

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Denise Pedroso de Moraes

A utilização do material didático na política de alfabetização MAISPAIC:
um estudo de caso no município de Juazeiro no Norte – Ceará

Juiz de Fora

2020

Denise Pedroso de Moraes

A utilização do material didático na política de alfabetização MAISPAIC:

um estudo de caso no município de Juazeiro no Norte - Ceará

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Moraes, Denise Pedroso de.

A utilização do material didático na política de alfabetização MAISPAIC: um estudo de caso no município de Juazeiro no Norte - Ceará / Denise Pedroso de Moraes. -- 2020.

144 f.

Orientador: Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

1. MAISPAIC. 2. Implementação de políticas. 3. Material Estruturado. I. Melo, Manuel Fernando Palácios da Cunha e, orient.
II. Título.

Denise Pedroso de Moraes

A utilização do material didático na política de alfabetização MAISPAIC: um estudo de caso no município de Juazeiro no Norte - Ceará

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 22 de janeiro de 2020

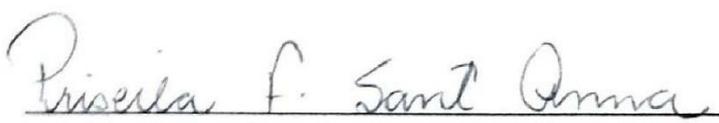
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Priscila Fernandes Sant'Anna
Prefeitura de Juiz de Fora

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Manuel Palácios, por aceitar o desafio de realizar essa pesquisa, pela confiança e pela oportunidade de compartilhar comigo tanto conhecimento em momentos preciosos de diálogo.

À minha Assistente de Suporte Acadêmico (ASA), Priscila Campos, pelo incentivo, apoio, carinho, leituras atentas e sugestões valiosas na escrita do texto, além da serenidade e gentileza na condução de todo o processo de elaboração da dissertação.

Ao Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria de Educação, pela oportunidade concedida aos 35 estudantes da primeira turma de Mestres em Gestão e Avaliação da Educação Pública funcionando em Fortaleza/CE.

Aos meus pais, que sempre valorizaram a educação e me incentivaram a acreditar que esse era o maior tesouro que alguém pode possuir.

Ao meu esposo, Alex, por compartilhar da alegria desde o primeiro momento da conquista desse sonho, quando este ainda era um embrião, e pelas diversas vezes em que seu apoio foi fundamental para que eu recuperasse a esperança em mim e acreditasse que a batalha chegaria ao fim.

Ao meu filho, Leandro, pelas horas em que pediu minha atenção e me proporcionou importantes pausas no trabalho e gostosas gargalhadas, capazes de oxigenar meu cérebro e aliviar a tensão depois de horas de estudo, além ressignificar o sentido de “tempo” na minha vida.

À minha filha-irmã, Valéria Maria, por me encorajar a nunca desistir dos sonhos com seu exemplo de determinação e resiliência.

Aos colegas do mestrado, pela amizade, carinho e muitas oportunidades de refletir sobre questões muito sérias do campo político e educacional, assim como momentos de pura alegria em nossas inesquecíveis festinhas nos aniversários coletivos.

Às minhas colegas de trabalho, Lavina, Terezinha, Maria e Rosângela, tanto pelo conhecimento compartilhado, o que contribuiu em vários momentos para a escrita desse texto, quanto pela paciência e o incentivo para que eu concluísse essa etapa.

Aos sujeitos da pesquisa, pela valiosa contribuição à produção da presente dissertação.

“Mãos dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.

Também não cantarei o mundo futuro.

Estou preso à vida e olho meus companheiros.

Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.

Entre eles, considero a enorme realidade.

O presente é tão grande, não nos afastemos.

Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.”

