2022 (9º ano)							RESULTADOS DA ESCOLA (lôcus da pesquisa) NO SPAECE, NOS ANOS 2012-2022						
Ano	Língua Portuguesa Proficiência Média	Língua Portuguesa Desvio Padrão	Língua Portuguesa Indicação do Padrão de Desempenho	Matemática Proficiência Média	Matemática Desvio Padrão	Matemática Indicação do Padrão de Desempenho	Ano	Língua Portuguesa Proficiência Média	Língua Portuguesa Desvio Padrão	Língua Portuguesa Indicação do Padrão de Desempenho	Matemática Proficiência Média	Matemática Desvio Padrão	Matemática Indicação do Padrão de Desempenho
2007	-	-	-	-	-	-	2012	263,8	44,0	Intermediário	258,9	30,6	Crítico
2008	226,0	43,8	Crítico	233,2	45,2	Crítico	2013	-	-	-	-	-	-
2009	-	-	-	-	-	-	2014	255,8	39,1	Intermediário	249,2	40,2	Crítico
2010	235,7	44,4	Crítico	239,4	42,4	Crítico	2015	252,0	39,8	Intermediário	250,3	38,5	Crítico
2011	239,9	45,1	Crítico	242,3	42,6	Crítico	2016	249,1	45,3	Crítico	249,2	42,3	Crítico
2012	246,4	43,6	Crítico	247,3	41,6	Crítico	2017	262,6	42,8	Intermediário	252,7	38,6	Crítico
2013	249,7	40,0	Crítico	242,0	37,9	Crítico	2018	274,5	42,2	Intermediário	252,7	43,0	Crítico
2014	245,0	43,0	Crítico	240,	41,5	Crítico	2019	256,8	49,0	Intermediário	241,4	38,0	Crítico
2015	247,9	43,4	Crítico	239,2	41,3	Crítico	2020	-	-	-	-	-	-
2016	250,1	45,3	Crítico	250,3	44,0	Crítico	2021	-	-	-	-	-	-
2017	257,9	45,1	Intermediário	246,4	38,6	Crítico	2022	267	43,2	Intermediário	252	41,7	Crítico
2018	263,2	45,2	Intermediário	250,5	46,1	Crítico							
2019	243,7	51,6	Crítico	236,5	45,2	Crítico							
2020	-	-	-	-	-	-							
2021	-	-	-	-	-	-							
2022	Diagnóstica		Crítico (exceto o Distrito 3 atingiu o Intermediário)			Crítico							

Fonte: Produção da pesquisadora.

Comparando-se os resultados alcançados pelo município e escola Yada entre 2012-2022, é possível identificar que a escola tem conseguido atingir, em língua portuguesa, um padrão de desempenho melhor do que o município. No entanto, assim como o município não tem conseguido sair do padrão crítico em matemática, a escola Yada tem acompanhado esse mesmo desempenho.

Considerando o exposto, é possível inferir sobre a existência de possíveis lacunas nas ações desenvolvidas pelo programa no que concerne a sua finalidade de contribuir para a aprendizagem dos alunos do 9º ano no domínio das habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência, já que o município não tem conseguido evoluir no seu padrão de desempenho, principalmente em matemática?

Na próxima seção nos debruçamos sobre a metodologia usada nesta pesquisa.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: DETALHAMENTO DOS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS E INSTRUMENTOS

Esta seção expõe os procedimentos metodológicos desta pesquisa, destacando sua natureza, tipo e características quanto à problemática e aos objetivos delineados, e os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Expomos o *locus* da pesquisa, os sujeitos envolvidos e os critérios para sua escolha, bem como o contexto em que este estudo foi realizado e o delineamento dos procedimentos adotados. Para fundamentar os procedimentos e técnicas utilizados, lançamos mãos dos estudos de Minayo, Deslandes e Cruz (2015) e Prodanov e Freitas (2013), assim como das contribuições da análise de conteúdo de Bardin (2016) para embasar os procedimentos de análise de dados.

Objetivamos manter os princípios éticos na pesquisa, à medida em que vamos ao encontro do pensamento de Prodanov e Freitas (2013, p. 45), onde ao questionarem sobre ética na pesquisa científica, asseveram que, “é aquela que conforma com as ideias “prevalentes” de conduta humana”. Os autores a compreendem como uma junção de condutas e de pesquisa, ou seja, conduta correta durante uma indagação ou pesquisa.

Buscando preservar os princípios éticos da pesquisa, a mesma foi realizada com o consentimento do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFC, obtendo aprovação de acordo com o parecer consubstanciado N° 7.354.448 (ver apêndice I)

É importante destacar que todo o nosso percurso metodológico se deu considerando nossa questão norteadora: À luz da percepção do professor do 9º ano, como o programa MAIS PAIC contribui na aprendizagem dos alunos do 9º ano do EF de uma escola pública municipal de Fortaleza?

A partir da questão central, outras três reflexões são levantadas: a) analisando a trajetória do MAIS PAIC e sua relação com as avaliações externas, quais os marcos e mudanças significativas na melhoria da educação do Ceará e especial, do município de Fortaleza?; b) Na percepção dos professores, o desenvolvimento do MAIS PAIC na rotina escolar, contribui para melhorar o desempenho dos alunos do 9º ano do EF em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; c) Na perspectiva dos professores, o programa MAIS PAIC contribui para que os alunos do 9º ano do EF de uma escola pública do município de Fortaleza desenvolvam o domínio de habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência?

Considerando a questão central, lançamos o seguinte objetivo geral: Avaliar, pela ótica dos professores, as contribuições do programa MAIS PAIC na aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, concernente ao domínio das habilidades fundamentais de

leitura, escrita, cálculo e ciências.

Para atender ao objetivo geral, lançamos os seguintes objetivos específicos: (1) Compreender a trajetória do programa MAIS PAIC, enquanto política pública, destacando marcos e mudanças significativas na melhoria da educação do Ceará, e em especial no município de Fortaleza; (2) Identificar, no desenvolvimento do Programa MAIS PAIC na rotina escolar, as contribuições do programa para a melhorar o desempenho dos alunos do 9º ano do EF em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; e (3) Analisar, na perspectiva dos professores, as contribuições do programa MAIS PAIC para que os alunos do 9º ano do EF de uma escola pública do município de Fortaleza desenvolvam o domínio de habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência.

Buscando-se o atendimento aos objetivos propostos, procedemos com esta investigação, detalhado nesta seção, suas características, procedimentos, técnicas, instrumentos de coleta, metodologia de análise de dados, entre outros assuntos.

4.1 Características da pesquisa

À luz do que já foi delineado até aqui, do ponto de vista da sua natureza, consideramos que este estudo se caracteriza como uma pesquisa básica, pois objetiva gerar conhecimentos novos e úteis para o avanço da ciência, sem necessariamente haver uma aplicação prática (Prodanov; Freitas, 2013). Nessa perspectiva, esse estudo possibilita a ampliação dos conhecimentos sobre as contribuições do programa MAIS PAIC na aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, no que concerne ao domínio das habilidades fundamentais de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

O foco nas três disciplinas considera a finalidade do programa MAIS PAIC, de estabelecer as condições necessárias, para que todos os alunos cearenses cheguem ao 9º ano do Ensino Fundamental sem distorção idade-série e com domínio das habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência, adequadas à sua idade e ao seu nível de escolarização.

É preciso considerar que os resultados obtidos poderão servir de direcionamento para que os gestores do programa façam as modificações ou adaptações que considerarem cabíveis para que essa política cumpra a sua finalidade de que todos os alunos cearenses cheguem ao final do Ensino Fundamental sem distorção idade-série e com o domínio das habilidades esperadas.

Mediante os objetivos propostos a serem alcançados, trata-se de uma pesquisa exploratória, por sua capacidade de flexibilidade, ou seja, considerados diversos aspectos do

objeto a ser investigado, Prodanov e Freitas (2013, p. 52). Nessa senda, os autores asseveram que a pesquisa exploratória tem por finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto investigado, possibilitando a delimitação do tema da pesquisa, orientação e fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses. Esse tipo de pesquisa favorece uma melhor compreensão do objeto investigado, possibilitando uma compreensão abrangente das contribuições do MAIS PAIC na aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

No que concerne à abordagem do problema, essa pesquisa se qualifica como qualitativa, pois considera a relação intersubjetiva dos sujeitos com o objeto, considerando a importância do ambiente (*lócus*), como uma fonte significativa de coleta de dados. Parafraseando Prodanov; Freitas (2013), O foco da pesquisa qualitativa repousa nos processos e não no produto. À luz de uma investigação sobre as contribuições do MAIS PAIC na aprendizagem dos alunos do 9º ano, na perspectiva do professor, acreditamos que a análise qualitativa se alinha adequadamente à pesquisa.

Identificamos nesta investigação elementos de três tipos de procedimentos de pesquisa: (1) A pesquisa bibliográfica, pois é elaborada a partir de livros, revistas, periódicos, artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, etc, objetivando o contato direto do pesquisador com todo material já produzido sobre o objeto da pesquisa; (2) Pesquisa documental, pois se baseia em materiais que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Prodanov; Freitas, 2013); e (3) A pesquisa empírica, à medida em que proporciona a delimitação e descrição objetiva e eficiente da realidade empiricamente observável, ou seja, daquilo que pretendemos estudar, analisar, interpretar ou verificar por meio de métodos empíricos Demo (2000, *apud* Prodanov; Freitas, 2013).

Nessa seara, é importante salientar que não pretendemos realizar análises de resultados do MAIS PAIC no universo estudado, muito menos relacionar estes resultados em situações das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores na escola *lócus* da pesquisa. Objetivamos, na realidade, avaliar, na percepção dos professores, as contribuições do MAIS PAIC na aprendizagem dos alunos do 9º ano do EF, principalmente no domínio das habilidades de leitura, escrita, cálculo e ciência.

Desse modo, propomos estudar a influência do programa prática pedagógica dos docentes, procurando identificar ainda as conexões e/ou desconexões entre a finalidade do MAIS PAIC com as provas do SPAECE. Por se tratar de uma pesquisa no contexto da educação, vamos ao encontro do pensamento de Somekh *et al.* (2015, p. 34, *apud* Andrade, 2021) ao postularem que: “A pesquisa tem que trabalhar dentro e em torno das diferentes

concepções de educação. Portanto, é inaceitável que a pesquisa tenha apenas uma única dimensão política”. Nesse aspecto, os autores foram felizes nesse delineamento, pois qualquer que seja a pesquisa nessa seara tão complexa, faz-se necessário um olhar para além da perspectiva política.

Detalhamos na seção seguinte o *locus* desta pesquisa e os critérios para a escolha da escola pública municipal investigada.

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

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza, no estado do Ceará. Por questões éticas, a identidade da escola *locus* desta pesquisa não será revelada, posto que adotamos o princípio da confidencialidade e do anonimato, conforme proposto por Simons e Piper (2015, p. 57), que conceituam o anonimato como “uma condição que oferece alguma proteção da privacidade por seu intuito de não identificar pessoas, mas não pode garantir que não haja prejuízo”. Conseqüentemente, à luz dos cuidados necessários para a preservação da identificação, adotou-se o codinome de Escola Yada (palavra hebraica que significa conhecimento).

A escola funciona nos períodos manhã e tarde. Conta com 10 (dez) salas de aulas regulares no período da manhã e 09 (nove), biblioteca, uma sala Atendimento Educacional Especializado (AEE), um laboratório de Ciência, uma sala de inovação tecnológica, sala dos professores, secretaria, sala da coordenação pedagógica, sala da gestão, sala do grêmio estudantil, pátio coberto, depósito e quadra de esportes. As turmas são divididas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 15 - Distribuição das turmas dos 9º anos da escola Yada em 2024

Período Manhã									
6º A	6ºB	7º A	7º B	8º A	8º B	8º C	9º A	9º B	9º C
Período Tarde									
6º A	6º B	7º A	7º B	8º A	8º B	8º C	9º A	9ºB	

Produção da pesquisadora. Fonte: Secretaria da escola Yada.

Conforme pode-se observar no quadro acima, a escola atende 5 (cinco) turmas de alunos do 9º ano do EF, sendo 3 (três) no turno da manhã e 2 (duas), no período da tarde. Sem perder de vista a exequibilidade da realização desta de pesquisa, optamos por selecionar

alguns critérios, buscando escolas que ofertassem o 9º ano do EF em 5 (cinco) ou mais turmas, excluindo-se automaticamente as que tinham menos de 5 turmas.

Dentre os critérios de escolha da referida escola, podemos destacar: (I) ser uma rede da rede pública municipal de Fortaleza; (II) ter oferta de matrículas no 9º ano do ensino fundamental; (III) ter um quantitativo de turmas formadas de 9º ano, com no mínimo quatro; (IV) possuir uma quantidade significativa de alunos matriculados no 9º ano, não menos que 150; (V) ter um quadro de docentes que lecionam Língua Portuguesa, Matemática e Ciências no 9º ano do ensino fundamental superior a cinco; (VI) apresentar melhoria ou não regressão nos índices de proficiência no SPAECE, em Língua Portuguesa e Matemática, ou em uma das duas no recorte temporal 2015-2022; (VII) ter o consentimento da Secretaria Municipal de Educação (SME) e do gestor da escola; (VIII) dentre os professores que lecionaram aulas no 9º ano na referida escola, no recorte temporal 2015-2022, nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, 06 (seis) se disponibilizarem a participar da pesquisa.

A elaboração dos critérios acima relacionados se justifica precipuamente pela necessidade de exequibilidade à realização desta pesquisa, à medida em que ao pesquisarmos uma escola da rede municipal de ensino, faz-se necessário a aceitabilidade e apoio dos sujeitos envolvidos.

Os critérios apontados em (I), (II), (III), (IV) e (V) consideram esta exequibilidade, pois, em se tratando das contribuições do MAIS PAIC na aprendizagem dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, selecionamos esta escola por ser da rede pública municipal, ofertar vagas no 9º ano, ter um quantitativo de 5 (cinco) turmas de 9º ano, contar com 185 alunos matriculados nesta série e um quadro de 6 (seis) professores que ministraram aulas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, no recorte temporal 2015-2022, possibilitando a viabilidade desta investigação.

A adoção do critério (VI) buscou privilegiar uma escola que apresentasse melhoria e não regressão no padrão de desempenho de desempenho na escala de proficiência do SPAECE, visto que esse aspecto favorece evidências das contribuições do programa na aprendizagem dos alunos do 9º ano, no que concerne ao desenvolvimento das habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência, levantamos a hipótese de que, na percepção dos professores, são evidentes as contribuições do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC) na aprendizagem dos alunos.

O critério (VII) e (VIII) visou tanto o apoio da (SME) e do gestor, quanto dos professores da escola na realização dos procedimentos técnicos necessários para realização

desta pesquisa, como entrevistas com os docentes e realização de observação participante e da realidade da escola.

Após indicação do universo de escolas a serem escolhidas e com os critérios de escolha estabelecidos, procedemos com a verificação por checklist das escolas, procurando aquelas que atendessem os critérios adotados. Esta verificação nos levou à escolha da escola Yada. Neste lócus serão feitas observações da rotina, com um roteiro de observação, durante dois meses.

4.3 Os sujeitos (colaboradores) da pesquisa

É cabível enfatizar que esta pesquisa tem como objetivo avaliar, pela ótica dos professores, as contribuições do programa na aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, concernente ao domínio das habilidades fundamentais de leitura, escrita, cálculo e ciências. Nesse aspecto, a visão dos professores que ministraram aulas de Português, Matemática e Ciências no 9º ano do Ensino Fundamental no recorte temporal (2015-2022), desta pesquisa, será fundamental para tal compreensão. Dessa forma, os sujeitos desta pesquisa assumem um papel preponderante nesta investigação, pois os resultados obtidos se embasam em suas percepções sobre o objeto aqui estudado.

É cabível salientar que, para fins do monitoramento do desempenho dos alunos do 9º do EF, pelo programa, a disciplina de Ciências não é considerada, mas a percepção dos professores dessa área é de suma importância, e por isso aqui considerada.

Dito isto, procuramos desenvolver uma análise que se apresente como representativa do universo pesquisado, optando por investigar sete professores que lecionaram recentemente e ministram atualmente, aulas de português, matemática e ciências nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental na escola lócus desta pesquisa. Portanto, configuram-se sujeitos desta pesquisa os 6 (seis) professores que lecionaram aulas nas disciplinas acima relacionadas, no recorte temporal 2015-2022 (período de vigência do MAIS PAIC), em uma escola pública municipal de Fortaleza.

Utilizamos como critério de escolha: (I) serem professores efetivos da rede pública municipal; (II) terem ministrado aulas para as turmas do 9º ano no recorte temporal de vigência do MAIS PAC, visto à necessidade de se averiguar as contribuições do Programa Aprendizagem na Idade Certa na aprendizagem dos alunos do 9º Ano, principalmente nas habilidades de leitura, escrita, cálculos e ciências; (III) ministrarem aulas nas disciplinas de

Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, especificamente; (IV) aceitarem participar da pesquisa.

Considerando que todos os participantes são professores da rede pública municipal, ministraram aulas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências nas turmas do 9º ano no recorte temporal estabelecido e aceitarem participar da pesquisa; e diante do quantitativo de 10 professores que ministraram aulas nas turmas de 9º ano, nas referidas disciplinas no recorte temporal estabelecido, a escolha de seis professores se justifica por considerarmos ser esta uma amostra representativa.

Diante disso e por questões éticas, a identidade dos sujeitos desta pesquisa será preservada, uma vez que optamos por adotar o princípio da confidencialidade e do anonimato, proposto por Simons e Piper (2015, p. 57), “a confidência é um princípio pelo qual as pessoas podem não só falar em sigilo como também recusar-se a autorizar a publicação de material que no seu entender possa prejudicá-las”. De forma que, escolheu-se por citá-los, considerando e garantindo tais princípios.

Dessa forma, os professores citados nesta investigação são citados apenas com a abreviatura das disciplinas por eles lecionadas, seguidas de numerações identificadoras. Consequentemente, os professores sujeitos dessa pesquisa foram identificados apenas por: Professor de Língua Portuguesa 1, (PLP1), Professor de Língua Portuguesa 2 (PLP2); Professor de Matemática 1 (PM1); Professor de Matemática 2 (PM2); Professor de Ciências 1 (PC1) e Professor de Ciências 2 (PC2).

As entrevistas serão realizadas na própria escola, de forma individual, através de questões semiestruturadas. As mesmas serão gravadas, com prévia autorização de cada um dos sujeitos da pesquisa.

A seguir, apresentamos de forma breve, o contexto vivenciado por estes sujeitos durante a realização desta pesquisa.

4.4 O contexto vivenciado durante a realização da pesquisa

O segundo semestre do ano letivo de 2024 iniciou dentro dos parâmetros de normalidade, seguindo-se o calendário proposto pela SME. A escola tem passado por um processo de requalificação, desde julho de 2022. É uma espécie de reforma na estrutura física com a finalidade de adequar melhor os espaços da escola e torná-la mais acessível. A reinauguração está prevista para 2024.

A escola Yada, assim como todo e qualquer espaço educacional, é bastante dinâmica, e por vezes ocorrem conflitos, que são resolvidos pelos professores e gestores. No que se refere especificamente às turmas do 9º, durante as observações, foi possível perceber que há uma grande variação. Há prevalência de alunos que ainda não amadureceram o suficiente para valorizar os conhecimentos partilhados em sala de aula, mas há outros focados no aprender.

No turno da manhã, às 6:40 os portões são abertos; uma professora coloca música para os alunos. Às 7:00 com o toque do sinal, os alunos vão para suas respectivas filas; é iniciada a acolhida, onde são repassados os informes daquele período ou semana. Após os informes os alunos são encaminhados para as salas de aulas, acompanhados pelos respectivos professores. No horário do intervalo, que são vinte minutos (8:50 a 9:10), os alunos merendam, jogam na quadra de esportes, jogam uno, correm e brincam ao som de músicas. Às 11:00 horas o sino toca e os alunos seguem para suas casas.

No período da tarde, os portões são abertos às 12:40; às 13:00, com o toque do sinal, os alunos vão para suas respectivas filas, escutam os informes repassados daquele período ou semana e são direcionadas para suas respectivas salas de aulas, acompanha com os referidos professores. No horário do intervalo, que são vinte minutos (14:50 a 15:10), os alunos merendam, jogam na quadra de esportes, jogam uno, correm e brincam ao som de músicas. Às 17:00 horas o sino toca e os alunos seguem para suas casas.

O quantitativo de alunos lotados nas salas segue as determinações da Secretaria Municipal de Educação, que dimensiona as matriculadas mediante a estrutura física, em metros quadrados das salas de aulas. No caso das turmas do 9º ano, a lotação de 2024 foi realizada conforme o quadro 15 abaixo.

Quadro 16 - Escola Yada - Alunos matriculados em 2024 nos 9º anos

TURNO	TURMA	ALUNOS MATRICULADOS
Manhã	9º A	38
	9º B	34
	9º C	38
Tarde	9º A	38

	9º B	37
TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS EM 2024:		185

Produção da pesquisadora. Fonte: Secretaria da Escola Yada.

No ano de (2024), a escola ganhou um reforço em questão de estrutura física, estabelecendo parceria com uma das areninhas do bairro, local onde os alunos do contraturno são atendidos e participam de jogos de futebol, voleibol, contraturno, dentre outros.

Dois fatores interessantes que cabe menção é que, primeiro: tem havido um aumento significativo de alunos egressos de escolas particulares por motivos diversos, dentre eles, a diminuição do poder aquisitivo dos pais ou mesmo a perda de emprego de um dos pais ou de ambos, tornando o público mais diversos e impulsionando um relacionamento mais próximo e frequente entre família e escola. Segundo: tem havido um crescimento significativo de alunos laudados com algumas deficiências na escola, principalmente Transtorno do Espectro Autista (TEA), acarretando adaptações e necessidade de recursos materiais e humanos. Tal fenômeno não será investigado por esta pesquisadora porque foge do escopo do nosso objeto.

Na seção a seguir apresentamos o delineamento da investigação em função dos objetivos da pesquisa.

4.5 Delineando a investigação em função dos objetivos da pesquisa

Esta pesquisa foi delineada e quatro etapas: 1ª Etapa) Estudo bibliográfico, com a revisão de literatura e aprofundamento teórico; 2ª Etapa) Pesquisa documental, com a análise do Plano Curricular de Português, Matemática e Ciências do 9º ano do Ensino Fundamental, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e materiais didáticos utilizados pelos docentes; 3ª Etapa) Pesquisa empírica, que contou com a realização de 7 entrevistas semiestruturadas; e 4ª Etapa) Produção do relatório de dissertação, conforme o quadro abaixo:

Quadro 17 - Síntese das etapas desenvolvidas nesta pesquisa com os seus procedimentos técnicos e instrumentos.

ETAPAS	PROCEDIMENTOS	INSTRUMENTOS
1ª Estudo bibliográfico	Pesquisa em materiais publicados	Livros, artigos, teses, dissertações, e outros
2ª Pesquisa documental	Análise documental	Plano curricular de

		Português, Matemática e Ciências, PPP da escola e materiais didáticos
3ª Pesquisa empírica	Entrevista semiestruturada	Roteiro de entrevista
	Observação participante da rotina escolar	Diário de campo e roteiro de observação
4ª Produção de relatório da dissertação	Sistematização, estabelecimento das categorias, análise dos dados e discussão dos resultados	Relatório da dissertação

Produção da pesquisadora (2024).

A seguir, detalhamos as etapas desenvolvidas nesta pesquisa:

ETAPA 1) ESTUDO BIBLIOGRÁFICO: Corresponde ao levantamento do referencial teórico sobre a temática que envolve o escopo desta pesquisa. Referenciais teóricos estes que atuam como suporte argumentativo e base teórica para as discussões levantadas envolvendo o programa MAIS PAIC e suas contribuições na aprendizagem dos alunos do 9º ano.

Essa etapa da pesquisa adota elementos de uma pesquisa bibliográfica, pois na concepção de Lakatos (2003, p. 158), a pesquisa bibliográfica “é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. À luz desse entendimento, essa fase é basilar e fundamental na pesquisa científica, pois favorece os conceitos abordados na pesquisa, contribuindo e influenciando as reflexões e discussões levantadas durante as análises sobre o tema e possibilitando o embasamento teórico em que se fundamenta o estudo. De forma que, o estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.

Tal compreensão é corroborada por Andrade (2021) ao postular que a pesquisa bibliográfica é um momento basilar de todo o trabalho científico, pois possibilita o estabelecimento dos conceitos abordados na mesma, exercendo influência sobre as discussões levantadas no processo de análises, possibilitando embasamento teórico de apoio ao trabalho.

Nessa etapa, procuramos compreender as diversas compreensões sobre o MAIS PAIC, situando em sua trajetória, a base do regime de colaboração, atores e parceiros

envolvidos, os eixos estruturantes e relação do mesmo com as avaliações externas, fundamentando nossas reflexões mediante estudos já realizados e publicados em livros, artigos científicos, sites, dissertações, teses, entre outros.

ETAPA 2) PESQUISA DOCUMENTAL: Esta fase compreende a análise dos documentos legais que possibilitaram a criação e expansão do programa, como leis, decretos e pareceres; dos documentos de gestão pedagógica da escola, como: Projeto Político Pedagógico (PPP), regimento escolar, planos curriculares das disciplinas de Português, Matemática e Ciências, bem como os materiais didáticos utilizados pelos professores dessas disciplinas.

A pesquisa documental, como o próprio nome sugere, se baseia na pesquisa de documentos. Tal concepção é endossada por Prodanov e Freitas (2013), ao afirmar que esta tem por base a análise de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, e neste caso, se configurando como fontes primárias, que podem ser analisados segundo os objetivos da pesquisa.

Nessa direção, os documentos legais que possibilitaram a criação e expansão do programa, assim como os de gestão, como o PPP da escola expressam características de fontes primárias de informação, favorecendo uma investigação em seu conteúdo, englobando a leitura crítica e a interpretação por parte desta pesquisadora.

Com esse procedimento de pesquisa, objetivamos atender o objetivo específico (1) que busca analisar a trajetória do programa MAIS PAIC, destacando marcos e mudanças significativas na melhoria da educação do Ceará, e em especial no município de Fortaleza; o objetivo específico (2) que visa identificar, no desenvolvimento do MAIS PAIC no ambiente escolar, as contribuições deste programa para melhor desempenho das habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência esperada dos alunos do 9º ano, no final dessa série; E o objetivo específico (3), que intenta analisar as contribuições do programa MAIS PAIC para o desenvolvimento de habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciências, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de Fortaleza.

ETAPA 3) PESQUISA EMPÍRICA: Essa fase se desenvolveu durante o segundo semestre, no ano letivo de 2024, e se deu com a participação dos sujeitos inseridos em seu lócus de atuação profissional, ou seja, na escola Yada, especialmente em suas práticas pedagógicas, em consonância com Somekh *et al.* (2015), na compreensão de que a pesquisa empírica lida com pessoas em e seus contextos de vivência. O foco desse tipo de pesquisa são as pessoas e o comportamento delas dentro de estruturas culturais e organizacionais.

De forma que esta pesquisa empírica contou com a realização dos seguintes procedimentos e técnicas:

(I) Realização de entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

Utilizou-se para esta técnica a entrevista semiestruturada (não padronizada ou não estruturada), uma vez que não existe rigidez de roteiro; o investigador consegue explorar mais amplamente algumas questões, com maior liberdade para conduzir a entrevista em qualquer direção (Prodanov; Freitas, 2013).

Por meio desse procedimento, atendemos o objetivo específico (2), que busca identificar, no desenvolvimento do Programa MAIS PAIC na rotina escolar, as contribuições do programa para a melhoria o desempenho das habilidades dos alunos do 9º ano do EF em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

(II) Observação participante da rotina da escola

Utilizou-se para essa técnica um diário de campo, com um questionário orientador (ver apêndice J), contendo 10 (dez) questões. Foram realizadas 12 (doze) observações, sempre às sextas feiras, nos períodos manhã e tarde, durante o mês de setembro/2024. Por meio desse procedimento, objetivou-se atender o objetivo específico (3), que visa estudar o desenvolvimento do MAIS PAIC na rotina escolar, identificando as contribuições do programa para melhorar o desempenho das habilidades dos alunos do 9º ano em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Também foi utilizado para essa técnica um roteiro de observação da rotina da escola, com um questionário orientador, contendo 10 (dez) questões. Foram realizadas 14 (doze) observações, nos períodos manhã e tarde, durante o mês de setembro/2024. Por meio desse procedimento, objetivou-se atender o objetivo específico (2), que objetiva identificar, no desenvolvimento do Programa MAIS PAIC na rotina escolar, as contribuições do programa para a melhoria o desempenho das habilidades dos alunos do 9º ano do EF em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências

ETAPA 4) PRODUÇÃO DO RELATÓRIO DE DISSERTAÇÃO: esta fase consiste na sistematização, estabelecimento das categorias de análise, análise dos dados,

discussão dos resultados encontrados, bem como na produção do relatório final da pesquisa, que resulta neste trabalho de dissertação.

A composição combinatória entre as etapas e procedimentos técnicos adotados nesta pesquisa, embasados numa investigação e interpretação com base nos pressupostos teóricos, fornece-nos fundamentação para alcançarmos respostas para a problemática desta pesquisa, pois ao investigarmos as contribuições dos MAIS PAIC na aprendizagem dos alunos do 9º ano, no que concerne ao desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, cálculo e ciência, como consequência, somos levados a levantar reflexões sobre o desenvolvimento do programa na prática do ambiente escolar, identificando as contribuições deste programa para melhorar o desempenho das habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência esperada dos alunos do 9º ano, no final dessa série.

Detalhamos na seção seguinte os procedimentos e técnicas adotados ao longo desta pesquisa.

4.6 Procedimentos, técnicas e instrumentos de coleta

Como vimos na subseção anterior, durante a realização das etapas desta pesquisa foram adotados alguns procedimentos, técnicas, e instrumentos de coleta de dados, entre eles cabe destacar: Análise de documentos de gestão pedagógica da escola Yada e realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa. Na subseção a seguir, detalhamos cada um dos procedimentos.

4.6.1 Análise de documentos de gestão pedagógica da escola

O procedimento de análise dos documentos norteadores da gestão da escola contou com os fundamentos de uma pesquisa documental, à medida que se baseou em materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, sendo analisados segundo os objetivos da pesquisa.

Na percepção de Bardin (2016), a análise documental é uma técnica relevante utilizada na pesquisa qualitativa, pois permite a transformação de um documento primário para secundário, ou seja, uma forma de representação do primeiro, favorecendo uma melhor análise. Para ela, a análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações, visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência.” (Bardin, 2016, p. 51).

Abaixo segue a relação dos documentos que foram analisados, com uma breve descrição de cada um deles:

- Leis e decretos referentes ao programa;
- PPP da escola;
- Regimento da Escola;
- Plano de curso de Português;
- Plano de curso de Matemática;
- Plano de curso de Ciência.

As leis, decretos e pareceres referentes ao programa já foram apresentados nos quadros 9 e 10. É composto por 11 (onze) leis, 5 (cinco) decretos, 1 (um) protocolo de intenções (2007), 1 (um) termo de parceria (2011) e 1 (um) parecer (2018).

O PPP da escola Yada é um documento de 50 páginas, composto uma apresentação; caracterização da escola (histórico da escola, contextualização); diagnóstico da escola (identificação, aspectos: administrativos, pedagógico, relacional, programação de metas e ações); marcos (referencial, doutrinal e relacional); função social; eixos norteadores (aprender conhecer, a fazer, conviver e ser); objetivos da escola (geral e específico); fundamentação teórica pedagógica (concepções de: escola, conhecimento, ensino-aprendizagem, currículo, avaliação e recuperação, inclusão e educação especial); gestão escolar, organização prática pedagógica (planejamento pedagógico, conteúdo curricular, avaliação pedagógica, recuperação); programas e projetos, dentre outros.

O Regimento da escola é um documento de 33 páginas, dividido em títulos, seções e subseções. O Título I trata da identificação da escola. O Título II aborda a organização administrativa e pedagógica, os órgãos colegiados (Assembleia Geral Escolar, Conselho escolar, Conselho de Classe, Unidade Executora dos Recursos Financeiros, Grêmio Estudantil, Congregação dos Professores); Da Equipe Gestora (Direção Escolar, Coordenação Escolar, Secretário escolar); Do Apoio Técnico-Administrativo, Do Arquivo; Do Corpo Docente; Do Corpo Discente; Da Biblioteca Escolar; Do Laboratório de Informática Educativa; Do Atendimento Educacional Especializado - AEE; Do Programa Novo Mais Educação; Dos Serviços Gerais; Da Alimentação Escolar; Busca Ativa; Mediação de Conflitos e Normas de Convivência.

O Título III do Regimento Escolar trata da organização do ensino, do calendário escolar, matrícula, transferência, regularização da vida escolar, da reclassificação, da classificação, do aproveitamento de estudos e do planejamento pedagógico, regimento

didático, organização curricular, processo de avaliação da aprendizagem, da verificação do rendimento escolar, da frequência, da recuperação, da promoção, da educação especial, dos classificados, certificados; normas de convivência, dos docentes, discentes, funcionários e disposições gerais e transitórias, além dos anexos: Ata de aprovação, matriz curricular e calendário escolar.

Os Planos de Ensino (anual,) de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências são elaborados no início de cada ano letivo, em instrumentais disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, com base nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos livros didáticos de cada disciplina. São preenchidos no formato impresso e virtual, podendo ser preenchidos nas duas versões, onde os professores relacionam os objetos de conhecimento, habilidades e competências respectivas a cada objeto selecionado. A partir, desse plano macro, são elaborados os planos semanais.

O Plano de Ensino (anual), de Língua Portuguesa, é dividido em quatro etapas, onde são relacionados os objetos de conhecimento, baseados em quatro grandes eixos: leitura (gêneros textuais), produção textual, oralidade e análise linguística; habilidade e competências específicas à cada objeto.

O Plano de Ensino de Matemática também é dividido em quatro etapas, onde são relacionados os objetos de conhecimento (números reais; potenciação; razão e proporção; produtos notáveis; área e perímetro das figuras geométricas planas; volume do cubo, prismas e cilindros; grandezas e medidas; equações do 2º grau com uma incógnita; relações métricas no triângulo retângulo; plano cartesiano; funções; porcentagem e estatística); habilidade e competências específicas à cada objeto.

O Plano de Ensino de Ciências, assim como os das demais disciplinas é dividido em quatro etapas, onde são relacionados os objetos de conhecimento (temas dos capítulos do livro didático adotado), assim distribuídos: 1ª etapa) Capítulo 1: Matéria e energia; 2ª etapa) Capítulo 2: Transformações da matéria e Capítulo 3: Hereditariedade; 3ª etapa) Capítulo 4: Biodiversidade e Evolução e Capítulo 5: Conservação da Biodiversidade; 4ª etapa) Capítulo 6: Luz e Som e Capítulo 7: Aplicações das radiações; habilidade e competências específicas à cada objeto.

Cabe salientar que no segundo semestre de 2024, os professores da rede pública municipal, inclusive a escola Yada receberam o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), que deverá ser utilizado como referencial para os planejamentos anuais, mensais, semanais e diários dos professores. O documento, composto por nove volumes, foi elaborado pela SME em parceria com a Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Pública e

Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV DGPE). O material foi construído com base nos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que já norteiam o atual currículo da Educação, nos âmbitos municipal, estadual e federal, e contou com a participação de profissionais do município, especialistas da FGV e comunidade escolar (DCRFor, v.1).

A proposta é que esse documento seja usado para nortear os planejamentos dos professores da rede pública municipal de Fortaleza. A subseção a seguir trata das entrevistas realizadas pelos sujeitos envolvidos na investigação.

4.6.2 Realização de entrevistas com os sujeitos da pesquisa

Considerando a percepção de Prodanov e Freitas (2013), de que a entrevista é uma das técnicas de pesquisa utilizada para a obtenção de informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema; e que se diferencia de um questionário por ser realizada face a face (entrevistador e entrevistado), podendo ou não ser feita com base em um roteiro de questões preestabelecidas ou impressas, ela possibilita a coleta de dados objetivos e subjetivos valiosos.

É importante frisar que se faz necessário ter um plano direcionado para a entrevista, a fim de que, no momento da sua realização, as informações necessárias não deixem de ser colhidas (Prodanov; Freitas 2013). Corroborando com a percepção dos autores, Lakatos e Marconi (2017) postulam que este procedimento é utilizado na investigação social, para a coleta de dados, para ajudar no diagnóstico ou mesmo no tratamento de um problema social.

A entrevista, no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinada temática científica, segundo Minayo (2015), é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo, sendo, acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do próprio entrevistador. Para a autora, o objetivo da pesquisa é construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo. São, na realidade, conversas com finalidade específica, sendo caracterizada pela sua forma de organização.

Nesse sentido, quanto a utilização desse procedimento técnico, Schostak e Barbour (2015, p. 103, *apud* Andrade 2021) postulam que, “[...] os pesquisadores são a principal ferramenta de geração de dados, reagindo rapidamente e convidando os participantes

a analisarem as limitações com que poderiam circundar suas respostas e como contextualizar suas opiniões”.

Os autores complementam apontando sete conceitos que devem ser considerados em sua execução: (1) o poder, que é expresso pela relação entre entrevistador e o entrevistado; (2) a posição social, relativa aos envolvidos no processo; (3) o valor da informação prestada pelo entrevistador; (4) a confiança que é depositada no entrevistado; (5) o significado que é concedido as informações prestadas na entrevista; (6) a interpretação que é dada a esta informação considerando seus diversos significados; e (7) a incerteza que podemos ter diante de uma gama de interpretações e significados presentes em diferentes situações e contexto na qual a informação é concedida.

À luz do exposto, procuramos tomar os devidos cuidados éticos na realização desse procedimento técnico, adotando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver Apêndice B) e garantindo o anonimato dos participantes. De forma que, a adoção destas medidas preventivas, baseadas no respeito mútuo entre os envolvidos nesta pesquisa e no atendimento imediato aos termos constantes no TCLE, procuram minimizar possíveis constrangimentos entre os sujeitos desta pesquisa.

No que concerne a utilização do termo de consentimento em entrevista, Prodanov e Freitas (2013) esclarecem que a Resolução CNS 196 (1996), define o TCLE como

[...] anuência do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais de riscos e o incômodo que esta possa acarretar, formulada em um termo de consentimento, autorizando sua participação voluntária no experimento.

A resolução acima deixa claro que os sujeitos da pesquisa devem receber explicações pormenorizadas quanto a natureza, objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais de riscos e incômodos que a entrevista possa causar. Na realidade, a realização da entrevista favoreceu uma abordagem mais ampla e coerente daquilo que foi observado, a medida em que, devido a sua natureza, a relação direta entre o pesquisador e o entrevistado nos possibilitou analisar outros aspectos presentes no ato da entrevista, tais como: expressões faciais e corporais, entonações da voz, alterações de ritmo, hesitações, dentre outros sinais não verbais, de extrema relevância para que possamos melhor interpretar as informações coletadas (Bardin, 2016).

Nesta pesquisa, adotamos a entrevista do tipo semiestruturada. Segundo Mattos (2020), esse tipo de entrevista mantém um roteiro flexível, entretanto o pesquisador não pode

perder o foco da entrevista. Segundo Gil (1999, p. 120, *apud* Mattos 2020), acrescenta que, nesse tipo de entrevista, o pesquisador permite ao respondente “falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. No entanto, para a autora, a desvantagem desse tipo de entrevista é quando o pesquisador não consegue fazer com que o respondente retome o assunto da pesquisa, correndo o risco de perder tempo e o foco da pesquisa.

Considerando as percepções dos autores supracitados, criamos um roteiro de entrevista (ver Apêndice A) com 10 perguntas abertas, favorecendo ao entrevistado discorrer de forma livre espontânea sobre a temática investigada. Tais perguntas foram elaboradas buscando estabelecer relações com os fundamentos teóricos estudados nas seções 2 e 3, bem como, em consonância com o contexto da realidade da prática pedagógica dos docentes.

Lançamos mão dos estudos de Lakatos e Marconi (2010, *apud* Andrade 2021), no sentido de considerarmos, na elaboração das perguntas do roteiro da entrevista, a problemática e objetivos estabelecidos nesta pesquisa, à medida em que as respostas suscitadas pelos entrevistados podem dirimir os questionamentos desta pesquisa e no atendimento dos objetivos propostos nesta investigação.

Desse modo, as perguntas 1 e 2 do roteiro de entrevista, abaixo mencionadas, têm a finalidade de identificar qual a compreensão do entrevistado sobre educação e aprendizagem, bem como, que relação o entrevistado estabelece entre política pública e aprendizagem dos alunos na idade certa, possibilitando fazer uma relação com as diferentes concepções teóricas de aprendizagem estudadas nas seções 2 e 3 desta pesquisa.

- Pergunta 01) Qual a sua percepção sobre educação e aprendizagem na idade certa?

- PERGUNTA 02) Na sua percepção, qual a relação entre as políticas públicas de educação e a aprendizagem dos estudantes na idade certa?

As respostas advindas das questões 3 e 4 abaixo descritas, favorecem o entendimento de como os sujeitos desta pesquisa percebem o Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), enquanto política pública e de que forma ela se desenvolve no ambiente escolar, melhorando a aprendizagem dos alunos do 9º em leitura, escrita, cálculo e ciência, possibilitando estabelecer uma relação com as diferentes perspectivas teóricas sobre o programa estudadas na seção 3 deste trabalho.

- PERGUNTA 03) Como você percebe a política pública Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC)?
- PERGUNTA 04) Como o MAIS PAIC se desenvolve no ambiente escolar? Essas ações favorecem a aprendizagem dos alunos do 9º em leitura, escrita, cálculo e ciência?

A resposta advinda da questão 5, descrita abaixo, nos possibilita saber se os sujeitos desta pesquisa receberam algum tipo de formação sobre o MAIS PAIC no recorte temporal 2015-2022; se receberam e/ou utilizaram algum material estruturado desse programa para apoiar sua prática em sala de aula, bem como, se recebeu, com que periodicidade o utilizaram ou utilizam em sala de aula, possibilitando estabelecer uma relação com as diferentes perspectivas teóricas sobre o programa estudadas na seção 3 desta dissertação.

- PERGUNTA 05) Você já recebeu alguma formação sobre o MAIS PAIC no período de 2015-2022? Já recebeu e/ou utilizou algum material estruturado desse programa para apoiar sua prática em sala de aula? Se recebe, com qual periodicidade e como o utiliza?

A respostas advindas da questão 6 e 7 relacionada abaixo, nos possibilita saber a percepção dos sujeitos deste estudo sobre quais seriam as contribuições do programa na aprendizagem dos alunos do 9º ano, no que concerne ao desenvolvimento de habilidades fundamentais leitura, escrita, cálculo e ciências no final dessa série e para a melhoria do desempenho dos alunos do Ceará e de Fortaleza em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, possibilitando estabelecer uma relação com as diferentes perspectivas teóricas e finalidade proposta pelo programa, no recorte temporal 2015-2022, estudadas na seção 3 deste trabalho.

- PERGUNTA 06) Considerando a trajetória do MAIS PAIC, na sua percepção, como o programa contribui na aprendizagem dos alunos do 9º ano, no que concerne ao desenvolvimento de habilidades fundamentais leitura, escrita, cálculo e ciências?
- PERGUNTA 07) Na sua concepção, como o MAIS PAIC contribui para a melhoria do desempenho dos alunos do 9º ano em Língua Portuguesa,

Matemática e Ciências tanto nas avaliações internas quanto externas?

As respostas advindas da questão 8 e 9, descritas abaixo, nos permitem entender a compreensão dos sujeitos desta pesquisa sobre avaliação e a influência que as avaliações externas exercem sobre o seu processo avaliativo, e se utilizam os resultados dessa avaliação para planejar ações didático-pedagógicas com o objetivo de melhorar os resultados obtidos, e ainda se os tais resultados influenciam na seleção do currículo e planejamento da sua disciplina, favorecendo o estabelecimento de relação com as diferentes concepções teóricas sobre o programa estudadas na seção 3 deste trabalho.

- PERGUNTA 08) Qual a sua compreensão sobre avaliação? As avaliações externas do exercem alguma influência sobre o seu processo avaliativo?
- PERGUNTA 09) Os resultados das avaliações externas influenciam na seleção do currículo e planejamento da sua disciplina? Você os considera para planejar ações didático-pedagógicas para melhorá-los?

As respostas geradas a partir da questão 10, abaixo relacionada, nos permite saber a compreensão que os sujeitos desta pesquisa têm sobre as contribuições das avaliações externas, no formato como tem sido aplicada, para a aprendizagem qualitativa dos alunos, em especial do 9º ano, possibilitando estabelecer uma relação com as diferentes perspectivas teóricas e finalidade do programa, no recorte temporal 2015-2022, estudadas na seção 3 deste trabalho.

- PERGUNTA 10) Na sua concepção, como as avaliações externas, no formato como tem sido aplicadas na sua escola, contribuem para a aprendizagem qualitativa dos alunos?

Todas as entrevistas foram realizadas no mês de outubro de 2024. No quadro 18 a seguir, apresentamos uma síntese das entrevistas realizadas com a respectiva data e tempo de duração.