(ANDRADE, 1976, p. 55)

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado tem como foco o Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAISPAIC, criado pelo Governo do Estado do Ceará com intuito de promover melhoria dos indicadores educacionais nos municípios cearenses e assumiu caráter de política pública em 2007, quando os 184 municípios do Estado aderiram ao programa. A pesquisa investiga a implementação do MAISPAIC no município de Juazeiro do Norte/CE, com foco no material didático elaborado para 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A pergunta que norteou esse estudo foi: de que maneira o material utilizado na implementação do MAISPAIC na Secretaria Municipal de Juazeiro do Norte pode contribuir para o alcance dos objetivos desta política? O objetivo geral foi analisar como o material didático é utilizado na implementação do MAISPAIC em duas escolas municipais de Juazeiro do Norte. E os específicos foram: descrever o MAISPAIC, sua concepção pedagógica, os eixos estruturantes do programa e o contexto educacional de Juazeiro do Norte no período 2007 a 2017; analisar como os materiais estruturados para 1º e 2º anos do Ensino Fundamental do MAISPAIC são utilizados na implementação do MAISPAIC em duas escolas municipais de Juazeiro do Norte; e propor, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte, um plano de ação para atuação articulada entre CREDE e SME, visando promover melhoria da implementação da política nesse município, com foco na utilização dos materiais estruturados do programa MAISPAIC para 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Para tanto, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, com base nos estudos sobre políticas públicas de Ball (1996), formação e trabalho docente, considerando Libâneo (1994) e Tardif (2011), materiais didáticos, enfocando Lajolo (1998), além da análise documental de relatórios publicados pela coordenadoria do programa, dados de escolas, resultados de avaliações externas, observações, entrevistas com diferentes sujeitos que atuam na implementação do MAISPAIC e grupos focais realizados com professores das duas escolas pesquisadas. Através da pesquisa de campo, foram identificados os seguintes problemas: pouca frequência e sistematização no acompanhamento pedagógico realizado pelas equipes regional e municipal; falta de participação dos gestores nas formações do MAISPAIC oferecidas aos professores; necessidade de ajustes no material estruturado; atraso na distribuição do material às SMEs. Como ações propostas no Plano de Ação Educacional (PAE) para o enfrentamento dos problemas identificados, destacamos: grupos de discussão entre CECOM/CREDE e SME sobre

acompanhamento pedagógico; elaboração de instrumento de acompanhamento; formação para coordenadores pedagógicos sobre o material MAISPAIC; grupos de discussão com professores de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de Juazeiro do Norte acerca do material do MAISPAIC. As ações propostas não abarcam todos os problemas relacionados ao processo de implementação do MAISPAIC, mas se propõem a incentivar novas ações desenvolvidas a partir daí, de modo a repercutir em melhorias no processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas na regional.

Palavras-chave: MAISPAIC. Implementação de políticas. Material estruturado.

ABSTRACT

This dissertation is developed within the scope of the Professional Master's in Education Management and Evaluation (PPGP) from the Center for Public Policy and Education Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The case study studied focuses on the Learning at the Right Age Program - MAISPAIC, created by the Government of the State of Ceará in order to promote the improvement of educational indicators in the municipalities of Ceará and assumed the character of public policy in 2007, when the 184 municipalities in the State joined the program. The research investigates the implementation of MAISPAIC in the municipality of Juazeiro do Norte / CE, with a focus on didactic material prepared for the 1st and 2nd years of elementary school. The question that guided this study was: how can the material used in implementing MAISPAIC in the Municipal Secretariat of Juazeiro do Norte contribute to the achievement of the objectives of this policy? The general objective was to analyze how the teaching material is used in the implementation of MAISPAIC in two municipal schools in Juazeiro do Norte. And the specifics were: to describe MAISPAIC, its pedagogical conception, the structural axes of the program and the educational context of Juazeiro do Norte from 2007 to 2017; to analyze how the structured materials for the 1st and 2nd years of MAISPAIC Elementary Education are used in the implementation of MAISPAIC in two municipal schools in Juazeiro do Norte; and to propose, in partnership with the Municipal Education Secretariat of Juazeiro do Norte, an action plan for articulated action between CREDE and SME, aiming to improve the implementation of the policy in this municipality, focusing on the use of structured materials from the MAISPAIC program for 1st and 2nd years of elementary school. To do so, we used bibliographic research as a methodology, based on the studies on public policies by Ball (1996), training and teaching work, considering Libâneo (1994) and Tardif (2011), didactic materials, focusing on Lajolo (1998), in addition to documentary analysis of reports published by the program coordinator, data from schools, results of external evaluations, observations, interviews with different subjects who work in implementing MAISPAIC and focus groups conducted with teachers from the two schools surveyed. Through field research, the following problems were identified: low frequency and systematization in the pedagogical monitoring carried out by the regional and municipal teams; lack of participation by managers in the MAISPAIC training offered to teachers; need for adjustments in the structured material; delay in the distribution of material to SMEs. As actions proposed in the Educational Action Plan (PAE) to face the identified problems, we highlight: discussion groups between CECOM / CREDE and SME on pedagogical monitoring;

elaboration of a monitoring instrument; training for pedagogical coordinators on MAISPAIC material; discussion groups with teachers from 1st and 2nd years of Elementary School in the municipal network of Juazeiro do Norte about the MAISPAIC material. The proposed actions do not cover all the problems related to the MAISPAIC implementation process, but they propose to encourage new actions developed from there, in order to have an impact on improvements in the teaching and learning process of public schools in the region.

Keywords: MAISPAIC. Policy implementation. Structured material.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estrutura Organizacional das CREDEs.....	32
Figura 2 – CREDE 19 e seus municípios	33
Figura 3 – Questão extraída do caderno de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, etapa 1/aluno - MAISPAIC 2019	55
Figura 4 – Exemplo de questão presente no material – Plano de Metas	57
Gráfico 1 – SPAECE ALFA – 2º ano do Ensino Fundamental.....	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Programas do Governo Federal voltados à alfabetização no Brasil.....	27
Quadro 2 - Quantitativo de municípios e escolas por CREDE.....	31
Quadro 3 - Quantidade de escolas e alunos matriculados por etapa/nível de ensino nos municípios da CREDE 19 – 2018	35
Quadro 4 - Materiais didáticos do MAISPAIC	58
Quadro 5 - Rede Municipal de Juazeiro do Norte – Matrícula 2018	59
Quadro 6 - Escolas da Rede Municipal de Juazeiro do Norte – Ano Referência 2018.....	59
Quadro 7 - Rede Municipal de Juazeiro do Norte/CE - Taxas de rendimento escolar.....	60
Quadro 8 - PROVA BRASIL - Proficiência média das escolas municipais de Juazeiro do Norte, no período 2013-2017.....	60
Quadro 9 - ANA – Resultados das escolas municipais de Juazeiro do Norte/ CE.....	61
Quadro 10 - SPAECE ALFA – 2º ano do Ensino Fundamental SPAECE ALFA	63
Quadro 11 - Resultados estratificados por Padrão de Desempenho - SPAECE-Alfa Município: Juazeiro do Norte - 2º ano do Ensino Fundamental	64
Quadro 12 - Perfil dos entrevistados	84
Quadro 13 - Perfil dos participantes dos grupos focais	85
Quadro 14 - Síntese dos dados da pesquisa de campo	113
Quadro 15 - Síntese 5W2H das ações propostas no PAE	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de Alunos Matriculados por Turno na Escola A	67
Tabela 2 - Resultados da Escola A - SPAECE Alfa (2º ano do Ensino Fundamental)	68
Tabela 3 - Taxas de Rendimento da escola A no período de 2016-2018	68
Tabela 4 - Escola B – Distribuição de Alunos Matriculados por Turmas e Turnos.....	69
Tabela 5 - Resultados da Escola B - SPAECE Alfa (2º ano do Ensino Fundamental)	70
Tabela 6 - Taxas de Rendimento da escola B no período de 2016-2018	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aprece	Associação dos Prefeitos do Ceará
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CCEAE	Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar
CECOM	Célula de Cooperação com os Municípios
CEDEA	Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
CEGAF	Célula de Gestão Administrativo-Financeira
COPEM	Coordenadoria de Cooperação com os Municípios
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EJA	Educação de Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SEDUC	Secretaria da Educação
GESTAR	Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação
IDE-Alfa	Índice de Desempenho Escolar – Alfabetização
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LEI	Laboratório Escolar de Informática
MAISPAIC	Programa Aprendizagem na Idade Certa
NRCOM	Núcleo Regional de Cooperação com os Municípios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PDAL	Proposta Didática para Alfabetizar Letrando
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PRALER	Programa de Apoio a Leitura e Escrita
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
Pró-letramento	Programa de Formação Continuada de Professores do Anos/Séries Iniciais do