Quadro 18 - Síntese sobre a realização das entrevistas

Professor	Data da entrevista	Tempo de duração
PLP1	03/10/2024	24:41
PLP2	07/10/2024	29:21

PM1	02/10/2024	32:11
PM2	07/10/2024	56:48
PC1	01/10/2024	22:48
PC2	02/10/2024	28:01

Elaboração da Pesquisadora

Finalizadas as entrevistas, procedemos às suas transcrições no integral, na qual todas as verbalizações foram escritas. Nos Apêndices de C até H, deste trabalho, encontram-se as transcrições na íntegra das entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa. Utilizamos para esse procedimento de transcrição a ferramenta de digitação por voz do documentos google, seguido de uma revisão minuciosa do texto transcrito com fins de assegurar sua fidedignidade às falas dos entrevistados, pois como elucida Bardin (2016), para que tenhamos uma melhor análise da enunciação de uma entrevista, durante a transcrição devemos conservar o máximo de informação, tanto linguística (registro da totalidade dos significantes) como paralinguística (silêncios, aspectos emocionais tais como o riso, o tom irônico e outros).

4.6.3 Realização de observação participante e da Rotina da Escola

Objetivando observar participativamente, o contexto das salas de aulas dos 9º anos da escola Yada, durante o mês de setembro de 2024 foram realizadas 13 observações participantes, nos turnos manhã e tarde, com os professores sujeitos desta pesquisa. Para a coleta dos dados foi utilizado o instrumental de Diário de Campo (ver Apêndice J). A maioria das observações foram realizadas no turno da manhã devido ao número maior de turmas de 9º ano do EF, bem como ao maior número de lotação dos sujeitos desta pesquisa, nesse período.

Para este estudo, optamos pelo uso de um diário de campo, por tratar-se de um instrumento produzido pelo pesquisador, no cotidiano da sua experiência de observação. Na realidade, essa técnica tem por base o exercício da observação direta dos comportamentos e procedimentos culturais de um determinado grupo social (Weber, 2009).

Nesse sentido, o diário de campo tem sido comumente utilizado como forma de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa e como um esforço para compreendê-las, possibilitado apreender, de forma mais ampla, o contexto de vivência desses sujeitos e de suas experiências. O diário também é

utilizado para demonstrar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões, percepções e decisões do pesquisador na condução da pesquisa (Araújo, *et. al*, 2013).

Consciente da importância desse instrumento de coleta de dados, o diário de campo foi produzido com responsabilidade ética, onde foram anotadas percepções reais e factíveis que se desenvolveram no ambiente de sala de aula.

De igual forma, com o propósito de observar a rotina da escola, *in loco*, durante o mês de setembro de 2024 foram realizadas 14 visitas à escola Yada, sendo onze (11) no período da manhã e três (03) no período da tarde. Para a coleta dos dados foi utilizado o instrumento de Roteiro de Observação da Rotina da Escola (ver Apêndice I). A maioria das visitas foram realizadas no turno da manhã devido ao número maior de turmas de 9º ano do EF.

Considerando que a observação é uma técnica de coleta de dados que visa, através da utilização dos sentidos, conseguir informações sobre aspectos específicos da realidade observada. Consiste, além de ver e ouvir, examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. Sendo um elemento basilar da investigação científica, a observação auxilia o pesquisador na identificação e na obtenção de provas a respeito de objetivos sobre os quais os sujeitos orientam seu comportamento. Dessa forma, desempenha papel fundamental nos processos observacionais, obrigando o investigador a um contato mais direto com a realidade (Lakatos e Marconi, 2017).

Nesse sentido, a técnica de observação pode ser de grande utilidade para a obtenção de informações, pois mais do que perguntar, pode-se constatar certos comportamentos. Sua utilização, enquanto técnica tem algumas importantes restrições que precisam ser consideradas, como falta de objetividade do observador ou mesmo a dificuldade de prever o momento da ocorrência de um determinado fato a ser observado (Prodanov e Freitas, 2013).

4.7 Metodologia de análise dos dados

Para a análise dos dados desta pesquisa, optamos por adotar o método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2016). Para tanto, as informações obtidas no decurso desta investigação foram organizadas em categorias de análise, interpretadas à luz das teorias que fundamentam as temáticas deste estudo (MAIS PAIC). Nesse contexto, Andrade (2021), fundamentado em Bardin (2016), assevera que a análise de conteúdo é um método empírico,

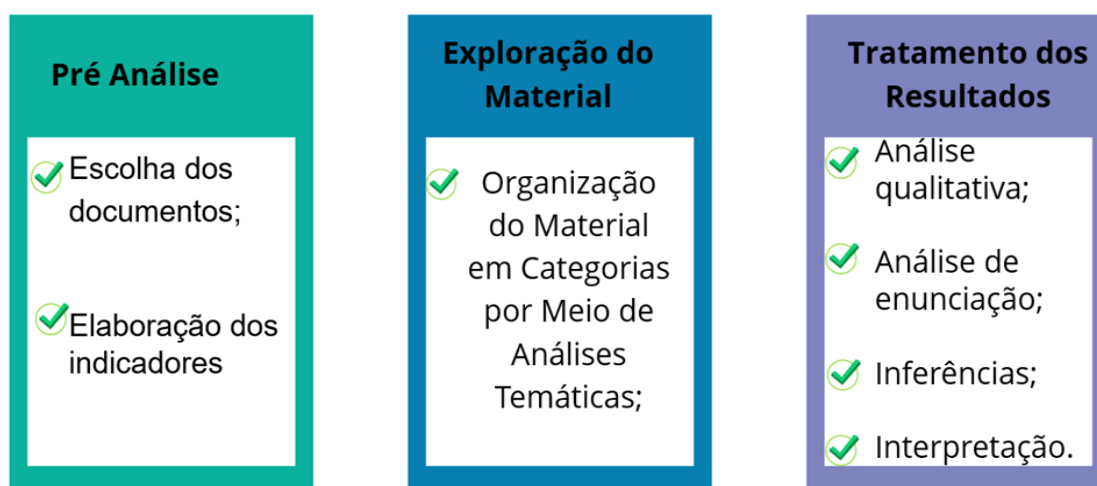
formado por um conjunto de técnicas de análise das comunicações, objetivando a obtenção de indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos aos objetivos da pesquisa.

De forma que, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2016, p. 44). Todo conteúdo informativo é passível de análise, e para tal, pode ser utilizada a técnica de análise de conteúdo proposto pela autora. Segundo ela, qualquer comunicação, difundida em qualquer veículo de comunicação, pode ser interpretada pela técnica da análise de conteúdo.

Nesta pesquisa, procedemos com as análises dos dados colhidos nos documentos selecionados: leis, decretos e pareceres referentes ao MAIS PAIC, o PPP e Regimento Escolar da escola, além dos planejamentos anuais das disciplinas de Português, Matemática e Ciências do 9º ano, nas entrevistas, observação participante e observação da rotina da escola.

As fases da análise do conteúdo desta pesquisa organizaram-se em: (1) Pré-análise; (2) Exploração do Material; e (3) Tratamento dos Resultados. No quadro 17, a seguir, podemos observar o esquema de organização dessas fases.

Quadro 19 - Fases do procedimento de análise dos dados



Produção da Pesquisadora. Fonte: Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

A etapa da Pré-análise é uma fase basilar de organização e preparação para as duas posteriores, cujo objetivo é dispor das ideias iniciais, como forma de estruturar e preparar o plano de análise.

Nesta pesquisa, a pré-análise foi realizada em dois momentos, quais sejam: (1) escolha dos documentos de gestão pedagógica, a revisão das transcrições das entrevistas e das observações participantes e da rotina da escola; e (2) a elaboração de indicadores, que serão

representados pelas categorias de análises a partir da leitura dos documentos, e das entrevistas com os professores e observações participante e da rotina da escola, sendo elas: 1.- Compreensão sobre o MAIS PAIC enquanto política pública de educação e aprendizagem; 2. - Desenvolvimento do programa no contexto escolar; 3. - Acompanhamento pedagógico e implicações do MAIS PAIC no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental; 4. Contribuições do processo formativo do MAIS PAIC para a melhoria da qualificação do professor e da aprendizagem do aluno; 5. - Contribuições do material estruturado do programa e das avaliações externas para desenvolvimento de habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência com alunos do 9º ano.

Se as ações da fase da pré-análise forem desenvolvidas e concluídas adequadamente, a seguinte, de Exploração do Material, que é a etapa de análise propriamente dita, é a aplicação ordenada das decisões tomadas. Ou seja, “consiste essencialmente em operações de codificação, decodificação ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2016, p. 131). Nessa etapa, os dados coletados serão investigados em categorias de análise temática.

Nesse sentido, categorização é a transformação dos dados brutos do texto para os dados organizados, permitindo atingir uma representação do conteúdo, ou seja, das mensagens que serão analisadas nas categorias Bardin (2016). Escolheu-se como critério de organização das categorias a análise temática dos dados, pois, como postula Bardin (2016, p. 135), “fazer uma análise temática consiste em descobrir núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Nessa direção, a análise temática dos dados colhidos nos permitirá compreender mais profundamente o objeto investigado à luz da subjetividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Desse modo, reunimos as categorias buscando o alcance do objetivo geral desta pesquisa, que consiste em avaliar, pela ótica dos professores, as contribuições do programa na aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, concernente ao domínio das habilidades fundamentais de leitura, escrita, cálculo e ciências. Para tanto, organizamos a pesquisa em 5 (cinco) categorias de análise, estabelecidas objetivando uma relação com os objetivos específicos desta pesquisa, conforme podemos observar no quadro 20, a seguir.

Quadro 20 - Categorias de Análise da pesquisa

CATEGORIAS DE ANÁLISE

Categoria 1- Compreensão sobre o MAIS PAIC enquanto política pública de educação e aprendizagem
Categoria 2 - Desenvolvimento do programa no contexto escolar
Categoria 3 - Acompanhamento pedagógico escolar e do MAIS PAIC na rotina da escola e suas implicações no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental
Categoria 4 - Contribuições do processo formativo e do material estruturado do do MAIS PAIC para a melhoria da qualificação do professor e da aprendizagem dos alunos.
Categoria 5 - Contribuições das avaliações externas para desenvolvimento de habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência com alunos do 9º ano

Elaboração da pesquisadora.

Posteriormente à organização dos dados em suas respectivas categorias, mediante análise temática, procedemos com o desenvolvimento da próxima etapa, a do Tratamento dos Resultados, que é a fase em que os dados ainda brutos são sistematicamente analisados e interpretados de forma a ganharem significado. Para tanto, adotou-se a análise qualitativa, pois entendemos que ela apresenta características que salvaguardam as especificidades da informação, favorecendo uma variável de inferência mais exata, e não em inferências gerais, conforme postulado por (Bardin, 2016).

Considerando as informações que cada informação identificada, nos documentos analisados, seja nas entrevistas, nas observações participantes e da rotina da escola, foi concebida como um discurso dos sujeitos da pesquisa, repleto de significados, imerso em um contexto específico, considerando-se os acontecimentos anteriores ou concomitantes e as circunstâncias que originaram os discursos analisados (Bardin, 2016). De forma que, não nos preocupamos em fazermos um levantamento da frequência com que as informações eram enunciadas.

O discurso aqui levantado tem o sentido de mensagem ou de informação carregada de sentidos, das opiniões, concepções, atitudes e significados de quem o expressa e ao contexto social, cultural, político e ideológico ao qual esse sujeito está inserido.

Nessa perspectiva, Bardin (2016) entende que:

O discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo que comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. Isto é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação (Bardin, 2016, p. 218).

Dessa maneira, a análise qualitativa dos dados foi subsidiada com a análise de enunciação, que se fundamenta na percepção da comunicação enquanto processo e não como dado. Na concepção da análise de enunciação, “cada entrevista é estudada em si mesma como uma totalidade organizada e singular. Trata-se do estudo dos casos. A dinâmica própria de cada produção é analisada e os diferentes indicadores adaptam-se às irregularidades de cada locutor” (Bardin, 2016, p. 222- 223). Nessa direção, a autora entende que na análise de enunciação não há qualquer hipótese interpretativa antes do estudo formal do discurso.

De maneira que, embasada nesse método de análise, foi possível fazermos inferências com base na interpretação dos dados colhidos, estabelecendo-se as devidas relações com o arcabouço teórico estudado. Cabe salientar que a inferência e a interpretação dos aspectos não linguísticos, como ansiedade, hábitos, pausas, erros e expressões gestuais ou posturas dos sujeitos da pesquisa também contribuíram para o processo de análise dos dados (Bardin, 2016).

Vale ressaltar que, em cada uma das unidades das categorias de análises, procurou-se realizar análises através da triangulação entre os dados coletados nos documentos, nas entrevistas e nas observações participantes e da rotina da escola lócus da pesquisa. À luz dos estudos de Prodanov e Freitas (2013), a técnica de triangulação consiste num processo de comparação entre dados provenientes de diferentes fontes com o objetivo de tornar as informações coletadas mais convincentes. A triangulação é na realidade, uma combinação de diversas metodologias para analisar um mesmo objeto.

As interpretações e resultados desta pesquisa serão discutidos na próxima seção deste trabalho de dissertação.

5 ANÁLISE DOS DADOS: ABORDAGEM TEÓRICA E INTERPRETATIVA

Esta seção apresenta as análises dos dados coletados ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2023 e 2024, e está dividido em cinco seções, de acordo com as cinco categorias de análise, sendo elas: 1. - Compreensão sobre o MAIS PAIC enquanto política pública de educação e aprendizagem; 2. - Desenvolvimento do programa no contexto escolar; 3. - Acompanhamento pedagógico e implicações do MAIS PAIC no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental; 4. - Contribuições do processo formativo do MAIS PAIC para a melhoria da qualificação do professor e da aprendizagem do aluno; 5. - Contribuições do material estruturado do programa para desenvolvimento de habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência com alunos do 9º ano.

Procurando-se estabelecer entre as categorias de análise, relações entre si e com os objetivos desta pesquisa, sendo que as três primeiras contemplam os objetivos específicos: (1) Compreender a trajetória do programa MAIS PAIC, enquanto política pública, destacando marcos e mudanças significativas na melhoria da educação do Ceará, e em especial no município de Fortaleza; (2) Identificar, no desenvolvimento do Programa MAIS PAIC na rotina escolar, as contribuições do programa para a melhorar o desempenho dos alunos do 9º ano do EF em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; e (3) Analisar, na perspectiva dos professores, as contribuições do programa MAIS PAIC para que os alunos do 9º ano do EF de uma escola pública do município de Fortaleza desenvolvam o domínio de habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência.

As categorias de análise tiveram como fonte as transcrições das entrevistas realizadas presencialmente com os professores, sujeitos desta pesquisa, através de questionário com questões semiestruturadas (ver Apêndices C a H), e gravadas, com prévia autorização de cada um deles, os documentos de gestão (PPP da escola, Regimento escolar e Planos de Ensino de Português, Matemática e Ciências), observações participantes e da rotina da escola. Para tanto, procedemos com a triangulação entre estas diferentes fontes de evidências, convergindo-as, de modo a oferecer as condições de fidedignidade e validade dos achados (Prodanov e Freitas, 2013).

Seguimos na próxima subseção abaixo com o estudo da categoria de análise 1. Compreensão sobre o MAIS PAIC enquanto política pública de educação e aprendizagem.

5.1 Categorias de Análises 1: Compreensão sobre o MAIS PAIC enquanto política pública de educação e aprendizagem

Essa categoria foi analisada de acordo com a perspectiva de educação e aprendizagem à luz da Constituição de 1988, como um direito de todos e dever do estado e da família (CF, 1988), Ceará (2012) e Drouet (1995), Charlot (2000); Teixeira (2002); Silva (2002); Pochmann (2022); Secchi (2012), dentre outros.

Desse modo, com os olhos postos sobre o objetivo geral desta investigação, que é avaliar, pela ótica dos professores, as contribuições do programa na aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, concernente ao domínio das habilidades fundamentais de leitura, escrita, cálculo e ciências, buscamos entender a percepção desses sujeitos sobre educação e aprendizagem na idade certa, tornou-se o nosso esteio.

Dessa maneira, procuramos compreender qual a percepção dos professores sobre educação e aprendizagem na idade certa. Para tanto, utilizamos como instrumental os questionamentos que versam sobre esta temática realizados por ocasião das entrevistas.

No contexto das definições de aprendizagem, discutidas na subseção 2.1.2, percebeu-se que este é um tema amplo e complexo, refletido na teoria visitada para esta pesquisa, assim como nas falas dos sujeitos investigados.

Diante dessa conceituação ampla, segundo Ceará (2012), a aprendizagem é um “direito fundamental, que deve orientar as ações desenvolvidas nos municípios e escolas” (Ceará, 2012, p. 67).

Aprendizagem não é um conceito unilateral e nem restrito ao ambiente escolar. Nessa perspectiva, Drouet (1995), entende que aprendizagem não é restrito somente aos fatos que ocorrem na escola; tem um sentido muito mais amplo, pois abrange os hábitos e os aspectos de nossa vida afetiva, bem como a assimilação dos valores culturais. E que este é um processo inerente ao ser humano.

Essa compreensão que Drouet (1995) aponta, foi percebida entre os sujeitos investigados, conforme podemos observar na fala do PM2, pois ao ser questionado sobre o conceito de aprendizagem, ela respondeu que:

Aprendizagem na idade certa, pra mim é cumprir as etapas da vida, normalmente. Aprender aquilo no tempo que tem que se aprender e não pular etapas nem queimar etapas, porque quando se queima a etapa, se queima também o aprender. Vai tudo junto (PM2).

Nas entrevistas com os demais sujeitos dessa pesquisa, e questionados sobre a

compreensão que cada um tinha de aprendizagem, e em específico, na idade certa, algumas respostas levantadas foram:

A minha concepção, aprendizagem na Idade Certa, eu acho que é correto. Tem que ser na Idade Certa. A alfabetização não pode deixar para outras idades, não. Tem que ser exatamente, acho que é seis anos de idade. Eu acho que é exatamente, é coerente. Tem que ser na Idade Certa. Alfabetizar a criança no início, é o que eu acho que é 6º ano não é. A primeira série ela já tem que entrar alfabetizada. Tem a alfabetização. No primeiro ano ela já tem que saber escrever, ler, saber pelo menos ler o enunciadozinho de uma questão (PM1).

Aprendizagem na idade certa é aquela aprendizagem que aquele aluno tem que ter com aquela idade. É o básico que ele precisa ter (PLP1).

Observamos que as falas, tanto do PM2, quanto dos Professores PM1 e PLP1 nas entrevistas, retratam essa visão abrangente de aprendizagem, como aquilo que o aluno precisa aprender, com aquela idade, conforme pontuado por Drouet (1995), que não se restringe somente aos fatos ocorridos no contexto escolar.

A aprendizagem, na percepção de Charlot (2000) é algo inerente ao ser humano e, enquanto um processo contínuo, está presente desde o início da vida do indivíduo, estendendo-se por toda a vida humana. Na perspectiva da autora, nascer é se submeter à obrigação de aprender.

Constam nas falas apresentadas por alguns dos sujeitos um aspecto que Charlot (2000) postula quanto o ato de aprender ou aprendizagem “[...] nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender” (Charlot, 2000, p. 53). O Professor de Ciências 2 pontua que:

A aprendizagem (na idade certa), eu acho que é imprescindível, porque nós sabemos que se o aluno chega sem esses pré-requisitos, a educação vai ficar um processo totalmente truncado, então eu acho importantíssimo (PC2).

Nessa mesma direção, a Professora de Língua Portuguesa 2, complementa que: “sejam esses conhecimentos, que ela tem, de acordo com o seu nível de amadurecimento” (PLP2), indo ao encontro da concepção de relação entre o nascer e o aprender preconizado por Charlot (2000).

No entanto, uma abordagem mais ampla acerca do conceito de aprendizagem, envolvendo a complexidade do seu entendimento foi percebida na fala de alguns dos sujeitos investigados. Apesar de ocorrer uma certa dificuldade em defini-lo, e embora tenhamos percebido algumas lacunas na sua compreensão, observamos nos sujeitos entrevistados um certo entendimento sobre aspectos relevantes que envolvem a aprendizagem.

No depoimento da Professora de Ciências 1, percebemos que ela associa a aprendizagem, e neste caso, à idade certa, à faixa etária dos alunos.

Eu trabalho mais com os alunos do 9º ano e eles estão muito fora de faixa, quando eu falo de aprendizado. Nos últimos anos, na prefeitura, teve uma melhoria da idade deles, mas muitos alunos do 9º não sabem interpretar, não sabem ler um gráfico, eles têm muita dificuldade em ciências, principalmente em física, porque eles não sabem as quatro operações, regra de três (PC1).

Ao analisar a declaração da PC1, percebemos uma preocupação em demonstrar sua percepção de que nas turmas de 9º ano muitos alunos estão fora de faixa no que refere a aprendizagem, mas a prefeitura tendo conseguido melhor no tocante à faixa etária. Segundo a professora, os alunos não sabem interpretar, ler gráficos, não sabem, as operações fundamentais e nem regra de três.

Analisando os relatos dos professores PM2, PM1 e PLP1, percebemos claramente que eles correlacionam a aprendizagem na idade certa com a aprendizagem que o aluno tem que ter com determinada faixa de idade. No entanto, a PC2, entende ser imprescindível que a aprendizagem ocorra na idade certa para que o aluno não chegue às séries subsequentes sem os pré-requisitos necessários, o que tornaria o processo truncado.

Ao retratar a percepção dos professores sobre a relação entre as políticas públicas de educação e a aprendizagem dos estudantes na idade certa, a concepção do PM1 é que “elas estão interligadas. Uma vai depender da outra. Se a política pública implementada no município, no estado, seja qual for a distância, não for uma política eficaz, o aprender na idade certa também não será eficaz; será um faz de conta” (PM2).

Tal compreensão coaduna com o entendimento de Teixeira (2002) ao postular que as políticas públicas são diretrizes e princípios orientadores da ação do poder público, estabelecendo regras e procedimentos para as relações entre o Estado e a sociedade. Dessa forma, a política pública (MAIS PAIC) representa a ação do estado e a sociedade, neste caso em específico é representada pelos estudantes.

Considerando esse questionamento, a Professora de Língua Portuguesa 1 acredita haver uma relação direta entre política pública de educação e a aprendizagem dos estudantes na idade certa, e assevera que:

Eu acredito que sim, que precisa o governo pensar na população. Que tipo de população? Porque o do campo e da cidade é diferente. E eu acho também que deveria ser individualizado tipo assim, por bairro, por setor da cidade. Porque eu acredito que cada local tem a sua especificidade. A educação é a mesma. O conhecimento tem que ser o mesmo para todos, mas como eu vou chegar nesse conhecimento é que deve ser estudado. Ah, aquele dali precisa disso. Aquele já não precisa dessa parte. Temos que focar no outro. As políticas, eu acho que as políticas têm que ser assim. Tem que ver o público e traçar as estratégias. É o modo de trabalhar, metodologia (PLP1).

A compreensão da PLP1 é consonante à concepção de Saravia e Ferrarezi (2006) sobre política pública, como um fluxo de decisões públicas destinado a manter ou introduzir desequilíbrios na sociedade, visando modificar sua realidade. Para os autores, essas decisões são influenciadas pelo processo político e pelas transformações que geram na sociedade, sendo moldadas por valores, ideias e visões dos atores envolvidos. A finalidade última é consolidar a democracia, justiça social e bem-estar da população.

Questionada sobre essa mesma temática, a Professora de Língua Portuguesa 2, sua compreensão se alinha perfeitamente com a definição de Silva (2002) sobre política pública enquanto um conjunto de atividades programadas para alcançar metas políticas específicas dentro de um orçamento determinado. A professora entende que:

Eu acredito que sejam investimentos por parte do governo pra que a escola possa promover essa aprendizagem do aluno. Então, para que o aluno, ele, de acordo com o nível dele, tenha acesso a esse conhecimento. Então, essas políticas públicas estariam voltadas para fornecer o aparato pra escola, necessário, para que ela realize esse trabalho (PLP2).

Na direção do que postula a (PLP2), a definição de Silva (2002) sobre política pública enquanto um conjunto de atividades programadas para alcançar metas políticas específicas dentro de um orçamento determinado. Nessa concepção há uma relação intrínseca entre as metas estabelecidas e o orçamento financeiro que possibilita sua execução.

Neste aspecto, durante o período de observação da rotina da escola, foi possível perceber a execução de outras políticas públicas na escola Yada, que se desenvolve no contraturno, que é o Aprender Mais e Juventude Digital. O primeiro funciona como uma espécie de reforço escolar e o segundo, alguns alunos, também no contraturno. Quatro desses alunos são monitores e recebem uma bolsa de 200 reais. O projeto iniciou em agosto e vai até dezembro.

Indagada sobre essa relação, política pública de educação e aprendizagem na idade certa, a percepção da Professora de Ciências 1 responde que:

Eu vejo um grande esforço nos últimos anos do governo, mas falta capacitação e falta apoio na escola. A gente tem o projeto, a gente tem o aluno, às vezes tem a estrutura, mas não linka. Às vezes não linka com a família, a família não acha importante e não manda os meninos quando a atividade é no contraturno. E tudo isso se resume na falta de interesse; muitos dos pais, eles não têm um grau de instrução que faça eles entender o valor disso. Então a escola tem o projeto, mas os alunos, eles não participam, falta isso (PC1).

Para Pochmann (2022), o Estado, como produto da sociedade, reflete o sistema de poder, sendo organizado por meio de instituições que funcionam como aparelhos estatais. A escola é um aparelho do estado, e enquanto aparelho, para funcionar precisa das outras

engrenagens, e neste caso, a família precisa atuar junto à escola para que as políticas implementadas neste contexto atinjam os objetivos a que se destinam.

Voltando à fala da PC1 quanto à omissão ou descaso de algumas famílias no que se refere a falta de atenção com certos programas desenvolvidos na escola, durante o período de observação da rotina da escola, percebeu-se que muitos alunos faltam às aulas no contraturno, do Aprender Mais, assim como os atendimentos agendados na Sala de Recursos Multifuncionais (AEE) com os alunos com deficiência.

A relação entre estado, política pública e aprendizagem é realmente complexa. O'Donnell (2011, p. 68), assevera que, “o estado processa e condensa poderes que emergem da sociedade (em nível local, internacional e transnacional), e também gera seus próprios poderes. Como resultado o estado devolve à sociedade vários tipos de políticas públicas e, às vezes, também importantes omissões”. Na sua concepção, esses poderes do estado, que são emergidos da sociedade, são devolvidos através das políticas públicas.

Neste aspecto, percebemos na fala do Professor de Ciências 2, que traz a compreensão da necessidade de termos políticas implementadas, mas que sejam sequenciadas, fixadas, caso contrário, a aprendizagem não terá êxito.

Tem tudo a ver, né? Porque se nós não tivermos essa política implantada, sequenciada, bem fixada, nós não teremos esse êxito da aprendizagem na idade certa, porque é necessário que a gente tenha esse aporte para que essa educação na idade certa aconteça, essa aprendizagem seja efetiva na idade certa, para que o aluno não carregue essa defasagem para os próximos anos. Então é importantíssimo tanto essa política ser uma garantia para o aluno, mas que também seja garantido ao professor que ele tenha as ferramentas necessárias para desenvolver (PC2).

Não podemos esquecer que na relação estado, política pública e aprendizagem, há a figura dos atores envolvidos nesse processo. Secchi (2012, p. 35) complementa que, esses atores “são os partidos políticos, os agentes políticos e as organizações não governamentais são alguns dos atores que se preocupam constantemente em identificar problemas públicos”. No entanto, além de identificar problemas públicos, como os de educação e aprendizagem, como salientado pela professora, se essa política não for “implantada, sequenciada, bem fixada, nós não teremos esse êxito da aprendizagem na idade certa, porque é necessário que a gente tenha esse aporte para que essa educação na idade certa aconteça, essa aprendizagem seja efetiva na idade certa” (PC1).

Nessa direção, para Silva e Costa (2002), as políticas públicas são fundamentais para assegurar o melhor equilíbrio de oportunidades sociais, quanto sua efetividade e eficiência para fazê-lo pelo melhor emprego dos meios que lhe são adjudicados. Os autores revelam a relação estabelecida entre a capacidade de uma política produzir os efeitos

esperados e a concepção de equidade, ou seja, a oportunidade de que todos os que precisam dessa ação estatal tenham acesso a ela.

É importante salientar que na concepção de Maia (2016), o PAIC não é um programa de alfabetização, mas de gestão. Embora o programa não seja especificamente de alfabetização, ele exige uma reorganização significativa na administração escolar e no trabalho dos professores, na medida em que se baseia em indicadores e metas, que avaliam o desempenho dos alunos.

À luz das discussões levantadas acima, concluímos essa análise parafraseando Chrispino (2016), de que as políticas públicas são, na realidade, enquanto ato político, um grande jogo de cena. E no caso da política, objeto desta dissertação, como salienta a Professora de Ciências 2, “é importantíssimo tanto essa política ser uma garantia para o aluno, mas que também seja garantido ao professor que ele tenha as ferramentas necessárias para desenvolver” (PC2).

Na subseção seguinte, abordamos a categoria de análise 2, que versa sobre o desenvolvimento do programa MAIS PAIC no contexto escolar.

5.2 Categoria 2 Desenvolvimento do programa no contexto escolar

Essa categoria foi analisada considerando as percepções de Bonamino (2019); Vidal e Costa (2022); MAIA (2016); Maia (2020); Souza *et al.* (2017), sobre o Programa de Aprendizagem na Idade Cesta.

Considerando o objetivo específico (1) desta pesquisa é compreender a trajetória do programa MAIS PAIC, enquanto política pública, destacando marcos e mudanças significativas na melhoria da educação do Ceará, e em especial no município de Fortaleza. Para tanto, nesta categoria nos debruçamos em analisar como o programa se desenvolveu ou ainda se desenvolve na escola Yada. Desse modo, realizamos uma análise sobre a rotina desenvolvida na escola dando ênfase aos aspectos relacionados ao planejamento, à realização das aulas e às dinâmicas de avaliação escolar. Utilizamos como fonte primária para as informações aqui analisadas, as observações da rotina da escola, observação participante, o PPP da escola investigada, os Planos Curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências do 9º ano do ensino fundamental, e as entrevistas, procedendo com a triangulação entre os dados durante as análises. Essa categoria foi analisada a partir das contribuições que Bonamino (et.al, 2019, p. 200) compreende o programa, enquanto um “conjunto de programas desenhados pelo estado e introduzidos, desde

2007, nas redes públicas municipais de ensino, com o objetivo de promover a melhoria da educação e dos resultados escolares no ensino fundamental cearense”. Na concepção da autora, o programa é fruto do papel estratégico desempenhado pelo governo do Estado do Ceará, no processo de coordenação dos municípios no contexto do ensino fundamental. A escolha dessa obra para a análise dos dados nesta categoria se deu pela aproximação deste texto, que analisa o arranjo institucional para a criação e implementação desse programa.

Conforme já discutimos na seção 3, o Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), foi criado em 2007, durante a gestão do então governador Cid Ferreira Gomes como Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Foi estabelecido como uma iniciativa de cooperação entre o governo estadual e os municípios cearenses, em parceria com a UNICEF e instituições da sociedade civil, com apoio do governo federal, com a finalidade de apoiar a alfabetização dos alunos da rede pública até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Essa política pública tem passado por modificações ao longo do tempo. A nomenclatura atual do programa é PAIC INTEGRAL, lançado em 2022, pela então governadora Maria Izolda Cella de Arruda Coelho. No entanto, nosso recorte temporal é o período de vigência do MAIS PAIC (2015-2022). O programa possui objetivos claros com métricas objetivas, focado na alfabetização e no aprendizado dos alunos.

O MAIS PAIC (2015-2022), foco desta pesquisa, foi lançado em 2015 pelo então governador do estado do Ceará, Camilo Sobreira de Santana.

Na concepção de Maia (2016), o PAIC não é um programa de alfabetização, mas de gestão. Para a autora, embora o programa não seja especificamente de alfabetização, ele exige uma reorganização significativa na administração escolar e no trabalho dos professores, na medida em que se baseia em indicadores e metas, que avaliam o desempenho dos alunos.

Dando sequência à nossa análise, detalhamos como o programa se desenvolve no contexto da escola investigada, considerando a percepção desses sujeitos sobre o programa, e como o mesmo se desenvolve no ambiente da escolar Yada, e como essas ações favorecem a aprendizagem dos alunos do 9º em leitura, escrita, cálculo e ciência.

Durante o período de observação da rotina da escola, percebemos que, ao planejarem, os professores de língua portuguesa, matemática e ciências contemplam conteúdos, metodologias e recursos didáticos que se alinham a finalidade do programa que é possibilitar que os alunos cheguem ao final do 9º ano sem distorção idade série e com o domínio das habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência.

Os planejamentos semanais dos professores ocorrem da seguinte forma: na segunda-feira ocorre o planejamento dos professores de Língua Portuguesa e na terça-feira, de Matemática e Ciências. Esses momentos de planejamento por área, são geralmente conduzidos pelos próprios professores, mas em alguns momentos os coordenadores pedagógicos sentam um pouco com eles.

Voltando à análise da categoria, utilizamos como exemplo, uma das observações participantes, neste caso, realizada em uma sala do 9º ano, ministrada pela PLP1, no dia 17 de setembro de 2024. A professora iniciou a aula distribuindo um pedaço de papel para cada aluno, orientando-os a fazer um desenho de acordo com as suas orientações: cabeça bem grande, olhos bem pequenos, nariz grande, orelhas grandes, boca pequena, cabelo encaracolado, pescoço normal, um braço gordo e o outro fino, barriga grande, uma perna grande e uma pequena. Ver (Anexo G), do desenho desta pesquisadora.

Concluídos os desenhos, a professora perguntou se todos os desenhos eram iguais? A resposta dos alunos foi não, obviamente. Diante dessa resposta a professora explicou o motivo da dinâmica, falou sobre a importância da inclusão e indagou: o que eu faço para que o meu colega que tem deficiência se sinta bem? Dando sequência à aula, a professora procedeu com a leitura compartilhada e explicativa de alguns parágrafos do livro *Extraordinário* (R.J. Palácio (2018)), finalizando com uma atividade de quatro questões sobre a temática inclusão.

Mediante análise, percebemos do planejamento mensal da PLP1 e o conteúdo por ela ministrado, verificou-se que o planejamento da professora é executado segundo o que foi proposto, favorecendo a imaginação, sentimentos éticos e morais, bem como o desenvolvimento da leitura e escrita.

Indagada sobre a sua percepção quanto a política pública Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), a Professora de Língua Portuguesa 1, respondeu:

Tem horas que eu percebo que não tem uma organização, não. Tem hora que você percebe que é mais para cumprir, como o povo fala, a tabela. O que a gente não vê, pelo menos eu não vejo, tipo assim, um programa de ação que você não vê. Ações específicas, né? Não vejo, qual é o meu objetivo, a minha metodologia, o que é que eu vou fazer. A gente não vê uma conversa entre quem está colocando essa coisa e o professor, eu não consigo ver. Porque o professor é quem está lá no chão da escola como aluno, né? Ele não sabe. Se ele não sabe. Pois. E outra, também vejo muita questão de olhar o aluno como coitadinho. Eu nunca gostei disso. O aluno é coitadinho não, ele é ser humano e ele tem que saber que ele tem responsabilidade desde de novo. Eu acho que essa parte de ver como coitadinho, o bichinho, se eu não chamar a atenção, se eu não for mais rígida, se eu não for sei o quê, vai deixar o menino mais estressado, mais ansioso, vai chorar, vai desistir. Eu acho que isso aí

está errado. Tudo é traumatizar agora. Então, eu acho que está errado essa visão aí (PLP1).

Na declaração da professora (PLP1), percebemos elementos da concepção de Maia (2020) ao comentar, se referindo ao Prêmio Nota 10, utilizado pelo programa para premiar as 150 com os melhores resultados no SPAECE, um primeiro aspecto a se considerar para o avanço do PAIC, é a estratégia controversa de incentivos e prêmios. Na sua compreensão, há uma predisposição à desconfiança por parte de educadores quanto ao uso de prêmios ou de outros incentivos como forma de se conseguir os resultados desejados em políticas sociais. É um sentimento compreensível, se levarmos em consideração o fato de que vivemos em uma sociedade hierárquica, elitista, com intensa concentração de riqueza e poder, intensa desigualdades sociais, econômica, cultural, política, etc.

Vale ressaltar que, na concepção de Andrade (2021), a implementação deste prêmio foi possibilitada pelo estabelecimento do Índice de Desempenho Escolar (IDE), a partir da necessidade de expressar de maneira mais clara o desempenho de cada escola. Questionado sobre a percepção que o Professor de Matemática 2 tem do MAIS PAIC, ele responde:

Eu acho um pouco falho essa política. Em que sentido? Em que ela não está completa pra aquele momento. Algumas coisas que precisariam estar inclusas não estão inclusas nessa política, nesse MAIS PAIC, né, como é chamado. Essa política precisa do incremento, tanto em termos materiais como em termos pedagógicos, né? Formação, falta muito ainda a formação adequada para os agentes que vão repassar isso. Os professores, no caso. Teria que ter uma formação, uma preocupação com a formação mais adequada para o professor. Não estou dizendo que o professor não está capacitado, mas ele necessita de muito mais, no sentido de tempo, pesquisa e envolvimento. Porque, o que me parece é que as coisas são feitas lá fora da realidade de dentro, que é o espaço escolar. Sem considerar a percepção do professor e sem considerar o ambiente, sem considerar a realidade. Está se fazendo uma coisa global e não específica (PM2).

No depoimento do professor, ele evidencia os pontos falhos da política, dentre os quais, ele cita falta de materiais pedagógicos e de formação para os professores.

Na fala da Professora de Língua Portuguesa 2, identificamos elementos de depoimentos trazidos pelo PM2, nesse caso, falta de conhecimento do programa. “Eu já tinha ouvido falar, porém, eu não tenho acesso a muitas informações, objetivos, como que se dá de forma material na escola” (PLP2).

Na indagação com a Professora de Matemática 1, perguntada sobre a sua percepção do programa, responde que:

Se está funcionando. Se funciona. Bom, na rede pública eu acho que não. Não está funcionando não. Porque nós temos alunos no 9º ano, que já é o final do ensino

fundamental, né? Sem ler, né? cálculo eu nem se fala, porque tem alunos que não sabem nem as quatro operações, que é o básico. Ainda não aprendeu. Quer dizer, você tem que estar todo o tempo fazendo revisão, revisão e o menino não avança (PM1).

Questionada se os alunos do 9º ano sabem a tabuada, a professora foi categórica. “Não, não. A tabuada não. Sabe tabuada não. Assim, às vezes você quer fazer alguma coisa com a tabuada e eles mesmo não têm interesse, não. Não chama atenção” (PM1). Informando ainda que, se considerasse 40 alunos numa sala de 9º ano, apenas 5% conseguiriam entender e resolver uma situação problema.

Na narrativa da professora não foi identificado elementos do objetivo proposto pelo programa, “conjunto de programas desenhados pelo estado e introduzidos, desde 2007, nas redes públicas municipais de ensino, com o objetivo de promover a melhoria da educação e dos resultados escolares no ensino fundamental cearense” Bonamino (et.al, 2019, p. 200), já que, como informado pela professora, apenas 5% ou seja 8 alunos conseguiriam entender e resolver uma situação problema.

O conhecimento que a Professor da Ciência 1 tem do programa é:

Eu tinha, porque eu sou escritora do PAIC, mas só pelo edital e pelo concurso que eu participei. Mas como professora de ciências eu não vejo de uma forma concreta chegar para os meus alunos. Eu sei que tem um reforço na escola, mas eu nem sabia que tinha para os meus alunos do 9º (PC1).

Na declaração da Professora de Ciência 2, percebemos elementos do entendimento de Souza *et al.* (2017) quanto a existência de preocupações com uma educação de base, de qualidade, dinâmica, interacionista e acima de tudo, eficaz e satisfatória. Diante disso, entende que um dos principais objetivos estabelecidos pelo programa é proporcionar uma aprendizagem mais sólida e eficaz, que prepare os alunos para Ensino Médio, onde eles possam ter menos dificuldades e obtenham um resultado expressivo no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nos vestibulares.

Eu vejo que esse avanço, toda essa trajetória que você reportou agora, é extremamente necessário. E que essa política, no contexto social que a gente vive hoje, realmente ela é necessária, porque além do aluno estar protegido dentro da escola durante essa integralidade, os dois turnos, ele também vai estar suprindo essa demanda que muitas vezes a família não tem como suprir. Eu vejo muita dificuldade quando a gente passa pra casa alguma atividade para o aluno e o aluno não nos traz, porque muitas vezes ele não tem aquela condição de fazer aquela pesquisa, ou ele não tem uma orientação de alguém que possa ajudá-lo naquela atividade, e isso vai realmente comprometer esse processo de aprendizagem. Então, o que adianta o aluno ter as quatro aulas ou cinco aulas num período e no outro período ele não desenvolver. Ele não amplia esse conhecimento. Então, eu acho importantíssimo que essa política realmente ela seja, além de efetiva, ela seja continuada, que seja constante, porque realmente é como você diz, a gente não pode ficar só na

alfabetização nem nos primeiros anos, porque isso pode perpassar até o processo final da conclusão do ensino fundamental. Então, o aluno precisa desse auxílio e desse acompanhamento durante todo o processo dele de aprendizagem (PC2).

Desse modo, seguimos analisando como o MAIS PAIC se desenvolve no ambiente escolar e se as ações favorecem a aprendizagem dos alunos do 9º em leitura, escrita, cálculo e ciência, nos chamou à atenção a fala da Professora de Língua Portuguesa 2

Não muito. Não. Não, eu não percebo que exista essa questão. O que eu vejo é realmente os gestores tentando colocar os alunos na faixa etária de acordo com a série. Então, eu tenho aluno de 10, 11 anos para que ele permaneça no 6º ano e se tem aluno fora de faixa, né? Procurar direcioná-lo para a série correta. Mas, assim, um programa ostensivo voltado para isso, eu não percebo. Isso assim, ações, essa ação, com esse nome do programa? Não. Nunca (PLP1).

Na declaração da Professora de Língua Portuguesa 1, percebo total desconhecimento da existência de alguma ação do programa na escola. “Não, eu não consigo identificar com esse nome, não” (PLP1). O Professor de Matemática 1 foi mais contundente ao afirmar:

Posso dar uma resposta direta? Não. Porque, primeira coisa, falta material. Falta material. Segunda coisa, falta, eu não diria treinamento, porque treinamento é pra exército, né? Mas eu diria que falta uma coisa mais voltada pra formação. A gente vai voltar de novo no ponto, na parte pedagógica. Nós professores dessas séries, especificamente matemática, nós estamos mais habituados aos livros didáticos. Um pouco preso e habituado. Porque o que seria ideal era que a gente tivesse espaço e tempo para a pesquisa, que não só aplicasse o material que já vem pronto, como a gente mencionou agora há pouco, o material que já vem pronto, sem identificar a realidade de cada ambiente. A realidade do ambiente aqui em que eu leciono é diferente da realidade de outra escola, mais que está centrada num outro espaço, numa outra comunidade, que talvez tenha uma estrutura familiar melhor, talvez tenha um poder aquisitivo das famílias melhores. Então a mesma coisa que é aplicada aqui, que é uma comunidade extremamente periférica e pobre, né? É diferente de uma comunidade, de um bairro mais, eu diria, não é avantajado. Com condições financeiras melhores, né? (PM2).

Nas narrativas dos professores (PM2), (PLP2) e (PLP1) não identificamos elementos dos postulados de Vidal e Costa (2022), de que o PAIC introduziu uma nova forma de cooperação entre o estado do Ceará e seus municípios, pelos menos no que se refere às estratégias de formação continuada de gestores e professores, pois se os professores desconhecem ações do programa na rotina da escola, é possível que algo não esteja funcionando como deveria.

No discurso da Professora de Ciência 1 também fica evidente a falta de conhecimento sobre o programa. “Eu sei que tem, mas eu não sei o que é nem como é. O meu mundo é muito restrito às formações de ciências, que lá a gente trabalha com alfabetização científica e tudo, mas não diretamente ligada a MAIS PAIC. Eu não vejo esse nome” (PC1).

Fato que não é diferente com a Professora de Ciências 2, já que ela entende que o Programa Aprender Mais é o MAIS PAIC.

Eu acho que é a questão do Aprender Mais, que é um programa muito importante para eles, que é ofertado no contraturno, para que eles possam dirimir essas fragilidades que eles têm no processo de aprendizagem, e eu acho extremamente importante para fixar essa questão do aprendizado deles (PC2).

Durante o período de observação participante e da rotina da escola não foram percebidas ações específicas do programa. No PPP e no Regimento da escola também não há nenhuma referência sobre o programa.

Na categoria seguinte analisamos e aprofundamos sobre o acompanhamento pedagógico e implicações do MAIS PAIC no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, possibilitando saber se os sujeitos desta pesquisa receberam algum tipo de formação sobre o MAIS PAIC no recorte temporal 2015-2022; se receberam e/ou utilizaram algum material estruturado desse programa para apoiar sua prática em sala de aula.