Ensino Fundamental

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria Estadual da Educação
SEFOR	Superintendências de Fortaleza
SME	Secretarias Municipais de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO: DO ÂMBITO NACIONAL AO LOCAL	24
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS VOLTADAS PARA ALFABETIZAÇÃO ..	24
2.2	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ.....	30
2.3	PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC) E PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA (MAISPAIC).....	36
2.4	MATERIAIS DIDÁTICOS DISPONÍVEIS PARA O PROFESSOR DAS REDES MUNICIPAIS CEARENSES	46
2.4.1	Programa Nacional do Livro Didático - PNLD	46
2.4.2	Material Estruturado do MAISPAIC para o 1º ano	47
2.4.3	Material estruturado do MAISPAIC para o 2º ano	52
2.4.4	Kit de materiais do MAISPAIC para os 3º a 5º anos	52
2.4.5	Caderno de Práticas Pedagógicas do MAISPAIC para o ensino fundamental ...	54
2.4.6	Materiais extras disponibilizados pela SEDUC em 2018 e 2019	56
2.5	O CONTEXTO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE JUAZEIRO DO NORTE...	58
2.6	CAMPO DE PESQUISA: AS ESCOLAS SELECIONADAS	65
2.6.1	A Escola A.....	66
2.6.2	A Escola B.....	69
3	IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS COM FOCO NA UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS: ANÁLISE COMPARATIVA DO USO DO MATERIAL DO MAISPAIC EM DUAS ESCOLAS DE JUAZEIRO DO NORTE	72
3.1	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE SOBRE O CICLO DE POLÍTICAS	72
3.2	IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA	78
3.3	ANÁLISE DOS DADOS	83
3.3.1	A implementação da política MAISPAIC	87
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	115
4.1	GRUPOS DE DISCUSSÃO COM EQUIPE REGIONAL E EQUIPE MUNICIPAL DO MAISPAIC SOBRE O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NO PROGRAMA.....	117
4.1.1	Roteiro para grupos de discussão CECOM/CREDE 19 e SME.....	118

4.2	CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO	120
4.2.1	Proposta de Instrumento de Acompanhamento	121
4.3	FORMAÇÃO PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE MATERIAL ESTRUTURADO DO MAISPAIC	124
4.3.1	Roteiro da formação para discussão acerca do material estruturado MAISPAIC aos Coordenadores Pedagógicos.....	125
4.4	GRUPOS DE DISCUSSÃO ACERCA DO MATERIAL ESTRUTURADO DO MAISPAIC	127
4.4.1	Roteiro para grupos de discussão sobre material estruturado MAISPAIC com professores de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental	128
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	133
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada	138
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada	139
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada	140
	APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada	141
	APÊNDICE E – Roteiro para o grupo focal	142
	ANEXO A – Escala de proficiência – ANA	143

1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios do cenário educacional brasileiro tem sido oferecer uma educação de qualidade às crianças e adolescentes, conforme reza a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, no qual se explicita que o ensino deve ser ministrado seguindo, entre outros princípios, a “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, CF/1988, Art. 206, VII). O conceito de “qualidade” em educação é plural; não há uma única forma de defini-lo e ele abrange uma série de dimensões que precisam ser observadas para alcançá-la, ao menos em parte.

Utilizamos, pois, a definição de “qualidade” presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013):

O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos historicamente e socialmente. (BRASIL/DCN, 2013, p. 21)

No que se refere ao acesso à escola, já há um atendimento quase total ao Ensino Fundamental – 98% em 2018, dado obtido no Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE) –, mas há um longo caminho a ser trilhado no que se refere à permanência e à conclusão dos alunos em cada nível de escolaridade com a qualidade preconizada pela lei. Sobre a garantia do direito a uma educação de qualidade, Soares (2017, p. 10) ressalta que

Do ponto de vista *quantitativo*, é possível reconhecer que, pelo menos no que se refere ao Ensino Fundamental, a quase totalidade das crianças das camadas populares conquistaram, nas últimas décadas, seu lugar nas salas de aula e o acesso à educação infantil e ao Ensino Médio vem crescendo; ao contrário, do ponto de vista *qualitativo*, ainda é negado a crianças e jovens o direito de aprender, finalidade primordial da escola, imprescindível à conquista da cidadania plena.

Analisando os dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) acerca do analfabetismo no Brasil, o direito de aprender de que trata Soares (2017) é negado aos 14,6% dos brasileiros que foram considerados analfabetos no ano de 2001; essa taxa vem caindo ao longo dos anos, mas em 2011 ainda era de 9,8%. Direito à aprendizagem negado

ainda no bloco de alfabetização, ou seja, do 1º ao 3º anos de escolaridade, segundo dados divulgados do Censo Escolar 2017, pelos quais se observa que 11,6% dos alunos são reprovados ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental, momento em que os estudantes deveriam ter consolidado a alfabetização, apresentando competências de leitura, escrita e raciocínio matemático para realizar operações básicas. Direito de aprendizagem negado também para 50% dos alunos que não aprenderam o *adequado* na competência de leitura e interpretação de textos; e para 61% dos alunos que não aprenderam o *adequado* na competência de resolução de problemas até o 5º ano na rede pública de ensino, segundo resultados da Prova Brasil de 2015.

No Ceará, em 2001, a taxa de analfabetismo era de 26,3%; taxa que, a exemplo do que aconteceu no país, caiu até chegar a 16,4 em 2011 – ainda assim, um indicador muito elevado e preocupante da qualidade da educação cearense. Outro dado relevante é o resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, pelo qual se constatou, em 2003, que 55% das crianças matriculadas na 4ª série (atualmente 5º ano), apresentavam competência abaixo do nível desejado em Matemática e Português (BRASIL, 2004). Esses dados, auxiliam na compreensão do cenário educacional cearense antes da criação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

Ciente desses resultados, em 2004 a Assembleia Legislativa do Ceará criou o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE) e mobilizou esforços mais concentrados para melhorar os índices de educação do Estado, com ênfase na alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Realizaram-se avaliações diagnósticas e pesquisas para compreender o baixo rendimento encontrado. Constatou-se pelas pesquisas que

os cursos de Pedagogia do Estado do Ceará não possuíam uma proposta clara para formar o professor alfabetizador; que as práticas docentes eram pobres, no que diz respeito ao ensino da leitura e escrita; e [...] ocupavam pouco tempo das quatro horas de aula. (MARQUES *et al*, 2009, p. 278)

Com base em tudo isso, em 2006, após a realização de seminários de divulgação dos resultados das pesquisas e mobilização dos municípios, 60 municípios cearenses aderiram ao Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). O programa foi criado visando principalmente “dar suporte para que os municípios elevassem, de forma autônoma, a qualidade do ensino nas séries iniciais, cumprindo, assim, a função básica da escola – ensinar a ler e a escrever” (SEDUC/CE, 2018, p. 08).

Nesse ano, a execução do programa se deu pela Associação dos Prefeitos do Ceará (Aprece), com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) do Ceará. Em 2007, todos os 184

municípios cearenses aderiram ao programa, assinando o termo de compromisso – ou, como ficou conhecido, o “Protocolo de Intenções” – junto à Secretaria Estadual da Educação – SEDUC, que, a partir de então assumiu a responsabilidade de órgão executor do programa.

Pelo Protocolo de Intenções, o Estado se comprometeu a apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, visto que os resultados apresentados pelos municípios na avaliação externa Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) nessa etapa do ensino indicaram um baixo nível de proficiência em leitura e escrita (COELHO, 2013). O PAIC constituiu-se em uma política de cooperação entre Estado e municípios, tendo como meta principal a alfabetização de todas as crianças até os sete anos de idade, ou seja, até o segundo ano do Ensino Fundamental. Era organizado em cinco eixos: gestão da educação municipal; avaliação externa; alfabetização; educação infantil; e literatura infantil e formação do leitor.