Na subseção seguinte, apresentamos a análise da categoria 3, que trata do acompanhamento pedagógico escolar e do MAIS PAIC na rotina da escola e suas implicações no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

5.3 Categoria 3 Acompanhamento pedagógico escolar e do MAIS PAIC na rotina da escola e suas implicações no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

Nesta categoria, analisamos por meio da triangulação os dados colhidos nas entrevistas com os professores, observação participante e da rotina da escola, buscando iniciar as discussões que cooperam com o atendimento do objetivo específico (2) desta pesquisa, que consiste em identificar, no desenvolvimento do Programa MAIS PAIC na rotina escolar, as contribuições do programa para a melhorar o desempenho dos alunos do 9º ano do EF em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, procuramos identificar a percepção dos sujeitos desta pesquisa sobre a importância do acompanhamento pedagógico e as implicações do MAIS PAIC na rotina da escola e no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Para esta análise, nos fundamentamos na perspectiva de Segatto (2015), quanto a melhorias no desempenho dos alunos do ensino fundamental no Ceará; e Souza *et al.* (2017), no que se refere há preocupações com uma educação de base, de qualidade, dinâmica,

interacionista e acima de tudo, eficaz e satisfatória.

Segundo Ceará (2012), o programa apoia as gestões municipais por meio de encontros de formação, acompanhamento técnico, tanto a distância quanto *in loco*, e disponibilização de materiais. Dessa forma, o acompanhamento do MAIS PAIC na rotina da escola ocorre através da gestão da escola, que recebe orientações técnicas e materiais, auxiliando no desenvolvimento de ações para a melhoria do desempenho dos alunos.

Durante o período de observação participante e da rotina da escola, identificamos momentos de acompanhamento pedagógico da gestão da escola junto aos professores no que concerne ao desempenho dos alunos, colaborando com a proposta de projetos para o engajamento e melhora do desempenho dos alunos, com a preparação de materiais, como cópias de atividades solicitadas, agendamento nos laboratórios de informática e de ciências.

Na rotina dos professores sujeitos desta pesquisa foi observado a preocupação desses profissionais com o acompanhamento das atividades de classe e de casa realizadas pelos alunos. Todos atribuem pontuações para essas atividades, as corrigem no quadro de forma coletiva e dão vistos nos cadernos.

A gestão se mostra presente nesse acompanhamento, aconselhando nos momentos de acolhida, que os alunos façam as atividades solicitadas pelos professores, e que estas são importantes na composição da média e aprovação de cada um.

No Regimento Escolar da escola Yada, podemos destacar o Art. 37, que versa sobre as competências do coordenador escolar.

Inciso II: Coordenar a elaboração dos planos de ensino e acompanhar o seu desenvolvimento; Inciso VII: Acompanhar o rendimento escolar dos alunos, pesquisando as causas do aproveitamento insuficiente e utilizando eficazes medidas de ordem pedagógica na solução dos problemas constatados em relação ao processo ensino-aprendizagem (Regimento Escolar, Art. 37).

Ampliando as discussões que cooperam com o atendimento do objetivo específico (2) desta pesquisa, Souza *et al.* (2017), de que há preocupações com uma educação de base, de qualidade, dinâmica, interacionista e acima de tudo, eficaz e satisfatória. Diante disso, entende que um dos principais objetivos estabelecidos pelo programa é proporcionar uma aprendizagem mais sólida e eficaz, que prepare os alunos para Ensino Médio, onde eles possam ter menos dificuldades e obtenham um resultado expressivo no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nos vestibulares.

Indagado sobre sua percepção sobre as contribuições do programa na aprendizagem dos alunos do 9º ano, no que concerne ao desenvolvimento de habilidades fundamentais leitura, escrita, cálculo e ciências, na fala do Professor de Matemática 2, não foi

percebido consonância com o objetivo do programa, mencionado acima por Souza *et al.* (2017). O professor foi categórico ao afirmar:

Agora, ele não tem contribuído muito para a aprendizagem por conta do sistema que é colocado, né? De como ele está sendo cobrado e de como ele está sendo correspondido, como é esse feedback. O feedback não tá do jeito que a gente esperava, né? Pra mim, ele não está atendendo esse feedback, esse retorno, não tá vindo do jeito que a gente esperava (PM2).

Não percebemos no relato do professor, a compreensão de que o programa se faz presente, mesmo que indiretamente na rotina da escola, direcionando ações e projetos desenvolvidos. Aprofundando o debate com o referido professor, fez-se o seguinte questionamento: Professor, os seus alunos de 8º, 9º ano, que já estão chegando ao final do fundamental. Se eu considerar alunos de 8º e 9º, especificamente, o senhor considera que eles estão chegando ao final do 8º ano ou do 9º ano, com os conhecimentos necessários para o final do ensino fundamental? O professor automaticamente respondeu:

Não. Há uma situação deficitária. Isso já vinha acontecendo e aprofundou-se mais com a questão da pandemia, né? [...] Porque o aluno, ele desestimulou de uma tal forma e o que ele precisava durante esses dois anos foi perdido. [...] O aluno hoje, ele chega na sala de aula, e ele parece que chegou em qualquer lugar. Ele não está mais preocupado em aprender. Ele não está preocupado em entender o que é que o professor diz. Ele não está preocupado nem em ver o professor em sala de aula. Se o professor entrar e sair da sala, ele não percebe. Ele está conversando, conversando fica. A nossa realidade aqui é você olhar para o aluno e perceber que ele não está nem aí porque você está falando. É terrível. Para nós é terrível porque você se sente um ninguém ali dentro daquela sala. Aí você diz, depois de 30, 40 minutos de aula, você olha para o aluno e ele está com material. Quando traz o material dentro da mochila, né? Outros, você vai falar: por que você não está fazendo? Ele diz que não tem material, vai pedir um lápis emprestado a um, um papel a outro, uma borracha a outro. Então nós temos uma realidade muito cruel nesse sentido. [...] Uma das deficiências desse programa é isso. Se o governo tivesse amarrado a frequência e ao rendimento, tinha família se matando para o filho dar resultado. Estudar, né? Então eu acredito que funcionaria. E eu vi uma frase do Libânio em que eu não concordo, mas ele não fala mentira, ele está falando a verdade, que ele diz o seguinte: a escola do rico prepara para ele ser rico. Prepara para eles estarem nas profissões de ponta, que é engenharia, medicina, certo? E a escola pública se preocupa com tirar o menino da rua. Então, se a nossa preocupação da escola pública é apenas tirar o menino da rua, tentar tirar ele da marginalidade, porque ele vai estar aquele tempo ocupado, supõe-se que ele vai se envolver e pensar diferente, mas ele vai continuar cada vez mais miserável. Porque o que nós assistimos hoje é alunos chegando no Ensino Médio; não vou nem falar do 9º ano, ensino fundamental, terminar; é chegar ao ensino médio sem saber as quatro operações (PM2).

O argumento da Professora de Matemática 1 segue a mesma linha do PM2.

O que eu vejo é o seguinte: numa sala de 40 alunos eu acharia que seria mais positivo se eu tivesse a metade mais um da turma, com uma aprendizagem melhor em matemática, entendeu? Mas sempre abaixo disso. Eu olho e o menino tem dificuldade muito grande, principalmente nas operações. E você trabalha, você passou o ano

todinho trabalhando isso e não tem resultado (PM1).

Considerando os estudos de Segatto (2015), que apontam melhorias no desempenho dos alunos do ensino fundamental no Ceará, especialmente das séries iniciais do ensino fundamental no Ceará, atreladas à implementação do PAIC, não identificamos na fala da Professores de Língua Portuguesa 1 elementos corroborativos da sua percepção. Questionada sobre as contribuições do programa, ela responde: “Eu acredito que se for bem aplicado, se for traçado um objetivo, pode ser que ajude, né?”, e acrescenta:

Pois então teve algum problema aí; eles estão chegando com um nível não de 9º ano. Eu sei que tem toda a questão da pandemia, né? Muitos estavam no 6º ano, como a menina falou, que não conseguiu aprender uma determinada matéria que era necessária, ela já saber para poder entender o conteúdo que estava sendo trabalhado na sala de aula, ela disse que era virtual, não conseguia entender. Não tinha como tirar as dúvidas. E quantos outros não tinham nem como chegar lá? Esses alunos de 3, 4 anos que estão chegando, por exemplo, no final do 9º ano sem o conhecimento básico; escrita e leitura (PLP1).

A fala da Professora de Língua Portuguesa 2 corrobora com a percepção da PLP1 de que os alunos do 9º estão apresentando defasagem na aprendizagem.

Não, eu não observo, porque nós vemos que os alunos do 9º ano, eles têm uma defasagem muito grande na área de português, com relação à interpretação, à leitura, né? Eles têm muito medo, por exemplo, de ler livros com muitas páginas, que isso eu vejo que é um receio de um menino de 6º ano. Então, falta ainda uma leitura crítica, mais aprofundada, mais reflexiva, que é o que a gente espera de alunos de 9º ano. O que eu posso observar é uma preocupação da secretaria em fazer com que eles atinjam certos níveis, mas não com essa. Assim, nós passamos por formações, mas não com esse nome, MAIS PAIC. E a gente vê que ainda é uma luta constante, porque os alunos do 9º ano ainda, apesar de você me dizer que há 17 anos que está sendo implementado, mas a gente ainda não vê efetivamente esses objetivos alcançados no 9º ano (PLP2).

Parafraçando Segatto (2015), o Ceará tem melhorado o desempenho dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, e tal fato está atrelado ao PAIC. A declaração da Professora de Ciências 1 se alinham às melhorias apontadas pelos estudos de Segatto 2015.

Eu acredito que ele ajuda, embora eu não veja o resultado direto, mas pela ideia do projeto é primeiro essa distorção da pandemia, que os meninos ficaram em casa. Eu acho que ele ajuda a dar essa reforçada para chegar no ensino médio sabendo de alguma coisa e nivelando. O que eu acredito que precisa hoje, é fazer esse nivelamento. Porque eu tive alunos que ficaram em casa sem fazer nada e outros que ficaram como professores de reforço. E aí eles voltaram todos ao mesmo tempo e eles estão muito desiguais e eu tenho que atrapalhar os que têm bom rendimento porque a grande maioria não tem. Então eu fico com o coração na mão que meus alunos bons ficam de lado e aí acaba que prejudica. Eu acredito que o MAIS PAIC, ele ajuda muito no contraturno para acelerar o aprendizado (PC1).

Já a Professora de Ciências 2, percebe uma possibilidade de contribuição do

programa com a nomenclatura atual MAIS PAIC.

Eu acho que, assim, agora talvez com esse MAIS PAIC integral, sim. Claro que para ele chegar no 9º ano, ele tem que ter tido essa bagagem anterior, né? Claro. Se ele passou pelo programa desde o início, desde a alfabetização, contribui sobremaneira. Porque, infelizmente, a gente ainda encontra alunos no 9º ano com muita dificuldade em leitura e interpretação. Principalmente, né? Com relação à matemática também. Mas, assim, a leitura e a interpretação, que é a base para todas as outras disciplinas, né? Eles têm muita dificuldade, mas, com certeza, seria um ganho para eles [...] Falando em turmas, a gente observa que uns 30%, 40% ainda apresentam essa defasagem. Infelizmente no 9º ano. Chegando no 9º ano, eles ainda chegam com essa defasagem (PC2).

Desse modo, ao proporcionarmos essa discussão, por ocasião das entrevistas com os professores, foi possível colher dados da percepção desses sujeitos sobre as contribuições do programa aprendizagem dos alunos do 9º, no que concerne ao domínio das habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência. No entanto, ficou evidente que os professores não reconhecem as ações desenvolvidas pela gestão escolar como uma ação favorecida pelo programa para promover a aprendizagem dos alunos.

Cabe salientar que a concepção da escola Yada sobre aprendizagem, fundamentada em seu Projeto Político Pedagógico, na seção 7.3. Concepção de Ensino-aprendizagem, é de que:

O processo de ensino aprendizagem, em sua essência, não tem como espaço privilegiado a escola, mas este pode acontecer em diversos espaços e situações onde interage o ser humano. O aprender e o ensinar como processos inseparáveis, se efetiva quando o indivíduo apropria-se dos elementos social e cultural importantes na formação e na sua humanização. Para que haja a aprendizagem é necessário que o ensinar seja comprometido com a forma e o tempo como cada uma aprende, modificando, quando necessário, as ações para efetivação desse processo. [...] Adotaremos a concepção sócia construtivista de desenvolvimento da aprendizagem, por acreditarmos que a conquista do conhecimento é mediada por interações sociais; envolve a dialética entre o sujeito e a realidade no seu entorno, pressupondo que o ser humano modifica o meio, mas também é modificado por ele (PPP, escola Yada, seção 7.3).

A perspectiva de aprendizagem da escola investida se alinha com a percepção de Charlot (2000), que a compreende como algo inerente ao ser humano e como um processo contínuo que está presente desde o início da vida do indivíduo, se estendendo por toda a vida humana.

A seguir, na próxima seção, analisamos a categoria, discutimos sobre as contribuições do processo formativo e do material estruturado do MAIS PAIC para a melhoria da qualificação do professor e da aprendizagem do aluno.

5.4 Categoria 4 Contribuições do processo formativo e do material estruturado do MAIS PAIC para a melhoria da qualificação do professor e da aprendizagem dos alunos.

Nesta categoria, analisamos por meio da triangulação os dados colhidos nas entrevistas com os professores, observação participante, da realidade da escola, do Regimento escolar e PPP da escola Yada, buscando identificar a percepção dos sujeitos desta pesquisa quanto às contribuições do processo formativo e do material estruturado do MAIS PAIC para a melhoria da qualificação do professor e da aprendizagem do aluno. Para esta análise, nos fundamentamos na perspectiva de Thurler (2002); Imbernón (2006); Ceará (2012); Sumiya (2015); Silva (2018); Ribeiro, Bonamino e Martins (2020); Santos (2023).

Os eixos estruturantes de programa propõem metas e/ou ações com foco na formação do professor. “A formação de professores é articulada ao currículo e ao material, focando na prática em sala de aula. Integra-se ainda à formação o acompanhamento pedagógico realizado pelas equipes escolares e municipais” (Ceará, 2012, p. 22).

No Regimento da Escola Yada, foram percebidos elementos da concepção de Ceará (2012) sobre a formação de professores. Na Seção I, o Art. 143 - Dos docentes, incisos II e XIII, informam como direitos desses profissionais: II- Participar de seminários, simpósios, encontros pedagógicos e cursos de aperfeiçoamento; XIII - ter as faltas abonadas, quando indicado pela escola para participar de atividades ou cursos de aperfeiçoamento Regimento da Escola Yada, Art. 143).

Considerando o objetivo específico (3) desta pesquisa que é analisar, na perspectiva dos professores, as contribuições do programa MAIS PAIC para que os alunos do 9º ano do EF de uma escola pública do município de Fortaleza desenvolvam o domínio de habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência, entendendo que a aprendizagem dos alunos perpassa pela formação dos professores, constatamos nas falas não há uma percepção clara de que as formações mensais ou bimestrais disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação são formações do programa.

Na preleção do Professor de Matemática 2, mesmo informando que participa de formações sistemáticas promovidas pela SME, não as relaciona como processos formativos do MAIS PAIC. Questionado se este professor já recebeu alguma formação sobre o MAIS PAIC no período de 2015-2022, o professor categoricamente respondeu: “Não. Não, não tive” (PM2).

A resposta da Professora de Língua Portuguesa 2 não foi diferente. “Não. Do MAIS PAIC não” (PLP2).

A Professora de Ciência 1 respondeu: “MAIS PAIC não” (PC1).

Respondendo à mesma indagação, a Professora de Ciência 2 respondeu: “Ainda não, por parte da prefeitura, da SME, ainda não falaram do programa. Eu conheço pela experiência que tenho dentro das escolas, mas especificamente. Uma formação sobre, não, nem diretrizes curriculares, porque eu acho que deveria ser passado para a gente. E nesse sentido, não” (PC2).

O parágrafo único do artigo 62-A da LDB nº 9394/96 destaca a garantia de formação continuada aos profissionais da educação, e que esta seja “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 1996).

Na realidade, formação continuada, os professores da escola Yada, assim como os demais da rede pública municipal recebem. Segundo a Professora de Ciências 2, elas “geralmente ocorrem de dois em dois meses” (PC2). Todavia, como em nenhuma das formações das quais participou foi mencionado que nenhuma vinculação com o programa, a professora compreende que não participou de nenhuma formação do MAIS PAIC.

Para Santos (2023), esse tipo de formação é compreendida à luz de uma educação permanente, numa aprendizagem contínua, que se efetiva no espaço escolar e nas relações estabelecidas entre professores e a comunidade escolar, reforçando a especificidade do fazer pedagógico. Ele entende que a formação continuada do professor tem como objetivo promover neste, o desenvolvimento de habilidades para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem na rotina escolar.

Dentre os seis sujeitos desta pesquisa, a Professora de Língua Portuguesa 1, questionada se já participou de alguma formação do MAIS PAIC, respondeu que: “Eu acho que já. Já? Já. Para lembrar quando foi o ano, de que forma foi, não. Não. Mas eu lembro de ter feito alguma coisa” (PLP1). Ela relacionou a formação a um material que foi enviado para o seu e-mail com o nome do programa, mas não lembrou em que época isso aconteceu.

Para Thurler (2002):

[...] é primordial que os professores não sejam mais vistos como indivíduos em formação, nem como executores, mas como atores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar, no qual devem engajar-se ativamente, mobilizando o máximo de competências e fazendo o que for preciso para que possam ser construídas novas competências a curto ou médio prazo. (THURLER, 2002, p. 90).

Na declaração da Professora de Matemática 1, indagada se, nesse período, por exemplo, de 2015, puxando a sua memória até hoje, em alguma dessas formações, já apareceu

esse nome, essa política pública MAIS PAIC para vocês, encontramos elementos da concepção de Thurler (2002), dos professores como “atores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar”, conforme citação acima.

Já apareceu, sim. Apareceu, a gente teve até, mas em relação a jogos. Entendeu? Jogos. Tanto é que eu tenho uma pasta lá em casa do MAIS PAIC, mas era só como você abordar as questões por meio de jogos. Entendeu? Não o conteúdo em si, era mais jogo, como você abordar uma expressão algébrica, como você abordar a expressão numérica, entendeu? Entendi. Depois a senhora pode deixar eu dar uma olhadinha nesse? Traga, eu trago para ti, para tu ver, viu? Tá certo. Eu trago, eu tenho lá em casa (PM1).

Na compreensão de Imbernón (2006), a formação do professor assume um papel que vai além de uma mera atualização científica, pedagógica e didática, transformando-se na possibilidade de criação de espaços de participação, reflexão, formação e adaptação e desenvolvimento de habilidade de convivência com mudanças e incertezas.

Na concepção de Silva (2018), a formação continuada proposta pelo MAIS PAIC é um processo compreendido como uma importante estratégia que objetiva assegurar o cumprimento das atividades previstas, enquanto espaço onde boa parte dessas tarefas é apresentada.

Dando continuidade às análises desta categoria, nos aprofundarmos sobre a percepção dos professores, colaboradores desta pesquisa sobre as contribuições do material estruturado do programa na aprendizagem dos alunos.

Material estruturado, 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 de Matemática 1 encontram-se elementos da percepção de Ceará (2012), no que concerne ao material estruturado. A professora comenta ter recebido um material em 28/08/2018 (ver Anexos C - F). O material é composto de indicativos de jogos e atividade de construções geométricas, 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.

De acordo com a percepção, Ribeiro, Bonamino e Martins (2020), o material estruturado pode ser compreendido como mais uma técnica, que concretiza o instrumento “currículo”. Os autores complementam que há evidências de que o material didático

estruturado se constitui em uma técnica bem-sucedida, pelo menos em escolas, que conseguem vincular o ensino e aprendizagem, o currículo e o padrão de resultados almejado.

No relato do Professor de Matemática 2, não percebemos a percepção da existência de nenhum material estruturado do programa, nem reconhece elementos dessa “técnica bem sucedida”, concebida pelos autores supracitados, pois indagado se recebeu algum material, a resposta foi contundente: “Não. Recebi outro tipo de material. É, material mais ou menos, um material que se chama material estruturado, né? O material ficou na escola. Na biblioteca da escola. Então, como a gente não é o único professor a utilizar, então...Fica disponível pra todos” (PM2).

Apesar do PM2 ter recebido um material em uma das formações das quais participou, não estabelece relação com o programa porque não havia especificação ou logomarca do programa.

Na realidade, o processo de aquisição e distribuição do material estruturado do PAIC começa em 2009 com a elaboração de um edital de seleção, divulgado por chamada pública, determinando que o custo de um kit desse material não poderia ultrapassar o valor de R\$ 80,00, contemplando o conjunto de materiais e a formação de professores na proporção de um docente para cada 15 estudantes. O material deveria contemplar: 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, discussão sobre proposta de avaliação da aprendizagem e disponibilização de leituras e informações que contribuam para a formação do professor (Ceará, 2012, p. 131).

No entanto, os materiais estruturados do MAIS PAIC, no recorte temporal 2015-2022 começaram pós 2015, que na percepção de Sumiya (2015), foi “uma das soluções adotadas pelo PAIC estadual que vale destacar foi a elaboração de um material estruturado para o professor e, junto com este material, ofereciam-se momentos de formação para o seu uso” (Sumiya, 2015, p. 181). A própria autora complementa que esta foi uma ação que recebeu muitas críticas.

Nessa direção, para Silva (2018), os encontros de formação docente se desenvolvem de modo articulado ao material estruturado, que por sua vez vincula o tempo pedagógico às atividades programadas, mediante a proposta de uma rotina diária de atividades no contexto da sala de aula, os quais são elaborados à luz das orientações previstas pelo Programa, congregando princípios inerentes aos eixos estruturantes.

E na concepção da SEDUC e dos parceiros do programa, o material estruturado,

por estar baseado em uma pedagogia clara e articulada à formação do professor, contribui significativamente com o processo de ensino ao oferecer caminhos e coerência entre planejamento, definição do tempo pedagógico, diversificação de atividades, organização da rotina e currículo (Ceará, 2012).

Dessarte, a “solução adotada pelo PAIC”, postulada por Sumiya (2015), o desenvolvimento de uma formação docente desenvolvendo-se conjuntamente articulado com o material estruturado, conforme postulado por Silva (2018), e a percepção do material estruturado, baseado em uma pedagogia clara e articulada à formação do professor, conforme (Ceará, 2012), demonstra a importância atribuída ao processo de formação do professor e ao material estruturado produzido para apoiar a prática desse profissional no favorecimento da aprendizagem do aluno.

A existência do material estruturado e de apoio do programa é incontestável, inclusive para os anos finais do ensino fundamental, encontra-se inclusive disponibilizado para download no site da SEDUC. No entanto, a ciência da existência desse material não é percebida em nenhuma das falas dos professores PLP1, PLP2, PC1, PC2. Os quais, indagados sobre conhecimento ou recebimento de algum material estruturado ou de apoio do MAIS PAIC, respectivamente responderam:

“Não, é porque são aqueles encontros que mandam o material, às vezes, de uma forma digital, virtual, né? Em PDF, né?” (PLP1).

“Não. Apostila. Não. De 2015 para cá, não” (PLP2).

“Não, diretamente não” (PC1).

“Infelizmente não” (PC1).

Nota-se nessas declarações que há uma lacuna, no mínimo, de comunicação entre a SEDUC, SME e os professores, pois o material é produzido e disponibilizado, mas não chega nas mãos dos professores, responsáveis em utilizá-lo na sala de aula para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Silva (2018) postula que a rotina e o material estruturado, além de padronizar o trabalho dos professores, configuram-se ainda como mecanismos sistematizadores de controle das atividades realizadas pelos professores, e, conseqüentemente, das metas estabelecidas pelo programa. Todavia, durante o período de observação participante e da rotina da escola não foram identificados a utilização de nenhum material estruturado e de apoio alusivo ao programa. De forma que não foi possível estabelecer consonância entre esses “mecanismos sistematizadores de controle das atividades realizadas pelos professores”, postulado por Silva (2018) e a rotina observada na escola.

Identificamos, nas entrevistas com os sujeitos desta pesquisa, e que possivelmente pode estar ocorrendo com os demais professores da rede pública municipal de ensino, como duas lacunas importantes que precisam ser preenchidas.

A primeira, percebemos, nos depoimentos dos seis professores, sujeitos desta pesquisa, a falta de percepção ou conhecimento de que os processos formativos dos quais participam regularmente são ações do programa, voltadas para a melhoria da aprendizagem dos estudantes e qualificação do professor. A segunda é que os professores desconhecem sobre a existência de um material e de apoio do programa, voltado para auxiliar o professor e melhorar a aprendizagem dos alunos.

Na última categoria analisada na subseção a seguir buscamos perceber as contribuições das avaliações externas para desenvolvimento de habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência com alunos do 9º ano, possibilitando saber, segundo a ótica dos professores, quais as contribuições das avaliações externas, em especial do SPAECE, para desenvolvimento de habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência com alunos do 9º ano

5.5 Categoria 5 - Contribuições das avaliações externas para desenvolvimento de habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência com alunos do 9º ano

Nesta categoria, analisamos por meio da triangulação os dados colhidos nas entrevistas com os professores, observação participante, da rotina da escola, no Regimento escolar e PPP da escola Yada, procurando ajudar a responder o objetivo geral desta pesquisa, buscando avaliar, pela ótica dos professores, as contribuições do programa MAIS PAIC na aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, concernente ao domínio das habilidades fundamentais de leitura, escrita, cálculo e ciências.

Para esta análise, nos fundamentamos na perspectiva de Rezende (2020); Andrade (2021); Oliveira, Costa e Vidal (2021); Galvão e Andrade (2022).

Dando continuidade às análises desta categoria, antes de nos aprofundarmos sobre as concepções dos sujeitos desta pesquisa sobre as contribuições das avaliações externas na aprendizagem dos alunos do 9º ano, indagamos sobre as percepções de cada um sobre avaliação. A resposta da Professora de Ciência 2 sintetiza as falas dos demais professores:

Bom, a avaliação é um processo bastante extenso. Para mim, ele é extenso. Por quê? Porque ela não pode ser pontual. A primeira condição da avaliação é o processo Amplo. E essa avaliação, ela tem que mostrar o todo do aluno. Quando você faz um processo de avaliação com aquele aluno, ele deve ser um processo muito meticuloso, um processo além de continuado, um processo muito observado. Na minha avaliação de cada aluno, as avaliações formais que a gente chama, que são provas, trabalhos e

tal, elas têm, claro, um fator importante, porque vão me dar um feedback do que eles se apropriaram com relação às questões próprias daquela disciplina, do conteúdo daquela disciplina. Porém, eu dou um peso ou igual ou maior para a avaliação global do aluno. Então aí eu vou avaliar a questão de como é o desenvolvimento dele com relação à produção desse conhecimento, quais são as bagagens, os conceitos que ele traz, a capacidade dele de trabalhar em grupo, de fazer aquele conhecimento ser posto para todos. Então tudo isso, eu vou avaliar quando eu vou avaliar esse aluno. Então sempre eu tenho a parte formal e eu tenho a parte, vamos dizer assim, individual daquele aluno, ver o aluno como um todo. Então para mim é um processo, e além de um processo muito rico, porque você observa o aluno ao longo do ano, eu costumo conhecer meus alunos pelo nome. Então isso me dá uma facilidade maior de poder avaliar o aluno individualmente em várias etapas daquele processo de aprendizagem. Porque às vezes quando você avalia mais pelo grupo, quando você pega mais pelas avaliações formais, isso se perde um pouco. Então eu observo como ele trabalha em grupo, como ele trabalha de forma individual, como é que ele trabalha em casa a medida do que eu coloco para ele me trazer. Então tudo isso faz parte desse processo que é bem complexo (PC2).

Assim, damos continuidade às análises sobre as contribuições das avaliações externas na aprendizagem dos alunos do 9º ano.

Segundo Rezende (2020), a avaliação externa em larga escala é considerada um problema, devido a encarnação da lógica meritocrática, característica do mercado que, como se sabe, gera e impulsiona desigualdades. Segundo ele, essa lógica teria “invadido a escola por meio de ações como a avaliação, apresentando-se como um contraponto inconciliável com a lógica própria da escola. Mais do que externo, esse tipo de avaliação é estranho, exótico, no pior sentido da aceção, esquisito, extravagante” (Rezende, 2020, p. 884).

A fala da Professora de Língua Portuguesa 2, se corrobora completamente com a percepção de Rezende (2020).

Não. Eu não acho que contribua, não. Porque eles já vêm como se a gente quisesse prepará-los para uma coisa já fechada, como se fosse algo mecânico. Então, a gente ensina dicas, como você identificar, tal coisa, tal coisa, só que não é algo que ele possa levar para a vida toda. Então, isso acaba se perdendo ali, fica ali com tipo uma preparação para algo que ele vai fazer ali depois. Pra aquele momento. [...] A primeira coisa é investimento, porque os índices apontam a escola que está boa e a escola que está ruim. Aí a escola que está boa é premiada e a que está ruim é deixada a ver navios. Então ela precisa ser amparada, essa escola. E a educação não se faz apenas com um livro, professor em uma sala de aula. Ela é toda uma estrutura. Então eu preciso, o aluno para ele aprender. Se você botar ele dentro da escola isso não vai garantir que ele aprenda. Ele precisa de uma rede de apoio. Ele precisa que em casa ele continue esses estudos. Ele precisa de uma educação integral. Eu gosto muito da ideia da escola de tempo integral, porque o aluno passa mais tempo na escola. Então ele tem mais contatos com outras áreas. Mas eu tenho críticas também a essa formação integral, porque eles têm conteúdos. Então eles precisam ter outras coisas. Eles precisam ter aulas de artes, aulas de música, aulas de esporte e não só de conteúdo. [...] Porque a maioria dessas políticas públicas, elas são pensadas, mas não são levadas em consideração o professor. Então eles não são chamados para essa função. E o que acontece? São pessoas de outra esfera, que não é a educação, que estão pensando políticas públicas para a educação. Então está transformando a educação em algo mais voltado para a economia do que para a educação em si. Ela é uma área bem abrangente, ela leva em consideração a psicologia, a história. Até esse molde de leitura, cálculos matemáticos e científicos deixa de fora a história, a

geografia, uma língua estrangeira, a linguagem artística, a linguagem esportiva. E tudo isso tem que estar junto. Porque não adianta o aluno saber só fazer conta de matemática, ler e escrever. A educação, ela é mais que isso. Ela é global (PLP2).

A declaração da Professora de Ciência 2 corrobora com a PLP2.

Não. Olha só, pelo que eu vejo das avaliações, a maneira como a gente trabalha em sala de aula, os conteúdos, eles estão um pouco desconectados da realidade da avaliação. O que é que eu observo? Algumas avaliações, aí eu não vou citar A ou B, mas no geral, o conteúdo que é abordado, ele ainda não foi abordado em sala, certo? Então o que acontece? O aluno pode até compreender aquela questão, ler, mas ele não vai saber responder, entendeu? Então assim, além do conteúdo não ser visto, a realidade, o formato daquela avaliação, ela está desconectada do que a gente vê em sala de aula com ele. Então, eu acho, contribui mais ainda para que eles façam de uma maneira mais atabalhoada. Não, eu não sei, eu vou marcar logo aqui de qualquer forma. Então, assim, eu acho que essa distância também é uma forma de contribuir para que essas avaliações externas não tenham tanto o rendimento que a gente poderia ter (PC2).

No período da observação da rotina da escola, nos dias 23 e 24 de setembro foram realizadas, tanto na escola Yada como nas demais escolas da rede pública municipal de Fortaleza, avaliações externas, as Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR). Na acolhida, os coordenadores explicaram a importância dessas avaliações, que devem ser feitas com atenção e responsabilidade. Na sala de aula, os professores reforçaram o mesmo aviso, antes da entrega das provas. Todavia, a maioria dos alunos fizeram essa prova muito rápido. A impressão que dá é que grande parte dos alunos não se dão o trabalho de lê-la, apenas marcam aleatoriamente.

Este aspecto foi mencionado pelo Professor de Matemática 2, que questionado sobre as contribuições das avaliações externas, e citamos como exemplo o SPAECE, do jeito que ela é aplicada, para a aprendizagem dos alunos do 9º ano. O PM2 respondeu:

E aí é o que eu lhe digo, ela é totalmente fechada, porque ela é aplicada pelo Estado, né? Ela é aplicada pelo Estado, para o município, e aí a gente não tem acesso, essa é a prova que eu disse no início, a gente não tem acesso, talvez lá no próximo ano, então é uma coisa totalmente fechada, né? Algumas personalidades do município participam disso, até porque é necessário, né? Porque é o município que conhece a realidade dos seus alunos. [...] Muito pouco, professora, muito pouco. Porque o que que acontece? Às vezes vêm questões, que os meninos nem têm visto esse conteúdo. Como fazer? Aí como é que eles vão fazer? E fazem, na base do chute, né?" (PM2).

No entanto, o relato da Professora de Matemática 1 vai na contramão do que expôs o PM2, pois segundo ela:

Sim, que são questõezinhas, são questões que eles têm condições de resolver. É contextualizado, uma boa parte são questões contextualizadas, né? que hoje, agora a gente só trabalha assim, né? Contextualizadazinhas, são questões que precisam de raciocínio, né? Mental, lógico. São questõezinhas boas. São questões boas, bem formuladas, bem planejadas (PM1).

Há uma clara divergência entre as concepções dos dois professores de matemática. enquanto um considera que as avaliações fechadas e pouco contribui para a aprendizagem dos alunos do 9º ano, o outro considera que sim, pois “são questões que eles têm condições de resolver”.

Os depoimentos dos professores PM2 e PM1 corrobora com a compreensão de Rezende (2020, p. 884), de que, “não seria exagero dizer que a avaliação externa (em geral, em larga escala) é um dos temas mais espinhosos de toda a seara educacional”. O autor argumenta que essa temática suscitou e ainda suscita calorosos debates, que, em geral, são dominados por posicionamentos já predeterminados, gestados mais por concepções enraizadas do que por uma avaliação política e do instrumento. De um lado, como posição acadêmica dominante, de rechaço à avaliação, encarada como o inimigo público número um da educação pública. Do outro, como posição minoritária, a crença de que a avaliação pode alavancar mudanças na educação, sendo seu paroxismo a confiança de que é capaz de resolver os problemas educacionais por meio de seu mapeamento e denúncia.

A percepção da Professora de Língua Portuguesa 1 não se enquadra em nenhum dos dois posicionamentos elencados por Rezende (2020). Ela não rechaça as avaliações externas, mas não advoga que estas sejam capazes de resolver os problemas da educação. Ela compreende que:

Eu acho que não, não porque, como é que eu posso dizer? Logo são 40 e tantas, muitas questões, não é só português, é matemática também, que requer cálculo. E esses alunos, parece que eles não têm a noção, eles não sabem dividir tempo, eles não sabem parar para pensar, ficar ali sentado e fazer 40 questões de uma vez, eles não têm essa educação. Por mais que a gente venha treinando, eles não conseguem. E parece também a questão de se acostumar com o vocabulário. Eu percebo que muitas dessas questões, que quando eles erram, não é porque eles não saibam, o problema é o vocabulário que está lá. Aí eu pergunto, será que é eu que não estou ensinando a gente vocabulário? Ou é um conjunto, é eu, eles, a prova? (PLP1).

O pensamento da Professora de Ciências 1 complementa a percepção da PLP1, ao afirmar que:

Não. Eu acredito que não. Eu acho que a gente tem que voltar para a base. A base é o ensinar o meu aluno que ele tem um tempo para fazer prova e que é importante ele fazer aquela prova. Ele respeitar os espaços da escola, os ambientes da escola. Se ele não tiver esse básico, o problema dele é sentar e fazer a prova. Os meus, eles não conseguem. A grande maioria. Então não adianta eu ter a melhor prova. Eu entendo que o projeto é bom. Eu entendo que a intenção é boa. Mas o meu aluno não está pronto para fazer uma prova como deve (PC1).

Durante as observações da rotina da escola e, por ocasião da aplicação das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADRs), percebeu-se descontentamentos por parte de

muitos dos professores com as avaliações, alguns alegaram que “atrapalha o planejamento”, “quebra o planejamento” e “tira tempo dos conteúdos do currículo”.

Todavia, as avaliações externas, em especial o SPAECE, influencia tanto no processo avaliativo quanto na seleção do currículo dos sujeitos desta pesquisa.

Inquirido ao Professor de Matemática 2 se as avaliações externas influenciam no processo avaliativo e na seleção do conteúdo, respondeu da seguinte forma:

Utilizo. Tanto utilizo, como utilizo também as ADRs, que são essas avaliações diagnósticas. Sempre eu gosto de utilizar. [...] Para compor a minha nota, ADR e SPAECE para compor a minha nota. Mas sempre eu trabalho isso dentro de sala de aula com eles [...] Aí essa pergunta sua é muito boa, porque eu não tenho despertado para fazer isso. Que a gente faz mesmo porque assim, quando a gente tem acesso, depois que a... O quê? Tá com duas semanas que a gente aplicou as ADRs. E a gente ainda não teve o retorno. Quer dizer, ainda hoje tem gente fazendo essas ADRs. Então depois, quando eles aprontam tudo, é que eu vou pegar as provas e trabalhar com eles. Isso é a coordenação que termina de inserir no sistema. Mas existe uma coisa, se eu não pedir, também não vem. Então eles encaixotam lá para o canto, bota para outro, sei. Se não pedir... porque o fundamental é que a própria coordenação, quando insere no sistema, e ao inserir no sistema você já vê que aquela questão está errada, seria da devolutiva. Olha, o professor está aqui, as provas, trabalhem. Então quando o município, quando ele já vem da secretaria do município, aí ele já vem identificando tudinho. Mas quando vem, eu já tenho feito um certo trabalho em sala (PM2).

A exposição do Professor de Matemática 2 corrobora com a percepção de Galvão e Andrade (2022), ao postularem que as avaliações em larga escala já fazem parte do cotidiano da escola e já fazem parte da cultura cearense, impulsionando, inclusive, a criação de uma iniciativa específica do município de Fortaleza e que funciona como preparação para o SPAECE.

A resposta da Professora de Matemática 1 também se alinha com a concepção de Galvão e Andrade (2022), à medida em que esta respondeu:

Eu coloco como pontuação, somente. Só pontuação é um incentivo que ele fez. Somente. Para pelo menos eles lerem e fazerem. Porque se não, eles só fazem marcar e entrega, com 5 minutos, 10 minutos. Mais um incentivo. [...] Sim, com certeza. Acaba influenciando, com certeza. [...] Claro. De acordo com aquele, o relatoriozinho que a gente faz, a gente vai colocando, eu pelo menos eu estou trabalhando questões que às vezes nem dá tempo da gente ver no final do ano. Não é questões, não. Conteúdos, né? Sim, do livro. Do livro que eu já priorizo para ficar menos, para ver se quando ele for fazer a avaliação externa, ele ter já visto. [...] Sim, sempre. Durante o ano todinho. Durante o ano todinho. A gente faz o tipo simuladozinhos, né? Simulado. É feito. Às vezes eu dou um conteúdo dentro daquilo, eu faço um simulado só com as questões referentes àquele conteúdo que vem do SPAECE. Elaboradas pelo SPAECE para me ver, se eles conseguem fazer. Entendeu? (PM1).

A Professora de Língua Portuguesa 1, reforça a percepção de Andrade (2021), ao postular que, “quando essa avaliação se refere a uma avaliação externa, percebemos que ela, enquanto política pública, pode influenciar nos currículos escolares, principalmente porque

são essas avaliações que servem de parâmetro para que os gestores e a sociedade tomem conhecimento de seus resultados” (Andrade, 2021, p 22).

Eu vim pensando nisso até hoje. Porque eu dizia assim, menina eu nunca mais passei um texto, um texto propriamente dito para fazer a leitura, perguntar a eles, fazer a compreensão. Eu tenho trabalhado recortes de textos, pequenos pedaços de textos. Por quê? Porque você também é cobrado para ter resultado lá no SPAECE. E você já vai em cima daquelas perguntas específicas. [...] A cobrança, ela não é assim direta, ela é velada. E quando está chegando perto, tanto é, com as formações quando está chegando perto do SPAECE, eles já separam. Botam os professores do 9º ano só para o lado, estou falando das formações externas e o restante outro. Aí ele já começa, e si... sempre, e si..., nas hipóteses, só que a gente sabe que dentro daquela e si..., tem uma cobrança. [...] Eles dizem, olha, eles falam especificamente assim: esse aqui você tem que trabalhar mais até aquelas provinhas, as ADR que vem, eles mandam um relatório, pedem um plano de ação que a gente precisa fazer. Só que eu vejo esse plano de ação que a gente faz todo dia. Só que eles querem que a gente trabalhe mais esses que eles erraram. Aí você vai ver que tem, cada sala é diferente. Aí tem que ser uma forma de agir diferente. [...] Sim, sim. Principalmente quando eu vou fazer as atividades extras, eu vejo qualquer que aquela sala precisa, mais de que? tem um conteúdo base, né? Que eu não posso fugir, tem que ser aquele. Mas às vezes até esse conteúdo base, como eu vou trabalhar na sala de aulas, as questões que eu vou passar, é diferente (PLP1).

No relato da Professora de Língua Portuguesa 2 se conclui que realmente as avaliações externas, podem, enquanto política pública, influenciar nos currículos escolares, conforme assevera Andrade (2021). Nesse sentido, a professora afirma que:

Sim, porque é justamente um desse leque que eu apresento de formas de avaliar o aluno. Essas avaliações externas, por exemplo, elas avaliam a leitura e a interpretação do aluno. Então, essa é uma das possibilidades de avaliação. Então, elas acabam entrando. Eu considero as avaliações externas dentro das minhas avaliações. Inclusive, em alguns momentos eu procuro reproduzir essas avaliações durante o período letivo, para que eu verifique se eles estão preparados para fazer essa avaliação [...] A cobrança, há demais. E eu acho, inclusive, é uma crítica minha, é excessiva. Porque acaba que o aluno, você prepara suas aulas ao longo do ano, no 9º ano, só voltado para isso. Então, as outras coisas acabam se perdendo. Então, se eu quero avaliar a oralidade, a escrita do aluno, eu esqueci de mencionar, mas a escrita, se o aluno sabe produzir um determinado gênero textual, isso acaba se perdendo, interpretação. Então, a oralidade, a escrita, ela se perde, ela fica em segundo plano. Apesar de que, em alguns momentos de formação, eles até dão algum tipo de atividade, eles mostram atividade de escrita que pode servir como base para essas avaliações externas, para o tipo de questão. Mas, quando chega no meio do ano para o fim, é só simulado, simulado, simulado, simulado e o resto? [...] Sim. Como eu já espero a cobrança, então eu procuro sempre, como eu falei, eu sempre considero, porque é uma das coisas que eu procuro avaliar, que é a leitura e interpretação. Então, se eu sei que existe um descritor que os alunos normalmente erram mais, então eu sempre procuro trabalhar dentro da disciplina ao longo do ano (PLP2).

Observa-se, na fala da PLP2 que as avaliações externas, em especial o SPAECE, influencia, tanto no seu processo avaliativo quanto na seleção do currículo da sua disciplina.

Por outro lado, Oliveira, Costa e Vidal (2021), asseveram que “A proliferação dessas iniciativas tem como consequência um excesso de testes aplicados nas escolas que, em um único ano letivo, aplicam três avaliações a determinados grupos de alunos – nacional,

estadual e local (Oliveira, Costa e Vidal, 2021, p. 278).

Na fala da Professoras de Ciências 1 é perceptível o alinhamento à perspectiva de Oliveira, Costa e Vidal (2021). Segundo ela, a primeira os resultados das avaliações externas influenciam na seleção do currículo e planejamento da sua disciplina porque:

Para mim é tudo mentira. A realidade é para atrapalhar. As avaliações servem para atrapalhar uma hora da minha aula. Eles respondem de qualquer jeito, porque eles não têm o mínimo de educação, de fazer uma prova. [...] Não dá tempo. E nem ter essa preocupação também. Porque para mim o resultado não existe. Porque eu não acredito no resultado de um aluno que senta em 5 minutos e entregou uma prova. Ele não leu, ele não fez. Para mim é uma mentira que atrapalha a minha aula e que eu tenho que fazer (PC1).

A Professora de Ciência 2 diverge dos demais sujeitos da pesquisa na medida em que considera que as avaliações externas não influenciam no seu processo avaliativo.

Atualmente, pela questão do comportamento que eles têm com relação a essas avaliações, eu não estou considerando. Eu consideraria, se eles tivessem realmente, a consciência, como eu falei, da importância, e fizessem realmente de uma forma um pouco mais consciente. Mas como eu observo que é uma coisa bastante superficial, eu, por enquanto, não estou considerando (PC2).

No depoimento da professora, é perceptível que, apesar das avaliações externas não exercerem influência sobre o seu processo avaliativo, interferem no currículo da sua disciplina.

Não há essa preocupação de uma forma, como é que eu posso dizer? De uma forma determinante para o planejamento. Mas claro que a gente precisa dar uma base para que os alunos tenham condição de realizar. Mas eu penso, pelo menos na minha realidade, que a gente deveria ter uma maneira de fazer com que isso acontecesse na escola. Um quinto tempo, uma aula no sábado, para que a gente realmente pudesse dar um embasamento maior. O que eu acho que só com a carga horária que o professor tem não dá para contemplar. [...] Sim, à medida do possível. À medida do que dá para ser incluído. Como eu estava falando anteriormente, como a questão da carga horária. é muito reduzida. No caso de ciências, eu tenho duas aulas semanais. Então, quando tem um feriado ou alguma atividade, a gente já pede. E aí fica difícil de você contemplar todo o conteúdo. Mas ao longo do ano, quando a gente observa que os conteúdos que a gente está administrando também vão estar presentes naquela prova, a gente já chama mais atenção, a gente já trabalha de uma forma diferente. Mas o ideal era que se tivesse essa oportunidade, de um tempo a mais, para a gente trabalhar esses conteúdos (PC1).