A partir de 2007, ano em que a Secretaria de Educação assumiu a execução do PAIC, o programa passou a oferecer assessoramento técnico às equipes das Secretarias Municipais de Educação (SME), formação aos professores e técnicos das secretarias, além do acompanhamento às ações. Outras iniciativas da SEDUC foram incorporadas ao longo da história do PAIC, como a disponibilização dos protocolos de monitoramento da aprendizagem, avaliação externa e materiais didáticos para o professor e para os alunos. Uma parte fundamental dos materiais didáticos produzidos no âmbito do PAIC, foco da nossa pesquisa, é o material estruturado do 1º e do 2º anos do Ensino Fundamental. A partir da demanda dos professores que participaram das formações do PAIC, em 2008, foi construída uma proposta didática para a alfabetização, a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL), da autora e consultora Amália Simonetti, trabalhada nas formações com os professores alfabetizadores. Esse material é disponibilizado no site do MAISPAIC, mas a SEDUC/CE distribui aos municípios os cadernos de atividades dos alunos do 1º ao 5º anos. Para os anos finais do Ensino Fundamental, o caderno de atividades dos alunos é disponibilizado somente na versão virtual para que as secretarias municipais realizem a impressão.

O PAIC se tornou uma das principais políticas educacionais do Ceará, com projeção nacional e influenciando, inclusive, a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O programa completou uma década de implementação e, nesse tempo, sofreu algumas alterações/ampliações. Ele foi ampliado, sendo que, pela última vez, em 2015, passou a ser chamado de Programa de Aprendizagem na Idade Certa – MAISPAIC, e começou a atender, além das séries iniciais do Ensino Fundamental, a educação infantil e as séries finais do Ensino Fundamental, contando com os seguintes eixos: Eixo de Gestão, Eixo da Educação

Infantil, Eixo do Ensino Fundamental I, Eixo do Ensino Fundamental II, Eixo de Literatura Infantil e Formação do Leitor e Eixo da Avaliação Externa.

O interesse pela pesquisa surgiu dentro do meu campo de atuação na função técnica que desempenho na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) de Juazeiro do Norte. Atuo há dois anos na Célula de Cooperação com os Municípios (CECOM), e, recentemente, passei a ocupar o cargo de Gerente Regional do MAISPAIC na CREDE 19, ou seja, sendo responsável pelo acompanhamento da implementação do MAISPAIC nos municipais sob a abrangência dessa regional. O trabalho consiste, de forma geral, em monitorar as ações de implementação dessa política pelas Secretarias Municipais de Educação (SME), prestando apoio técnico-pedagógico para que as equipes das SMEs desenvolvam um trabalho com foco na melhoria dos indicadores educacionais. Para tanto, realizamos bimestralmente reuniões com Secretários Municipais de Educação e Gerentes Municipais do MAISPAIC e todos os meses nos reunimos com as Gerentes Municipais para alinhamento das ações, divulgação de informações e encaminhamentos que cabem a todos os municípios. A fim de atender a demandas mais específicas de cada município, realizamos visitas mensais que, normalmente, apresentam dois momentos: 1º momento – reunião com a equipe de técnicos da SME, observando como as ações do MAISPAIC estão sendo desenvolvidas; 2º momento – visita a escolas municipais selecionadas pela equipe da SME ou diante da necessidade percebida pela CREDE.

Além dos acompanhamentos, participamos das formações oferecidas pela Secretaria Estadual da Educação (SEDUC/CE), junto com as equipes das Secretarias Municipais de Educação (SME). Posteriormente, ao visitar os municípios, observamos o desenvolvimento das ações planejadas nas formações e, reunidos com as equipes das SMEs, traçamos encaminhamentos.

Antes de atuar nessa célula, porém, é importante considerar que, de 2009 a 2011, atuei como diretora de uma escola da rede estadual, onde também já vivenciara uma experiência como coordenadora pedagógica e professora de Língua Portuguesa em turmas de Ensino Médio. Entre outubro de 2011 e dezembro de 2017, trabalhei em outra regional (CREDE 15/ Tauá), onde ocupei o cargo de Articuladora de Gestão na Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA). Nesse período, meu trabalho consistiu em desenvolver formações para os gestores das escolas estaduais daquela região. A finalidade principal das ações que executei era contribuir para o desenvolvimento de gestões de excelência nas escolas estaduais. Foi um intervalo de tempo muito relevante para a minha formação e desenvolvimento profissional, porque tinha contato direto com diretores e coordenadores escolares, ouvindo suas

experiências, e estava imersa em realidades distintas, o que me possibilitou ampliar minha compreensão acerca da gestão escolar, além das minhas experiências até então, em temas como: planejamento, uso pedagógico da avaliação em larga escala, clima escolar e práticas pedagógicas.