Compreendemos diante dos argumentos levantados pelos professores, sujeitos desta pesquisa que as avaliações externas, e especial as provas do SPAECE influenciam os currículos de suas disciplinas, pois há uma cobrança direta ou indireta para serem trabalhados os descritores que os alunos mais erraram em provas anteriores, bem como nas avaliações internas, à medida em que a maioria desses sujeitos, a utilizam para compor a nota do bimestre. Na seção seguinte, apresentamos a discussão dos resultados da pesquisa.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: AVALIAÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Nesta seção organizamos e discutimos os resultados encontrados nesta pesquisa, relacionando as respostas obtidas através das entrevistas à questão levantada em nossa problemática. Compreendemos que a problemática de uma pesquisa constitui o ponto de partida e de chegada de um processo de investigação.

Neste trabalho de pesquisa, a busca pela resposta do questionamento levantado nesta dissertação, nortearam cada um dos passos realizados no desenvolvimento desta investigação. Dessa forma, os resultados aqui encontrados nos fornecem subsídios para o estabelecimento de respostas ao questionamento levantado nesta pesquisa. Para constituirmos essa discussão, inicialmente traçamos respostas para a questão geradora formulada em nossa problemática, respondida em três questionamentos gerados à luz da questão inicial, que é: como o Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC) contribui na aprendizagem dos alunos do 9º ano de uma escola pública municipal de Fortaleza?

Para respondermos o primeiro questionamento da pesquisa, gerado à luz da questão inicial, procuramos responder a seguinte questão: à luz da trajetória do MAIS PAIC e do seu eixo estruturante Avaliações Externas, quais os marcos e mudanças significativas na melhoria da educação do Ceará e em especial, do município de Fortaleza?

Para respondermos esse questionamento, a princípio precisamos entender qual a concepção dos professores investigados sobre educação. E neste aspecto, em linhas gerais, os professores entendem que a educação do ser humano perpassa pelo conhecimento teórico, prático e a vivência dentro de uma sociedade, pois é um processo que ocorre não somente na escola, mas em vários espaços (Freire, 1968; Teixeira, 2002; Ceará 2012; Abrucio, Segatto e Pereira, 2017; Oliveira 2019).

Na fala de alguns professores há a plena conscientização de que educação é muito além de conteúdos, é uma prática social. Neste aspecto, percebe-se uma inter-relação com a concepção, de que a educação tanto pode ser uma prática libertadora quanto de dominação (Freire, 1968).

Devemos entender a compreensão dos sujeitos desta pesquisa sobre a aprendizagem na idade certa e sobre o Programa Aprendizagem na Idade Certa. E sobre isso constatamos que dentre os investigados, há professores com uma compreensão coerente de que a aprendizagem precisa acontecer na idade certa, como pré-requisito para sua formação, caso contrário, fica um processo “truncado”.

Na compreensão de Oliveira (2019), a ampliação do programa foi como algo positivo, pelo fato de favorecer uma continuidade nos processos de acompanhamento e monitoramento das suas ações, bem como fortalecimento da política pública do MAIS PAIC. Tal percepção não foi corroborada pelos professores investigados, pois a maioria desconhece a trajetória do programa, suas ampliações e marcos, nem reconhece as avaliações externas como pertencentes a um dos eixos do programa.

Quanto ao conhecimento da trajetória do programa MAIS PAIC, todos os investigados associaram imediatamente com a nomenclatura do programa, “é uma aprendizagem na idade correta”, mas sem apropriação de conhecimentos sobre a trajetória, marcos ou mudanças do programa. Nenhum deles demonstrou conhecimento aprofundado sobre essa política.

Outro aspecto de suma importância para a resposta desse questionamento é o entendimento que os professores investigados têm sobre a relação entre as políticas públicas de educação e a aprendizagem dos estudantes na idade certa. Neste aspecto, os professores consideram que estão interligadas e da importância de políticas implantadas e sequenciadas para que se consiga êxito na aprendizagem na idade certa. Este é um elemento importante das “diretrizes e princípios orientadores da ação do poder público”, apontadas por (Teixeira, 2002).

Na percepção de Abrucio, Segatto e Pereira (2017), o programa PAIC passou por ajustes incrementais ao longo de sua trajetória e gradativamente ampliou suas ações à medida em que foram sendo alcançadas melhorias na qualidade da educação, na alfabetização e posteriormente nos demais anos do ensino fundamental.

Nas falas dos professores identificamos um conhecimento bastante superficial sobre o programa, que é compreendido pelos sujeitos como um programa que objetiva alfabetizar os alunos na idade correta. No entanto, em nenhuma das suas falas foi possível identificar uma percepção clara da sua trajetória, dos marcos e ampliações para a melhoria na qualidade da educação, conforme postulado por Abrucio, Segatto e Pereira (2017).

É importante salientar que a maioria dos professores, sujeitos da pesquisa, não demonstraram conhecimento sobre a trajetória do programa e suas ações para melhoria da qualidade da educação do estado, e nem dos eixos estruturantes do programa, inclusive o de avaliação externa; não conseguem perceber marcos e mudanças significativas na melhoria da educação do Ceará e em especial, do município de Fortaleza. Na realidade, consideram que os alunos não estão conseguindo aprender e elencam uma série de motivos, dentre os quais, falta de interesse, excesso de tecnologia, ausência da família, etc.

Na compreensão de Oliveira (2019), a ampliação do programa foi como algo positivo, pelo fato de favorecer uma continuidade nos processos de acompanhamento e monitoramento das suas ações, bem como fortalecimento da política pública do MAIS PAIC. Tal percepção não foi relatada pelos professores investigados, pois a maioria desconhece a trajetória, marcos e as ampliações pelas quais o programa tem passado, bem como as contribuições efetivas na aprendizagem dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Na sequência buscamos responder ao segundo questionamento levantado nesta pesquisa: na percepção dos professores, o desenvolvimento do MAIS PAIC na rotina escolar, contribui para melhorar o desempenho das habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência esperada dos alunos do 9º ano do EF?

Ao dar continuidade com as indagações, em nosso segundo questionamento de pesquisa, desejamos saber se, na percepção dos professores, o desenvolvimento do MAIS PAIC na rotina escolar, contribui para melhorar o desempenho das habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência esperada dos alunos do 9º ano do EF.

Nesses aspectos, identificamos que, na rotina diárias da escola, os professores não reconhecem como acompanhamento e ações do MAIS PAIC, as orientações, acompanhamentos e projetos desenvolvidos pela gestão escolar, nem tem uma compreensão de que o programa se faz presente, mesmo que indiretamente na rotina da escola, através da prática da gestão escolar.

Dando continuidade aos resultados das discussões, em nosso terceiro questionamento, considerando a questão central, procurando responder à seguinte questão: na perspectiva dos professores, o programa MAIS PAIC contribui para o domínio de habilidades fundamentais em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental?

Para respondermos esse terceiro questionamento, a princípio precisamos entender qual a concepção dos professores investigados sobre avaliação, já que o eixo avaliação externa do programa exerce uma forte influência no currículo e processo avaliativo da maioria dos professores investigados.

As políticas de avaliação (SAEB, SPAECE e ADRs), são configuradas como documentos oficiais e normativos, que atuam no contexto escolar, direcionando e legitimando os conhecimentos a serem trabalhados em algumas disciplinas. Constatamos com isso que, em sala de aula, a maioria dos professores do 9º priorizam o trabalho com os conteúdos, ou seja,

os descritores que são cobrados nas avaliações externas, configurando “uma forma de controle estatal” (Abrucio, Segatto e Pereira, 2017).

Como consequência desse “controle estatal”, mesmo que de forma indireta, ocasiona a redução dos conhecimentos trabalhados nas turmas do 9º ano do ensino fundamental, condicionando que boa parte dos conteúdos ministrados estejam à serviço do atendimento aos objetivos das avaliações externas, não sendo percebido uma “aprendizagem mais sólida e eficaz, que prepare os alunos para Ensino Médio” (Souza et.al, 2017), pois na fala da maioria dos sujeitos desta pesquisa ficou evidente que os conteúdos de língua portuguesa, matemáticos e ciências, além de não serem trabalhados integralmente, não são aprofundados, restringindo-se a superficialidade e aos descritores que são sugeridos por ocasião das formações de professores, mesmo que de forma indireta, mas às vezes diretamente.

Com a finalidade de respondermos a essa pergunta, também foi necessário rever as anotações das observações participantes (ver roteiro no Apêndice I) e questionário orientador do diário de campo (ver roteiro no Apêndice J). No entanto, durante o período dessas observações, apenas duas professoras mencionaram algo sobre as provas do SPAECE, que configura implicações do programa na escola, enquanto pertencente ao seu eixo avaliação externa.

Neste aspecto verificou-se uma grande variação na percepção dos professores investigados. Uma professora considera que o programa contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, para interpretação de textos, de tabelas, e na escrita, (PC1). Outra professora considera que toda ajuda é válida, se for traçado um objetivo correto e aplicado corretamente, mas pensa que teve algum problema aí, já que, segundo ela, os alunos estão chegando com um nível não de 9º ano (PLP1).

Outro aspecto de singular importância para a resposta desse questionamento, é compreendermos se os sujeitos da pesquisa percebem alguma contribuição do programa para o domínio de habilidades específicas nas áreas de língua portuguesa, matemática e ciências. Na compreensão de uma das professoras, que talvez ajude, com o MAIS PAIC integral, (PC2). Não especificando nenhuma contribuição do programa no recorte temporal 2015-2022.

Um aspecto de suma importância a ser considerado é que, na fala de três dos professores, o programa não tem contribuído muito para a aprendizagem; por conta do sistema que é colocado, (PM2); e porque observa que os alunos do 9º ano têm uma defasagem muito grande na área de português, com relação à interpretação, à leitura (PLP2);

contribui “muito pouco”, porque, já que é um programa voltado para isso, o 9º ano já é a última etapa do ensino fundamental, já era para ter um resultado bem melhor (PM1).

Percebemos, nos relatos dos professores que, na busca pela elevação dos resultados nas avaliações externas, a escola adota práticas de ensino com características mecânicas e reprodutivistas, dentre elas destacamos a realização de aulas baseadas nos descritores que os alunos mais erraram nas provas do SPAECE, revisão preparatórias para estes exames, quando se aproxima dos mesmos e aplicação de simulados, não configurando em aprendizagem para os alunos.

Diante do exposto, evidenciamos que a falta de um conhecimento sobre MAIS PAIC favorece a não identificação da presença do programa na rotina da escola, impossibilitando que a maioria deles consiga aferir de forma clara as contribuições do programa para o domínio de habilidades fundamentais em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Representamos abaixo, um quadro-resumo das categorias, questões da pesquisa e os resultados alcançados.

Quadro 21 - Quadro-resumo: categorias, questões da pesquisa e resultados

QUADRO RESUMO: CATEGORIAS, QUESTÕES DA PESQUISA E RESULTADOS		
CATEGORIA	QUESTÕES DA PESQUISA	RESULTADO
1 Compreensão sobre o MAIS PAIC enquanto política pública de educação e aprendizagem	Questão central: Como o Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC) contribui na aprendizagem dos alunos do 9º ano de uma escola pública municipal de Fortaleza?	Variação nas respostas: apenas uma professora especificou melhorias no raciocínio lógico dos alunos; outra, que talvez com o PAIC INTEGRAL, a outra afirma que toda ajuda é válida, sem especificar, e os demais afirmaram que ajuda muito pouco porque os alunos não estão aprendendo.
2 Desenvolvimento do programa no contexto escolar	Na percepção dos professores, o desenvolvimento do MAIS PAIC na rotina escolar, contribui para melhorar o desempenho das habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência esperada dos alunos do 9º ano?	Os professores não percebem a presença do programa no contexto escolar; Não relacionam projetos e ações da gestão como ação do programa; Não percebem que o programa se faz presente, mesmo que indiretamente na rotina da escola, através da prática da gestão escolar.

<p>Categoria 3 Acompanhamento pedagógico escolar e do MAIS PAIC na rotina da escola e suas implicações no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental</p>	<p>Na percepção dos professores, o desenvolvimento do MAIS PAIC na rotina escolar, contribui para melhorar o desempenho das habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência esperada dos alunos do 9º ano?</p>	<p>Os sujeitos não reconhecem como acompanhamento e ações do MAIS PAIC, as orientações, acompanhamentos e projetos desenvolvidos pela gestão escolar; Metade não percebe implicações no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental; 1 acha que ajuda (sem especificar essa ajuda) e 2 defendem que talvez ajude.</p>
<p>Categoria 4 Contribuições do processo formativo e do material estruturado do MAIS PAIC para a melhoria da qualificação do professor e da aprendizagem dos alunos.</p>	<p>Na perspectiva dos professores, o programa MAIS PAIC contribui para o domínio de habilidades fundamentais em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental?</p>	<p>Os professores reconhecem que há formações periódicas, mas não as identifica como pertencentes a um conjunto de ações do programa; Não percebem relação entre as formações, o programa e melhorias na aprendizagem dos alunos.</p>
<p>Categoria 5 Contribuições das avaliações externas para desenvolvimento de habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência com alunos do 9º ano</p>	<p>Analisando a trajetória do MAIS PAIC e do seu eixo estruturante Avaliações Externas, quais os marcos e mudanças significativas na melhoria da educação do Ceará e em especial, do município de Fortaleza?</p>	<p>Sujeitos acreditam que as avaliações externas, como aplicadas, não contribui na aprendizagem de leitura, escrita, cálculo e ciência; Apenas 1 professora (PM1), considera que há contribuições.</p>

Produção da pesquisadora

Na próxima e última seção, nos debruçamos sobre as considerações finais e limitações da pesquisa, bem como sugestões para melhorias no programa e para futuras pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresentamos nossas considerações finais acerca das discussões delineadas neste trabalho de dissertação, cujo objeto de estudo versa sobre as contribuições do programa MAIS PAIC na aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, na percepção dos professores.

Nesse contexto, consideramos imprescindível salientar que, como objetivo geral, avaliar, pela ótica dos professores, as contribuições do programa MAIS PAIC na aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, concernente ao domínio das habilidades fundamentais de leitura, escrita, cálculo e ciências.

Diante da meta estabelecida para esta pesquisa, para a atingirmos, traçamos objetivos específicos no sentido de favorecer caminhos ao atendimento deste objetivo geral, sendo eles: (1) Compreender a trajetória do programa MAIS PAIC, enquanto política pública, destacando marcos e mudanças significativas na melhoria da educação do Ceará, e em especial no município de Fortaleza; (2) Identificar, no desenvolvimento do Programa MAIS PAIC na rotina escolar, as contribuições do programa para a melhorar o desempenho dos alunos do 9º ano do EF em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; e (3) Analisar, na perspectiva dos professores, as contribuições do programa MAIS PAIC para que os alunos do 9º ano do EF de uma escola pública do município de Fortaleza desenvolvam o domínio de habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência.

De início, nos debruçamos sobre a temática de Estado e política pública para adentrarmos na política pública, objeto desta pesquisa, o MAIS PAIC. Para Chrispino (2016), as políticas públicas são, na realidade, enquanto ato político, um grande jogo de cena, entrelaçado por interesses e atores. Nessa perspectiva, a ótica dos atores (colaboradores) envolvidos nesta pesquisa sobre o assunto desempenham um papel fundamental nesta pesquisa.

Na percepção dos colaboradores desta pesquisa, as políticas públicas de educação e a aprendizagem dos estudantes na idade certa estão interligadas, por isso é importante que as políticas sejam implementadas e sequenciadas para que se consiga êxito na aprendizagem dos alunos na idade certa. Este é um elemento importante das “diretrizes e princípios orientadores da ação do poder público”, apontadas por (Teixeira, 2002).

Neste mergulho nas políticas públicas, e em específico na política pública MAIS PAIC e no seu eixo estruturante Avaliação Externa, constatamos que este tipo de avaliação teve

ênfase no início da década de 1990, principalmente com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que buscou e busca coletar informações sobre a proficiência dos estudantes da educação básica no Brasil. Tal sistema subsidia a tomada de decisões dos agentes estatais acerca da temática políticas públicas de educação.

Vimos que, com a criação do SAEB, o governo acabou influenciando o surgimento de uma série de sistemas de avaliações externas nos estados brasileiros. E neste contexto o Ceará criou, no ano de 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) objetivando obter diagnósticos que possibilitem uma maior compreensão sobre o desempenho e aprendizagem dos estudantes cearenses.

Percebemos que as políticas de avaliação (ADR, SAEB, SPAECE) são configuradas como documentos oficiais e normativos, atuam no contexto escolar, direcionando e legitimando os conhecimentos a serem trabalhados nas disciplinas, principalmente em português e matemática. Constatamos com isso que, em sala de aula, a maioria dos colaboradores desta pesquisa, priorizam o trabalho com os conteúdos, ou seja, os descritores que são cobrados nas avaliações externas, devido a cobrança que sofrem por resultados.

No contexto das avaliações externas, foi possível constatar que elas estão presentes no cotidiano da escola Yada, influenciando e impactando tanto no currículo das disciplinas, principalmente de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, quanto na prática e formação dos professores do 9º ano do Ensino Fundamental. As avaliações externas, o SPAECE em especial, impactam o currículo e planejamento dos colaboradores desta pesquisa, exercendo influência, inclusive nas suas avaliações. Alguns deles as utilizam como parâmetro para a elaboração das avaliações internas, como pontuação para complementação das notas bimestrais.

Adentrando à política pública MAIS PAIC, nesta pesquisa constatou-se que há uma variedade de concepções teóricas sobre o programa. Dentre elas, é apontada enquanto política de cooperação entre o estado e municípios, e parceiros (Ceará, 2012); como um “conjunto de programas desenhados pelo estado e introduzidos, desde 2007, nas redes públicas municipais de ensino (Bonamino, 2019); como um exemplo de política interfederativa entre o estado do Ceará e seus municípios (Machado, 2014) ou ainda, um programa de alfabetização, mas de gestão (Maia, 2016).

Um aspecto relevante a ser considerado é o entendimento que os professores colaboradores têm sobre a relação entre as políticas públicas de educação e a aprendizagem dos estudantes na idade certa. Neste aspecto, os professores consideram que estão interligadas e da importância de políticas implantadas e sequenciadas para que se consiga êxito na

aprendizagem na idade certa. Este é um elemento importante das “diretrizes, princípios orientadores da ação do poder público”, apontadas por (Teixeira, 2002, p. 2).

A compreensão que os colaboradores (desta pesquisa) demonstraram sobre o MAIS PAIC foi bastante elementar. Na fala dos professores, foi possível perceber desconhecimento, pois questionados sobre o assunto, associaram imediatamente à nomenclatura do programa, “é uma aprendizagem na idade correta”. Todavia, nenhum deles apresentou conhecimento aprofundado sobre essa política e sua presença na rotina da escola.

Na interlocução com os professores, no geral o programa é compreendido como um programa que objetiva alfabetizar os alunos na idade correta. No entanto, em nenhuma das falas destes sujeitos foi possível identificar uma percepção clara sobre a sua trajetória, marcos e mudanças significativas na melhoria da educação do Ceará e em especial, do município de Fortaleza, ampliações, nem dos seus eixos norteadores.

Os professores não conseguem perceber marcos e mudanças significativas na melhoria da educação do Ceará e em especial, do município de Fortaleza. Na realidade, consideram que os alunos não estão conseguindo aprender e elencam uma série de motivos, dentre os quais, falta de interesse, excesso de tecnologia, ausência da família, etc., e estão concluindo o EF sem os conhecimentos mínimos esperados no final dessa série. Para parte desses professores, é necessário voltar à base, ou seja, ensiná-los a ler, escrever e calcular.

A falta, por parte dos sujeitos desta pesquisa, de um conhecimento mais sólido sobre um programa de suma importância para todo o Ensino Fundamental, em si, já alerta para uma possível lacuna no processo de formação continuada disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação para esses professores. Eles participam das formações periódicas, mas por algum motivo, não identificado nesta pesquisa, as informações do, e sobre o programa não tem chegado a esses docentes.

A análise documental realizada nos instrumentos de gestão pedagógica da escola Yada, que favoreceu o atendimento ao objetivo específico (2) desta pesquisa, foi possível constatar que os Planos Curriculares de Língua Portuguesa, de Matemática e Ciências do 9º ano do Ensino Fundamental possui uma forte influência tanto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), sendo organizado segundo as competências específicas para essa série do ensino fundamental.

Em nenhum dos planos curriculares analisados foi percebido por esta pesquisadora qualquer referência direta da utilização de alguma ação, meta ou objetivo vinculado ao programa.

O programa faz o acompanhamento junto à gestão das escolas públicas municipais, assim como dos seus documentos (PPP e Regimento Escolar). Fornece formação, realizada por técnicos da SME, que, por sua vez, são formados por técnicos da SEDUC. Nos documentos analisados constatamos a existência de diversos projetos desenvolvidos na escola, mas com a nomenclatura do programa, especificamente, não identificamos nenhuma ação ou projeto pedagógico a ele associado diretamente. Inclusive há referência às avaliações externas, incluindo o SPAECE, mas não especifica que a sua presença na escola é a forma pela qual o programa monitora o desempenho dos alunos do 9º ano do EF.

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

Quanto à percepção que os professores investigados têm sobre a presença do MAIS PAIC na rotina da escola Yada, identificamos que eles não associam as ações, medidas e projetos pedagógicos desenvolvidos pela gestão ao programa e por isso não os percebe como contribuições do programa para melhorar o desempenho das habilidades dos alunos do 9º ano do EF em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

A movimentação gerada na escola por consequência das avaliações externas, principalmente a do SPAECE é compreendida por parte dos colaboradores como algo que atrapalha a dinâmica da escola e as suas aulas, mas não como uma ação do programa. Alguns deles tinham a percepção de que o Programa Aprender Mais, que funciona no contra turno, era uma ação do MAIS PAIC.

Diante de tais observações, é possível inferir que, apesar dos esforços realizados pelo Estado ao longo da extensa trajetória do programa, mas em específico no recorte temporal 2015-2022, seja na destinação de formação, apoio técnico e financeiro e materiais, e monitoramento, o professor, agente indispensável na promoção da aprendizagem dos alunos não estão sendo formados e informados sobre as metas, ações, objetivos e resultados do programa. É possível que essa falta de conhecimento os impeça de perceber as nuances de suas contribuições na aprendizagem dos alunos do 9º do EF ou mesmo das suas fragilidades.

As discussões levantadas nesta pesquisa trazem contribuições para ampliação dos conhecimentos acerca da temática aqui abordada, possibilitando àqueles que se aventurarem na leitura desta dissertação, o levantamento de reflexões sobre a trajetória do MAIS PAIC, considerando suas concepções, documentos legais, expansões, parceiros, eixos estruturantes, em especial o de avaliação externa, e a influência das avaliações externas, com destaque o

SPAECE, sobre a prática e currículos dos professores de português, matemática e ciências do 9º ano do EF, na ótica dos professores dessas disciplinas e série.

Apesar de não demonstrarem um conhecimento mais sólido sobre o programa, entre os colaboradores investigados, há uma grande variação na percepção quanto às contribuições do programa para o desenvolvimento do domínio das habilidades dos alunos do 9º ano do EF em leitura, escrita, cálculo e ciência. Desde a consideração de que o programa contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, para interpretação de textos, de tabelas, e na escrita, (PC1); que toda ajuda é válida, se for traçado um objetivo correto e aplicado corretamente, mas pensa que teve algum problema, já que, segundo ela, os alunos estão chegando com um nível não de 9º ano (PLP1); que talvez ajude, com o MAIS PAIC integral, (PC2); não tem contribuído muito (PM2) ou não contribui (os demais).

Identificamos, durante a interlocução com os professores, um sentimento de impotência com relação à própria prática pedagógica, que muitas das vezes são levados pelo sistema a desenvolverem-na de forma mecânicas (aulões de revisão e simulados preparatórios para o SPAECE), mediante orientações, com um tom de cobrança, nas formações, mesmo que de forma velada para que sejam trabalhados os descritores que os alunos do 9º do EF apresentaram mais dificuldade nessa prova, mesmo objetivando a melhoria da não aprendizagem dos alunos, no final a prevalência é resultados no SPAECE.

De forma unânime, os colaboradores desta pesquisa consideram que os alunos, e em específico os do 9º ano do EF não estão conseguindo aprender, seja por falta de interesse, excesso de tecnologia, ausência da família, questões sócio-econômicas, falta de formações voltadas para a prática docente ou ainda excesso de avaliações externas, que, na concepção deles, os alunos fazem rapidamente, sem ler, só na base do chute, e por isso compreendem que os resultados não retratam a aprendizagem em si.

A hipótese inicial desta pesquisa, de que, na percepção dos professores do 9º ano, são evidentes as contribuições do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC) na aprendizagem dos alunos do 9º ano do EF foi confirmou parcialmente, devido a variação identificada na concepção dos colaboradores, variando entre: contribui no desenvolvimento do raciocínio lógico, para interpretação de textos, de tabelas, e na escrita, contribui muito pouco, contribui, mas não vê resultados, pode contribuir com o PAIC INTEGRAL ou não contribui na aprendizagem dos alunos do 9º ano.

No contexto das hipóteses secundárias, a primeira: na visão dos professores, a trajetória do MAIS PAIC, seus marcos e mudanças contribuíram na melhoria da educação do

Ceará e, em especial, do município de Fortaleza não foi comprovada, pois os sujeitos colaboradores, só percebem melhoras no que se refere ao nivelamento dos estudantes por idade-série. Possivelmente por não ter conhecimentos sobre a trajetória, eixos, ampliação do programa e resultados, os colaboradores não percebem, de forma clara as contribuições do programa para a melhoria da educação do Estado e da nossa capital.

A segunda hipótese: na ótica dos professores, o desenvolvimento do MAIS PAIC na rotina escolar, por meio do acompanhamento pedagógico, do processo formativo oferecido, do material didático estruturado disponibilizado e das avaliações de monitoramento realizadas, possibilita melhorar o desempenho dos alunos do 9º ano do EF em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências foi comprovada parcialmente, pois na fala dos colaboradores desta pesquisa, apesar de desconhecerem a presença do programa na rotina da escola, uma das professoras de Ciências defende que tem conseguido melhores resultados com os alunos do 9º ano do EF; outra que as questões de Matemática das provas do SPAECE ajudam no raciocínio lógico e mental dos alunos; as professoras de Língua Portuguesa entendem que os alunos não estão aprendendo e chegando ao final do EF sem os conhecimentos necessários.

Durante a observação da rotina da escola não percebemos nenhum cartaz ou informativo sobre o programa. Se este fato foi percebido na escola Yada, é possível que o mesmo aconteça em outras escolas da rede.

Salienta-se que a terceira hipótese: na percepção dos professores, o programa MAIS PAIC contribui para que os alunos do 9º ano do EF de uma escola pública do município de Fortaleza desenvolvam o domínio de habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência, também se confirmou parcialmente, à medida em que se verificou uma grande variação na percepção desses sujeitos. Apesar do pouco conhecimento sobre o programa, um dos docentes considera que contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, interpretação de textos, tabelas e escrita; outro, que contribui muito pouco porque o nível dos alunos está abaixo do que é esperado; outro, que ajuda pouco porque cerca de metade dos alunos chegam ao final do 9º ano do EF sem saber interpretar um texto; há os que afirmam que o programa não contribui para que os alunos desenvolvam o domínio de habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência.

Diante do exposto, devemos continuar empenhando esforços para compreender e analisar criticamente os caminhos percorridos por essa política até o chão da escola, de modo que possamos analisar melhor esta política pública de aprendizagem e as suas contribuições

na aprendizagem dos alunos do 9º ano, já que esta é a etapa final do ensino fundamental, e com isso, colaborar para preencher lacunas existentes na mesma, de forma que esta, de fato, estabeleça as condições necessárias, para que todos os alunos cearenses cheguem ao 9º ano do Ensino Fundamental sem distorção idade-série e com domínio das competências de leitura, escrita, cálculo e Ciências adequadas à sua idade e ao seu nível de escolarização (Art. 2º, Lei nº 15.921, de 15 de dezembro de 2015).

Apesar da trajetória extensa do programa, contar com ações, metas, objetivos, treinamentos, monitoramento, disponibilização de materiais estruturados, durante a pesquisa foi possível um conhecimento elementar dos docentes sobre essa política, configurando-se como uma possível lacuna no processo ou percurso de formação dos professores. O MAIS PAIC, através da SEDUC, promove formação para agentes formadores da SME, e estes, formam os professores da rede municipal de ensino. É fato que as formações acontecem. Todavia, os colaboradores desta pesquisa não as reconhecem como uma ação do programa; infere-se que não estejam recebendo informações sobre o programa.

Antes de finalizarmos elencados abaixo algumas sugestões que poderiam ser colocadas em prática na tentativa de superar lacunas existentes e promover a melhoria do programa quanto às suas contribuições na aprendizagem dos alunos do 9º ano do EF da rede pública municipal de ensino de Fortaleza:

Fazer formações com os professores dos anos finais da rede para apresentar a trajetória do programa, objetivos, metas, ações, e como esta se manifesta na escola e nas formações de professores; reunir os professores dos anos finais do EF, por área do conhecimento, a fim de que preparem apostilas ou cadernos de atividades para reforçar a aprendizagem dos alunos, dos anos finais, para favorecer o domínio das habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência; desenvolver e disponibilizar para as escolas materiais concretos para apoiar a aprendizagem dos alunos dos anos finais do EF; criar laboratório de matemática e língua portuguesa em todas as escolas da rede pública municipal, equipados com materiais de baixa e alta tecnologia; promover ações voltadas para a publicação de textos e livros produzidos pelos alunos dos anos finais do EF; promover oficinas de robótica nas escolas da rede para desenvolver as habilidades em ciências.

Consciente de que esta pesquisa retrata tão somente a realidade do universo aqui pesquisado, que se limita a uma escola de médio à grande porte da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, não temos nenhuma pretensão de que os resultados aqui encontrados possam denotar a realidade de toda a rede municipal. Dessa forma, reconhecemos a

necessidade de continuidade deste estudo, buscando ampliar a sua abrangência para toda a rede pública municipal de ensino de Fortaleza, adotando-se métodos e instrumentos de pesquisa em larga escala, bem como procedendo com análises quali-quantitativas.

Sugerimos a realização de futuras pesquisas que busquem investigar, a partir dos resultados aqui obtidos, as lacunas na formação dos professores quanto os objetivos, metas e ações do programa, bem como sua metodologia de avaliação, objetivando promover o conhecimento aprofundado sobre essa política, e a partir desse contexto, criar ações que efetivamente favoreçam a aprendizagem dos alunos dos anos finais do EF.

Por falta de dados quantitativos comprobatórios das contribuições dessa política na aprendizagem dos alunos do 9º ano do EF, consideramos que a continuidade na investigação sobre esse assunto é bastante pertinente e necessária, e que esta pesquisa poderá ser continuada em outro momento por nós, no doutorado ou por outros pesquisadores que se interessem pela temática do MAIS PAIC e suas contribuições na aprendizagem dos alunos do 9º ano do EF, considerando não somente a visão dos professores, mas de gestores, alunos e familiares.

Concluimos que esta pesquisa levanta reflexões que podem auxiliar para uma maior compreensão sobre as contribuições do programa na aprendizagem dos alunos do 9º ano do EF, concernente ao domínio das habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciências, bem como colabora para o surgimento de novas discussões sobre os seus impactos, incluindo a última ampliação do programa, não contemplado nesta pesquisa.

Finalizo esta pesquisa com o sentimento de incompletude e inacabamento, afinal, em se tratando de uma política tão extensa, aqui abordada, ainda há muito a ser analisado e debatido. Sentimento este que nos rememora um pensamento do célebre Paulo Freire: “[...] consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele” (Freire, 2002, p. 28). Dito isso, ciente do meu papel enquanto pesquisadora, almejo que futuras pesquisas continuem a fomentar avaliações críticas e reflexivas sobre a política pública, estendendo suas análises para os seus impactos na formação dos professores e na aprendizagem dos alunos do 9º do EF.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni.; PEREIRA, Maria Cecília Gomes. **Regime de Colaboração no Ceará: Funcionamento, Causas do Sucesso e Alternativas de Disseminação do Modelo**. 1. ed. São Paulo: Instituto Natura, v. 300, 75p, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/WEB/Desktop/Pesquisa-FGV-_PAI.pdf. Acesso em: 28/10/2023.

ALVES, Fabiana de Assis; MORASSI, Ticiane Bombassaro. **Panorama da Alfabetização no Brasil: uma análise a partir dos resultados da avaliação nacional da alfabetização 2016**. Pesquisa em educação e transformação / Gustavo Henrique Moraes; Ana Elizabeth M. Albuquerque (organizadores). – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

AFONSO, Almerindo Janela. **Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada**. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bBY4jtTrbmqnxmRcJrQkpqj/?format=pdf&lang=pt>. Último acesso em: 01/06/2024.

ALECE, Lei N.º 15.921, DE 15.12.15 (D.O. 15.12.15). **Altera a Redação do Caput do Art. 2º da Lei Nº 14.026, DE 17 de dezembro de 2007**. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4225-lei-n-15-921-de-15-12-15-d-o-15-12-15>. Acesso em 24/05/2024.

ANDRADE, Wendel Melo. **O Sistema Permanente da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e o currículo escolar: implicações no 9º ano do Ensino Fundamental**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação. programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene dos Anjos; BELLATO, Rosene; LUCIETTO, Grasiela Cristina. **Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde**. Revista Brasileira Pesquisa Saúde, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.

ARCOVERDE, Ana Cristina Brito; Albuquerque, Cristina Maria Pinto. **Contributo à construção de indicadores qualitativos para a avaliação comparativa de políticas públicas em diferentes blocos geopolíticos**. Revista AVAL. Fortaleza, VOL. 2 . Nº 16 p. 168-183. Julho/dezembro de 2019. ISSN: 2176-9923

BACELAR, Tânia. **As Políticas Públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios**. In: Santos Júnior, Orlando Alves dos (et al) (orgs). Políticas Públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BÍBLIA de Estudo Plenitude. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2001, 1632 p. ISBN: 978-85-311-1008-5.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano; MOTA, Maria Océlia; RAMOS, Maria ELizabeth Neves; CORREA, Erisson Viana. **Arranjo institucional de implementação do PAIC e burocratas de médio escalão**. In: LOTTA, Gabriela. (Org.). Teorias e Análises sobre Implementação de Políticas Públicas no Brasil. 1ed. Brasília: ENAP, 2019, p. 193-224.

SOUSA, Alicia; Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre, 1930-2002. **Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92)** / Pierre Bourdieu; [edição estabelecida por Patrick Champagne... [et al.]]; tradução Rosa Freire d'Aguiar — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRASIL. Constituição (1824). Lex: **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 24/01/2024.

BRASIL. Constituição (1891). Lex: **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em 13/11/2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em:

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 23/04/2024. Acesso em: 13/11/2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Brasil. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro01.pdf>. Acesso em 25/01/2024.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização** / Módulo Alfabetizar com textos. – Brasília: A Secretaria, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf. Acesso em: 25/01/2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : 144p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro02.pdf>. Acesso em 25/01/2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB**: documento de referência do ano de 2001. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/documentos_edicoes_antigas/saeb_2001_pre-testes_matematica_4_serie_com_annotacoes.pdf. Acesso em 05/02/2024.

_____. **Programa de Formação de Professores – PROFA. Caderno de Apresentação.** Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. 25/01/2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB:** documento de referência do ano de 2001.

_____. **DECRETO Nº 4.834 DE 08 DE SETEMBRO DE 2003.** Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC & numero=4834 & ano=2003 & ato=58dUza61EeRpWTb33>. Acesso em: 01/06/2024.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2004-2007** : projeto de lei / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. - Brasília : MP, 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2004-2007/ppa-2004-2007/proposta/anexo1.PDF>. Último acesso em: 05/01/2024.

_____. **Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Pró Letramento.** GUIA GERAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>. Acesso em: 26/01/2024.

_____. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar. **GESTAR I. Guia Geral.** Brasília: FNDE/MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/img/gestar/guia_gestar.pdf. Acesso em: 25/01/2024.

_____. **Portaria MEC Nº 867, DE 4 DE JULHO DE 2012.** DOU de 05/07/2012 (nº 129, Seção 1, pág. 22). Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haIoH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm>. Acesso em: 01/06/2024.

_____. Programa Novo Mais Educação: **Cadernos de orientações pedagógicas - VERSÃO II -BRASÍLIA 2018.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=90251-caderno-orientador-pnme&category_slug=junho-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26/01/2024.

_____. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados.** – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 235 p. : il. ISBN 978-85-7863-060-7. Disponível em: download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf. Acesso em: 21/05/2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: **Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília : MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna.pdf. Acesso em: 26/01/2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 9.765**, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 abr. 2019*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D10959.htm. Acesso em: 22/06/2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 11.556**, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, volume 28, Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm*. Acesso em 22/06/2024.

BRASIL, Secretaria de Ação Social. **Cartilha reúne as principais políticas públicas implementadas em 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/12/cartilha-reune-as-principais-politicas-publicas-implementadas-em-2023>. Acesso em 08/05/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral/Educação Integrada em Tempo Integral: concepções e práticas na educação brasileira**. Brasília: 12 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 03/09/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: junho de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 21/05/2024.

BRAVO, Maria Helena de Aguiar; RIBEIRO, Vanda Mendes; CRUZ, Maria do Carmo Meirelles Toledo. **O programa Aprendizagem na Idade Certa (Paic) segundo artigos acadêmicos brasileiros**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2910-2932, set./dez. 2021. e-ISSN:1519- 9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i3.15560>

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **A Política de Assistência Social na Contemporaneidade brasileira: Agravamento da questão social, desproteção social, desmonte do SUAS e resistência no Brasil do Presente (2016-2022)**. Conferência de Abertura do Módulo sobre a Política de assistência Social. Curso de Aperfeiçoamento do CREAS, Ceará, 2022.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____, José Murilo de, 1939. **Pecado original da república: debates, personagens e eventos para compreender o Brasil**. – Rio de Janeiro (RJ): Bazar do Tempo, 2017. 296 p. ISBN 978-85-69924-23-4

_____, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. - 15ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas: uma contribuição para a área educacional**. Campinas: UNICAMP, 2007. (Tese de Doutorado em Educação, Cap. 2)

CEARÁ. Secretaria do Planejamento e Coordenação. Coordenadoria de Planejamento Orçamentário. Coordenadoria de Acompanhamento das Ações do Governo. **Manual de Elaboração do Plano Plurianual: instruções para a elaboração do PPA do Estado do Ceará para o período 2004 a 2007**, SEPLAN Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://sistemas3.seplan.ce.gov.br/download/ppa2006/ManualPPA2004-2007-Revisao2007.pdf> acesso em: 05/01/2024.

CEARÁ. DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO **Lei 14.026**, de 17 de Dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC: seção 1, Fortaleza, CE, ano x, n. 239, p. 1-2, 19 de dez. 2007.

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 nº 15.923, 15 de dezembro de 2015**. Diário Oficial do Estado. Série 3. Ano VII nº 234, Fortaleza, 2015.

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

CEARÁ. **Decreto nº 32.079 de 9 de novembro de 2016**. Diário Oficial. série 3. ano VIII. nº 211. caderno único. Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/decreto-no-32-079-de-09-de-novembro-de-2016,27ea3e48-f7d5-44ca-8907-267e3604a772>. Acesso em: 10/06/2024.

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

CEARÁ/SPAECE. **Pesquisas e propostas de ação** vol.2 / Eloisa Maia Vidal; Anderson Gonçalves Costa; Erineuda do Amaral Soares (organizadores). - Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022. 200p. : il. ISBN 978-65-89549-89-5. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/11/20221018-spaece_livro2_pesquisas_propostas_acao.pdf. Acesso em: 18/04/2024

CEARÁ, **Ceará lidera ranking nacional de crianças alfabetizadas na idade certa**. <https://www.ceara.gov.br/2024/05/28/ceara-lidera-ranking-nacional-de-criancas-alfabetizadas-na-idade-certa-aponta-relatorio-do-mec/>. Acesso em: 02/11/2024.

CEARÁ, MAIS PAIC/PAIC INTEGRAL. **Mapa da Alfabetização - 2º ano**. Disponível em: <https://paicintegral.seduc.ce.gov.br/2023/01/17/mapas-do-2o-ano/>. Acesso em 01/01/025.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHISPINO, Alvaro. Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Mario Henrique Simonsen/FGV. **Introdução ao estudo das políticas públicas: uma visão interdisciplinar e contextualizada**/ Alvaro Chrispino. - Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016. 256p.

COSTA, Anderson Gonçalves e VIDAL, Eloísa Maia. **SPAECE: pesquisas e propostas de ação**. vol.2 / Eloísa Maia Vidal; Anderson Gonçalves Costa; Erineuda do Amaral Soares (organizadores). - Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022. 200p. : il. ISBN 978-65-89549-89-5. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/11/20221018-spaece_livro2_pesquisas_propostas_acao.pdf. Acesso em: 18/04/2024

COSTA, Frederico Lustosa da. **Brasil: 200 anos de Estado**; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. Revista de Administração Pública: RAP — RIO DE JANEIRO 42(5):829-74, SET/OUT. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/DxgBXcJLnFHVxsqPbgCWckQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22/11/2023.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O Estado Brasileiro: gênese, crise e alternativa**. In: Contra-Corrente: ensaios sobre democracia e capitalismo, 2 Ed, São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, Bruno Nicolau Cerine da. Martineli, Telma Adriana Pacifico. **Projeto Principal de educação para a América latina e o Caribe: Repercussões na Educação Latino Americana**. Pré-impressão. SciELO; 2023. DOI: 10.1590/scielo preprints.5536.

CRUZ, Maria do Carmo Meirelles Toledo; FARAH, Marta Ferreira Santos; RIBEIRO, Vanda Mendes. **Estratégias de gestão da educação e equidade: o caso do programa aprendizagem na idade certa (mais PAIC)**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1286-1311, set./dez. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI:<https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.13904>.

DIAS SOBRINHO, J. **Campo e caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil**. In: FREITAS, L. C. (Org.). Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

DROUET, Ruth Caribe da Rocha. **Distúrbios da aprendizagem**. Porto Alegre: Arned, 1995.

DURKHEIM, Émile. **“Lições de Sociologia: Moral Profissional, Estado, Democracia e Direito”**. Tradução de Ferreira, M. S. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. **Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 21-29, fev. 2003.

FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucinda de Almeida Neves. **O tempo do liberalismo oligárquico: da Proclamação da República à Revolução de 1930** – Primeira República (1889-1930)/organização Jorge Ferreira, Lucilia de Almeida Neves Delgado. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FORTALEZA, **Documento Curricular Referencial de Fortaleza : incluir, educar e transformar Incluir/** [organização Celina Henriqueta Matos de Heredia Nascimento...[etal.] ; coordenação Mirna França da Silva Araújo, Marlúcia Delfino Amaral]. -- Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024; v. 1,

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREY, Klaus. **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, DF, Ipea publicações, n. 21, jun./2000.

GALVÃO, Willana Nogueira Medeiros; ANDRADE, Edson Francisco de. **As repercussões do Spaece na rede pública de ensino do município de Fortaleza**. In. Spaece pesquisas e propostas de ação vol.2 / Eloisa Maia Vidal; Anderson Gonçalves Costa; Erineuda do Amaral Soares (organizadores). - Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022.

GUSSI, Alcides Fernando. **Outras epistemologias e metodologias para avaliar políticas públicas: A experiência do Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas**. Revista AVAL. Fortaleza, Vol. 2 . Nº 16 p. 168-183. Julho/dezembro. 2019. ISSN: 2176-9923

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. 16ª ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança na incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IBGE. Panorama. Brasil. Ceará. **População e educação em Fortaleza/Ce**. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>. Acesso em: 11/01/2024.

JACCOUD, Luciana. organizadora ; Frederico Barbosa da Silva ... [et al.] **Políticas Sociais no Brasil: Organização, abrangência e tensões da ação estatal**. In. Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo. Brasília : IPEA, 2005. 435 p. : gráfs., tabs.

KASMIRSKI, Paula.; GUSMÃO, Joana.; RIBEIRO, Vanda. **O Paic e a equidade nas escolas de Ensino Fundamental cearenses**. Est. Aval. Educ., São Paulo, p. 1-25, set. 2017.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas, 2003.

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

LDB, **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**, Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 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.

LDB, **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 24/01/2024.

LDB, **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**, Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 24/01/2024.

LEJANO, Raul Perez. **Parâmetros para análise de políticas: a fusão do texto e contexto**. Tradução de Leticia Heineck Andriani. 310 p. Campinas, SP: Arte escrita, 2012. 310p

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LOPES, Williane Aparecida. **A implementação do programa alfabetização na idade certa em territórios vulneráveis** [manuscrito]: uma análise a partir da experiência do município de Fortaleza. / Williane Aparecida Lopes. - 2021. Lop. 192 f.:

MACHADO, Daienne Amaral. **Políticas Públicas Interfederativas: coordenação na implantação do programa Alfabetização na idade Certa do Ceará** -Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Ciência Política. Brasília, 2014. 130p.