A implementação do MAISPAIC, com foco na utilização do material estruturado do programa para 1º e 2º anos e a influência deste programa nos resultados das avaliações externas, são aspectos que despertaram meu interesse em realizar tal estudo. Durante os acompanhamentos às SMEs, quando analisava os resultados das avaliações externas, principalmente do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE), percebi que o município de Juazeiro do Norte apresentava um quadro de estagnação no desempenho dos últimos anos. Percebi também desigualdades entre as escolas, tanto com relação aos resultados das avaliações quanto pelas práticas de gestão que desenvolvem e a forma como o material estruturado é utilizado pelos professores em sala de aula.

Assim, investigamos o processo de implementação do MAISPAIC nesse município, mais especificamente como ocorre a implementação do material estruturado que faz parte do programa, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de duas escolas. A pergunta que norteou a presente pesquisa foi: de que maneira o material estruturado para 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, utilizado na implementação do MAISPAIC, pode contribuir para o alcance dos objetivos desta política em duas escolas da rede municipal de Juazeiro do Norte?

Partindo da compreensão de que os professores são importantes sujeitos no processo de implementação de políticas educacionais, outras questões decorrentes da pergunta central foram surgindo, tais como: o que pensam os professores acerca do material estruturado do MAISPAIC para 1º e 2º anos do ensino fundamental? Qual nível de clareza os professores têm acerca da política do MAISPAIC? Que suporte os professores têm para dirimirem dúvidas acerca do uso do material? Que concepções norteiam as práticas docentes e como isso impacta na implementação da política? Como a formação docente se dá no nível da escola para proporcionar compartilhamento das experiências dos professores?

Diante do exposto, o objetivo geral do presente trabalho foi analisar como o material estruturado para 1º e 2º anos do Ensino Fundamental é utilizado na implementação do MAISPAIC por duas escolas municipais de Juazeiro do Norte. Os objetivos específicos pretendidos com a pesquisa foram:

- Descrever o MAISPAIC, sua concepção pedagógica, os eixos estruturantes do programa e o contexto educacional de Juazeiro do Norte, no período de 2007 a 2017.

- Analisar como os materiais estruturados para 1º e 2º anos do Ensino Fundamental do MAISPAIC são utilizados na implementação do MAISPAIC em duas escolas municipais de Juazeiro do Norte.
- Propor, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte, um plano de ação para a atuação articulada entre CREDE e SME de Juazeiro do Norte, visando promover a melhoria do acompanhamento às escolas da rede municipal, com foco na utilização dos materiais estruturados do programa MAISPAIC para 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Para o alcance dos objetivos supracitados, a presente pesquisa analisou a utilização do material didático na implementação do MAISPAIC para 1º e 2º anos do ensino fundamental em duas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Juazeiro do Norte, Ceará, município que fica na circunscrição da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 19). A escolha do local se deveu à minha atuação como técnica da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/CE), bem como por ser justamente o município que agrega o maior número de matrículas da regional e cuja implementação de políticas tem maior peso, em números absolutos, na rede estadual.

Como critérios utilizados para a seleção das escolas municipais a serem pesquisadas, elegemos os seguintes: 1) oferta de matrícula exclusiva para Ensino Fundamental I; 2) quantitativo de alunos matriculados de pelo menos 400 alunos; 3) estrutura física em boas condições de funcionamento, ou seja, sem danos na estrutura que comprometessem o funcionamento das atividades pedagógicas; 4) núcleo gestor experiente, atuando na escola há pelo menos três anos; 5) localização da comunidade atendida, excluindo escolas situadas em zonas de risco ou bairros muito vulneráveis; 6) desempenho da escola no Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) no 2º ano do Ensino Fundamental nas últimas três edições (2016 a 2018). Para garantir a preservação da identidade das escolas pesquisadas, elas são referidas, neste estudo, como Escola A e Escola B.