MAIA, Jefferson de Queiroz. **A Gestão Por Resultados Na Educação Cearense (2007-2010): O Programa Alfabetização Na Idade Certa (Paic)**. 2013. 215 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2013) - Universidade Estadual do Ceará, 2013.

MAIA, Maria Iraní Mendes. **O Paic como política de responsabilização e gestão por resultados: a experiência de limoeiro do norte/Ce na voz de seus protagonistas**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2016) - Universidade Estadual do Ceará, 2016.

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

MARRACH, Sonia Alem. **Neoliberalismo e educação**. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

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

MEC. **Programa de Formação de Professores – PROFA. Caderno de Apresentação**. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/aapres.pdf>. 25/01/2024.

_____, **Escola em Tempo Integral**. PNE, Meta 6. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em 26/08/2024.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. - 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012. 95p. : il. ; 27cm.

MÉSZÁROS, István. **1930 - Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu Cruz. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis; Vozes; 34. ed; 2015. 108 p.

MOREIRA, Carlos Américo Leite; SCHERER, André Luís Forti. **“Mercados Emergentes” e as novas formas de dependência na América Latina**. *Indic. Econ. FEE*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 49-73, jun. 2002.

_____, Carlos Américo Leite; MAGALHÃER, Emanuel Sebag de. **Um novo padrão exportador de especialização produtiva? Considerações sobre o caso brasileiro**. *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*. Niterói, n. 38. Jun. 2014, p. 89-106.

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

_____, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. (org.). **Alfabetização e seus sentidos : o que sabemos, fazemos e queremos?** Oficina Universitária ; São Paulo : Editora Unesp, 2014. 352p.

MUYLAERT, Naiara; BONAMINO, Alicia. Mari. Catalano de. MOTA, Maria Océlia. **Notas para a reconstrução da noção de equidade subjacente ao desenho do Paic**. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 30(115), 484–500. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/yBWd6R9mrcbpBgHz8Syfmnj/?lang=pt & format=pdf>. Acesso em 11/01/2024

NOSELLA, Paolo. **A atual política para educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho**. Revista Faz Ciência, Paraná, v. 12, n. 16, P. 37-56, jul./dez. 2010.

O'DONNELL, Guillermo. **Democracia, agência e estado: teoria com intenção comparativa** / Guillermo O'Donnell; tradução Vera Joscelyne. - São Paulo : Paz e Terra, 2011. 316 p.

OLIVEIRA, Ana Gardennya Linard Sírio; COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloisa Maia. **Avaliações municipais no Ceará: características e usos dos resultados**. Revista Meta: Avaliação, [S.l.], v. 13, n. 39, p. 274 - 299, junho 2021. ISSN 2175-2753. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/3333>>. Acesso em: 23 jan. 2024. doi:<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v13i39.3333>. <http://dx.doi.org/10.22347/2175>.

OLIVEIRA, Kátia Regina Carvalho da Cruz. **Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: cumprimento da meta do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC) no município de Acaraú/Ceará** / Kátia Regina Carvalho da Cruz Oliveira. 2019. Disponível em:<https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/10/K%C3%A1tia-Regina-Carvalho-da-Cruz-Oliveira.pdf>.

OLIVEIRA, Marília Villela de. **Formação Continuada de professores Alfabetizadores e seus impactos**. Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 8 | p. 193-208 | jul./dez. 2018.

PALÁCIO, Raquel Jaramillo. **Extraordinário**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

PAULANI, Leda. **A dependência redobrada**. Le Monde Diplomatique, 03 de agosto de 2012.

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) na vertente da avaliação do rendimento escolar**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 81, n. 197, 1 jan. 2000. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1325/1064>. Acesso em: 13/06/2024.

PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Tecendo experiências na formação continuada de professores** / Reginaldo Fernando Carneiro, Luciane Manera Magalhães, organizadores – Juiz de Fora : Templo, 2015.

PNE - **Plano Nacional de Educação**: Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/17-cooperacao-federativa/31-base-legal>. Acesso em: 23/04/2024.

_____. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - LEI Nº 13.005/2014**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 01/06/2024.

POCHMANN, Márcio. **A grande desistência histórica e o fim da sociedade industrial**. São Paulo: Ideias & Letras, 2022..

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

RESENDE, Maria Efigênia Lago de. **O processo político na Primeira República e o liberalismo oligárquico. O tempo do liberalismo oligárquico: da Proclamação da República à Revolução de 1930 – Primeira República (1889-1930)**/organização Jorge Ferreira, Lucilia de Almeida Neves Delgado. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

REZENDE, Wagner Silveira. **As Múltiplas Faces da Avaliação Externa**. Revista Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora, MG, v.10, n.1, p.884 - 889, jan./jun. 2020.

Ribeiro, Vanda Mendes; BONAMINO, Alicia., & MARTINIC, Sérgio. (2020). **Implementação de Políticas Educacionais e Equidade: Regulação e mediação**. *Cadernos De Pesquisa*, 50(177), 698–717. <https://doi.org/10.1590/198053146982>.

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Proposta para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais**. Revista de Avaliação de Políticas Públicas -AVAL, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 8º edição. Petrópolis: Vozes 1986.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da. **Políticas públicas: introdução [recurso eletrônico]** / Júlia Gabriele Lima da Rosa, Luciana Leite Lima, Rafael Barbosa de Aguiar. — Dados eletrônicos. — Porto Alegre : Jacarta, 2021.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas** / Maria das Graças Rua. – 3. ed. rev. atua. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] : CAPES : UAB, 2014. 130p. : il

SANTOS, Dionys Morais dos. **Formação continuada, planejamento do ensino e gestão para resultados educacionais no âmbito da CREDE 1- Maracanaú-Ce** (Recurso Eletrônico). Fortaleza: SEDUC, 2023. ISBN: 974-85-8171-273-4

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SARAVIA, Enrique. **Introdução à teoria da política pública**. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). *Coletânea Políticas Públicas*. v.1. Brasília: ENAP, 2006. p. 21-42.

_____, Enrique e Elisabete Ferrarezi. **Políticas públicas: coletânea** / Organizadores: Enrique Saravia e Elisabete Ferrarezi. – Brasília: ENAP, 2006. 2 v. Disponível em https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2914/1/160425_coletanea_pp_v1.pdf. Último acesso em 04/10/2023.

SAVIANI, Dermeval J, 1944- **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** Dermeval Saviani.- 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S)

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

_____. Secchi, Leonardo. **Análise de políticas públicas [livro eletrônico] : diagnóstico de problemas, recomendação de soluções /** Leonardo Secchi. -- São Paulo : Cengage Learning, 2020.

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

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação.** In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SANTOS, Michael Gandhi Monteiro Dos. **Programa mais paic e a formação continuada para professores de matemática do ensino fundamental anos finais no ceará.** VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80267>. Acesso em: 18/09/2024.

SILVA, Antônia Bruna da; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. (2023). **Avaliações da Educação Básica em Municipalidades do Ceará: 30 anos de história.** Estudos em Avaliação Educacional, 34, Artigo e 09040. <https://doi.org/10.18222/ae.v34.9040>

SILVA, Lucas Melgaço da. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. **Avaliação em Larga Escala na Alfabetização: Reflexões sobre o acompanhamento das aprendizagens no Ceará.** Avaliação e seus espaços: diálogos e reflexões/ VII Congresso Internacional em Avaliação Educacional, 09-11 de novembro de 2016, Fortaleza, CE, Brasil; organizadores, Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca ... [et al.]. – Fortaleza : UFC, 2017. 2943 p.

SILVA, Maria Angélica Sales da. **A aplicação da rotina de matemática do programa Mais Paic pelos professores do 5º ano do Ensino Fundamental no município de Pacatuba – 257 Ceará.** Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública. Fortaleza, Ce, 2020.

SILVA, Pedro L. B.; Costa, Nilson R. **A Avaliação de Programas Públicos:** reflexões sobre a experiência brasileira. Relatório Técnico. Cooperação Técnica BID-IPEA. Brasília, IPEA, 2002.

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

SILVEIRA, Tereza Márcia Almeida da. **Sentidos e efeitos da avaliação externa do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na rede municipal de ensino público de Fortaleza (CE)**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2015.

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

SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy. **Teoria e método de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2015

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista brasileira de educação, p. 5-17, 2004.

SOUZA, Celina. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Eryck Dieb et al.. **Do Paic ao mais paic: dez anos de conquistas e perspectivas**. Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/36503>. Acesso em 11/01/2024

SOUZA, Lincoln Moraes. **A relevância da suspeição: pequeno ensaio sobre avaliação de políticas públicas**. Três ensaios sobre avaliação de políticas públicas. Natal: Editora UFRN, SPAECE, pesquisas e propostas de ação vol.2 / Eloisa Maia Vidal; Anderson Gonçalves Costa; Erineuda do Amaral Soares (organizadores). - Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022. 200p. : il. ISBN 978-65-89549-89-5.

SUMIYA, Lilia Asuca. **A hora da alfabetização: atores, ideias e instituições na construção do PAIC-CE**. 2015. 247f. Tese (Doutorado em Administração) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SUMIYA, L. A., e Sano, H.. (2021). **Coalizão advocatória e aprendizado nas políticas públicas: as mudanças nas convicções centrais do PAIC**. Educação e pesquisa, 47.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/gSctqxVzLWzFmjQXVGXSjRj/abstract/?lang=pt#>. Acesso em :11/01/2024.

TEIXEIRA, E.C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. Revista AATR, 2002. Acessível em:

http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. último acesso em: 05/08/2023.

THURLER, Monica Gather. **O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas**. In: PERRENOUD, P. et al. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. São Paulo: Artmed, 2002. p. 89-111. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad.

TORRES Jr. Paulo; GUSSI, Alcides Fernando; SILVA, Paulo Junior Barbosa da. & TIAGO Amorim Nogueira. **Avaliar em Profundidade. Dimensões epistemológicas, metodológicas e Experiências Práticas de uma nova perspectiva de Avaliação de Políticas Públicas**, Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais, v. 5, n. 2, ago./2020, pp. 147-170.

VIDAL, Eloisa Maia; COSTA, Anderson Gonçalves. (Organizadores): **Responsabilização educacional no Ceará: trajetórias e evidências Organizadores**: Eloisa Maia Vidal e Anderson Gonçalves Costa [Livro Eletrônico]. – 1a Edição, Brasília, [DF]: ANPAE, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alexis, N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

WEBER, Florence. (2009). **A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?**. *Horizontes Antropológicos*, 15(32), 157-170. doi:10.1590/S0104-71832009000200007.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE 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 relação da entrevista 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) Qual a sua percepção sobre educação e aprendizagem na idade certa?
- 02) Na sua percepção, qual a relação entre as políticas públicas de educação e a aprendizagem dos estudantes na idade certa?
- 03) Como você percebe a política pública Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC)?
- 04) Como o MAIS PAIC se desenvolve no ambiente escolar? Essas ações favorecem a aprendizagem dos alunos do 9º em leitura, escrita, cálculo e ciência?
- 05) Você já recebeu alguma formação sobre o MAIS PAIC no período de 2015-2022? Já recebeu e/ou utilizou algum material estruturado desse programa para apoiar sua prática em sala de aula? Se recebe, com qual periodicidade e como o utiliza?
- 06) Considerando a trajetória do MAIS PAIC, na sua percepção, como o programa contribui na aprendizagem dos alunos do 9º ano, no que concerne ao desenvolvimento de habilidades fundamentais leitura, escrita, cálculo e ciências?
- 07) Na sua concepção, como o MAIS PAIC contribui para a melhoria do desempenho dos alunos do 9º ano em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências tanto nas avaliações internas quanto externas?
- 08) Qual a sua compreensão sobre avaliação? As avaliações externas do exercem alguma influência sobre o seu processo avaliativo?
- 09) Os resultados das avaliações externas influenciam na seleção do currículo e planejamento da sua disciplina? Você os considera para planejar ações didático-pedagógicas para melhorá-los?
- 10) Na sua concepção, como as avaliações externas, no formato como tem sido aplicadas, contribuem para a aprendizagem qualitativa dos alunos

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

Você está sendo convidado pela pesquisadora ILIVANDA ALVES DE LIMA SANTOS como participante da pesquisa intitulada AVALIAÇÃO DO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA: UM ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 9º ANO.

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 avaliar pela ótica dos professores, as contribuições do programa na aprendizagem dos alunos do 9º ano do EF de uma escola pública do município de Fortaleza, concernente ao domínio das habilidades fundamentais em leitura, escrita, cálculo e ciência. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos:

- Análise dos documentos de gestão pedagógica (PPP, Regimento Escolar, Planos curriculares anuais das disciplinas de Português, Matemática e Ciências).
- Observação da rotina escolar em (01) quatro escola.
 - Realização de entrevistas individuais com (07) sete professores, com faixa etária entre 30 a 50 anos, na qual serão feitas 12 (doze) perguntas abertas permitindo que os informantes respondam livremente as perguntas. As entrevistas terão duração de 01 (uma) hora. A gravação da entrevista será feita pelo aplicativo no celular da pesquisadora, as quais 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 códigos, Professor de Língua Portuguesa 1, (PLP1), Professor de Língua Portuguesa 2 (PLP2); Professor de Língua Portuguesa 3 (PLP3) Professor de Matemática 1 (PM1); Professor de Matemática 2 (PM2); Professor de Ciências 1 (PC1) e Professor de Ciências 2 (PC2).

A participação nesta pesquisa não é obrigatória e, a qualquer momento, o(a) pesquisador(a) poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos na participação desta pesquisa, porém os riscos envolvidos com sua participação nesse estudo podem se dá pelo desconforto na presença do pesquisador ao responder sobre a relação SPAECE e currículo. Entretanto, esse risco deve ser minimizado através do respeito entre os envolvidos no processo de pesquisa, como também no atendimento à vontade de participar ou não desta pesquisa.

Os benefícios desta pesquisa estão relacionados às contribuições do MAIS PAIC na aprendizagem dos alunos do 9º ano, numa perspectiva de análise crítica e reflexiva, proporcionando com isto uma melhor interpretação dos professores sobre este fenômeno.

Enquanto produção acadêmica, esperamos obter uma melhor compreensão do fenômeno MAIS PAIC para melhor colaborar com outros estudos dessa políticas. Além disso, é interessante demonstrar como a academia pode cooperar incentivando para uma Educação cada vez melhor.

**APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE
LÍNGUA PORTUGUESA 1**

ENTREVISTADOR
Bom dia professora, nós estamos aqui com a professora de língua portuguesa 1 com código PLP 1 da escola Yada e nós vamos conversar um pouquinho sobre a política pública MAIS PAIC. Professora qual a sua percepção sobre educação e sobre a aprendizagem na idade certa? Qual a sua percepção sobre educação e aprendizagem na idade certa?
PLP1
O que é que eu acho que seja Educação? Educação..., é uma mistura de muitas coisas, né? E assim, educação propriamente aquele do comportamento, acho que vem de casa. Aqui na escola a gente vai transmitir conhecimento, na minha visão. Aprendizagem na idade certa é aquela aprendizagem que aquele aluno tem que ter com aquela idade. É o básico que ele precisa ter.
ENTREVISTADOR
Na sua percepção, qual a relação entre as políticas públicas de educação e a aprendizagem dos estudantes na idade certa?
PLP1
Eu acredito que sim, que precisa o governo pensar na população. Que tipo de população? Porque o do campo e da cidade é diferente. E eu acho também que deveria ser individualizado tipo assim, por bairro, por setor da cidade. Porque eu acredito que cada local tem a sua especificidade. A educação é a mesma. O conhecimento tem que ser o mesmo para todos, mas como eu vou chegar nesse conhecimento é que deve ser estudado. Ah, aquele dali precisa disso. Aquele já não precisa dessa parte. Temos que focar no outro. As políticas, eu acho que as políticas têm que ser assim. Tem que ver o público e traçar as estratégias. É modo de trabalhar, metodologia.
ENTREVISTADOR
Então, partindo desse pressuposto de atender a comunidade, segundo a especificidade dessa comunidade, você não acha que seria interessante, na criação de políticas públicas, que os governantes, os gestores, ouvissem aos professores, esse tipo de ideia?
PLP1
Eu acredito que sim. Acho assim, como eu disse do começo, tem que ter o objetivo geral único para todos. Como eu vou chegar nesse objetivo eu acho que seria compartilhado da comunidade, né? Como é que eu vou fazer? Não é totalmente uma liberdade, mas como eu posso especificar? Autonomia para a gente, para chegar aquele objetivo, como é que a gente vai fazer? Aí conversar com a sociedade, a comunidade, com os professores e por que não com os alunos?
ENTREVISTADOR
Boa ideia, professora. Como você percebe a política pública Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC)? Esse programa começou como PAIC, que era um programa de alfabetização na Idade Certa, onde ele preconizava que os alunos tinham que chegar ao final do segundo ano sabendo ler e escrever. Aí em 2011 esse programa muda de nomenclatura, ele passa a ser PAIC +5, contemplando os alunos até o quinto ano. Em 2015 até 2022 ele recebe a nomenclatura MAIS PAIC, que é o recorte temporal dessa pesquisa. Final de 2002 ele passou a PAIC INTEGRAL, por isso que os alunos agora precisam ficar mais de tempo na escola, até sete horas na escola, para desenvolver, enfim. Então, na sua concepção, como é que você percebe essa política pública especificamente, que é para lidar com a aprendizagem dos alunos na Idade Certa?

PLP1
Tem horas que eu percebo que não tem uma organização, não. Tem hora que você percebe que é mais para cumprir, como o povo fala, a tabela. O que a gente não vê, pelo menos eu não vejo, tipo assim, um programa de ação que você não vê. Ações específicas, né? Não vejo, qual é o meu objetivo, a minha metodologia, o que é que eu vou fazer. A gente não vê uma conversa entre quem está colocando essa coisa e o professor, eu não consigo ver. Porque o professor é quem está lá no chão da escola como aluno, né? Ele não sabe. Se ele não sabe. Pois. E outra, também vejo muita questão de olhar o aluno como coitadinho. Eu nunca gostei disso. O aluno é coitadinho não, ele é ser humano e ele tem que saber que ele tem responsabilidade desde de novo. Eu acho que essa parte de ver como coitadinho, o bichinho, se eu não chamar a atenção, se eu não for mais rígida, se eu não for sei o quê, vai deixar o menino mais estressado, mais ansioso, vai chorar, vai desistir. Eu acho que isso aí está errado. Tudo é traumatizar agora. Então, eu acho que está errado essa visão aí.
ENTREVISTADOR
Certo, professora. Como o MAIS PAIC, esse programa, se desenvolve aqui na sua escola? Você vê algum desenvolvimento desse programa aqui na escola?
PLP1
Eu acho que é só essas meninas que vêm no contraturno?
ENTREVISTADOR
Aí é o outro programa, né, que é o Aprender Mais
PLP1
Tanto aprender.
ENTREVISTADOR
Vê alguma ação, assim, essa é uma ação do MAIS PAIC para ajudar...
PLP1
Eu não sei se é MAIS PAIC. Por exemplo, vem um material específico para 9º Ano, isso é MAIS PAIC? Que é aquele livrinho, né? Aquele roxinho? Eu não sei se ele é.
ENTREVISTADOR
É, ele não é.
PLP1
Não, eu não consigo identificar com esse nome, não.
ENTREVISTADOR
Então, assim, você vê aqui nessa escola alguma ação? Essa é uma ação do programa MAIS PAIC. Nós vamos aplicar essa ação aqui para desenvolver a leitura escrita, cálculo e ciência nos alunos do 9ºAno. Vê alguma ação nesse sentido?
PLP1
Não.
ENTREVISTADOR
Você já recebeu alguma formação, de 2015 até hoje, você já recebeu alguma formação sobre o MAIS PAIC?
PLP1
Eu acho que já. Já? Já. Para lembrar quando foi ano, de que forma foi, não. Não. Mas eu lembro de ter feito alguma coisa.
ENTREVISTADOR
Recebeu algum material, professora?
PLP1
Não, é porque são aqueles encontros que mandam o material, às vezes, de uma forma

digital, virtual, né? Em PDF, né? Porque essas formações não são na escola. É a prefeitura que faz, né? Eu acho que eu fiz uma dessas formações.

ENTREVISTADOR

Considerando toda essa trajetória que eu descrevi para a senhora do PAIC, já está com 17 anos, de 2007 até hoje. Considerando essa trajetória, na sua percepção, o programa contribui de alguma forma para a aprendizagem dos alunos do 9º ano no que se refere à leitura escrita, cálculo e ciência?

PLP1

Eu acredito que se for bem aplicado, se for traçado um objetivo, pode ser que ajude, né?

ENTREVISTADOR

É, porque veja bem, os alunos do 9º ano têm o quê? 14 anos, 13, 14 anos, né? Se a política pública tem 17 anos e os alunos têm 14, eles vivenciaram todo o programa.

PLP1

Pois então teve algum problema aí; eles estão chegando com um nível não de 9º ano. Eu sei que tem toda a questão da pandemia, né? Muitos estavam no 6º ano, como a menina falou, que não conseguiu aprender uma determinada matéria que era necessária, ela já saber para poder entender o conteúdo que estava sendo trabalhado na sala de aula, ela disse que era virtual, não conseguia entender. Não tinha como tirar as dúvidas. E quantos outros não tinham nem como chegar lá? Esses alunos de 3, 4 anos que estão chegando, por exemplo, no final do 9º ano sem o conhecimento básico. Escrita e leitura,

ENTREVISTADOR

Pois então teve algum problema aí; eles estão chegando com um nível não de 9º ano. Eu sei que tem toda a questão da pandemia, né? Muitos estavam no 6º ano, como a menina falou, que não conseguiu aprender uma determinada matéria que era necessária, ela já saber para poder entender o conteúdo que estava sendo trabalhado na sala de aula, ela disse que era virtual, não conseguia entender. Não tinha como tirar as dúvidas. E quantos outros não tinham nem como chegar lá? Esses alunos de 3, 4 anos que estão chegando, por exemplo, no final do 9º ano sem o conhecimento básico. Escrita e leitura.

PLP1

Não. Só que agora está pior.

ENTREVISTADOR

Está pior. Considerando, tipo, se a senhora tivesse 40 alunos em sala, quantos alunos, hoje, nós já estamos quase no final do ano, do 9º ano, de 40, quantos têm o conhecimento necessário ou esperado para o 9º ano?

PLP1

É mínimo. Acho que sim. Da minha sala hoje, né? Você tira, assim, uns 6 alunos, menos de 10 em cada ano. São 5, né? Você tira 5, 10... Tipo assim, menos de 10 que têm o nível. Você acrescenta mais 5 que poderiam estar no nível e metade para baixo da sala não está no nível, nem de 8º. Nem de 8º.

ENTREVISTADOR

Se eu considerar essa situação hoje, que esses alunos... Quando eu digo nível adequado, uma produção de texto, pronto. Que a senhora trabalha muito em produção de texto. Um texto entre 40 alunos, um texto que você diga, esse texto é adequado para um aluno de 9º ano. Quantos de 40?

PLP1

Cinco

ENTREVISTADOR

Ou seja, a gente entende que o aluno viveu todo o programa. Né? Ele viveu. Teve o recorte

temporal da pandemia, apesar deles terem tido aulas online, né? A gente sabe que os professores tiveram que se virar nos 30 para aprender toda a tecnologia. Mas teve, bem ou mal teve. Então, os alunos do 9º ano, eles viveram todo o processo do programa. Qual a sua percepção da não aprendizagem ou esse não conhecimento desses alunos. A que a senhora atribui?

PLP1

São vários fatores. Vamos lá, o primeiro eu acho que seja a falta de interesse. Não tem. Outro, a tecnologia que veio para ajudar está atrapalhando. Não permite que eles pensem. E quando eles se sentam, por exemplo, a fazer uma pesquisa sobre algo específico, eles desviam para algo tipo diversão, entretenimento e não estudam. As condições também. Vamos dizer, é assim, influenciam no conhecimento. São salas quentes, lotadas, cadeira dura. A questão da alimentação também. Eu acho que é vários fatores. A família, principalmente família. Com certeza.

ENTREVISTADOR

Observando umas aulas suas, e na minha percepção digo assim: como que eles não conseguem aprender? Depois de tanta explicação, depois de tanta revisão, e volta ao assunto da aula passada, e reforça esse, e volta da aula passada, e se reporta a conteúdos do ano passado, ou de antes ainda. No seu entendimento, por que eles não estão conseguindo aprender? Se a senhora vai e volta, vai e volta, vai e volta, vai e volta?

PLP1

É capaz dizer que todos têm algum problema, algum problema de atenção, de TDAH. Eles são muito agitados. Mas também eu vejo assim, eu acho uma quebra entre a educação infantil, a educação fundamental I, e a fundamental II. Eu já trabalhei na educação infantil. Eu digo isso em toda reunião que eu vou, eu digo. Você vê uma preocupação de aprendizagem de crianças, tipo assim, infantil 1, 2, 3, esse trabalho muito concreto, para depois ir para o abstrato. Tem muita questão do pegar, de ver, a observação. Quando você chega no fundamental II, isso acaba. Mesmo porque diminui. Diminui não, aumenta a quantidade de professores. Venhamos ou convenhamos. A questão do relacionamento aluno com professor também influencia no aprendizado. Então você deixa de ter 1, 2 professores para ter 10. Aí você não cria vínculo. Porque tem professor que é uma vez por semana, que 60 minutos. Não cria vínculo. E outras questões mais. E também a questão que eu digo, eles não sabem abstrair. Eles não sabem. Para que eu vou usar isso aqui? Eles não conseguem ver para que serve aquele conhecimento.

ENTREVISTADOR

Entendi. Na sua concepção, como o MAIS PAIC, contribui para a melhoria do desempenho dos alunos do 9º ano em língua portuguesa, matemática e ciências? Eu falo de desempenho, quando eu falo de desempenho, eu me reporto a avaliação. Avaliação externa e avaliação interna. Levando em conta o programa, toda essa historicidade, toda essa trajetória. Na sua concepção, o programa contribui e como ele contribui para um melhor desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas.

PLP1

Eu acho que toda ajuda é válida, se for traçado um objetivo correto e aplicado corretamente.

ENTREVISTADOR

Você vê alguma diferença no desempenho deles nas suas provas? Em que sala? E as provas que eles fazem SAEB, SPAECE? Ou o desempenho deles é igual? Ou é mais num, mais no outro?

PLP1

Desempenho igual não é, porque eu vejo eles muito dependentes, tipo assim, na sala de

aula que eu estou aplicando minha prova eles podem pedir ajuda, explicação e eles, acho que por conhecer a pessoa, eles se sentem na liberdade de colocar qualquer coisa, não vê tão pressão, né? Sabe que a gente vai fazer alguma coisa para ajudar. E externa, às vezes tem a pressão da cobrança que não vem só do professor, né? vem de todo o sistema.

ENTREVISTADOR

Você já ficou em sala numa prova dessa externa? No 9º ano, por exemplo vai aplicar a prova, vem um pessoal de fora, né? Aí você já ficou na sala junto, não?

PLP1

Só uma vez, porque faltou uma pessoa mas também assim, você fica, no canto, né? Só mesmo pra contornar o comportamento.

ENTREVISTADOR

Eles fazem rápido? Ou eles demoram muito tempo nessa prova?

PLP1

Alguns fazem bem rápido, nem lê a prova.

ENTREVISTADOR

Qual a sua concepção sobre a avaliação? Para a senhora, o que é a avaliação?

PLP1

A avaliação não é somente escrita, ela é no dia a dia. Às vezes eu percebo que faço a avaliação e eles nem sabem. É pelo que eles falam na aula. Porque a nota ali, eu nem gosto de corrigir a prova. A gente passa porque precisa ter algo concreto para colocar ali. Mas a avaliação para mim é no dia a dia, na aplicação, na participação da aula, na hora que ele vai fazer uma dúvida na hora que ele vai fazer um pedido com uma língua portuguesa, a gente já sabe. O jeito que ele usou o vocabulário, como ele se expressou, como ele disse a opinião dele tudo isso é a avaliação.

ENTREVISTADOR

As avaliações externas, por exemplo, o SPAECE, elas exercem alguma influência sobre o teu processo avaliativo, você usa essa avaliação para alguma coisa?

PLP1

Eu vim pensando nisso até hoje. Porque eu dizia assim, menina eu nunca mais passei um texto, um texto propriamente dito para fazer a leitura, perguntar a eles, fazer a compreensão. Eu tenho trabalhado recorte de textos, pequenos pedaços de textos. Por quê? Porque você também é cobrado para ter resultado lá no SPAECE. E você já vai em cima daquelas perguntas específicas.

ENTREVISTADOR

Essa cobrança com relação aos resultados no SPAECE, sobre vocês, é num momento de, vocês têm formações mensais? Nessas formações mensais, há alguma cobrança com relação a de descritores que eles erram mais ou acertam mais? Algum direcionamento?

PLP1

A cobrança, ela não é assim direta, ela é velada. E quando está chegando perto, tanto é, com as formações, quando está chegando perto do SPAECE, eles já separam. Botam os professores do 9º ano só para o lado, estou falando das formações externas e o restante outro. Aí ele já começa, e si... sempre, e si..., nas hipóteses, só que a gente sabe que dentro daquela e si..., tem uma cobrança.

ENTREVISTADOR

Mas eles chegam a falar os descritores tais, foi onde eles mais erraram assim, dando um indicativo do professor trabalhar mais isso?

PLP1

Eles dizem, olha, eles falam especificamente assim: esse aqui você tem que trabalhar mais

até aquelas provinhas as ADRs que vem, eles mandam um relatório, pedem um plano de ação que a gente precisa fazer. Só que eu vejo esse plano de ação que a gente faz todo dia. Só que eles querem que a gente trabalhe mais esses que eles erraram. Aí você vai ver que tem cada sala é diferente. Aí tem que ser uma forma de agir diferente.

ENTREVISTADOR

Os resultados das avaliações externas, influencia na seleção do seu conteúdo, no seu planejamento, por exemplo, ah, é, os descritores tais eles erraram mais, então no meu planejamento eu já vou incluir textos nesse sentido?

PLP1

Sim, sim. Principalmente quando eu vou fazer as atividades extras, eu vejo qualquer que aquela sala precisa mais de que? tem um conteúdo base, né? Que eu não posso fugir, tem que ser aquele. Mas às vezes até esse conteúdo base, como eu vou trabalhar na sala de aulas, as questões que eu vou passar, é diferente. Às vezes eu percebo a diferença.

ENTREVISTADOR

Porque também tem a questão desses descritores, então já são ações que a senhora faz para melhorar também esses resultados, né? A última pergunta, professora, na sua concepção, as avaliações externas, e aí eu vou trazer a sardinha pro lado do SPAECE, que tem um peso muito grande, né? Nas escolas, como um todo. Então, as avaliações externas, no formato que elas são aplicadas hoje, né? Você acha que elas contribuem para uma aprendizagem qualitativa do aluno? Do jeito que ela é aplicada à prova, né? Ela contribui para a aprendizagem de qualidade do aluno?

PLP1

Eu acho só que demora demais para chegar nas nossas mãos. Porque quando vem sair o resultado, já tem terminado o ano, já tem começado o outro, então aí você vai fazer um projeto em cima de alunos que já saíram, a gente não tem a noção de quem está chegando, qual é a dificuldade, não sei não, é complicado.

ENTREVISTADOR

Por exemplo: eu chego com a prova do SPAECE, certo? e vou, tá aqui, professora, para a senhora aplicar essa prova. Eu sei que não é assim, mas digamos que fosse. Aí está aqui a prova, aí você aplica. Aquela prova ali, nesse formato, ela chega, não foi você que elaborou, vem de fora, essa prova, do jeito que ela é aplicada, você acha que contribui para a aprendizagem qualitativa do aluno?

PLP1

Eu acho que não, não porque, como é que eu posso dizer? Logo são 40 e tantas, muitas questões, não é só português, é matemática também, que requer cálculo. E esses alunos, parece que eles não têm a noção, eles não sabem dividir tempo, eles não sabem parar para pensar, ficar ali sentado e fazer 40 questões de uma vez, eles não têm essa educação. Por mais que a gente venha treinando, eles não conseguem. E parece também a questão de se acostumar com o vocabulário. Eu percebo que muitas dessas questões, que quando eles erram, não é porque eles não saibam, o problema é o vocabulário que está lá. Aí eu pergunto, será que é eu que não estou ensinando a gente vocabulário? Ou é um conjunto, é eu, eles, a prova?

ENTREVISTADOR

Professora, a gente sempre escuta dos professores, que algo está desalinhado, que os alunos, de forma geral, não só em português e matemática, mas de forma geral, os alunos parecem que não estão conseguindo aprender. Não todos, claro, tem algumas exceções ali. Se a senhora fosse chamada para pensar, tá? aqui, esses professores da Rede, vocês são professores da Rede, vamos esquecer o livro didático. Que conhecimentos vocês acham que seria necessário para os alunos do 9º ano chegar tendo domínio? Crie estratégias,

ações, veja o material, que esse projeto viesse da Rede, dos professores da Rede, que convivem com esses alunos, que sabem as dificuldades desse aluno. Você sabe que um projeto assim, no nosso imaginário, você acha que esse projeto daria certo? de ser algo construído pelos professores, que lidam com esses alunos, que conhecem esses alunos, que sabem as dificuldades desses alunos, você acha que algo nesse sentido. Não, vamos parar; esse conhecimento, esse excesso do conhecimento não estão dando certo; vamos parar, e vamos fazer isso. O que seria isso, que desse certo, na sua opinião?

PLP1

Eu acho. Eu acho, né? Esse é um trabalho de construção mesmo, mas eu acho que o principal que está faltando agora é trabalhar disciplina, porque não tem conhecimento sem disciplina. A questão do incentivo à educação, porque a gente só tem de falar, a gente não vê, no dia a dia. Acho que o governo, os governantes, só querem fazer o papel bonito pra fora, então quanto mais rápido melhor, e não é assim, eles passam a mão em cima da cabeça de muita coisa errada aí, desses meninos. Se trabalhasse, que a educação é bom, desde o comecinho, com pai e mãe, sem educação, o Brasil não vai para frente, mas os políticos não querem isso, é uma forma de domínio, a falta de educação. Tinha que trabalhar a questão de palestras com eles e com a família, que eles também não querem, disciplina em sala de aula, eu acho, e um material mais adequado para cada região do país.

ENTREVISTADOR

Muito bem, professora. Eu agradeço muito, a senhora contribuiu muito nessa pesquisa.

PLP1

Agora vou para sala de aula.

**APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE
LÍNGUA PORTUGUESA 2**

ENTREVISTADOR
Nós estamos aqui com a professora de Língua Portuguesa 2 da Escola Yada e nós vamos conversar um pouquinho sobre o programa de Aprendizagem na Idade Certa, MAIS PAIC. Boa tarde, professora.
PLP2
Boa tarde.
ENTREVISTADOR
Qual a sua percepção sobre educação e sobre aprendizagem na Idade Certa?
PLP2
Bom, educação eu entendo muito com relação à questão da criança, ela adquirir conhecimentos, que ela não tem acesso dentro da sua casa. Na verdade, a questão da educação que a gente vê na escola, a educação escolar, né? Com relação à aprendizagem na Idade Certa, eu acredito que sejam esses conhecimentos, que ela tem, de acordo com o seu nível de amadurecimento.
ENTREVISTADOR
Muito bem, professora. Na sua percepção, qual a relação entre as políticas públicas de educação e a aprendizagem dos alunos na idade certa?
PLP2
Eu acredito que sejam investimentos por parte do governo pra que a escola possa promover essa, aprendizagem do aluno. Então, para que o aluno, ele, de acordo com o nível dele, tenha acesso a esse conhecimento. Então, essas políticas públicas estariam voltadas para fornecer o aparato pra a escola necessário, para que ela realize esse trabalho.
ENTREVISTADOR
Muito bem. Como você percebe essa política pública de aprendizagem na Idade Certa? Já tinha ouvido falar no PAIC, MAIS PAIC? Como você percebe essa política?
PLP2
Eu já tinha ouvido falar, porém, eu não tenho acesso a muitas informações, objetivos, como que se dá de forma material na escola. Eu vi alguns exemplares de livros, né? porém, formação voltada para isso, para objetivos e materialidade, realmente eu não tive contato.
ENTREVISTADOR
Certo. Na sua escola, você trabalha em duas escolas, né? Mas vamos priorizar essa. Nessa escola, você percebe se esse programa de aprendizagem na Idade Certa, ele se desenvolve aqui na escola? Você percebe alguma ação?
PLP2
Não muito. Não. Não, eu não percebo que exista essa questão. O que eu vejo é realmente os gestores tentando colocar os alunos na faixa etária de acordo com a série. Então, eu tenho aluno de 10, 11 anos para que ele permaneça no 6º ano e se tem aluno fora de faixa, né? Procurar direcioná-lo para a série correta. Mas, assim, um programa ostensivo voltado para isso, eu não percebo. Isso assim, ações, essa ação, com esse nome do programa? Não. Nunca.
ENTREVISTADOR
Muito bem. Você já recebeu alguma formação sobre o MAIS PAIC, considerando de 2015, por exemplo, até hoje, já recebeu alguma formação?
PLP2
Não. Do MAIS PAIC não.

ENTREVISTADOR
Então, também nunca recebeu nenhum material estruturado com esse nome do MAIS PAIC, nenhum livro?
PLP2
Não
ENTREVISTADOR
Apostila
PLP2
Não
ENTREVISTADOR
De 2015 para cá. Não, né? Eu vou falar um pouquinho da trajetória do programa. Certo? Esse programa tem 17 anos. Ele começou em 2007 como PAIC, programa de alfabetização na idade certa. Em 2011, ele muda para PAIC+ 5, contemplando os alunos porque o PAIC era, o foco era os alunos até o segundo ano. Em 2015, ele muda para MAIS PAIC, contemplando os alunos do 6º ao 9º ano. Ele permanece como MAIS PAIC até 2022. Final de 2022, a Isolda, então governadora, ela implementa o PAIC Integral. Por isso que agora os alunos tem que permanecer mais tempo na escola, até 7 horas. Começou o ano passado com o nono ano, tal. Então, é um programa extenso, né? Programa de 17 anos. Então, se nós considerarmos essa trajetória do MAIS PAIC, na sua percepção, esse programa contribui de alguma forma para a aprendizagem dos alunos do 9º ano, no que se refere ao domínio de leitura, escrita, cálculo e ciência?
PLP2
Não, eu não observo, porque nós vemos que os alunos do 9º ano, eles têm uma defasagem muito grande na área de português, com relação à interpretação, à leitura, né? Eles têm muito medo, por exemplo, de ler livros com muitas páginas, que isso eu vejo que é um receio de um menino de 6º ano. Então, falta ainda uma leitura crítica, mais aprofundada, mais reflexiva, que é o que a gente espera de alunos de 9º ano. O que eu posso observar é uma preocupação da secretaria em fazer com que eles atinjam certos níveis, mas não com essa. Assim, nós passamos por formações, mas não com esse nome, MAIS PAIC. E a gente vê que ainda é uma luta constante, porque os alunos do 9º ano ainda, apesar de você me dizer que há 17 anos que está sendo implementado, mas a gente ainda não vê efetivamente esses objetivos alcançados no 9º ano.
ENTREVISTADOR
Porque, por exemplo, o aluno do 9º ano, a faixa etária é 13, 14 anos. Se nós considerarmos 17 do programa, esse aluno de 14 anos viveu todo o programa, desde o nascedouro em 2007. Então, de 2015 para cá, veja bem, 2015 para cá, esse aluno ele viveu o 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º ano, inserido nesse programa. E aí eu lhe pergunto: na sua concepção, esse programa contribuiu para a melhoria do desempenho. E quando eu falo desempenho, eu falo das avaliações internas e externas, porque tem um desempenho, né? Sai desempenho na prova de SAEB, sai desempenho do SPAECE. Então, você acha que esse programa tem contribuído de alguma forma para que aconteça uma melhoria desse desempenho dos alunos nas avaliações suas, de sala de aula e nas avaliações externas?
PLP2
Se nós considerarmos a escola em questão, a escola em que eu trabalho, eu não acho que tenha havido muita contribuição. Se nós olharmos para os índices, os índices que a escola vem apresentando realmente não são muito bons. Então, eu não vi muita contribuição.
ENTREVISTADOR
Há uma divergência muito grande, comparando as duas escolas, aqui a escola Yada e a outra escola. Do desempenho dos alunos do 9º ano?

PLP2
Sim, o desempenho na outra escola foi melhor.
ENTREVISTADOR
A que você atribui, professora, essa discrepância entre turmas de 9º ano, porque são alunos da rede, escola pública, de 9º ano, né? A que a senhora atribui essa diferença no desempenho?
PLP2
Se nós olharmos, vamos olhar para fora da escola, né? Porque eu acho que o entorno de onde eles vêm, também causa um impacto muito grande. Então, lá nós temos muitos alunos que vieram de escolas particulares. Então, esses alunos de escolas particulares, eles já vêm com uma bagagem maior. Eles vêm com uma estrutura cognitiva diferente. Então, eles estão melhores preparados. Os alunos de 6º ano, lá, por exemplo, eles estão mais preparados para um volume maior de leitura. Eles interagem, eles debatem. E isso a gente vê a diferença. Quando chega no 9º ano, eles, né? E a gente vai incentivando. Então, quando chega no 9º ano, eles já estão bem mais preparados. Aqui, um aluno de 9º ano, né? Eu vejo que ele chega com uma fragilidade maior na leitura, na questão da interpretação de texto, na desenvoltura, na hora de apresentações orais. A gente vê essa fragilidade. Isso vai, ao invés de a gente tentar consertar e contribuir para uma melhora, a gente só vê essa fragilidade avançando até chegar no 9º ano, e chegar nesses índices que nós estamos vendo agora. Na outra escola, que a maioria são alunos provenientes de escolas particulares, a gente vê que a bagagem deles é bem maior. Eles conseguem se dar bem em apresentações e tudo. E, quando chegam no 9º ano, eles já estão bem mais maduros nessa questão. Então, por isso que lá teve essa diferença entre as duas escolas. É periferia, tem área de risco próxima, e há a presença da violência. Mas tem, assim, eu percebo que essa questão foi, assim, um ponto crucial, porque a escola lá é até menor, inclusive.
ENTREVISTADOR
São quantas turmas de 9º ano lá?
PLP2
Lá tinha, é porque veio diminuindo, né? Então, esse ano, por exemplo, tem quatro turmas, duas de manhã e duas da tarde.
ENTREVISTADOR
É, aqui nós temos cinco, né? Porque, assim, quando a gente fala no desempenho, até da rede mesmo, né? tem ficado muito tempo no nível crítico, por exemplo, matemática, né? E português varia um pouquinho, né? Mas a gente vê que tem se arrastado, né? Mas, professora, qual a sua compreensão sobre avaliação?
PLP2
Avaliação? Eu tenho a compreensão de que a avaliação, ela tem que ter o objetivo de realmente avaliar o desempenho do aluno e, a partir dessa avaliação do desempenho, elaborar medidas para poder ajudar o aluno a sair desse nível crítico, muito crítico, então manter se está no nível satisfatório, de que forma pode contribuir para o progresso do aluno. É assim que eu imagino a avaliação. Então, a avaliação, ela não deve ser só no quesito conhecimento. Então, ela tem que ser de forma global. O desempenho do aluno não pode ser medido só pelo que ele sabe, né? Ele tem que, até porque a língua portuguesa, a gente não vai avaliar, por exemplo, só a questão da gramática. A gente também observa leitura, interpretação, oralidade, a forma como ele se expressa, a forma como ele lida com a disciplina, né? Então, se ele está fazendo as atividades ou se ele não está, se ele comparece às aulas ou não, se ele participa das aulas ou não. Então, eu tento fazer vários tipos de avaliação. Então, eu avalio, por exemplo, atividades realizadas, presença, comportamento. Se ele sabe se expressar a opinião dele em sala de aula, se ele

sabe converter os pensamentos em opinião, se ele consegue ter uma leitura fluida, se ele consegue interpretar o que ele está lendo, se ele consegue achar sentidos no que ele lê e levar para a vida dele, se ele consegue fazer essa identificação. É dessa forma que eu trato a avaliação.

ENTREVISTADOR

Certo. As avaliações externas, tipo SAEB, SPAECE, elas exercem alguma influência sobre o seu processo avaliativo? Você considera de alguma forma, por exemplo, a avaliação do SPAECE na sua avaliação?

PLP2

Sim, porque é justamente um desse leque que eu apresento de formas de avaliar o aluno. Essas avaliações externas, por exemplo, elas avaliam a leitura e a interpretação do aluno. Então, essa é uma das possibilidades de avaliação. Então, elas acabam entrando. Eu considero as avaliações externas dentro das minhas avaliações. Inclusive, em alguns momentos eu procuro reproduzir essas avaliações durante o período letivo, para que eu verifique se eles estão preparados para fazer essa avaliação.

ENTREVISTADOR

Aí é um ponto interessante, se eles estão preparados para essa avaliação. Há uma cobrança externa, eu nem digo do núcleo gestor da escola, mas gestão pública municipal, SME. Há alguma cobrança no sentido de melhora desses resultados, de a senhora implementar ações ou modificar o teu currículo? Alguma coisa que prepare melhor esse aluno para essa prova?

PLP2

Muito. A cobrança há demais. E eu acho, inclusive, é uma crítica minha, é excessiva. Porque acaba que o aluno, você prepara suas aulas ao longo do ano, no 9º ano, só voltado para isso. Então, as outras coisas acabam se perdendo. Então, se eu quero avaliar a oralidade, a escrita do aluno, eu esqueci de mencionar, mas a escrita, se o aluno sabe produzir um determinado gênero textual, isso acaba se perdendo, interpretação. Então, a oralidade, a escrita, ela se perde, ela fica em segundo plano. Apesar de que, em alguns momentos de formação, eles até dão algum tipo de atividade, eles mostram atividade de escrita que pode servir como base para essas avaliações externas, para o tipo de questão. Mas, quando chega no meio do ano para o fim, é só simulado, simulado, simulado, simulado e o resto?

ENTREVISTADOR

Conteúdo programático mesmo de vocês, curricular fica diluído. É verdade?

PLP2

É verdade?

ENTREVISTADOR

Professora, nessas formações, por exemplo, já está perto do SPAECE, está se aproximando. Em formações, quando chega nesse período, há apresentação de descritores que os alunos do ano passado no SPAECE erraram mais, que é preciso trabalhar mais esse ano, há essa questão?

PLP2

Sim. Sim. E que a gente realize aulas voltadas para esses descritores que tiveram os piores resultados. E também eles acabam pegando as próprias avaliações diagnósticas internas de rede para que a gente faça esse trabalho de intervenção, que também serve ali como um termômetro até para dizer se eles estão preparados ou não, porque o formato da questão é muito parecido. Então, a gente tem três avaliações diagnósticas de rede durante o ano, uma que é feita no início, no meio do ano e outra no final. E fora os simulados também que é feito. Então, é toda hora olhando. No caso, quem faz essa avaliação é a coordenação. Eles

olham os descritores que estão com os piores resultados. Então, a gente prepara aulas voltadas para esses descritores.

ENTREVISTADOR

Entendi, professora. Os resultados das avaliações externas, por exemplo, saíram resultado desse ano, certo? E aí, ano que vem tem mais turmas de 9º ano. Esses resultados influenciam na hora que a senhora vai preparar o seu currículo anual, o planejamento anual da sua disciplina?

PLP2

Sim. Como eu já espero a cobrança, então eu procuro sempre, como eu falei, eu sempre considero, porque é uma das coisas que eu procuro avaliar, que é a leitura e interpretação. Então, se eu sei que existe um descritor que os alunos normalmente erram mais, então eu sempre procuro trabalhar dentro da disciplina ao longo do ano.

ENTREVISTADOR

Porque aí acaba sendo uma ação já didático-pedagógico da senhora para melhorar tanto os índices, obviamente, quanto aprendizagem do aluno.

PLP2

Sim.

ENTREVISTADOR

Nossa última pergunta, na sua concepção, como as avaliações externas, no formato que ela é feita hoje, por exemplo, do formato que o SPAECE é aplicado hoje, aqui na escola, esse tipo de avaliação contribui para a aprendizagem qualitativa dos alunos do 9º ano?

LP2P

Não. Eu não acho que contribua, não. Porque eles já vêm como se a gente quisesse prepará-los para uma coisa já fechada, como se fosse algo mecânico. Então, a gente ensina dicas, como você identificar, tal coisa, tal coisa, só que não é algo que ele possa levar para a vida toda. Então, isso acaba se perdendo ali, fica ali com tipo uma preparação para algo que ele vai fazer ali depois. Pra aquele momento.

ENTREVISTADOR

Professora, se você considerar 38 alunos em qualquer uma dessas salas de aula do 9º ano, de 38, quantos você acha que concluem o 9º ano realmente com domínio em leitura escrita, cálculo e ciência?

PLP2

Olha, se eu for muito otimista, eu estou sendo muito otimista, eu acho que uns em cinco.

ENTREVISTADOR

Eles chegam, professora, eles chegam no 9º ano. Geralmente são aqui da escola, iniciam no 6º, 7º, 8º, chegam ao 9º. Eles chegam ao 9º ano sabendo produzir um texto?

PLP2

Não.

ENTREVISTADOR

Sabem interpretar um texto?

PLP2

Muito pouco. Interpretar porque, assim, é como eu te falei, né? Como o foco é mais a questão da interpretação de texto, então alguma coisa eu acho que fica. Agora, escrita, nossa, é muito ruim. Pedir para um aluno produzir um texto é realmente uma tarefa, assim, de... É um dos trabalhos de Hercules. Porque eles têm muita resistência. Por quê? Porque você tem... talvez agora isso mude. Por quê? Porque eu fiquei sabendo que o SPAECE do segundo ano vai ter composição textual. Vai ter produção de texto. Então talvez isso mude. Então como não era cobrado antes, então ficava realmente em segundo plano, né? Mas

como no segundo ano, então espero que se implementar no 5º e no 9º ano, talvez a produção de texto volte. Volte, não. Seja inserida desse contexto. E eu acho que outros aspectos da língua portuguesa entrem também, porque a língua portuguesa não é só leitura e interpretação.

ENTREVISTADOR

Professora, se o gestor municipal convocasse todos os professores de português, matemática e ciências, porque a finalidade do MAIS PAIC é que os alunos cheguem ao 9º ano sem distorção e date série e com o domínio das competências em leitura, escrita e cálculo e ciência. Digamos que o gestor convocasse todos os professores da rede de português e matemática e ciências. Gente, olha, os índices não estão de acordo com o esperado. Há tantos anos a gente espera a melhoria dos índices e não estão melhorando. A gente percebe que os alunos do 9º ano não estão chegando ao final do 9º ano com os conhecimentos esperados. Eu quero ouvir de vocês: qual é o problema e o que é que pode ser feito? Para você, professora, qual é o problema, onde é que está a lacuna que os alunos estão chegando ao 9º ano sem os conhecimentos necessários para um aluno de 9º ano, sem saber fazer cálculos simples, sem saber escrever um texto e com a interpretação muitas vezes ruim? Qual é a lacuna? O que está fazendo isso acontecer? E na sua percepção, o que poderia ser feito que na sua percepção daria certo para que esses alunos aprendessem?

PLP2

A primeira coisa é investimento, porque os índices apontam a escola que está boa e a escola que está ruim. Aí a escola que está boa é premiada e a que está ruim é deixada a ver navios. Então ela precisa ser amparada, essa escola. E a educação não se faz apenas com um livro, professor em uma sala de aula. Ela é toda uma estrutura. Então eu preciso, o aluno para ele aprender. Se você botar ele dentro da escola isso não vai garantir que ele aprenda. Ele precisa de uma rede de apoio. Ele precisa que em casa ele continue esses estudos. Ele precisa de uma educação integral. Eu gosto muito da ideia da escola de tempo integral, porque o aluno passa mais tempo na escola. Então ele tem mais contatos com outras áreas. Mas eu tenho críticas também a essa formação integral, porque eles têm conteúdos. Então eles precisam ter outras coisas. Eles precisam ter aulas de artes, aulas de música, aulas de esporte e não só de conteúdo. Eles precisam ter um projeto de vida? Precisam. Mas se você olhar como é a estrutura de um projeto de vida hoje na escola de tempo integral é como se fosse português, matemática, ciência. É mais uma disciplina para eles estudarem. Então é toda uma estrutura que precisa ser repensada e tem que ser feito, como você falou, com os professores. Porque a maioria dessas políticas públicas, elas são pensadas, mas não são levadas em consideração o professor. Então eles não são chamados para essa função. E o que acontece? São pessoas de outra esfera, que não é a educação, que estão pensando políticas públicas para a educação. Então está transformando a educação algo mais voltado para a economia do que para a educação em si. Ela é uma área bem abrangente, ela leva em consideração a psicologia, a história. Até esse molde de leitura, cálculos matemáticos e científicos deixa de fora a história, a geografia, uma língua estrangeira, a linguagem artística, a linguagem esportiva. E tudo isso tem que estar junto. Porque não adianta o aluno saber só fazer conta de matemática, ler e escrever. A educação, ela é mais que isso. Ela é global.

ENTREVISTADOR

Professora, às vezes eu me pego a pensar porque é tanta tecnologia. E a tecnologia é fantástica. Eu sou apaixonada pela tecnologia. Por que essa tecnologia não é utilizada para que esses alunos aprendam? Porque nós vivemos a era da tecnologia, mas não vivemos a era do conhecimento. Na sua percepção, se a gestão municipal usasse o conhecimento dos professores da rede, eu nem estou falando de professores lá de outro país, professores da rede que são bem preparados, que estudam diuturnamente e pedisse um projeto desses

professores. Eu quero que vocês me digam o que seria necessário professora, trabalhar em português o ano todinho, somente em português, na sua disciplina. O que é que você acha que deveria ser trabalhado para que o aluno chegasse no final do ano, o 9º ano, dominando leitura e escrita? O que seria necessário?

PLP2

Projetos de leitura, leitura em casa, leitura com os pais, para que eles tenham mais contatos com os livros, clubes de leitura, porque só ler também não adianta. Ele tem que comentar aquele livro, saber as percepções de outras pessoas. Então, projetos de leitura, porque eu vejo que os projetos de leitura, eles param ali no ensino fundamental 1 e eu não vejo muito isso no fundamental 2. O que a gente vê são ações individuais dos professores. Então, é cada professor ali na sua caixinha, aquilo ali não é compartilhado, a gestão ela não incentiva, até porque ela tem outras demandas. Porque é justamente isso, você recebe as ordens de cima para baixo, e aí a gestão da escola acaba tentando atender essas questões de fora, e sendo que existem as necessidades de dentro que precisam ser atendidas, e não são, porque a gestão está correndo atrás de atender essas demandas... E às vezes o professor nem consegue planejar junto com outro professor, porque às vezes o planejamento é na outra escola, às vezes tem uma lacuna para preencher, o horário do seu tempo de aula, aí esse dia que é compensado no outro, ele não compartilha.

ENTREVISTADOR

E aí acaba sendo problema, né, professora? Pois professora, eu agradeço demais, você colaborou muito com essa pesquisa, e espero que no final essa pesquisa mostre para a gestão alguma lacuna que pode ser, e alguns indicativos que podem ser feitos para melhorar realmente a educação dos nossos alunos do ensino fundamental, e que eles cheguem aí ao 9º ano com realmente os conhecimentos necessários. Muito obrigada, professora.

PLP2

Eu agradeço pela participação.

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE MATEMÁTICA 1

ENTREVISTADOR
Eu estou aqui com a professora de Matemática 1, com o código PM 1, e nós vamos conversar um pouquinho sobre o programa Aprendizagem na Idade Certa. Professora, qual a sua concepção sobre educação e aprendizagem na Idade Certa?
PM1
A minha concepção na Idade Certa, eu acho que é correto. Tem que ser na Idade Certa. A alfabetização não pode deixar para outras idades, não. Tem que ser exatamente, acho que é seis anos de idade. Eu acho que é exatamente, é coerente. Tem que ser na Idade Certa. Alfabetizar a criança no início, é o que eu acho que é 6º ano não é. A primeira série ela já tem que entrar alfabetizada. Tem a alfabetização. No primeiro ano ela já tem que saber escrever, ler, saber pelo menos ler o enunciadozinho de uma questão.
ENTREVISTADOR
E o que seria educação? O que é educação em si pra a senhora?
PM1
Educação, ah, é muito abrangente. Educação abrange, conhecimento nas áreas, área de matemática, de português, de física, conhecimento, mas também é educação, como se comportar, respeito, que mais... ah, é muito abrangente, eu acho.
ENTREVISTADOR
Se você for, professora, pensar a forma como você foi educada, a forma como você educou os seus filhos e a forma como a gente vê os alunos hoje, há alguma diferença?
PM1
Tem, tem sim. Tem e muito. Os valores estão perdidos, né? Parece que as coisas estão trocadas. O certo é o errado, o errado é o certo. E fica por isso mesmo, a falta de educação, falar alto na sala de aula, não respeitar o professor. Eu acho que tudo isso é educação. Você saber se comportar nos lugares, no ambiente escolar, você saber o que é uma escola. Os alunos vêm pra escola e não sabem o que é isso. Eles querem fazer o que dá na cabecinha deles. Como se tivesse em casa. Eu acho que nem em casa eles sabem ter o comportamento adequado.
ENTREVISTADOR
Na sua percepção, qual a relação entre as políticas públicas de educação e a aprendizagem dos estudantes na idade certa? Você acha que tem alguma ligação? Há uma relação entre políticas públicas de educação e essa questão da aprendizagem dos alunos na idade certa?
PM1
Tem, tem sim. Não é uma política pública não? Eu acho que sim. Acho que é.
ENTREVISTADOR
Como você percebe a política pública Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC)? O que você acha de ter uma política que versa sobre a aprendizagem dos alunos na idade certa? O que você acha dessa política?
PM1
O que eu acho... O que você acha dessa política, né? Eu acho que é uma política boa. Não é fazer com que o aluno se alfabetize, não é? É escrever e ler. Pelo menos sair. No, sair, como é que se chama? É maternal? É que agora é... É a Educação infantil. Sabendo ler e escrever. Pelo menos enunciadozinho de uma questão.
ENTREVISTADOR
O PAIC é uma política pública que se chama Programa de Alfabetização na Idade Certa.

A Idade Certa. Ele foi criado em 2007. Em 2015, ele passa por uma mudança em 2011 que passa a se chamar PAIC +5, abrangendo os alunos até o quinto ano. E em 2015 ele muda para MAIS PAIC. A finalidade do MAIS PAIC é que os alunos cheguem ao 9º ano sem distorção idade série, e com as competências, o domínio das competências em leitura, escrita, cálculo e ciência. E ciência. Esse recorte temporal do MAIS PAIC foi de 2015 até 2022. Final de 2022 essa política muda de nome para PAIC INTEGRAL. Por isso que os alunos têm que ficar mais tempo na escola, né? Então passou do PAIC +5 para MAIS PAIC e agora PAIC INTEGRAL. A minha pesquisa é sobre o MAIS PAIC. Passou sete anos de MAIS PAIC com essa finalidade que o aluno chegue ao 9º ano sem distorção idade série e com o domínio de leitura, escrita, cálculo e ciência. Na sua concepção, como é que você percebe essa política com essa finalidade? Você que está em sala de aula tanto tempo como professora de matemática de 9º ano, aprendizagem dos alunos?

PM1

Se está funcionando. Se funciona. Bom, na rede pública eu acho que não. Não está funcionando não. Porque nós temos alunos no 9º ano, que já é o final do ensino fundamental, né? Sem ler, né? cálculo eu nem se fala, porque tem alunos que não sabem nem as quatro operações, que é o básico. Ainda não aprendeu. Quer dizer, você tem que estar todo o tempo fazendo revisão, revisão e o menino não avança.

ENTREVISTADOR

Sabe tabuada, os alunos do 9º ano?

PM1

Não, não. A tabuada não. Sabe tabuada não. E assim, às vezes você quer fazer alguma coisa com a tabuada e eles mesmo não têm interesse, não. Não chama atenção.

ENTREVISTADOR

Se você fosse colocar um percentual de aluno que consegue entender uma situação, um problema e resolver. Se você fosse colocar um percentual numa turma, tipo de 9º ano com 38 alunos. 38? Sim, quantos conseguiria ler e interpretar?

PM1

Uns 8 só. É uns 8. São 8 alunos. Em porcentagem vamos botar 40, né? Vamos botar 5%. 5% aluno que sabem. O restante é uma dificuldade só. Principalmente a multiplicação e a divisão.

ENTREVISTADOR

Você acha que o MAIS PAIC, esse programa se desenvolve no ambiente escolar? Se tem alguma ação que favoreça a aprendizagem desses alunos do 9º em leitura, escrita, cálculo e ciência? Você vê alguma ação desse programa dentro da escola?

PM1

Mas a escola não tem esse MAIS PAIC com as professoras?

ENTREVISTADOR

É o Aprender Mais.

PM1

Ah, não é MAIS PAIC não? Não, então não tem. Não, não percebo.

ENTREVISTADOR

Você já recebeu alguma formação sobre essa política pública MAIS PAIC, de 2015 até hoje?

PM1

MAIS PAIC? De 2015 até hoje? Não. nenhuma

ENTREVISTADOR

Já recebeu algum tipo de material estruturado, algum material de apoio com esse nome MAIS PAIC?

PM1

Não.

ENTREVISTADOR

Se não recebeu não tem como dizer que usou, né? Nenhuma dessas formações que vocês têm, é formações regulares?

PM1

Temos, nós temos.

ENTREVISTADOR

De quanto em quanto tempo?

PM1

É uma por mês.

ENTREVISTADOR

E qual o foco dessas formações, professora?

PM1

Bom, nós tivemos foco sobre, nós tivemos sobre agora, né? Sobre a BNCC, né? Sobre os Descritores. Sim. Sobre os descritores, nós temos, e sobre a reposição de aula. Reposição não, tipo revisão para fazer para os meninos, né?

ENTREVISTADOR

Em algum momento nessas formações eles comentam sobre a importância de algum conteúdo específico para as provas, para as avaliações externas?

PM1

Eles falam. Tanto é que nós fizemos, a gente faz tipo assim um relatoriozinho, tanto é que é o professor de matemática que faz, é um relatório, aí você tem os descritores depois das provas, né? Você tem os descritores, aí você olha os descritores que eles menos acertaram, aí para a gente trabalhar, em sala de aula com eles, fazendo revisão, ao mesmo tempo que você dá o conteúdo do ano.

ENTREVISTADOR

E acaba ficando muita coisa ou não?

PM1

Fica. Fica, como é que se diz, fica apertado, né? Primeiramente, mas mesmo assim a maioria dos alunos tem dificuldade. Então, quando você faz essa revisão, na maioria das vezes eles nunca viram, eles dizem que nunca viram, aí você vai dar uma coisa que é ali, só ali, alinhavando, só por cima né? Entendeu? E tu acha que vai ter resultado isso? Complicado. Entendeu?

ENTREVISTADOR

Nesse período, por exemplo, de 2015, puxando a sua memória até hoje, em alguma dessas formações, já apareceu esse nome, essa política pública MAIS PAIC para vocês?

PM1

Já apareceu, sim. Apareceu, a gente teve até, mas em relação a jogos. Entendeu? Jogos. Tanto é que eu tenho uma pasta lá em casa do MAIS PAIC, mas era só como você abordar as questões por meio de jogos. Entendeu? Não conteúdo em si, era mais jogo, como você abordar uma expressão algébrica, como você abordar a expressão numérica, entendeu? Entendi. Depois a senhora pode deixar eu dar uma olhadinha nesse? Traga, eu trago para ti, para tu ver, viu? Tá certo. Eu trago, eu tenho lá em casa.

ENTREVISTADOR

Considerando essa trajetória longa do programa, 2007 até hoje já são 17 anos, já mudou, era PAIC, passou para PAIC+ 5, MAIS PAIC e agora PAIC INTEGRAL. Se a gente considerar toda essa trajetória de 17 anos, na sua compreensão, esse programa de aprendizagem na idade certa tem contribuído na aprendizagem dos alunos do 9º ano, no que concerne, por exemplo, a sua disciplina de matemática, contribuído e como para a aprendizagem dos alunos do 9º ano em matemática?

PM1

O que eu vejo é o seguinte: numa sala de 40 alunos eu acharia que seria mais positivo se eu tivesse a metade mais um da turma, com uma aprendizagem melhor em matemática, entendeu? Mas sempre abaixo disso. Eu olho e o menino tem dificuldade muito grande, principalmente nas operações. E você trabalha, você passou o ano todinho trabalhando isso e não tem resultado.

ENTREVISTADOR

Porque considerando 17 anos, é muito tempo e esses meninos que estão no 9º ano hoje, eles viveram todo o programa, todo esse processo. Todo esse processo. Na sua compreensão, se eles estão chegando ao 9º ano sem esses conhecimentos fundamentais em matemática, e considerando a existência desse programa, que é para favorecer a aprendizagem desses alunos no quesito leitura escrita, cálculo e ciência, a que você atribui a falha? Onde é que está falhando?

PM1

Eu acho que é no início. Na base. Na base. 5º ano, né? Oh, Primeiro é a leitura. Por exemplo, matemática você tem um enunciado, você tem que ler e compreender o enunciado. Depois, a partir dali você tem que desenvolver o raciocínio daquele problema. E, demonstrar. Ele não sabe demonstrar. O processo, não sabe. Às vezes ele faz até de cabeça, mas o processo ele não sabe. Nem a continha de somar ele sabe armar e efetuar. Entendeu? Não sabe. De jeito nenhum. E às vezes até responder o problema, que geralmente o problema tem uma pergunta, né? Ele não responde. Entendeu? Ele não sabe responder. João, quanto João ganhou? No final do... Vamos dizer um problema assim, ele não sabe. João ganhou. Ele não sabe colocar em palavras. Só coloca o número, quando acerta. São poucos, pouquíssimos, faz o processo bem direitinho. Ele lê, compreende, ele desenvolve o cálculozinho e ainda responde. Tem aqueles que mesmo fazendo todo o processozinho erra o final. Mas pelo menos ele compreende.

ENTREVISTADOR

Então considerando 40 alunos, quantos conseguiriam?

PM1

Uma faixa de, vamos botar, 10 alunos. No máximo. No máximo aqueles melhorzinhos.

ENTREVISTADOR

Esses melhorzinhos a que que você atribui, eles serem melhores?

PM1

Às vezes vem de uma escola particular. Às vezes tem um acompanhamento em casa. São aqueles que fazem as atividades de casa em casa. Entendeu?

ENTREVISTADOR

Tem todo um sistema por trás.

PM1

Eles têm um apoio. E também a basezinha que ele trouxe lá da pré-escola, né? do infantil. Vai somando, exatamente.

ENTREVISTADOR

Na sua concepção, como, esse programa MAIS PAIC contribui para a melhoria do

desempenho dos alunos do 9º ano em Matemática, principalmente, e digo aí eu digo, no desempenho, considerando as avaliações internas da escola e as avaliações externas, porque tem o desempenho. Ele vai fazer a avaliação, ali vai ser atribuído, né? o desempenho dele. Nas avaliações externas tem e nas avaliações internas também. Você acha que, qual seria a contribuição desse programa para a melhoria desses resultados?

PM1

Rapaz, é pouco. Eu acho muito pouco. Porque eu acho que já que é um programa voltado para isso, o 9º ano já é a última etapa do ensino fundamental. Já era para ter um resultado bem melhor. A gente já era para ter mais da metade. Eu considero que quando você tem um resultado até bom, é a metade da turma mais da metade ter um resultado positivo. Abaixo disso não dá.

ENTREVISTADOR

Entendi. Há uma divergência muito grande entre o resultado que eles conseguem nas avaliações externas e internas? Há uma diferença?

PM1

Da interna que tu fala, né? Não, não tem diferença não. É o nível mesmo. Não tem diferença não. Você quer dizer assim que as que eu faço em sala e as externas?

ENTREVISTADOR

Por exemplo, SPAECE, IDEB.

PM1

Na verdade, o IDEB e SPAECE, se tem diferença entre elas, os resultados?

ENTREVISTADOR

Considerar o resultado dos alunos no dia-a-dia, nas suas avaliações e o resultado que eles conseguem no SPAECE, por exemplo, tem uma diferença muito grande? Eles se dão muito bem no SPAECE e mal na interna?

PM1

Não, é a mesma coisa. É a mesma coisa. Eles têm o nível mesmo.

ENTREVISTADOR

Qual a sua compreensão sobre avaliação? As avaliações externas exercem alguma influência sobre o seu processo avaliativo?

PM1

Deixa eu ver, é você... Pronto, avaliar. Hoje também está tão abrangente a avaliação, né? Você avalia o desempenho do aluno, em todos os aspectos, na leitura. A gente avalia mesmo matemática para ver se ele sabe escrever. A gente avalia, avalia o desenvolvimento dos cálculos, né? Porque matemática, para mim, é você calcular, você raciocinar e chegar a um resultado, né? A maioria deles não desenvolve os cálculos, não fazem cálculo nenhum. Todo problema, situação problema, eu tô falando só de situação problema que você coloca numa provinha, só vem o quê? Se você botar objetiva, ele só faz marcar. Eles não desenvolvem o cálculo, entendeu? não têm um raciocínio. Às vezes eu acho que ele só marca. Às vezes um eu chamo para me ver se eles, é... Por que ele marcou aquilo ali? Aí você pega um outro que raciocina só... Entendeu, mental. Aí eu digo assim, pois expresse esse teu raciocínio aqui, na forma... Não sei tia. Eles falam assim, que não sabem.

ENTREVISTADOR

Eu observando outro dia a sua aula, uma aula simplesmente fantástica. Aquele material que a senhora trouxe para a sala de aula, vários materiais na realidade...

PM1

É o geoplano.

ENTREVISTADOR
Distribuiu por equipes, Eu percebi a motivação de alguns, que não foi a maioria. Você acha que nesse tipo de aula, depois que você vai fazer uma avaliação, eles se saem melhor?
PM1
Saem com assim, mais prático. É o concreto. Eu espero que eu ainda vou fazer ainda. Aí eu vou ver o resultado e aí eu te falo.
ENTREVISTADOR
A senhora tem muito bem estruturado os resultados que eles conseguem nas suas avaliações. Mas as avaliações externas, quando sai o resultado tipo SAEB, tipo... resultado do SPAECE. Esse resultado, exerce alguma influência no seu processo de avaliação? Você usa algum resultado como nota? Exerce alguma influência?
PM1
Eu coloco como pontuação, somente. Só pontuação é um incentivo que ele fez. Somente. Para pelo menos eles lerem e fazerem. Porque se não, eles só fazem marcar e entrega com 5 minutos, 10 minutos. Mais um incentivo.
ENTREVISTADOR
Os resultados das avaliações externas, né influenciam a seleção do currículo na sua disciplina? Dos conteúdos que você vai ministrar? Por exemplo, esses descritores, né? Que nas formações são trabalhados?
PM1
Sim, com certeza. Acaba influenciando, com certeza.
ENTREVISTADOR
Por que diante desses descritores, você seleciona aqueles descritores...
PM1
Claro. De acordo com aquele, o relatoriozinho que a gente faz, a gente vai colocando, eu pelo menos eu estou trabalhando questões que às vezes nem dá tempo da gente ver no final do ano. Não é questões, não. Conteúdos, né? Sim, do livro. Do livro que eu já priorizo para ficar menos, para ver se quando ele for fazer a avaliação externa ele ter já visto.
ENTREVISTADOR
Então, são planejamentos que a senhora faz?
PM1
Exatamente. É uma atividade para também melhorar.
ENTREVISTADOR
Porque melhorando o desempenho do aluno no SPAECE, isso parece acabar melhorando também na sala de aula.
PM1
Na sala de aula. São trabalhados, exatamente.
ENTREVISTADOR
Você acha, professora, quando é a prova do SPAECE, é novembro, né? Dezembro? Em algumas semanas antes ou alguns meses antes, a senhora já trabalha algo mais específico voltado para essa prova ou não?
PM1
Sim, sempre. Durante o ano todinho. Durante o ano todinho. A gente faz o tipo simuladozinhos, né? Simulado. É feito. Às vezes eu dou um conteúdo dentro daquilo, eu faço um simulado só com as questões referentes àquele conteúdo que vem do SPAECE. Elaboradas pelo SPAECE para me ver se eles... conseguem fazer. Entendeu?

ENTREVISTADOR

Nessas provinhas, nesse simulado, considerando 40 alunos, quantos mais ou menos conseguem um resultado considerado?

PM1

Quando é apenas um conteúdozinho que eu estou fazendo agora assim, eu estou fazendo minhas avaliações com pouco conteúdo. Aí eu faço pouco conteúdo, por exemplo, eu dou um conteúdozinho, aí eu passo uma atividadezinha, aí já faço uma avaliaçãozinha com eles, aí já faço o simulado, entendeu? Aí eu estou tendo um resultadozinho até melhor. É, de pouco conteúdo, entendeu? Se for dois, três conteúdos, mistura tudo. É, mistura tudo.

ENTREVISTADOR

A última professora, na sua concepção, como as avaliações externas, aí a gente vai colocar o SPAECE, que já está próximo, né, no formato que ela é aplicada hoje, não só nessa escola, mas nas escolas da rede, você acha que esse tipo de avaliação, como ela é aplicada, contribuem para a aprendizagem qualitativa dos alunos?

PM1

Sim, que são questõeszinhas, são questões que eles têm condições de resolver. É contextualizado, uma boa parte são questões contextualizadas, né? que hoje, agora a gente só trabalha assim, né? Contextualizadaszinhas, são questões que precisam de raciocínio, né? Mental, lógico. São questõeszinhas boas. São questões boas, bem formuladas, bem planejadas.

ENTREVISTADOR

Dessas questões, assim, você utiliza na sua avaliação em sala de aula, a sua própria avaliação interna, são questões que dá para você usar ou não?

PM1

Dá, dá sim. As questões que tu fala, né? Sim, dá para me usar. Não são fora da realidade deles, não. A do SPAECE, eu acho bem melhor, vamos dizer, do que a da OBMEP. OBMEP é fora da realidade. Totalmente fora da realidade. Totalmente. Eles, se eles levassem mais a sério, né, o negócio, eles tinham condições de fechar essa prova do SPAECE, que é bem boazinha a prova, eles têm condições para isso. Só o que precisa querer, né?

ENTREVISTADOR

Professora, se eu considerasse a finalidade do MAIS PAIC, que é que os alunos cheguem ao 9º ano, sem distorção de Idade Série, e com domínio das habilidades em leitura escrita, cálculo e ciência, esperados no final dessa fase, se eu considerar essa finalidade? Ele precisa chegar ao 9º ano dominando leitura escrita, cálculo e ciência. Se a senhora fosse chamada, olha, professora, como professora de matemática, esqueça o livro didático. Nós temos esse programa e é essa a finalidade. Na sua disciplina, o que poderia ser feito para que o aluno realmente chegasse ao 9º Ano com essas habilidades? O que é que a senhora proporia?

PM1

Para mim tem que mudar muita coisa. Em relação à matemática, como é que eu posso dizer? os alunos do 9º Ano, eles vêm sem nenhuma base para cálculo. Então a gente tem que trabalhar isso aí. As operações, os cálculos, eles precisam saber desenvolver os cálculos, que eles não sabem desenvolver os cálculos, né? Então precisa de tudo, de tudo. O enunciado, aprender a ler, a escrever e a calcular, que eles não sabem. Volta lá, lá para o início. Para a base que eles não têm. Falta de base. Pronto, base. Eles não têm a fundação, pronto, para chegar, o alicerce. É, eles não têm. Sem alicerce, que as operações, todas as operações e a elaboração na resolução de situações, problemas, que é a base. Trabalhar com os números. Porque eles não sabem.

ENTREVISTADOR

Se chegasse, assim, um gestor municipal, que vai para além do gestor da escola, um gestor municipal. Gente, vamos fazer um multidão. Porque os alunos, por exemplo, não estamos saindo do crítico em matemática em questão de município, né? Vamos aqui para tudo, independente da série, nós vamos trabalhar isso. O que seria isso?

PM1

Seria a base. Seria as operações. Somar, subtrair, multiplicar e dividir. Seria o básico. Você sabendo básico, a matemática, tudo que você for dar em matemática, qualquer conteúdo, sempre vai terminar em uma das operações. Ou somar ou subtrair. É como você nadar, nadar, nadar e morrer na beira da praia. Você dá todo o conteúdo, mas quando chega para as operações, que ele não sabe multiplicar, não sabe somar, não sabe dividir, não sabe subtrair, ele não chega ao resultado. Não chega do problema.

ENTREVISTADOR

Então, nesse contexto que nós estamos hoje, que é perceptível, os alunos chegando aluno sem esses conhecimentos?

PM1

Trabalhar a tabuada, tiraram. O pessoal disse que a tabuada para mim não é, mas eu acho que a tabuada é fundamental. A criança precisa entender a tabuada.

ENTREVISTADOR

Você acha que seria viável parar tudo e voltar para isso? Enquanto ele não tiver essa base, nós não seguiremos para um conteúdo de livro. Você acha que seria viável?

PM1

Seria viável. O que adianta? O menino está lá na frente, está no 9º ano, mas o menino não domina a potenciação, não domina a expressão numérica simples, entendeu? Com o número positivo, número negativo, ele não sabe. Fração, às vezes a gente nem chega dar fração porque ele não compreende. Porque fração é divisão. E assim vai. Não tem como. Toda a base. A base das operações. Se você chega numa multiplicação para ir 3 vezes 3, 6. 9º ano. 3 vezes 3, 6; 4 vezes 4, 8.

ENTREVISTADOR

Alguma lacuna a gente percebe que existe.

PM1

Existe, exatamente. Que tem que ser trabalhada e melhorada. Pra gente seguir em frente com os outros conteúdos. Fora isso não dá não. Aí você vai dar álgebra para um menino desse, o MMC, o MMC é divisão. Aqui é 6ª. Aí você vai fazer o MMC com expressões algébricas. Como é que você faz? Se ele ainda nem aprendeu ainda com o número, somente com o número? E é múltiplo, né? São os múltiplos. Base é tudo. É o alicerce, né? Do fundamental, né? ALICERCE, do fundamental.

ENTREVISTADOR

Professora, você acha que se os gestores municipais chamassem os professores da rede da rede. Professores de matemática. Gente, vamos sentar aqui. Vamos estudar o que está acontecendo com esses alunos. E as sugestões de vocês, mediante as sugestões de vocês, vocês vão elaborar materiais que serão usados na sala de aula, da rede. Então, o que os professores de matemática da rede produzirem focados, no que eles sabem do conhecimento dos alunos. E nós vamos montar uma postila, como escolas particulares fazem. Você acha que isso seria uma solução?

PM1

Seria. Seria, sim, uma solução. Seria, com certeza. Mas, ó, todos chegariam ao mesmo ponto. Por que eu digo isso? Porque em formações os professores só se queixam disso. É,

né? É. Só se queixam disso. Os professores bem mais antigos, né? Se não adianta, o menino não tem base. Não sabe as operações. Aí no 9º ano, porque isso já deve vir o quê? do 6º, né? do 5º, do 6º, do 7º, no 9ºano não é mais para a gente ter esse problema. Quer dizer, eles estão chegando no 9º sem essa cobertura, né? das operações, de saber atabuada, eles não sabem.

ENTREVISTADOR

E aí ele vai para o ensino médio sem esses conhecimentos?

PM1

Eu não sei nem como. Eu não sei como é que um aluno chega no ensino médio sem essa base, fundamental.

ENTREVISTADOR

Pois muito obrigada, professora.

PM1

De nada. Espero ter ajudado em alguma coisa.

ENTREVISTADOR

Ajudou, sim.

**APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE
MATEMÁTICA 2**

ENTREVISTADOR
Começando, aqui nós estamos com o professor de Matemática, o código dele é PM2, aqui da escola Yada e nós vamos conversar um pouquinho agora sobre o Programa de Aprendizagem na idade certa, o MAIS PAIC. Começando com a primeira pergunta, professor, qual é a sua percepção sobre educação e sobre aprendizagem na idade certa?
PM2
Minha percepção sobre educação, ela perpassa por uma coisa completa, não só quando eu falo de educação, eu falo de educação no geral, não só a educação escolar, mas a educação do ser humano como um todo; o conhecimento teórico, o conhecimento prático e a vivência dentro de uma sociedade. Nem sempre o aprender escolar é educativo, mas ele precisa de muitas outras variáveis para completar o ser humano. Aprendizagem na idade certa, pra mim é cumprir as etapas da vida, normalmente. Aprender aquilo no tempo que tem que se aprender e não pular etapas nem queimar etapas, porque quando se queima a etapa, se queima também o aprender. Vai tudo junto.
ENTREVISTADOR
Na sua percepção, qual a relação entre as políticas públicas de educação e a aprendizagem dos estudantes na idade certa?
PM2
Elas estão interligadas. Uma vai depender da outra. Se a política pública implementada no município, no estado, seja qual for a distância, não for uma política eficaz, o aprender na idade certa também não será eficaz. Será um faz de conta.
ENTREVISTADOR
Entendi, professor. Como você percebe essa política pública do Programa de Aprendizagem na Idade Certa, que é o MAIS PAIC? Qual a sua percepção dessa política pública, especificamente?
PM2
Eu acho um pouco falho essa política. Em que sentido? Em que ela não está completa pra aquele momento. Algumas coisas que precisariam estar inclusas não estão inclusas nessa política, nesse MAIS PAIC, né, como é chamado. Essa política precisa do incremento, tanto em termos materiais como em termos pedagógicos, né? Formação, falta muito ainda a formação adequada para os agentes que vão repassar isso. Os professores, no caso. Teria que ter uma formação, uma preocupação com a formação mais adequada para o professor. Não estou dizendo que o professor não está capacitado, mas ele necessita de muito mais, no sentido de tempo, pesquisa e envolvimento. Porque, o que me parece é que as coisas são feitas lá fora da realidade de dentro, que é o espaço escolar. Sem considerar a percepção do professor e sem considerar o ambiente, sem considerar a realidade. Está se fazendo uma coisa global e não específica.
ENTREVISTADOR
Como MAIS PAIC se desenvolve no ambiente dessa escola que o senhor leciona? O senhor acha que tem alguma ação que favorece a aprendizagem dos alunos do 9º ano em escrita, leitura, cálculo e ciências? Tem alguma ação do MAIS PAIC sendo desenvolvido no ambiente da escola que favoreça a aprendizagem desse aluno do 9º ano?
PM2
Posso dar uma resposta direta? Não. Porque, primeira coisa, falta material. Falta material. Segunda coisa, falta, eu não diria treinamento, porque treinamento é pra exército, né? Mas eu diria que falta uma coisa mais voltada pra formação. A gente vai voltar de novo no

ponto, na parte pedagógica. Nós professores dessas séries, especificamente matemática, nós estamos mais habituados aos livros didáticos. Um pouco preso e habituado. Porque o que seria ideal era que a gente tivesse espaço e tempo para a pesquisa, que não só aplicasse o material que já vem pronto, como a gente mencionou agora há pouco, o material que já vem pronto, sem identificar a realidade de cada ambiente. A realidade do ambiente aqui em que eu leciono é diferente da realidade de outra escola, mais que está centrada num outro espaço, numa outra comunidade, que talvez tenha uma estrutura familiar melhor, talvez tenha um poder aquisitivo das famílias melhores. Então a mesma coisa que é aplicada aqui, que é uma comunidade extremamente periférica e pobre, né? É diferente de uma comunidade, de um bairro mais, eu diria, não é avantajado. Com condições financeiras melhores, né?

ENTREVISTADOR

Se o senhor comparasse as duas escolas, a escola Yada e a outra escola que o senhor leciona, em questão de conhecimento dos alunos, há alguma diferença?

P2

Pouca, mas há. Ah, né? eu atribuo ao ambiente a estrutura familiar entre esses dois bairros, aqui tendo como bairro extremamente pobre, né? Tem um IDH muito inferior à outra escola.

ENTREVISTADOR

Você já recebeu alguma formação sobre o MAIS PAIC no período de 2015-2022?

PM2

Não. Não, não tive.

ENTREVISTADOR

Já recebeu e/ou utilizou algum material estruturado desse programa para apoiar sua prática em sala de aula? Se recebe, com qual periodicidade e como o utiliza?

PM2

Não. Recebi outro tipo de material. É, material mais ou menos, um material que chama material estruturado, né? O material ficou na escola. Na biblioteca da escola. Então, como a gente não é um único professor a utilizar, então...Fica disponível pra todos.

ENTREVISTADOR

O senhor lembra, quando o senhor recebeu esse material, o senhor chegou a utilizar em sala de aula?

PM2

Sim, sim.

ENTREVISTADOR

Considerando, eu não sei se o senhor conhece muito a trajetória do programa, eu vou só dar uma spoiler aqui pro senhor. Esse programa começa em 2007 como PAIC, programa de alfabetização na idade certa. O foco é dos alunos do segundo ano. Em 2011, ele muda pra PAIC+5, contemplando os alunos até o 5º ano. Em 2015, ele muda para MAIS PAIC, contemplando os alunos do 6º ao 9º ano. Final de 2022, ele muda novamente para PAIC Integral. O recorte temporal dessa pesquisa é o MAIS PAIC, 2015 a 2022. Considerando essa política extensa, né? Porque essa política já tem 17 anos. Isso. Na sua percepção, como é que esse programa contribui na aprendizagem dos alunos do 9º ano, no que concerne ao desenvolvimento de habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência? Como é que esse programa contribui para a aprendizagem dos alunos do 9º ano nesses quesitos?

PM2

O material, ele é bom. Agora, ele não tem contribuído muito para a aprendizagem por conta do sistema que é colocado, né? De como ele está sendo cobrado e de como ele está

sendo correspondido, como é esse feedback. O feedback não tá do jeito que a gente esperava, né? Pra mim, ele não está atendendo esse feedback, esse retorno, não tá vindo do jeito que a gente esperava.

ENTREVISTADOR

Professor, os seus alunos de 8º, 9º ano, que já estão chegando ao final do fundamental. Se eu considerar alunos de 8º e 9º, especificamente, o senhor considera que eles estão chegando ao final do 8º, ao final do 9º, com os conhecimentos necessários para o final do ensino fundamental?

PM2

Não. Há uma situação deficitária. Isso já vinha acontecendo e aprofundou-se mais com a questão da pandemia, né? Foram dois anos em que uma estudiosa falou durante esses dois anos o tamanho do prejuízo e ela fez um cálculo mais ou menos da seguinte forma: que para superar as deficiências e dificuldades em português, os alunos iam precisar de cinco anos. Para a de matemática eles precisariam de sete. O que eu discordo disso? É que de matemática eles vão precisar de mais de dez, porque é uma coisa que tem que começar lá do início. Da pré, né? Lá da base. Se isso não for trabalhado firmemente, se não for trabalhado corajosamente, nós só vamos aprofundar, cada vez mais essa situação de não aprender. Por quê? Porque o aluno, ele desestimulou de uma tal forma e o que ele precisava durante esses dois anos foi perdido. Nós que dávamos aula online, a gente percebia que numa sala que tinha 40 alunos, tinha três, quatro participando. Presente na sala virtual. Então isso foi de um prejuízo enorme, incalculável. E digo mais, dez anos, se for feito esse trabalho firme. Firme, lá desde a base. E que se sustente. Porque o que acontece? O aluno hoje, ele chega na sala de aula, e ele parece que chegou em qualquer lugar. Ele não está mais preocupado em aprender. Ele não está preocupado em entender o que é que o professor diz. Ele não está preocupado nem em ver o professor em sala de aula. Se o professor entrar e sair da sala, ele não percebe. Ele está conversando, conversando fica. A nossa realidade aqui é você olhar para o aluno e perceber que ele não está nem aí porque você está falando. É terrível. Para nós é terrível porque você se sente um ninguém ali dentro daquela sala. Aí você diz, depois de 30, 40 minutos de aula, você olha para o aluno e ele está com material. Quando traz o material dentro da mochila, né? Outros, você vai falar: por que você não está fazendo? Ele diz que não tem material, vai pedir um lápis emprestado a um, um papel a outro, uma borracha a outro. Então nós temos uma realidade muito cruel nesse sentido. E se essa entrevista, esse momento que nós estamos conversando, eu vou expor uma angústia que eu tenho quanto aos programas de governo. Nós só temos aluno hoje por causa do Bolsa Família, a verdade é essa. Se não tivesse Bolsa Família, a maioria das escolas já tinham fechado. Agora o Bolsa Família é um programa bom? É, mas é totalmente deficiente, como muitas coisas nesse país. Ele não é uma coisa que exija que o aluno aprenda. Só precisa estar na escola, né? E a frequência não ensina ninguém. Então, no meu entender, o Bolsa Família, o governo poderia até dobrar esse valor. Paga 600, paga 1200. Agora vamos dizer: olha, tu tem que estar na escola e tu tem que ter rendimento. Se tu não tiver rendimento, o Bolsa Família será cortado. Arelada ao rendimento dele. Então é assim que a coisa funciona dessa forma. Porque se é só a frequência, o aluno vem chegar aqui e faz da escola um ambiente qualquer. Que ele veio para brincar ou muitas vezes para atrapalhar a aula. Porque basta ele dar a frequência. Uma das deficiências desse programa é isso. Se o governo tivesse amarrado a frequência e ao rendimento, tinha família se matando para o filho dar resultado. Estudar, né? Então eu acredito que funcionaria. E eu vi uma frase do Libânio em que eu não concordo, mas ele não fala mentira, ele está falando a verdade, que ele diz o seguinte: a escola do rico prepara para ele ser rico. Prepara para eles estarem nas profissões de ponta, que é engenharia, medicina, certo? E a escola pública se preocupa

como tirar o menino da rua. Então, se a nossa preocupação da escola pública é apenas tirar o menino da rua, tentar tirar ele da marginalidade, porque ele vai estar aquele tempo ocupado, supõe-se que ele vai se envolver e pensar diferente, mas ele vai continuar cada vez mais miserável. Porque o que nós assistimos hoje é alunos chegando no Ensino Médio. Não vou nem falar do 9º ano, do ensino fundamental. Terminar, é chegar ao ensino médio sem saber as quatro operações.

ENTREVISTADOR

Os alunos têm chegado ao 9º ano, professor, sem saber?

PM2

Com certeza. A gente que participa das formações, tem professor que é do município, tem professor que é do estado, e ele disse o seguinte: lá, na escola do estado em que eu ensino, o diretor já pediu para que ensinasse o menino a fazer cálculos. O que que isso acarreta? Acarreta que nós vamos ter um ensino cada vez mais de baixa qualidade, e automaticamente isso é um efeito dominó. Vai chegar nas universidades, e as universidades tem que baixar o nível.

ENTREVISTADOR

Se baixa o nível da universidade, aí mais na frente aponta para profissionais também...

PM2

Medíocres. Medíocres. Ou ela vai ser somente para os ricos.

ENTREVISTADOR

Ou seja, nossa, a situação não anda muito boa, né, professor?

PM2

Porque senão... ou ela vai ser somente para os ricos. Seria interessante que as autoridades pensassem nisso, né?

ENTREVISTADOR

Na sua concepção, como MAIS PAIC, nesses 17 anos de política, ele contribui para a melhoria do desempenho dos alunos do 9º ano em português, matemática e ciências, considerando as avaliações internas que o senhor faz em sala de aula, e considerando o desempenho deles também nas avaliações externas, como SPAECE, né, SAEB, enfim. O senhor considera que o programa, ele tem contribuído para a melhoria do desempenho dos alunos do 9º ano, nas provas suas internas e nas provas externas?

PM2

Não. Não. Eu não tenho sentido ESSE feito, né, de forma alguma. Pelo contrário, eu venho observando que desde quando começou o SPAECE, a queda no nível das provas, para mim assustadora.

ENTREVISTADOR

Cobrando menos conteúdo ou de forma mais simples?

PM2

Cobrando menos conteúdo e de forma mais simples. Se você pegar uma prova do SPAECE, de 15 anos atrás e pegar de hoje, você vai ver a queda de nível, a queda de questões que requer raciocínio lógico.

ENTREVISTADOR

E a nota deles ter melhorado com essa queda?

PM2

Não. Se torna assustador por conta disso, porque não tem melhorado a nota. Mesmo baixando o nível? Mesmo baixando o nível. O incrível que pareça é isso.

ENTREVISTADOR

E a cobrança, professor, por exemplo, vocês têm informações, o SPAECE está chegando... Há alguma preocupação da gestão municipal que vocês façam revisões, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, questões que os alunos costumam errar no SPAECE? Como é que isso acontece?

PM2

Não, até porque ninguém tem acesso às provas do SPAECE assim, num curto espaço de tempo. A preocupação tem que ser de cada um de nós, professores.

ENTREVISTADOR

Não há uma cobrança da SME por melhoria dos resultados?

PM2

Não. Há uma cobrança, mas uma cobrança indireta. Não é chegar, tem que melhorar, né? Tem que melhorar e vamos melhorar e vamos procurar uma forma de melhorar. O primeiro passo para que isso acontecesse era o professor ter tempo. Não é o professor que trabalha três expedientes. Ele não tem tempo para isso, ele não tem tempo para pesquisar, ele tem tempo para fazer aquilo que ele vem fazendo do dia a dia. Por isso que eu disse, no início, a questão do livro didático, a prisão é o livro didático, porque você não tem espaço para você pesquisar outras coisas.

ENTREVISTADOR

Se nós falarmos de desempenho, por exemplo, o desempenho deles no SPAECE e o desempenho deles nas suas provas internas, eles se dão muito bem no SPAECE, se dão mal nas suas provas ou vice-versa, ou é a mesma coisa?

PM2

É a mesma coisa. Vou puxar uma coisa agora que me preocupa. Quando o governo diz que vai criar o pé de meia, é a mesma situação do Bolsa Família. Eu vou criar o pé de meia para que? Para o aluno não abandonar. Ele vai para a escola para que? Só pela frequência. Porque o que vai ser cobrado é só a frequência. Aí o Libânio tem toda a razão. O governo está preocupado apenas em tirar o menino da rua, mas não preocupado em que o menino precisa se qualificar. Eu vou tirar da rua para evitar dele se marginalizar. Tudo bem. Mas e depois? Ele vai passar três anos no ensino médio. E depois? Qual é a qualificação que ele tem para enfrentar o mercado de trabalho? O governo municipal aqui de Fortaleza está dizendo... O candidato está dizendo que vai criar um pé de meia. Igual no ensino médio. Para o 9º ano. Isso é mais preocupante. Porque a fala dele é que vai evitar a evasão. E no 9º ano nós não temos evasão. O problema é o outro. O aluno que chega no 9º ano, ele não desiste. Não tem esse percentual elevada de desistência. Ele desiste no 6º, no 7º, no 8º. Mas no 9º ano, ele está querendo realmente terminar. Então é um programa, me desculpe a expressão, imbecil. Isso é para quê? Para ganhar voto? Então são coisas que ele deveria se preocupar em estruturar as escolas. Eu vou fazer escola de tempo integral. Eu vou fazer uma escola que tenha estrutura. Que tenha laboratório, que tenha local de pesquisa. Que tenha fonte de pesquisa. Que tenha um professor com tempo para fazer essas pesquisas.

ENTREVISTADOR

Se a gente puxar a nossa sardinha aqui para matemática. Você acha professor, que, se aqui no espaço da escola tivesse um laboratório de matemática com tudo que o senhor acha necessário, com tudo que o senhor já viu nas suas formações, com tudo que o senhor já pesquisou, como economista que o senhor é, materiais para trabalhar matemática do 6º ao 9º ano, para que ele chegue ao 9º ano dominando cálculo, o senhor acha que se tivesse esse espaço favoreceria a aprendizagem dos alunos?

PM2

Com certeza. Aí só faltou você incluir uma coisa, tempo para o professor. Porque não adianta em nada ter tudo isso e o professor não ter formação e tempo para estar lá no

laboratório fazendo a pesquisa, elaborando o planejamento em cima daquilo. Porque ir por ir ao laboratório não significa nada. Significa dizer o que? O professor está saindo de sala de aula para ir para o laboratório e os meninos vão brincar. Vamos chegar nesse laboratório e fazer o que? Cadê o planejamento? Cadê o tempo que o professor teve para pensar aquela atividade e desenvolver da melhor forma possível? Falta só isso, mas com certeza o laboratório é fundamental nos dias de hoje. Porque hoje nós precisamos entender, desenvolver e aplicar tecnologia.

ENTREVISTADOR

Nós vivemos a era da tecnologia. Mas vivemos a era do conhecimento?

PM2

Não. É um contrassenso. Porque é tanta tecnologia.

ENTREVISTADOR

Se nós conseguíssemos aplicá-la em prol do conhecimento desses alunos em sala de aula, o senhor acha que teria um avanço no conhecimento desses alunos?

PM2

Teria, só que assim, professora. Há uma grande produção tecnológica e pouca produção de cérebro. Então fica uma coisa destoante. E para o meu ver o que é que isso causa? Causa uma ruptura. Em que a grande produção de tecnologia e a produção cerebral não estão acompanhando. Está longe, muito distante. E aí, o que é que é mais fácil para a gente, para os meninos pegarem aquilo que está lá ao alcance deles? E aí eles começam, em vez de pegar essa tecnologia aprender, aplicar e desenvolver cada vez mais, ele vai usar aquela tecnologia barata. Quando eu digo aquela tecnologia barata, é aquela não mais qualificável, que não mais atende os dias de hoje. E quando ele penetra na outra, vai ficar difícil. Vai criar uma ansiedade nesses jovens. E o resultado a gente está vendo. Junto com a pandemia, o resultado a gente está vendo até em nós adultos. A depressão, a ansiedade, o desespero, a falta de interação. Nós estamos virando robôs. Daqui a pouco tem até Zumbis. Daqui a pouco nós somos todos zumbis.

ENTREVISTADOR

Professor, qual a sua compreensão sobre a avaliação? As avaliações externas, tipo SPAECE, exerce alguma influência sobre o seu processo avaliativo? Você utiliza essa nota para alguma coisa, essa prova para alguma coisa?

PM2

Utilizo. Tanto utilizo, como utilizo também as ADRs, que são essas avaliações diagnósticas. Sempre eu gosto de utilizar. Voltando a esse assunto, eu peguei a avaliação ADR do 8º ano, desse ano e me desculpe o que eu vou dizer aqui. E eu disse em sala de aula para os meninos, eu disse: gente, isso aqui é uma agressão a vocês. Agressão ao aluno do 8º ano, que era uma conta de subtrair, uma conta de somar, que é para alunos que estão lá na 3ª e 4ª série. Entendeu? Vocês estão no 8º ano. Está dizendo assim, o que o município está dizendo? Está dizendo, nós sabemos que vocês não sabem de nada. E eu disse para eles, olha, leiam com atenção, porque a coisa está tão fácil que eu tenho medo de vocês errar.

ENTREVISTADOR

O senhor usa essa avaliação ADR, SPAECE, enfim, para compor a sua nota de avaliação?

PM2

Para compor a minha nota, ADR e SPAECE para compor a minha nota. Mas sempre eu trabalho isso dentro de sala de aula com eles. E por incrível que pareça, houve erro nas contas de somar e subtrair.

ENTREVISTADOR

É mesmo? Fácil desse jeito ainda teve erro. E para o senhor, o que é a avaliação?

PM2

A avaliação para mim, Ilivanda, é quando ela é processual. Ela tem que ver o aluno como todo. Mas só que ela tem um peso. Eu tenho que enxergar o meu aluno, que vê o meu aluno, o que ele é capaz, o que ele não é capaz, o que ele evoluiu de uma etapa para outra, o que ele não evoluiu, o que ele precisa, o que ele já tem. Então é toda uma questão. E eu preciso ver uma coisa fundamental que eu acho, é o seu desenvolvimento humano. E na minha área de matemática, é o raciocínio. O raciocínio. Então é tanto que eu não passo prova. Eu não tenho até a semana de avaliação e eu não passo. Já vem fazendo isso sistematicamente através das aulas, das atividades, da interferência do aluno quando ele pergunta, quando ele questiona. Quando ele diz, por exemplo, o que é A? Quanto é que vale A? Então, a partir da pergunta dele, eu vou entendendo que eu preciso ir avaliando. Avaliando até aquele que não pergunta. Por que que ele não pergunta? É um dado a ser analisado. Aí eu vou analisar várias coisas. Ele não pergunta porque ele não sabe perguntar? Ele não pergunta porque ele não quer perguntar? Ele não pergunta porque ele já sabe? Ele não pergunta porque ele tem vergonha? Então são todas essas questões que a gente vai levando em consideração. E na semana, quando a escola coloca a semana de avaliação, eu costumo fazer uma atividade. Vamos fazer essa atividade aqui para compor a nota. Não tem o peso dele. Olha, isso é prova. Isso já às vezes desestrutura até a gente. Quando, vixe amanhã é prova.

ENTREVISTADOR

É verdade. Os resultados das avaliações externas, por exemplo, o SPAECE. Influenciam na seleção do currículo e do planejamento na sua disciplina, por exemplo. Os resultados do ano passado, do SPAECE, a escola ou a turma tal, a pontuação foi horrível. Erraram muito nisso, nisso, nisso. Então o ano que vem, para evitar isso, eu vou mudar o meu currículo aqui, aqui, aqui. Acontece isso ou não?

PM2

Não, geralmente não tem acontecido, não. O que tem acontecido, e aí isso é uma coisa boa, que o município faz, é depois de todos esses apanhados, aí eles mandam um diagnóstico e pede para que nós professores trabalhemos os descritores, onde eles mais erraram.

ENTREVISTADOR

Então é uma solicitação, é uma ideia, mas não é obrigatório.

PM2

Não, mas é uma coisa que eles pedem muito. Olha, trabalha o descritor tal. Que houve mais erro, trabalha esse descritor. Aí então a gente vem trabalhando. Aí é para trabalhar durante o ano ou você pega um período. Logo em seguida, depois vem as ADRs que estão pedindo também a mesma coisa. Trabalhe esse descritor porque a maioria errou aqui nesse descritor. Aí a gente vai fazer aquele trabalho dos descritores.

ENTREVISTADOR

Disponibilizam algum material?

PM2

Muitas vezes não. Na maioria das vezes a gente se rebola. É, fica por conta. Porque aí a gente tem que ir atrás. Aí eu vou atrás aonde? Eu vou atrás no Google, eu vou atrás no livro se tem...

ENTREVISTADOR

Aí vem a pergunta: Como vêm esses descritores que eles informam que foi onde mais eles erraram? Na hora do seu planejamento, fora essa ação do senhor pesquisar no Google, atividades de idade pedagógicas. Quando o senhor faz isso, lembrando de que eles não se

deram muito bem, né? O senhor faz para melhorar esses índices, para melhorar o aprendizado dos alunos? Como é que isso passa na sua cabeça?

PM2

Não, não faço isso. Não tem feito, né? Aí essa pergunta sua é muito boa, porque eu não tenho despertado para fazer isso. Que a gente faz mesmo porque assim, quando a gente tem acesso, depois que a... O quê? Tá com duas semanas que a gente aplicou as ADRs. E a gente ainda não teve o retorno. Quer dizer, ainda hoje tem gente fazendo essas ADRs. Então depois, quando eles aprontam tudo, é que eu vou pegar as provas e trabalhar com eles. Isso, é a coordenação que termina de inserir no sistema. Mas existe uma coisa, se eu não pedir, também não vem. Então eles encaixotam lá para o canto, bota para outro, sei. Se não pedir... porque o fundamental é que a própria coordenação, quando insere no sistema, e ao inserir no sistema você já vê que aquela questão está errada, seria da devolutiva. Olha, o professor está aqui, as provas, trabalhem. Então quando o município, quando ele já vem da secretaria do município, aí ele já vem identificando tudinho. Mas quando vem, eu já tenho feito um certo trabalho em sala

ENTREVISTADOR

Mas o trabalho em sala, o senhor pensa em melhorar os índices, que eles foram mal naquela ADR ou no SPAECE, ou o foco é melhorar a aprendizagem?

PM2

Não, o foco é melhorar a aprendizagem. Eu nem penso nos índices, até dizendo que os índices não me interessam. O que me interessa é que eles aprendam.

ENTREVISTADOR

Na sua concepção, como as avaliações externas, e aí eu vou focar no SPAECE, no formato que ele é aplicado hoje, que a prova é aplicada, como é que essa prova, da forma que ela é aplicada, ela contribui para a aprendizagem qualitativa dos alunos do 9º ano? Ela não é elaborada por vocês, né?

PM2

E aí é o que eu lhe digo, ela é totalmente fechada, porque ela é aplicada pelo Estado, né? Ela é aplicada pelo Estado, para o município, e aí a gente não tem acesso, essa é a prova que eu disse no início, a gente não tem acesso, talvez lá no próximo ano, então é uma coisa totalmente fechada, né? Algumas personalidades do município participam disso, até porque é necessário, né? Porque é o município que conhece a realidade dos seus alunos.

ENTREVISTADOR

Mas você acha que do jeito que ela é aplicada, ela contribui para a aprendizagem dos alunos do 9º ano?

PM2

Muito pouco, professora, muito pouco. Porque o que que acontece? Às vezes vêm questões, que os meninos nem têm visto esse conteúdo. Como fazer? Aí como é que eles vão fazer? E fazem, na base do chute, né?

ENTREVISTADOR

Eles demoram, professor, fazer essa prova do SPAECE?

PM2

Não, professora, eu vou dizer o seguinte, ser sincero, não demoram. Quando eu estou numa sala aplicando, eu faço toda uma fala no sentido da importância, de que a valorização é deles, eles vão ser vistos assim, assim, assado, eles vão ganhar prêmios. Porque esse era um trabalho que a escola precisava fazer, de motivação. Não faz de qualquer jeito. Porque isso aqui é o retrato de vocês. Isso aqui é a situação de vocês. Então a escola precisava. Eu já sei quando é a época do SPAECE. Então, no mínimo, no mínimo,

quando começasse o segundo semestre, eu já começaria fazendo esse trabalho em cima deles. De conscientização. Não só em cima deles, mas em cima da família. Então eu ia dizer, olha, quanto é importante. E depois, na época em que eu fui gestor, eu fazia isso e fazia mais. Eu trazia professores, amigos de fora para dar aula dia de sábado. Reforço, para motivar. Por que eu não pegava os meus próprios professores? Porque eles já estavam acostumados com eles. Então eu pegava alguém de fora que eles não conheciam, que chegava com outra didática, com outra forma de repassar. E eles, devido a não conhecer o professor, ficavam mais atentos, né? E às vezes é interessante, que às vezes eles diziam, oh, por que ele não vem ser professor da gente? Mas não pode, né?

ENTREVISTADOR

Professor, voltando a sua memória, uns dez anos, os alunos do 9º onde há dez anos atrás e os alunos do 9º ano agora. Você, comparando esse aluno, você acha que há dez anos atrás eles aprendiam mais ou atualmente eles aprendem mais? Qual é a sua percepção?

PM2

Professora, existe uma coisa aí no meio que é ruim da gente comparar hoje. Aluno de dez anos atrás significa aluno de 2012, 2013, 2014. Com aluno de hoje, 2024, 2021 pra cá, por esse processo da pandemia. Foram dois anos de um prejuízo terrível para... Incalculável. Em tudo, incalculável, em tudo, mas principalmente na educação. Aí fica assim, meio ruim da gente comparar. O que a gente percebe é que hoje, não é que eles tenham menos capacidade de aprender, mas é porque o interesse é muito menor. É muito menor. Quando o aluno chega e se dá o sistema, a secretaria diz que a escola tem uma meta a cumprir, de 98% de aprovação, quando a gente, em sala de aula, vou usar uma expressão bem pobre, mas vou usá-la, que é a melhor que eu estou vendo agora. Quando o professor se despedaça, para fazer com que o aluno preste atenção a ele, e o aluno olha e pergunta: é para copiar? E na área da matemática que me irrita muito é quando o aluno faz essas duas perguntas, é para copiar? e é para fazer cálculo? Porque se eu passar questões do livro, ele vai lá nas costas do livro, bota a resposta e diz o que fez. E se eu passar questão na lousa mesmo, eu termino a aula e eles não terminam de copiar. Há dez anos atrás, existia essa grande dificuldade também, mas era menos, porque nós não tivemos esse pulo aqui. Foi como se dissesse assim, eu estou no 6º, no 7º e pulei para o 9º. Então você nem viu o 7º, nem viu o 8º. Você deu esse salto e ficou essa vala no meio.

ENTREVISTADOR

Mas antes da pandemia, os alunos chegavam ao 9º ano com os conhecimentos necessários para um aluno do 9º ano?

PM2

Não totalmente necessário, mas bem melhor do que agora. A grande dificuldade hoje, principalmente na minha área de matemática, é o raciocínio. Eles não querem pensar. Se fosse, eu digo é muito, vocês agem como se estivessem apertando uma tecla do celular. Vocês veem a questão e querem apertar para sair a resposta. Ele é todo imediatista. Um aluno que hoje não consegue se concentrar cinco minutos. Ele não consegue. Então há dez, quinze anos atrás, eles ainda se concentravam. Sentavam, ficavam tentando. A gente ia lá, ou eles viam cá. Não era todos, porque isso nunca existiu 100% numa sala. Mas você percebia que tinha uma sala de 40 alunos, você tinha 20 que ia atrás. Hoje, de uma turma de 40, dois, três.

ENTREVISTADOR

Voltando para uma turma de 40, numa turma de 40 alunos de 9º ano, se você passasse questões, cálculos do nível de 9º ano. Quanto, sem a tua intervenção direta, desses 40 conseguiria sozinho?

PM2

Uns 25%.

ENTREVISTADOR

Considerando que 25% está conseguindo chegar ao 9º ano com os conhecimentos básicos, se o gestor municipal chegasse para os professores de matemática da rede, inclusive o senhor, dissesse: professores, vamos esquecer o livro didático. O 9º ano, e eu quero que vocês me digam: primeiro, porque eles não estão aprendendo. Segundo, o que é que eles precisam aprender e de que forma nós temos que fazer isso. O que é que o senhor faria?

PM2

Eu diria o seguinte: Pega uma comissão de professores, de todos os quatro cantos da cidade e vamos elaborar uma cartilha, principalmente com todos os descritores que são cobrados, tanto no SPAECE como nas ADRs, e vamos produzir esse material. E eu tenho certeza que seria um material bem estruturado, dentro da realidade que pudesse elevar o nível de conhecimento, compreensão, conhecimento, desenvolvimento do raciocínio desses meninos, não só em matemática, mas em português também. E o custo para o município era assustadoramente bem menor do que estar comprando um livro didático, que não atende de forma alguma aos anseios dele, nem aos nossos, porque nós pegamos um livro e ficamos... escolhendo qual é a questão que eu vou passar. Como é que esse... Não, ele não consegue isso aqui. Não está a nível de compreensão. Então, penso que... não tem aplicabilidade nenhuma, porque você faz e usa o livro didático por duas razões. Porque se você não usar o livro didático, você desestimula cada vez mais o aluno. Aí é que ele vai perguntar para que é que serve esse livro velho, né? Essa é a pergunta. Então, eu gostaria muito que os gestores pensassem nisso. Reunam um grupo de professores, como reuniu para construir o DCRFor. Não reuniu um grupo de professores, muitos, porque foram de todas as áreas. Então, reúne um grupo de professores de português e matemática. Vamos elaborar um material, uma apostila. Uma cartilha, uma coisa que esteja dentro da realidade e que seja bom para eles aprenderem, né? E evita esse consumo tão grande, que é o livro didático. Não é barato. Eu tenho certeza que não custaria nem um terço do que custa o livro didático.

ENTREVISTADOR

E eles aprenderiam?

PM2

E eles aprenderiam. Porque foi elaborado por quem? Por professores que estão vendo a realidade. E que os conhecem. Esses livros são livros que estão a nível de aluno de escola particular. Quando eu chego, quando eu estou no 8º ano e no 9º ano, em que eu coloco uma equação $3x$ mais $5x$ dá quanto? E o menino diz que dá x ? Ou ele diz, ou ele pergunta, e o que é x ? E o que é que quer dizer esse x ? Aí o que acontece é o que aconteceu nesse instante, antes de eu vir pra cá, para essa entrevista, o aluno, eu botei $2x$, ele disse: o que é que quer dizer duas vezes se não tem mais outra coisa? E não, isso não é vezes, é x , $2x$. É x mais x , $2x$. Então, é uma coisa... Algo precisa ser feito e urgente, urgente. Parar de gastar dinheiro com um livro didático que não atende as nossas necessidades, não atende o nível da escola pública e produzir o próprio material. Pelo menos em português e matemática, porque nós sabemos o que é que o aluno precisa, como podemos trabalhar esse material que foi elaborado por nós mesmos, vendo a realidade, vendo os descritores, para poder melhorar.

ENTREVISTADOR

Se a gente considerar que a finalidade do MAIS PAIC é que o aluno chegue ao 9º ano sem distorção e idade série, e com os conhecimentos, com o domínio das competências em leitura, escrita, cálculo e ciência, adequados a essa faixa etária, você acha que o programa está cumprindo essa finalidade? O aluno está chegando ao final do 9º ano?

PM2

Não. Por que não está? É aí onde eu vou voltar de novo, o material, a produção do material. Porque isso é uma sequência. Tem que vir degrau a degrau, entendeu? E não uma coisa jogada na escola. Onde é que foi feito esse trabalho? No 6º, no 7º, no 8º, para chegar no 9º. Como se fosse assim, aqui é o acabamento. Aqui é a fase final. Ele já tem que saber porque ele viu no 6º, ele viu no 7º, ele viu no 8º. E o material do PAIC não foi produzido, não foi editora, não foi nada disso, foi produzido aqui. E por que a gente não produz o material desse? Dentro da nossa realidade, dentro da realidade do aluno.

ENTREVISTADOR

Pois professor, o senhor colaborou demais com essa pesquisa. Quem sabe algo do que a gente conversou aqui com os demais professores no final da pesquisa, com as considerações, algo não mude. A gente conseguir identificar alguma lacuna que possa, de alguma forma, preenchê-la. Eu agradeço demais a sua participação.

PM2

Eu que agradeço.

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE CIÊNCIAS 1

ENTREVISTADOR
Bom dia, professora PC1. Aqui nós estamos para começar nossa entrevista sobre o programa Aprendizagem na Idade Certa, que é o programa MAIS PAIC, que é o objeto da pesquisa ora realizada. Eu vou fazer dez perguntas para a senhora, e, a primeira seria: 01) Qual a sua percepção sobre educação e aprendizagem na idade certa?
PC1
Eu trabalho mais com os alunos de 9º ano e eles estão muito fora de faixa, quando eu falo de aprendizado. Nos últimos anos na prefeitura teve uma melhoria da idade deles, mas muitos alunos do 9º não sabem interpretar, não sabem ler um gráfico, eles têm muita dificuldade em ciências, principalmente em física, porque eles não sabem as quatro operações, regra de três.
ENTREVISTADOR
E qual a sua percepção de educação? Para a senhora, o que é educação?
PC1
Educar tem aquela frase, impregnar de sentidos o que fazemos a cada instante. Eu gosto dessa frase. Paulo Freire, é? Isso. Eles não veem sentido em muitas coisas. A escola hoje tem recursos, eu tenho um laboratório de ciências, mas eles não têm o mínimo, que é a educação que deveria vir de casa. Eu levo para o laboratório, eu sou mestre, eu tenho a melhor estrutura, eu tenho as melhores ferramentas, mas os meus alunos, eles não sabem sentar e ouvir. Então a educação é muito além do conteúdo, ela é a educação social, de eu respeitar uma autoridade, de eu respeitar um ambiente bonito, organizado. Então a educação é um conjunto dos valores da família, da escola e de uma educação básica de saber ouvir, eles não sabem ouvir. interpretação de texto e gráfico.
ENTREVISTADOR
A segunda questão, na sua percepção, qual a relação entre as políticas públicas de educação e a aprendizagem dos estudantes na idade certa?
PC1
Eu vejo um grande esforço nos últimos anos do governo, mas falta capacitação e falta apoio na escola. A gente tem o projeto, a gente tem o aluno, às vezes tem a estrutura, mas não linka. Às vezes não linka com a família, a família não acha importante e não manda os meninos quando a atividade no contra turno. E tudo isso se resume na falta de interesse, muitos dos pais eles não têm um grau de instrução que faça eles entender o valor disso. Então a escola tem o projeto, mas os alunos eles não participam, falta isso.
ENTREVISTADOR
Entendi.
ENTREVISTADOR
A questão 3, como você percebe esse programa Aprendizagem na Idade Certa, que é uma política pública do governo do estado do Ceará, como você percebe esse programa? Já tinha conhecimento dele?
PC1
Eu tinha, porque eu sou escritora do PAIC, mas só pelo edital e pelo concurso que eu participei. Mas como professora de ciências eu não vejo de uma forma concreta chegar para os meus alunos. Eu sei que tem um reforço na escola, mas eu nem sabia que tinha para os meus alunos do 9º.
ENTREVISTADOR

E também não sabe se esse reforço é alguma ação do MAIS PAIC?
PC1
Não sei.
ENTREVISTADOR
Já recebeu algum material?
PC1
Não, eu não.
ENTREVISTADOR
Como o MAIS PAIC se desenvolve aqui nessa escola, nesse ambiente escolar? Você vê, que tem alguma ação desse programa que favorece a aprendizagem dos alunos?
PC1
Eu sei que tem, mas eu não sei o que é nem como é. O meu mundo é muito restrito às formações de ciências, que lá a gente trabalha com alfabetização científica e tudo, mas não diretamente ligada a MAIS PAIC. Eu não vejo esse nome?
ENTREVISTADOR
Você sabia que a finalidade do PAIC, nesse recorte temporal 2015, 2022, que é onde ele recebe a nomenclatura de MAIS PAIC, a finalidade dele é que os alunos cheguem ao 9º ano sem distorção e idade série e com os conhecimentos fundamentais em leitura, escrita, cálculo e ciência?
PC1
Não sabia.
ENTREVISTADOR
Olha só, ele precisa chegar ao 9º ano com o domínio dessas competências e habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência. E aí é interessante porque você não tem percebido o desenvolvimento.
PC1
Eles não estão com esses resultados, eles não entendem, eles não têm o mínimo de interpretação, a grande maioria. Tem uma distorção muito grande numa mesma sala de aula. Um aluno que ele percebe aprende muito rápido do lado de um aluno que não sabe nem escrever.
ENTREVISTADOR
E assim, nas escolas, você trabalhou noutra escola ano passado e está só nessa. Lá na outra escola, você via alguma ação desse programa MAIS PAIC?
PC1
Diretamente com esse nome também não. Nem uma das escolas até hoje eu vi diretamente o nome do MAIS PAIC ou do PAIC.
ENTREVISTADOR
E formação?
PC1
Assim, nas formações já falaram alguma coisa? Em ciências é muito, É o foco realmente no laboratório. Porque são tantos projetos ao mesmo tempo que é difícil a gente ficar focado em um. Eu acho que não funciona muito bem, porque tem tanta coisa ao mesmo tempo, é o MAIS PAIC, é o laboratório, é a formação do material novo. Então acaba que a gente não consegue ter foco, a gente tem que produzir relatório. Então eu não tenho tempo de estudar um projeto de ser muito bom nele. Eu tenho que entregar o resultado que eles esperam. E é sempre um atrás do outro. É sempre muito cansativo.
ENTREVISTADOR

Eu vou repetir a pergunta porque essa está mais focada. Você já recebeu alguma formação sobre o MAIS PAIC no período de 2015-2022? Já recebeu e/ou utilizou algum material estruturado desse programa para apoiar sua prática em sala de aula? Se recebe, com qual periodicidade e como o utiliza?

PC1

MAIS PAIC não.

ENTREVISTADOR

Já recebeu algum material que eles chamam de material estruturado? Já recebeu algum material estruturado ou material de apoio que... Esse material aqui é vinculado ao PAIC, esse material é do PAIC?

PC1

Não, diretamente não.

ENTREVISTADOR

Considerando a trajetória do MAIS PAIC, na sua percepção, como o programa contribui na aprendizagem dos alunos do 9º ano, no que concerne ao desenvolvimento de habilidades fundamentais leitura, escrita, cálculo e ciências?

PC1

Eu acredito que ele ajuda, embora eu não veja o resultado direto, mas pela ideia do projeto é primeiro essa distorção da pandemia, que os meninos ficaram em casa. Eu acho que ele ajuda a dar essa reforçada para chegar no ensino médio sabendo de alguma coisa e nivelando. O que eu acredito que precisa hoje, é fazer esse nivelamento. Porque eu tive alunos que ficaram em casa sem fazer nada e outros que ficaram como professores de reforço. E aí eles voltaram todos ao mesmo tempo e eles estão muito desiguais e eu tenho que atrapalhar os que têm bom rendimento porque a grande maioria não tem. Então eu fico com o coração na mão que meus alunos bons ficam de lado e aí acaba que prejudica. Eu acredito que o MAIS PAIC ele ajudar muito no contraturno para acelerar o aprendizado.

ENTREVISTADOR

Na sua concepção, como o MAIS PAIC contribui para a melhoria do desempenho dos alunos do 9º ano em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências?

PC1

No raciocínio lógico, a interpretação de textos, de tabelas, a escrita, porque eles não têm mais de escrever, nem a agenda. Abreviação também, em vc no lugar de você. Eu acho que ajuda nessa educação bem básica que a gente precisa que está se perdendo. mais o hábito de escrever. Até do quadro eles querem tirar foto. É, eles não querem

ENTREVISTADOR

Qual a sua compreensão sobre avaliação?

PC1

No raciocínio lógico, a interpretação de textos, de tabelas, a escrita, porque eles não têm mais escrever, nem a agenda. Abreviação também, em vc no lugar de você. Eu acho que ajuda nessa educação bem básica que a gente precisa que está se perdendo. mais o hábito de escrever. Até do quadro eles querem tirar foto. É, eles não querem

ENTREVISTADOR

Qual a sua compreensão sobre avaliação?

PC1

A avaliação eu já tentei fazer de uma forma mais aberta, que é o que os teóricos pedem, mas não funciona. Eles são conteudistas, eles precisam ver números, principalmente os pais. Então, não adianta eu ter ferramenta e inovação se é tudo jogado no lixo, a realidade é

essa. Eu fiz vários tipos de trabalho e teve escolas que eu fui criticada. Disseram que eu era uma professora preguiçosa porque eu queria trabalhar por projetos e eu não fazia provas tradicionais. Mas o mundo é prova. O Enem, o concurso público, eu acho que eles precisam ter o equilíbrio. Mas hoje, esse ano, intencionalmente eu estou fazendo provas e está dando mais certo porque a mento deles é muito fechada

ENTREVISTADOR

As avaliações externas, nós temos aí o SAEB, temos aí o SPAECE. Essas avaliações exercem alguma influência sobre o seu processo avaliativo?

PC1

Para mim é tudo mentira. A realidade é para atrapalhar. As avaliações servem para atrapalhar uma hora da minha aula. Eles respondem de qualquer jeito, porque eles não têm o mínimo de educação de fazer uma prova. A realidade é que as avaliações externas me atrapalham.

ENTREVISTADOR

E voltando aqui às avaliações externas, os resultados dessas avaliações influem na seleção do conteúdo que você vai ministrar?

PC1

Pra mim é indiferente. É indiferente.

ENTREVISTADOR

Você considera, para planejar ações didáticas pedagógicas, por exemplo, saiu o resultado. Vixe, o resultado da escola não foi bom. Ah, eu, enquanto professora de ciências, vou precisar adequar o meu conteúdo porque o conteúdo tal caiu na prova do SPAECE.

PC1

Não dá tempo. E nem ter essa preocupação também. Porque para mim o resultado não existe. Porque eu não acredito no resultado de um aluno que senta em 5 minutos e entregou uma prova. Ele não leu, ele não fez. Para mim é uma mentira que atrapalha a minha aula e que eu tenho que fazer.

ENTREVISTADOR

Na sua concepção, como as avaliações externas no formato que ela tem sido aplicada? A gente sabe como ela tem sido aplicada nas escolas de uma forma em geral. Esse formato de aplicação dessa prova contribui para a aprendizagem qualitativa do aluno?

PC1

Não. Eu acredito que não. Eu acho que a gente tem que voltar para a base. A base é o ensinar o meu aluno que ele tem um tempo para fazer prova e que é importante ele fazer aquela prova. Ele respeitar os espaços da escola, os ambientes da escola. Se ele não tiver esse básico, o problema dele é sentar e fazer a prova. Os meus, eles não conseguem. A grande maioria. Então não adianta eu ter a melhor prova. Eu entendo que o projeto é bom. Eu entendo que a intenção é boa. Mas o meu aluno não está pronto para fazer uma prova como deve.

ENTREVISTADOR

Comparando os alunos do 9º ano dessa escola e de outras escolas de 9º ano que você já passou. Você acha que tem alguma diferença em questão de conhecimento?

PC1

O que eu percebo. Bem, já faz 13 anos que eu estou na prefeitura. Não é sobre escola, é sobre família. Quando eu tenho um aluno muito bom e eu vou atrás, eu tenho uma família que dá suporte. Nem toda família pode pagar um reforço. Mas o aluno vem porque a mãe sabe que é importante e ela vai investir naquele aluno. Não é porque a mãe é dona de casa ou trabalha fora. A questão do vínculo familiar. Quando eu tenho alunos, a maioria deles

tem um vínculo. A maioria deles é ligada a alguma fé. Grande parte dos meus alunos foram mais longe. As famílias eram evangélicas. As famílias eram católicas, bem praticantes. Tinha valores cristãos também. Mas o vínculo familiar, o apoio da família, pra mim, na minha experiência de 13 anos de sala de aula é o que mais fortalece. Porque ele faz o que precisa fazer. Ele senta, ele respeita a autoridade, ele faz a prova.

ENTREVISTADOR

Nesses 13 anos da sua trajetória, professora, se você comparar o aluno de 9º ano, logo que você entrou na prefeitura 13 anos atrás, os 3 primeiros anos, se você comparar esse tipo de aluno com os alunos de hoje do 9º ano, qual a diferença que você percebe?

PC1

Eu percebo o vício no celular. Embora há 13 anos eu estava em escolas muito perigosas, numa periferia muito desafiadora, mas eu sinto que eles tinham mais a questão do respeito. Hoje eles estão muito viciados em celular. Eles querem estar no celular o tempo todo. O nível de atenção diminuiu. A pandemia dificultou porque eles ficaram em casa vendo TikTok, a maioria. A questão do apelo sexual, a vida sexual começando cada vez mais cedo. Mais uma vez reforça a falta do suporte e do limite da família. Aí a mãe chega pra mim e diz, tia, eu não sei o que eu faço com a minha filha e com o meu filho. Eu tenho duas horas por semana. Ela tem muito mais do que eu e ela não sabe, eu é que não sei. Então são adolescentes sem limite que já começam a usar droga, a fazer sexo, a não ter hora pra chegar em casa muito cedo. Se ele não tem isso fora de casa, não é um professor hora aula que vai fazer ele sentar e volta a questão da avaliação. Eu vou fazer ele sentar, parar tudo, respirar fundo e fazer uma prova de muitas questões. Não combina com esse aluno. Esse aluno de hoje que está concluindo o 9º ano, por exemplo, já estamos no mês de outubro.

ENTREVISTADOR

Esse aluno do 9º ano já teve 8 ou 9 meses de aula. Se você pedir pra ele produzir um texto, por exemplo, de um assunto que você deu essa semana, como é a produção de texto desse aluno?

PC1

A maioria não sabe, nenhum resumo eles sabem fazer. E se fizer com a letra muito ruim, quase não dá pra gente ler, não dá pra entender e ele não faz. Ou ele tem preguiça, ou ele não sabe fazer, ele não sabe organizar as ideias dele e colocar num papel, ele não sabe fazer isso. Nem conversando, ele sabe, muito menos escrevendo. Então eu arrisco dizer que 85% não faria.

ENTREVISTADOR

Se nós compararmos, tivéssemos um parâmetro de uma criança de 5º ano, de uma escola privada X, com o aluno do 9º ano, você teria esse parâmetro?

PC1

A minha filha é do 5º ano, de uma escola particular, e ela faz muito além do que os alunos daqui, do 9º ano. E ela faz só o 5º ano. Além da família, que a gente percebe a influência direta dos resultados alcançados pelos alunos, mediante a família. Você mesmo comentou ainda pouco que, quando tem um aluno bom, pode ir atrás que a família tá dando suporte pra esse aluno.

ENTREVISTADOR

Se nós levarmos em consideração, pra além da família, o que mais está impactando na falta de aprendizagem desses alunos?

PC1

O emocional, a maioria deles tem ansiedade, tem vários transtornos, muitos não tem laudo. Então eles não sabem lidar com as emoções. A questão financeira também. São crianças muito humildes, a maioria mora em casas muito pequenas, não tem o seu espaço, muitos sofrem abusos. Dormem todos no mesmo lugar, tem várias histórias de padrastos, de tios. São crianças que não têm o mínimo, o mínimo de uma alimentação, às vezes a única refeição do dia aqui na escola. Então essa questão social, financeira, ela também influencia.

ENTREVISTADOR

Então, se nós levarmos isso em consideração, a gente poderia entender que tá tendo aí um vácuo de política pública pra chegar no ambiente escolar, que realmente impacte na aprendizagem desses alunos?

PC1

Tá, Principalmente na saúde mental das crianças e das famílias. Porque se você for atrás das crianças que se mostram com ansiedade, que dizem que tem crise de ansiedade, que já procuraram o CAPS ou vem na sala da professora do A.E.E, mesmo sem laudo, a mãe é extremamente ansiosa, a mãe é doente, é uma mãe solteira, o perfil maior é esse. É uma mulher sozinha pra criar vários filhos. Trabalha o dia todo, sobrecarregada, chega em casa, não tem tempo, nem condição psicológica pra conversar com os filhos. Então é uma mulher sobrecarregada que cria crianças que vão vivendo do jeito que dá. Então a saúde mental dos adolescentes, ela tá ligada à saúde mental dos pais, ela reflexo deles. Então eu acredito que a política pública em cima de saúde mental ia resolver muita coisa. Muita gente perdeu os pais na pandemia, muitas mães solteiras perderam sua rede de apoio, que era pai e mãe, tiveram divórcio, tiveram gravidez complicada, muitas mães de crianças com necessidade especial não têm o mínimo de suporte. Eu vejo elas chegando assim adoecidas, então o cuidador também precisa de cuidado. Então eu acredito que pra preencher essa lacuna, a saúde é importante, mas a saúde mental, ela tá gritando, principalmente nos pais e tá refletindo os nossos adolescentes.

ENTREVISTADOR

O que eu acho interessante, porque essa política pública, o PAIC, que começou em 2007, já tem 17 anos essa política pública. O recorte temporal 2015-2022 tem o foco também, o final que é o 9º ano, atinge os alunos, engloba os alunos do 6º ao 9º ano. Ele passa a ter ações e metas voltadas para esse público-alvo. Na realidade, esse programa já tem uma nova nomenclatura, que é PAIC Integral, de aí atingir o aluno de uma forma global. No entanto, é recorrente os professores falarem que não percebem esse programa na rotina da escola, no contexto da escola. Pelo menos no ensino fundamental 2, como é o caso desse lócus, a maioria dos professores nunca ouviu falar em material estruturado. E existe um material de apoio do PAIC, principalmente português e matemático, que está surgindo também de ciências. Você não acha estranho, que um programa tão extenso seja tão pouco conhecido?

PC1

Eu acho. Eu acho que a gente tem que parar de receber tanto material e tanto projeto, porque a gestão fica sobrecarregada, chega tudo em cima da hora. A gente tem que se virar em mil para fazer relatório, para aplicar. Eu acho que tem que parar tanta coisa, e se o PAIC que é tão importante, ele teve todo esse estudo, todo esse trabalho para ser feito. Por que não? Vamos dar uma pausa aqui, pelo menos vamos testar um trimestre, um semestre, só o PAIC que está na escola. Porque eu, como professora, ia entender a história, ia entender a essência e ia acompanhar o meu aluno em cima dele. Mas aí chega cinco, vários projetos, agora já tem o maker, já tem não sei o quê, já tem não sei o quê. E aí não tem, é impossível eu aplicar o PAIC que lá com os meus alunos, se eu tenho 500 coisas em pouco tempo de planejamento; não tem como, é impossível. Então o PAIC, que pode ser o melhor

programa, mas a gente está tão inchado de vários programas muito bons, que eu acho que está na hora de simplificar o básico que funciona. Se é o PAIC que agora vamos investir no PAIC que deixar os outros de lado.

ENTREVISTADOR

Você acha que, se a finalidade do PAIC é que os alunos cheguem ao 9º ano, com o domínio das habilidades e competências em leitura, escrita, cálculo e ciência, se a escola parasse; não, esse semestre nós vamos trabalhar ações para desenvolver a leitura, escrita, cálculo e ciência, esquece o livro didático, vamos trabalhar nisso. Você acha, que poderia dar certo e para além disso, o dar certo seria realmente a aprendizagem desses alunos?

PC1

Eu acho que sim, se tivesse o suporte do social emocional. Se eu vou parar tudo, para eu recuperar, para dar uma acelerada nesses alunos, mas não adiantava eu trocar um conteúdo por outro, mesmo focado. Em paralelo a isso, tinha que ter o social emocional. Vou dar exemplo da minha filha, minha filha não conseguia aprender a ler no primeiro ano, foi o ano da pandemia. Eu tirei ela da escola, coloquei no reforço de português e matemática, levei para psicopedagoga e para psicóloga. Ela parou o ano, ficou seis meses só com esses profissionais. No ano seguinte ela repetiu a série que ela tinha abandonado e ela hoje acompanha muito bem, porque eu foquei português, matemática e no emocional dela. Hoje ela é outra pessoa.

ENTREVISTADOR

Você acha que se ela tivesse passado de ano, ela não tivesse sido retida, apesar de que ela não estava conseguindo aprender. Mas se ela tivesse ficado retida, você acha que hoje ela teria o mesmo desenvolvimento?

PC1

Não, se ela tivesse sido para outra série não. Não tinha sentido, até porque ela estava um pouco adiantada, ela não acompanhava. Era muito além da compreensão dela e ela teve o divórcio do pai dela, que abalou o emocional dela. Então eu preferi acolher minha filha. O foco é professora particular, portuguesa, matemática, terapia e psicopedagoga. Eu achei até que ela podia ter dislexia ou alguma coisa, mas era só a insegurança. O laudo da psicopedagoga é que ela tinha dificuldade na insegurança. Então isso foi fundamental para hoje ela ser uma das primeiras na sala de robótica. Ela não é a melhor aluna de português e matemática, mas ela é excelente na dança, ela é muito boa na robótica e as notas não são menos de 8.

ENTREVISTADOR

Isso é ótimo. Pois eu agradeço, professora pela colaboração na pesquisa.

PC1

Obrigada professora.

APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE CIÊNCIAS 2

ENTREVISTADOR
Bom dia professora, Bom dia. Nós estamos aqui com a professora PC2 da Escola Yada e nós vamos conversar um pouquinho sobre a política pública MAIS PAIC. Começando com a primeira pergunta, professora, qual a sua percepção sobre educação e sobre aprendizagem na idade certa?
PC2
Bom, eu acho que a educação é um processo contínuo, né? que deve levar em conta o que o aluno já traz de bagagem e a partir dali, além de desenvolver essa bagagem que ele traz e acrescentar, também propor que ele mesmo seja o protagonista dessa educação, que ele possa também produzir aprendizado para formar essa educação de uma forma bem mais ampla, então esse é o objetivo maior. E com relação a aprendizagem na idade certa, eu acho que é imprescindível, porque nós sabemos que se o aluno chega sem esses pré requisitos, a educação vai ficar o processo totalmente truncado, então eu acho importantíssimo.
ENTREVISTADOR
Na sua percepção, qual a relação entre as políticas públicas de educação e a aprendizagem dos estudantes na idade certa?
PC2
Tem tudo a ver, né? Porque se nós não tivermos essa política implantada, sequenciada, bem fixada, nós não teremos esse êxito da aprendizagem na idade certa, porque é necessário que a gente tenha esse aporte para que essa educação na idade certa aconteça, essa aprendizagem seja efetiva na idade certa, para que o aluno não carregue essa defasagem para os próximos anos. Então é importantíssimo tanto essa política ser uma garantia para o aluno, mas que também seja garantido ao professor que ele tenha as ferramentas necessárias para desenvolver.
ENTREVISTADOR
A senhora tocou num ponto fundamental, que se ele não tem lá essa base na idade certa, toda a trajetória dele vai ser truncada. Comprometida. Você acha que isso tem acontecido?
PC2
Muito, infelizmente. A gente vê que o processo da pandemia também acelerou, infelizmente, para que isso acontecesse. E essa falta desse incentivo, dessa base da política pública, ela também vai impactar nesse processo. Então a gente realmente necessita dessa base para que isso se desenvolva de maneira efetiva.
ENTREVISTADOR
Como você percebe essa política pública da aprendizagem na idade certa? Hoje ela se chama PAIC INTEGRAL. Já foi no nascedouro em 2007, ela já foi PAIC, programa de alfabetização na idade certa. Em 2011 ela passa para PAIC+5, que é um programa de aprendizagem na idade certa, mas que contemplando os alunos até o quinto ano. Em 2015 ela muda para MAIS PAIC, onde ela passa a atingir os alunos do 6º ao 9º ano. E hoje, desde final de 2022, ela mudou para PAIC INTEGRAL, que é essa visão que o aluno tem que passar mais tempo na escola, até sete horas na escola, e se desenvolver de forma integral para todos os alunos, etc. Então, como você percebe essa política pública MAIS PAIC? Como você percebe a política pública Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC)?
PC2
Eu vejo que esse avanço, toda essa trajetória que você reportou agora, é extremamente

necessário. E que essa política, no contexto social que a gente vive hoje, realmente ela é necessária, porque além do aluno estar protegido dentro da escola durante essa integralidade, os dois turnos, ele também vai estar suprindo essa demanda que muitas vezes a família não tem como suprir. Eu vejo muita dificuldade quando a gente passa pra casa alguma atividade para o aluno e o aluno não nos traz, porque muitas vezes ele não tem aquela condição de fazer aquela pesquisa, ou ele não tem uma orientação de alguém que possa ajudá-lo naquela atividade, e isso vai realmente comprometer esse processo de aprendizagem. Então, o que adianta o aluno ter as quatro aulas ou cinco aulas num período e no outro período ele não desenvolver. Ele não ampliar esse conhecimento. Então, eu acho importantíssimo que essa política realmente ela seja, além de efetiva, ela seja continuada, que seja constante, porque realmente é como você diz, a gente não pode ficar só na alfabetização nem nos primeiros anos, porque isso pode perpassar até o processo final da conclusão do ensino fundamental. Então, o aluno precisa desse auxílio e dessa até desse acompanhamento durante todo o processo dele de aprendizagem.

ENTREVISTADOR

Como PAIC, e agora o MAIS PAIC que o recorte temporal dessa pesquisa é o MAIS PAIC, 2015 a 2022, que é quando ele passa a contemplar os alunos até o 9º ano, como o MAIS PAIC se desenvolve aqui na sua escola, nesse ambiente escolar, Como é que você vê a presença desse programa dessa política pública aqui nessa escola?

PC2

Pois é, com relação a essa questão eu noto muita dificuldade na frequência dos alunos. Eu acredito que talvez uma política dentro da escola de incentivo e de mais proximidade com a família para que a família possa entender qual é a importância do programa, talvez melhore essa frequência. Eu sei que os alunos também às vezes têm outras atividades aqui na escola, a realidade é que às vezes os alunos têm outros afazeres em casa, muitos tomam conta dos irmãos menores, ou então fazem alguma atividade em casa para ajudar os pais, os pais trabalham o dia fora. Então talvez se houvesse realmente uma condição do aluno passar o dia todo, não ter essa quebra de ir em casa ou não sair e voltar, talvez fosse mais efetiva essa frequência. E aí a frequência não sendo tão boa, também compromete esse processo de aprendizagem. Então o que eu vejo de problemático na escola é com relação a isso, talvez uma maneira de a gente ouvir mais as famílias quais são os problemas que estão causando essa baixa frequência, a gente consiga ajustar para que essa frequência aumente.

ENTREVISTADOR

E tem alguma ação específica do programa MAIS PAIC aqui na escola que favorece a aprendizagem dos alunos?

PC2

Eu acho que é a questão do Aprender Mais, que é um programa muito importante para eles, que é ofertado no contraturno, para que eles possam dirimir essas fragilidades que eles têm no processo de aprendizagem, e eu acho extremamente importante para fixar essa questão do aprendizado deles.

ENTREVISTADOR

Você já recebeu alguma formação? Porque vocês têm formação com que periodicidade?

PC2

Geralmente de dois em dois meses.

ENTREVISTADOR

E nessas formações, que é geralmente de dois em dois meses, a senhora já recebeu alguma formação sobre esse programa de aprendizagem na idade certa?

PC2
Ainda não, por parte da prefeitura, da SME, ainda não falaram do programa. Eu conheço pela experiência que tenho dentro das escolas, mas especificamente...
ENTREVISTADOR
Uma formação sobre...
PC2
Não, nem diretrizes curriculares, porque eu acho que deveria ser passado para a gente. E nesse sentido, não.
ENTREVISTADOR
Então, nunca recebeu nenhum material estruturado, nenhum material de apoio?
PC2
Infelizmente não.
ENTREVISTADOR
Com esse nomezinho do MAIS PAIC não, né? Então não tem como utilizar, porque também nunca recebeu.
PC2
Isso, que é tão importante, né?
ENTREVISTADOR
Considerando essa trajetória de 2007 até hoje, né? Na sua percepção, esse programa tem contribuído de alguma forma para o aprendizado dos alunos do 9º ano?
PC2
Eu acho que, assim, agora talvez com esse MAIS PAIC integral, sim. Claro que para ele chegar no 9º ano, ele tem que ter tido essa bagagem anterior, né? Claro. Se ele passou pelo programa desde o início, desde a alfabetização, contribui sobremaneira. Porque, infelizmente, a gente ainda encontra alunos no 9º ano com muita dificuldade em leitura e interpretação. Principalmente, né? Com relação à matemática também. Mas, assim, a leitura e a interpretação, que é a base para todas as outras disciplinas, né? Eles têm muita dificuldade, mas, com certeza, seria um ganho para eles.
ENTREVISTADOR
É, porque se a gente considerar que o programa tem 17 anos e os alunos do 9º ano tem entre 13, 14 anos, né? Eles devem ter passado. Você acha que eles tem vivenciado todo o programa, Ainda tem aluno, na sua percepção, na sua disciplina, que ele já é quase final do 9º ano. Estamos quase no final do 9º ano. Ele tem o domínio das competências em leitura, escrita, cálculo e ciência?
PC2
Completamente não. Assim, falando em turmas, a gente observa que uns 30%, 40% ainda apresentam essa defasagem. Infelizmente no 9º ano. Chegando no 9º ano, eles ainda chegam com essa defasagem. Se considerar a sua disciplina e se nós considerarmos, tipo, uma turma de 40 alunos, onde você vai colocar o seu conteúdo e vai fazer uma atividade, uma avaliação, e que o aluno tem que fazer sozinho.
ENTREVISTADOR
Desses 40, quantos mais ou menos conseguem fazer corretamente sem apresentar grandes dificuldades?
PC2
Conseguir fazer em torno de 70%. Eles conseguem. Mas quando a gente vai partir para a parte da correção, a gente vê quais são as defasagens. Porque é diferente você conseguir fazer e você atingir o objetivo. Isso, pronto.

ENTREVISTADOR
Quantos conseguiriam atingir o objetivo, em média?
PC2
De forma efetiva, uns 50%. Conseguiriam realmente atingir aquele objetivo que eu determinei com aquela atividade.
ENTREVISTADOR
Entendi. Na sua concepção, como o MAIS PAIC, essa política pública, contribui para a melhoria do desempenho. E quando eu falo desempenho dos alunos do 9º ano, em língua portuguesa, matemática e ciência, eu estou considerando tanto o desempenho que eles atingem nas avaliações internas, como nas avaliações externas. Então, na sua concepção, como é que o programa tem contribuído para a melhoria desse desempenho dos alunos?
PC2
Agente observa uma nítida diferença daqueles que realmente frequentam o programa, que vem regularmente daqueles que não. Então, com certeza eles se beneficiam. É muito importante para eles. Agora, pela questão da baixa frequência, a gente observa que tem realmente essa diferença. É porque está atrelado à frequência, à escola, às atividades, ao desempenho dos alunos. Isso. É tudo um conjunto, né?
ENTREVISTADOR
Se você considerar o resultado que eles atingem nas suas avaliações internas e os resultados que eles atingem nas avaliações externas, como, por exemplo, o SPAECE, há diferenças nos resultados?
PC2
O que é que eu observo? Quando eles fazem essas avaliações externas, eles não têm tanto compromisso como eles têm com as internas. Eu acho que falta um pouco de conhecimento, maturidade, para que eles estejam fazendo essas avaliações. A questão da fidedignidade fica um pouco prejudicada. Porque, às vezes, o aluno não está muito inteirado do que é a importância daquela avaliação externa. Então, na minha realidade, na minha disciplina, eles sempre saem melhor nas internas do que nas externas. Eu creio que pela falta até de compromisso na hora da realização dessas avaliações.
ENTREVISTADOR
Eles fazem muito rápido ou demoram muito nessas avaliações externas?
PC2
Não, eles fazem muito rápido. É isso que toda a vida que eu vou, cada avaliação externa que vem, a gente procura conscientizar, falar que é importante para eles, que aquilo vai contribuir para a aprendizagem deles. Mas eles, eu não sei se propriamente da idade àquela impulsividade deles, né? e aí eles querem terminar logo, resolver logo e terminar a prova. Então, eu acho que isso, de qualquer maneira, prejudica o desempenho deles nas avaliações externas. A interna, como eles sabem que aquela nota vai influenciar para que ele, ao final do ano, tenha o resultado dele, então ele faz com mais convicção. Dá mais atenção àquela nota. Isso, dá mais crédito.
ENTREVISTADOR
O que a senhora entende por avaliação?
PC2
Bom, a avaliação é um processo bastante extenso. Para mim, ele é extenso. Por quê? Porque ela não pode ser pontual. A primeira condição da avaliação é o processo Amplo. E essa avaliação, ela tem que mostrar o todo do aluno. Quando você faz um processo de avaliação com aquele aluno, ele deve ser um processo muito meticuloso, um processo

além de continuado, um processo muito observado. Na minha avaliação de cada aluno, as avaliações formais que a gente chama, que são provas, trabalhos e tal, elas têm, claro, um fator importante, porque vão me dar um feedback do que eles se apropriaram com relação às questões próprias daquela disciplina, do conteúdo daquela disciplina. Porém, eu dou um peso ou igual ou maior para a avaliação global do aluno. Então aí eu vou avaliar a questão de como é o desenvolvimento dele com relação à produção desse conhecimento, quais são as bagagens, os conceitos que ele traz, a capacidade dele de trabalhar em grupo, de fazer aquele conhecimento ser posto para todos. Então tudo isso, eu vou avaliar quando eu vou avaliar esse aluno. Então sempre eu tenho a parte formal e eu tenho a parte, vamos dizer assim, individual daquele aluno, ver o aluno como um todo. Então para mim é um processo, e além de um processo muito rico, porque você observa o aluno ao longo do ano, eu costumo conhecer meus alunos pelo nome. Então isso me dá uma facilidade maior de poder avaliar o aluno individualmente em várias etapas daquele processo de aprendizagem. Porque às vezes quando você avalia mais pelo grupo, quando você pega mais pelas avaliações formais, isso se perde um pouco. Então eu observo como ele trabalha em grupo, como ele trabalha de forma individual, como é que ele trabalha em casa a medida do que eu coloco para ele me trazer. Então tudo isso faz parte desse processo que é bem complexo.

ENTREVISTADOR

Essa apropriação de conceitos que a senhora falou, eles guardam conceitos, professores, ou eles esquecem demais?

PC2

Assim, eles guardam o conceito mas de uma forma bem superficial; assim, infelizmente. No caso da disciplina de ciências, que a gente tem o que se chama de letramento científico, que são palavras que a gente utiliza, que são próprias da disciplina para determinar alguns conceitos, então, assim fica um pouco mais complicado para eles reterem. Mas eu noto que eles retêm o conceito amplo daquilo que a gente está passando. Mas infelizmente, às vezes quando a gente retoma, realmente aquele conceito está um pouco desgastado, ficou um pouco defasado. Mas assim, eu observo que, no todo, eles conseguem pegar o encadeamento do raciocínio. Quando eu dou aula, eu chamo muita atenção a eles, gente. Isso aqui é um raciocínio. Se a gente perder o encadeamento das ideias, então vocês têm que prestar atenção desde o começo, senão a gente não vai conseguir fechar esse conceito, esse aprendizado.

ENTREVISTADOR

As avaliações externas, tipo o SPAECE, essa do SAEB, ela exerce alguma influência no seu processo avaliativo? Você considera alguma nota que ele tira no SPAECE, na prova SAEB, enfim, para compor a sua nota ou não exerce nenhuma influência?

PC2

Atualmente, pela questão do comportamento que eles têm com relação a essas avaliações, eu não estou considerando. Eu consideraria se eles tivessem realmente a consciência, como eu falei, da importância, e fizessem realmente de uma forma um pouco mais consciente. Mas como eu observo que é uma coisa bastante superficial, eu, por enquanto, não estou considerando.

ENTREVISTADOR

Os resultados das avaliações externas influenciam a seleção e no planejamento da sua disciplina? Por exemplo, vai ter uma prova do SPAECE. Eu vou trabalhar conteúdo tal, tal, tal, porque cai na prova do SPAECE. Há essa preocupação?

PC2

Não há essa preocupação de uma forma, como é que eu posso dizer? De uma forma

determinante para o planejamento. Mas claro que a gente precisa dar uma base para que os alunos tenham condição de realizar. Mas eu penso, pelo menos na minha realidade, que a gente deveria ter uma maneira de fazer com que isso acontecesse na escola. Um quinto tempo, uma aula no sábado, para que a gente realmente pudesse dar um embasamento maior. O que eu acho que só com a carga horária que o professor tem não dá para contemplar.

ENTREVISTADOR

Então, no seu planejamento, você planeja algumas ações para melhorar os resultados atingidos no SPAECE?

PC2

Sim, à medida do possível. À medida do que dá para ser incluído. Como eu estava falando anteriormente, como a questão da carga horária é muito reduzida. No caso de ciências, eu tenho duas aulas semanais. Então, quando tem um feriado ou alguma atividade, a gente já pede. E aí fica difícil de você contemplar todo o conteúdo. Mas ao longo do ano, quando a gente observa que os conteúdos que a gente está administrando também vão estar presentes naquela prova, a gente já chama mais atenção, a gente já trabalha de uma forma diferente. Mas o ideal era que se tivesse essa oportunidade, de um tempo a mais, para a gente trabalhar esses conteúdos que

ENTREVISTADOR

Entendi. Nas formações, há alguma cobrança ou algum direcionamento de conteúdos a serem trabalhados? Tipo, não sei se a rede faz isso, de saber quais descritores que os alunos erram mais. Se há um direcionamento para trabalhar mais aqueles descritores. Não sei se tem em ciências.

PC2

Tem, em ciência tem. Mas eles não... Até agora, na formação, a gente não viu esse direcionamento, entendeu? A gente tem os descritores, mas a secretaria, a rede, não disponibilizou nas formações algo direcionado para isso. É uma coisa que a gente também sente falta.

ENTREVISTADOR

Deu para entender. Na realidade, a questão que a gente escuta, né? Às vezes, professores falarem que quando se aproxima à prova do SPAECE, tem todo um direcionamento geral de gestão interna e externa, de que os professores deem mais atenção a determinados conteúdos.

PC2

Sim, isso acontece. Mas infelizmente, nas formações, nós não temos esse direcionamento, entendeu? O professor fica sozinho. Porque o ideal é que a gente tivesse esse direcionamento desde o início do ano. Porque aí a gente poderia, ao longo do processo de aprendizagem, ir encaixando. Aí quando chega próximo da prova, a gente tem que se organizar de uma forma bastante rápida e aí não contempla. Porque você sabe que a aprendizagem não é uma coisa estanque. E a gente tem que vir construindo esse conteúdo ao longo do ano. Inclusive, uma das minhas sugestões para a escola, para o início do ano, a gente já programar todas essas ações. Porque além dos SPAECE, nós temos outras ações que a gente já poderia estar trabalhando. As DCRs, não é? Isso, temos DCRs. E além do SPAECE como avaliação externa, a gente tem o SAEB, a gente tem... A própria prova do IFCE é que os meninos do 9º são contemplados. Então deveria ser uma política interna da escola a gente trabalhar. Já que a rede não nos proporciona uma diretriz. Porque se tivesse uma diretriz ampla de toda a rede que a rede fosse seguir, a gente já tinha também.

ENTREVISTADOR

Na sua concepção, como as avaliações externas, no formato como tem sido aplicadas, contribuem para a aprendizagem qualitativa dos alunos?

PC2

Olha só, pelo que eu vejo das avaliações, a maneira como a gente trabalha em sala de aula, os conteúdos, eles estão um pouco desconectados da realidade da avaliação. O que é que eu observo? Algumas avaliações, aí eu não vou citar A ou B, mas no geral, o conteúdo que é abordado, ele ainda não foi abordado em sala, certo? Então o que acontece? O aluno pode até compreender aquela questão, ler, mas ele não vai saber responder, entendeu? Então assim, além do conteúdo não ser visto, a realidade, o formato daquela avaliação, ela está desconectada do que a gente vê em sala de aula com ele. Então, eu acho que, assim, cria esse abismo. Então, contribui mais ainda para que eles façam de uma maneira mais atabalhoada. Não, eu não sei, eu vou marcar logo aqui de qualquer forma. Então, assim, eu acho que essa distância também é uma forma de contribuir para que essas avaliações externas não tenham tanto o rendimento que a gente poderia ter.

ENTREVISTADOR

Porque a finalidade do MAIS PAIC é que o aluno chegue, aluno ano, sem distração idade séria e com domínio das habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência. E aqui, ciência entra a sua disciplina. Se a finalidade do programa é essa, e há tanto tempo que tem essa finalidade, como a senhora vê essa questão de nunca ter recebido uma formação, se a sua disciplina está inclusa, nunca ter recebido nenhuma formação, nunca ter recebido nenhum material estruturado, para que a senhora pudesse desenvolver, ou mesmo a escola, ações voltadas para esse domínio de competências na sua área. Englobando português e matemática, a que que a senhora atribui isso? Tanto tempo de programa, tem a finalidade que o aluno chegue ao 9º ano, com essas competências, essas habilidades, lá no final dessa série e em português, matemática e ciência, e a senhora nunca ter recebido nem material e nem uma formação. A que que a senhora atribui?

PC2

Pois é, eu acho que existe um hiato entre a secretaria de educação e a ponta que somos nós professores. E a gente se sente desamparado e é muito frustrante para a gente, porque a gente quer desenvolver aquelas competências no aluno e a gente não encontra um terreno propício para isso. Você sabe que a gente que é professora hora aula, a gente já tem tantas atribuições, tantas turmas para dar conta, e aí assim, quando você não tem o mínimo para desenvolver aquilo no aluno, realmente é muito frustrante. Então assim, eu me sinto, a palavra é desamparada nesse sentido, porque realmente a gente tinha que ter uma diretriz. Eu acho que uma rede, como a Rede Municipal de Fortaleza, cada setor que ela procura desenvolver dentro da atitude educacional, teria que ter um direcionamento. Então se a gente vai desenvolver essa política de provas externas, avaliações externas, a gente teria que ter uma política mais afetiva dentro das escolas, com a orientação para os professores, para que isso realmente pudessem ser efetivado, porque senão o processo se quebra, e aí ele não atinge o objetivo. É um programa bom, é uma política boa, que acaba não atingindo seu objetivo, porque vai ter essa quebra no processo.

ENTREVISTADOR

Pois, professora, é isso, muito obrigada. A senhora contribuiu muito para essa pesquisa

PC2

Eu que agradeço. Estamos sempre aqui, a gente precisa.

APÊNDICE I – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ROTINA ESCOLA

Data: ____/____/____

Escola: _____

Foco da observação:

- 01) Que atividades pedagógicas foram realizadas na escola neste dia?
- 02) Algumas das ações desenvolvidas pela escola se relacionaram aos eixos estruturantes do MAIS PAIC? De que forma?
- 03) considerando a finalidade do MAIS PAIC, os professores do 9º ano realizaram o planejamento das atividades pedagógicas atendendo esse objetivo?
- 04) Como são manifestados os resultados das avaliações externas no ambiente escolar? De que forma a escola se organiza pedagogicamente a partir dos resultados dessas avaliações, em especial o SPAECE?
- 05) Que ações foram desenvolvidas na escola para desenvolver a aprendizagem dos alunos do 9º ano em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências?
- 06) Como se manifestam o Eixo Ensino Fundamental II (Anos Finais) na escola?
- 07) Como se manifesta o Eixo Avaliação Externa na rotina de sala de aula dos professores do 9º ano do EF e de que modo ele se relaciona com a finalidade do MAIS PAIC?
- 08) Como se manifesta o currículo oculto da escola no que se refere ao desenvolvimento das habilidades em leitura, escrita, cálculo e ciência?
- 09) Quais materiais didáticos são usados e de que forma se relacionam com o material estruturado do MAIS PAIC?
- 10) Comente sobre os aspectos considerados importantes na rotina escolar observada em relação à finalidade do MAIS PAIC.

APÊNDICE J - QUESTIONÁRIO ORIENTADOR DO DIÁRIO DE CAMPO

DIÁRIO DE CAMPO

Data: ____/____/____

Disciplina: _____

Código do professor regente:

PLP1 () PLP2 () PLP () PM1 () PM2 () PC1 () PC2 ()

- 01) Quais foram os conhecimentos abordados pelo professor?
- 02) Que instrumentos pedagógicos foram utilizados para mediar os conteúdos abordados?
- 03) Descreva com detalhes como aconteceu a rotina das ações nesta aula e quais as atividades foram realizadas neste encontro de aprendizagem.
- 04) Quais as dificuldades encontradas pela pesquisadora na observação dessa aula?
- 05) Quais conhecimentos espontâneos foram apresentados pelos alunos?
- 06) Quais foram as principais dúvidas e dificuldades apresentadas pelos alunos na aprendizagem dos conteúdos abordados ao longo da aula?
- 07) Como foram sanadas as dúvidas e dificuldades apresentadas pelos alunos?
- 08) Quais as atividades propostas em sala de aula e domiciliares?
- 09) Na percepção da pesquisadora, que conhecimentos foram internalizados pelos alunos?
- 10) Na ótica da pesquisadora, quais as maiores dificuldades apresentadas pelo professor e pelos alunos no decurso da aula?

ANEXO A – TERMO DE PARCERIA DO PAIC



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ

Termo de Parceria que entre si celebram o GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, através da Secretaria da Educação (SEDUC), Secretaria de Cultura (SECULT), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e as Entidades da Sociedade Civil - Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará (APRECE), Associação das Primeiras Damas dos Municípios do Ceará (APDMCE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-CE), Fórum de Educação Infantil do Ceará para a implementação do Programa "Alfabetização na Idade Certa".

O Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria da Educação (SEDUC), a Secretaria de Cultura (SECULT), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), juntamente com a Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará (APRECE), Associação das Primeiras Damas dos Municípios do Ceará (APDMCE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-CE) e o Fórum de Educação Infantil do Ceará, baseados em mútua confiança e no espírito de cooperação, celebram o presente Termo de Parceria.

O referido instrumento envolvendo as instituições citadas representa a concretização do compromisso do Governo do Estado e da sociedade civil com os municípios cearenses.

Considerando que os **PARCEIROS** estão comprometidos com os princípios de participação, cooperação, imparcialidade e desenvolvimento sustentável, levando em conta a cultura, os costumes, a construção de capacidades locais;

Considerando que os **PARCEIROS** não exporão os beneficiários pretendidos pelo Programa, inclusive as crianças, a qualquer forma de discriminação, abuso ou exploração;

Considerando que os **PARCEIROS**, cujos status estão de acordo com os regulamentos nacionais, estão comprometidos com os princípios da educação pública, do desenvolvimento sustentável e da descentralização das políticas públicas e têm demonstrado a capacidade necessária para as atividades envolvidas;

Considerando que os **PARCEIROS** reconhecem a educação como direito universal de todos, e entendem que a educação infantil e a alfabetização de crianças são prioridades da sociedade cearense para os próximos 10 anos;

Considerando que os **PARCEIROS** reconhecem a necessidade de se criar uma cultura permanente de avaliação, acompanhamento e responsabilização dos diversos atores educacionais em benefício das aprendizagens das crianças.

Neste momento, então, baseados em mútua confiança e no espírito de cooperação amistosa, os **PARCEIROS** celebram o presente Termo de Parceria, conforme cláusulas a seguir.

ANEXO B - EVOLUÇÃO DO SPAECE

Evolução do Spaece, por abrangência, série/ano e inovações

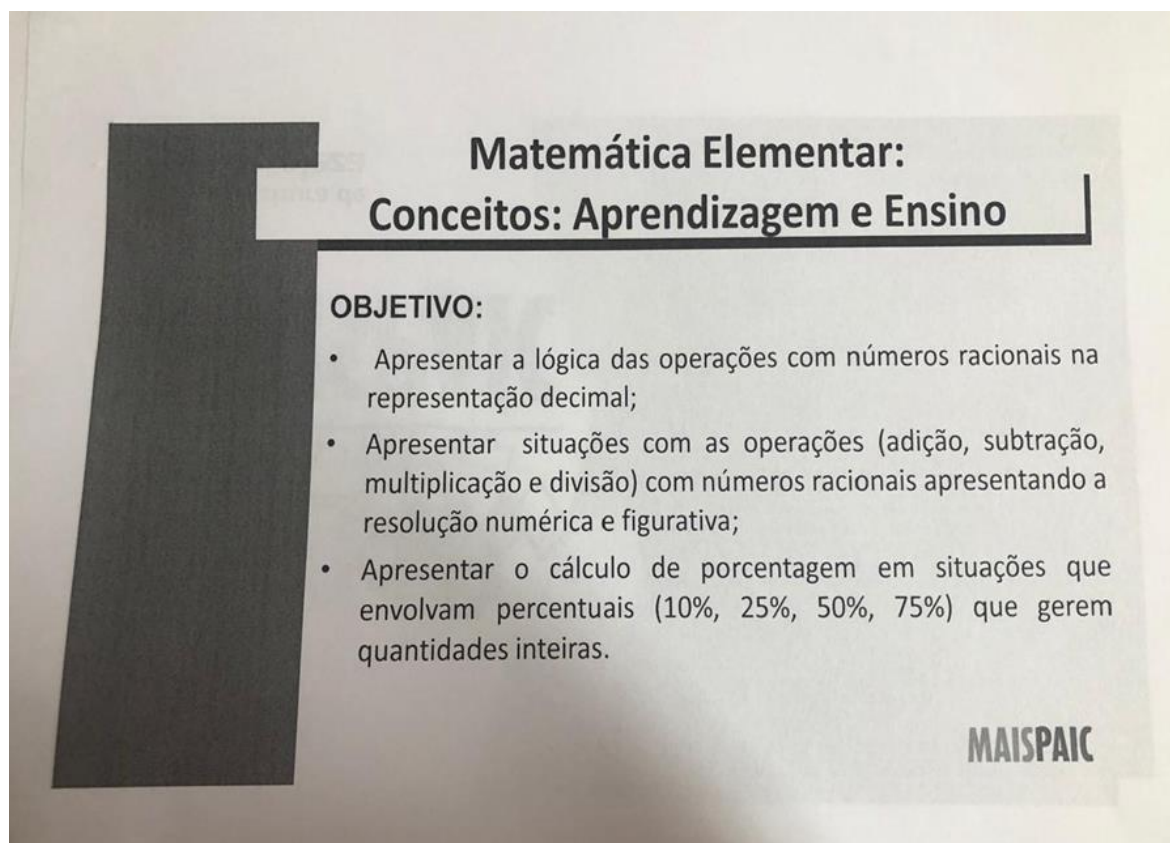
ANO	ABRANGÊNCIA	SÉRIE/ANO	INOVAÇÕES
1992	Fortaleza – amostral	4ª e 8ª EF	
1993	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	4ª e 8ª EF	
1994	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	4ª e 8ª EF	
1996	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias + 5 municipalizados	4ª e 8ª EF	Adoção da TRI
1998	Fortaleza e 20 municípios sede dos Crede + 2 municípios por Crede	4ª e 8ª EF	
2001	Adesão das escolas (184 municípios) – Spaece-Net	8ª EF e 3ª EM	Criação do Prêmio Escola do Novo Milênio
2002	Adesão das escolas (179 municípios) – Spaece-Net	8ª EF e 3ª EM	Aplicação das provas com uso de computador
2003	Adesão das escolas (184 municípios) – Spaece-Net	8ª EF e 3ª EM	
2004	Universalizado para as redes estadual e municipal	4ª e 8ª EF e 3ª EM	Criação do Prêmio Escola Destaque
2006	Universalizado para as redes estadual e municipal	4ª e 8ª EF e 3ª EM	
2007	Universalizado para as redes estadual e municipal	2ª EF	Alteração na Lei do ICMS Criação do Paic
2008	Universalizado para as redes estadual e municipal	2ª, 5ª e 9ª EF e 1ª, 2ª e 3ª EM	Aplicação em todas as séries do Ensino Médio
2009	Universalizado para as redes estadual e municipal	2ª e 5ª EF e 1ª, 2ª e 3ª EM	Criação do Prêmio Escola Nota dez
2010	Universalizado para as redes estadual e municipal	2ª, 5ª e 9ª EF e 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	
2011	Universalizado para as redes estadual e municipal	2ª, 5ª e 9ª EF; 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	Inclusão do 5º ano na Lei do ICMS
2012	Universalizado para as redes estadual e municipal	2ª, 5ª e 9ª EF; 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	
2013	Universalizado para as redes estadual e municipal	2ª e 5ª EF; 1ª EM e EJA (AF e EM) Amostral: 9ª EF; 2ª e 3ª EM	
2014	Universalizado para as redes estadual e municipal	2ª, 5ª e 9ª EF; 1ª EM e EJA (AF e EM) Amostral: 2ª e 3ª EM	
2015-2019	Universalizado para as redes estadual e municipal	2ª, 5ª e 9ª EF; 1ª e 3ª EM* e EJA (AF e EM)	Inclusão do 9º ano na Lei do ICMS

* Na 3ª série do Ensino Médio, foram avaliados apenas os alunos das escolas do 2o ciclo do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro.

Fonte: adaptado de Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (2018).

Fonte: Vidal, Costa e Soares (organizadores), 2022. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/11/20221018-spaecce_livro2_pesquisas_propostas_acao.pdf. Último acesso em: 02/11/2024.

ANEXO C - MATERIAL FORNECIDO PELA PROFESSORA DE MATEMÁTICA 1

ANEXO D - MATERIAL FORNECIDO PELA PROFESSORA DE MATEMÁTICA 1

Matemática Elementar:
Conceitos: Aprendizagem e Ensino

OBJETIVO:

- Apresentar a lógica das operações com números racionais na representação decimal;
- Apresentar situações com as operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) com números racionais apresentando a resolução numérica e figurativa;
- Apresentar o cálculo de porcentagem em situações que envolvam percentuais (10%, 25%, 50%, 75%) que gerem quantidades inteiras.

MAISPAIC

ANEXO E - MATERIAL FORNECIDO PELA PROFESSORA DE MATEMÁTICA 1

Magia da Matemática - Ilydio Pereira de Sá - www.magiadamatematica.com 9


TABULEIRO

$\frac{8}{20}$	$\frac{7}{14}$	$\frac{12}{20}$	$\frac{4}{12}$
$\frac{4}{20}$	$\frac{9}{12}$	$\frac{8}{12}$	$\frac{12}{15}$
$\frac{5}{10}$	$\frac{9}{15}$	$\frac{6}{12}$	$\frac{3}{18}$
$\frac{20}{24}$	$\frac{5}{15}$	$\frac{6}{9}$	$\frac{3}{12}$

4) BINGO DAS FORMAS GEOMÉTRICAS


1. As duplas decidem quem começará, e os jogadores jogam alternadamente.
2. O primeiro jogador lança os dois dados e cobre uma figura do seu tabuleiro que combine com as informações das duas faces dos dados lançados.
3. Se o jogador cobrir a figura errada, ou se não tiver figura para cobrir, ele passa a vez.
4. Ganha o jogo aquele que conseguir colocar três fichas consecutivas na linha, ou aquele que tiver colocado o maior número de fichas consecutivas em uma linha.

ANEXO F - MATERIAL FORNECIDO PELA PROFESSORA DE MATEMÁTICA 1



MAISPAIC

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 COORDENADORIA DO ENSINO FUNDAMENTAL
 CÉLULA DE FORMAÇÃO
 3ª FORMAÇÃO MAIS PAIC DE MATEMÁTICA



Prefeitura de
Fortaleza

ATIVIDADE DE CONSTRUÇÕES GEOMÉTRICAS

A Geometria é legal! Mas para que você concorde com isso, você precisa conhecer a base da Geometria. As atividades, a seguir, convidam você a construir essa base de maneira bem interessante. Vamos lá?

Siga as instruções a seguir para formar as figuras e, em seguida, diga que figura você construiu e o que você pode afirmar sobre ela. Para isso, você precisará observar e refletir durante as construções realizadas!

Figura 1

- 1) Marque dois pontos e chame-os de A e B;
- 2) Construa um segmento com extremidades em A e B;
- 3) Com o compasso, construa uma circunferência com centro no ponto A, passando por B;
- 4) Construa outra circunferência com centro em B, passando por A;
- 5) Escolha uma das intersecções entre as circunferências e chame de ponto C;
- 6) Construa um segmento de reta unindo os pontos A e C;
- 7) Construa outro segmento de reta unindo os pontos B e C;
- 8) Qual é a relação entre os lados da figura formada? Explique sua resposta.
- 9) Qual é a relação entre os ângulos da figura formada? Explique sua resposta.
- 10) Oculte os objetos desnecessários e escreva ao lado da sua construção o nome da figura geométrica que você desenhou. O que você pode dizer sobre essa figura?

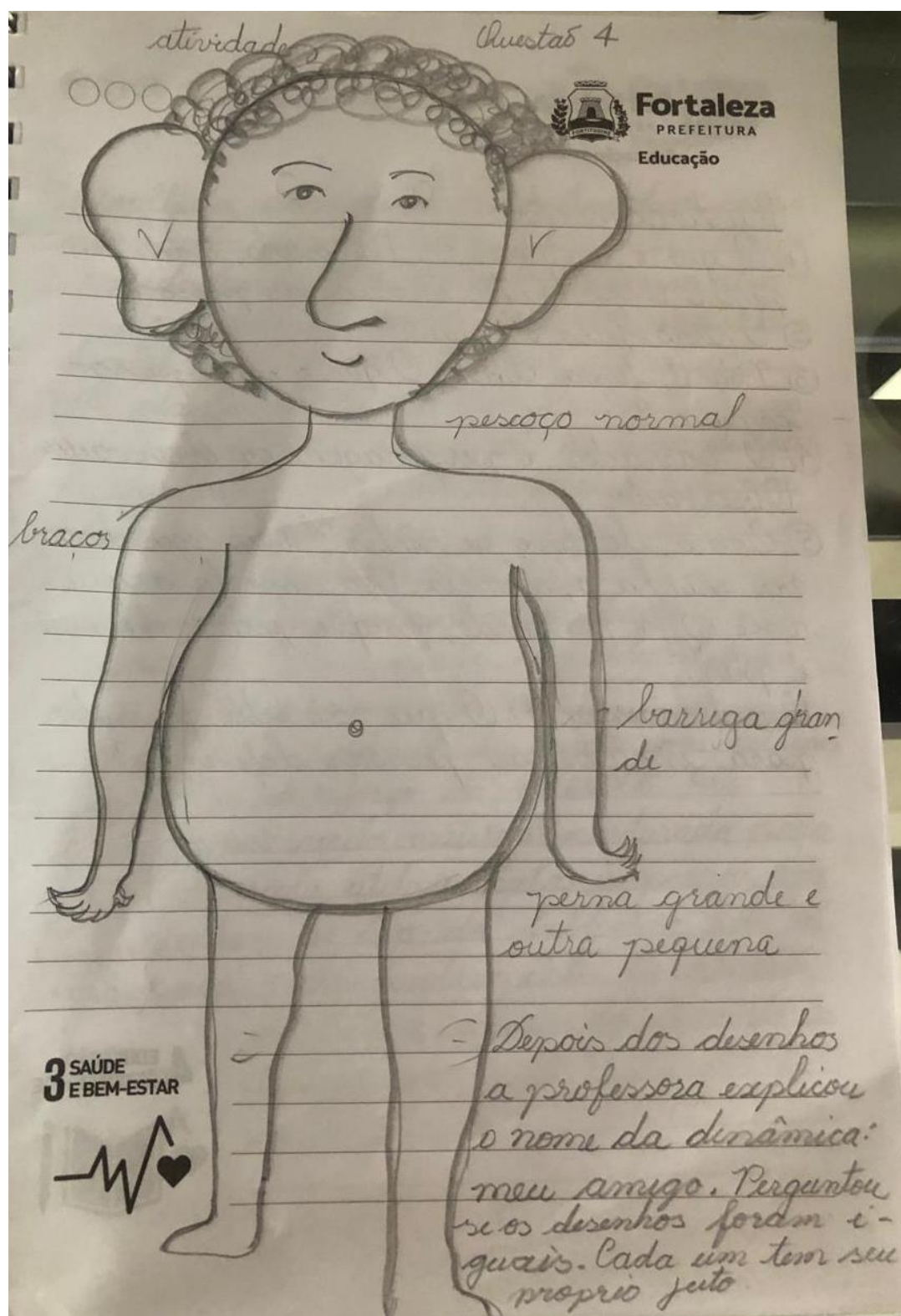
Figura 2

- 1) Com a régua, construa um segmento;
- 2) Chame as extremidades do segmento de A e B;
- 3) Encontre o Ponto Médio de AB e chame-o de C;
- 4) Com o compasso, construa uma circunferência com centro no ponto C, passando por A e B;
- 5) Com o mesmo raio, construa outra circunferência com centro em A, passando por C;
- 6) Com o mesmo raio, construa outra circunferência com centro em B, passando por C;
- 7) Marque os pontos de intersecção entre essas circunferências com a primeira circunferência criada e chame-os de D (logo após a A, no sentido horário), E, F, G, respectivamente;
- 8) Construa os segmentos de reta unindo os pontos A e D, D e E, E e B, B e F, F e G, G e A, respectivamente;
- 9) Qual é a relação entre os lados da figura? Explique.
- 10) Oculte os objetos desnecessários e escreva ao lado da sua construção o nome da figura geométrica que você desenhou. O que você pode dizer sobre essa figura?

Figura 3

- 1) Com a régua, construa um segmento;
- 2) Chame as extremidades do segmento de A e B;
- 3) Com o compasso, construa uma circunferência com centro no ponto A, passando por B;
- 4) Construa outra circunferência com centro em B, passando por A;
- 5) Chame as intersecções das circunferências de C e D, respectivamente;
- 6) Construa segmentos de reta unindo A e C, B e C, B e D, A e D;
- 7) Qual é a relação entre os lados da figura? Explique sua resposta.
- 8) Oculte os objetos desnecessários e escreva ao lado da sua construção o nome da figura geométrica que você desenhou. O que você pode dizer sobre essa figura?

ANEXO G - DESENHO PROPOSTO PELA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA 1 (REALIZADO PELA PESQUISADORA)



ANEXO H - RANKING NACIONAL DE CRIANÇAS ALFABETIZADAS NA IDADE CERTA

EDUCAÇÃO

Ceará lidera ranking nacional de crianças alfabetizadas na idade certa, aponta relatório do MEC

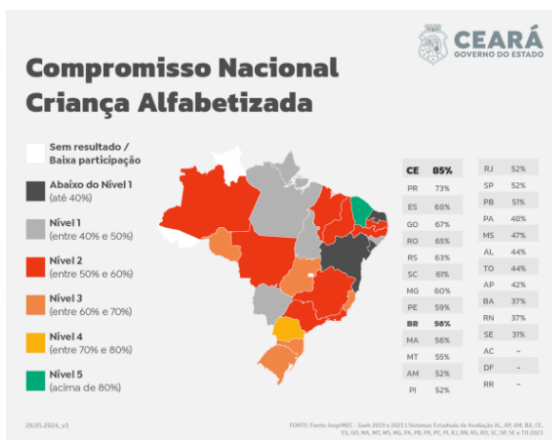
28 DE MAIO DE 2024 - 14:08 | #alfabetização #ceará #educação pública #mec #seeduc

Letícia Falcão - Agência Casa Cuiá - Twitter

Ricardo Stuckert/PR, Carlos Gilbajó e Thiago Gaspar/Casa Cuiá - Fotos; Yuri Leonardo - Infográfico



Mais de 80% das crianças cearenses alcançaram o patamar de alfabetização definido pelo Inep para o 2º ano do ensino fundamental



*Esses dados mostram que estamos no caminho certo. Mas ainda temos muito a avançar. O Governo do Ceará não tem medido esforços e nem recursos para fazer a nossa educação crescer cada vez mais. Investir em educação é a garantia de um estado mais justo, humano e igualitário", citou o governador do Ceará, Elmano de Freitas.

Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2024/05/28/ceara-lidera-ranking-nacional-de-criancas-alfabetizadas-na-idade-certa-aponta-relatorio-do-mec/>. Acesso em: 02/11/2024.

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA: UM ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 9º ANO

Pesquisador: ILIVANDA ALVES DE LIMA SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84125224.0.0000.5054

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP)

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.354.448

Apresentação do Projeto:

O Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), originalmente denominado Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), teve sua criação durante a gestão do então governador do Estado do Ceará, Cid Ferreira Gomes (2007-2010). Estabelecido como uma iniciativa de cooperação entre o governo estadual e os municípios cearenses, tem como objetivo apoiar a alfabetização dos alunos da rede pública até o final do 2º ano do Ensino Fundamental (EF). Na sua trajetória o programa passou por ampliações. Para esta pesquisa, interessa-nos o MAIS PAIC, no recorte temporal (2015-2022), período de ampliação das ações e metas até o 9º ano do EF (atualmente, Anos Finais. Será realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Avaliar, pela ótica dos professores, as contribuições do programa na aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, concernente ao domínio das habilidades fundamentais de leitura, escrita, cálculo e ciências.

Objetivo Secundário:

(1) Compreender a trajetória do programa MAIS PAIC, enquanto política pública, destacando marcos e mudanças significativas na melhoria da educação do Ceará, e em especial no

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC**



Continuação do Parecer: 7.354.448

município de Fortaleza;

2) estudar o desenvolvimento do MAIS PAIC na rotina escolar,

identificando as contribuições do programa para melhorar o desempenho das habilidades dos alunos do 9º ano em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e

(3) analisar, na perspectiva dos professores, as contribuições do programa MAIS PAIC para o desenvolvimento de habilidades fundamentais em leitura, escrita, cálculo e ciências, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental esperados no final dessa série.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos são mínimos, mas caso algum dos sujeitos da pesquisa se sinta de alguma forma desconfortável, terá garantido seus direitos de desvincular-se da pesquisa à qualquer momento.

Benefícios:

Poder participar da avaliação de um programa que versa sobre a aprendizagem na idade certa, como um porta voz nesse processo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Ver item Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2419719.pdf	22/11/2024 17:41:13		Aceito
Outros	cartaresposta.pdf	22/11/2024 17:40:14	ILIVANDA ALVES DE LIMA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/11/2024 16:41:25	ILIVANDA ALVES DE LIMA SANTOS	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 7.354.448

Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	12/09/2024 21:44:00	ILIVANDA ALVES DE LIMA SANTOS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	TermodeCompromissoparaUtilizacaode Dados.pdf	12/09/2024 18:34:38	ILIVANDA ALVES DE LIMA SANTOS	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	CartadeSolicitacaodeApreciacaodeProjeto.pdf	12/09/2024 18:20:23	ILIVANDA ALVES DE LIMA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacaoinstitucional.pdf	12/09/2024 18:11:30	ILIVANDA ALVES DE LIMA SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodeconcordanciapesquisadores.pdf	12/09/2024 18:10:29	ILIVANDA ALVES DE LIMA SANTOS	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	12/09/2024 18:07:46	ILIVANDA ALVES DE LIMA SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	12/09/2024 17:07:22	ILIVANDA ALVES DE LIMA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	12/09/2024 17:06:19	ILIVANDA ALVES DE LIMA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 31 de Janeiro de 2025

Assinado por:

FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br