A fim de compreender melhor o processo de implementação do programa pesquisado na CREDE 19, realizamos uma entrevista com a profissional ligada ao programa MAISPAIC que atua nessa regional de educação, na Célula de Cooperação com os Municípios (CECOM), a Formadora Regional do MAISPAIC na disciplina de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha desse sujeito se deu devido à sua atuação junto ao MAISPAIC desde 2009 até o presente momento. Essa experiência profissional trouxe para a pesquisa importantes contribuições e esclarecimentos quanto ao processo de implementação do MAISPAIC nos municípios sob a abrangência da CREDE 19, ajustes e alterações que o

programa sofreu ao longo do tempo, nuances do processo na regional em destaque e impressões da entrevistada acerca dos desafios enfrentados nesse cenário para o sucesso do programa.

Entrevistamos também três (03) profissionais que atuam com o MAISPAIC na SME de Juazeiro do Norte, sendo eles a Gerente Municipal do MAISPAIC e duas formadoras municipais do MAISPAIC no eixo do Ensino Fundamental I que atuam no 1º e 2º anos. As entrevistas com esses sujeitos de pesquisa trouxeram elementos mais específicos sobre a implementação do programa MAISPAIC em Juazeiro do Norte e as reais dificuldades produzidas pelo processo de implementação de um programa em um município grande como esse, aspectos que enriqueceram a análise do tema pesquisado. Realizamos, ainda, entrevistas com dois (02) gestores das duas escolas selecionadas e dois grupos focais com os quinze (15) professores do 1º e 2º anos, sete (07) da Escolas A e oito (08) da Escola B, os quais possibilitaram compreender e analisar de que forma o material do MAISPAIC é utilizado pelos professores de cada uma das escolas, bem como perceber quais são suas dificuldades e que impressões partilham acerca do programa e, mais especificamente, do material estruturado do 1º e do 2º anos.

A presente pesquisa está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo abordamos as políticas públicas de alfabetização, do âmbito nacional ao local, traçando uma breve descrição das políticas nacionais voltadas para a alfabetização, com destaque para algumas que foram implementadas a partir da década de 1990, a fim de contextualizar o cenário nacional em que se insere o programa MAISPAIC, do Estado do Ceará. Descrevemos, na seção seguinte, o MAISPAIC, desde o momento histórico em que foi concebido ao momento atual, destacando os eixos estruturantes do programa. Apresentamos em seguida a estrutura organizacional da SEDUC/CE e da CREDE, em Juazeiro do Norte, onde se desenvolve a pesquisa. Na sequência, apresentamos o contexto educacional de Juazeiro do Norte, município foco da nossa pesquisa, com dados referentes ao número de escolas, à taxa de matrícula da rede, aprovação, reprovação e abandono, bem como resultados nas avaliações externas no período 2007 a 2017. Por fim, tratamos da implementação do MAISPAIC nas escolas de Juazeiro do Norte, com foco na utilização do material estruturado do programa distribuído pela SEDUC/CE.

No segundo capítulo, nos aprofundamos no estudo sobre o Ciclo de Políticas para compreender melhor a política MAISPAIC do Estado do Ceará, mais especificamente o contexto da prática, ou seja, as nuances que estão relacionadas ao processo de implementação desse programa. Abordamos também a formação docente como elemento fundamental no processo de implementação de um programa em que a utilização de material estruturado é um dos eixos do seu tripé, enfatizando o papel da gestão pedagógica para o desenvolvimento da

formação continuada no ambiente escolar. Em seguida, apresentamos a análise dos dados coletados na pesquisa de campo através das entrevistas e grupos focais, com base no referencial teórico selecionado.

No terceiro capítulo, trataremos do Plano de Ação Educacional, o qual define ações que serão desenvolvidas no âmbito da CREDE 19 para tratar os problemas que foram identificados ao longo da presente pesquisa acerca da utilização do material estruturado do MAISPAIC para 1º e 2º anos em duas escolas de Juazeiro do Norte. Entre os principais desafios identificados com a pesquisa de campo, encontramos o acompanhamento pedagógico que precisa de ajustes e maior frequência em cada nível, seja regional, municipal ou dentro da própria escola. No nosso nível de atuação, propomos um plano de ação articulado com a SME para melhoria do acompanhamento pedagógico às escolas municipais, com a realização de grupos de discussão e a construção de um instrumento para acompanhar as ações/atividades relacionadas ao uso do material estruturado do MAISPAIC.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO: DO ÂMBITO NACIONAL AO LOCAL

Com o objetivo de compreender o processo de implementação do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAISPAIC) no município de Juazeiro do Norte e a utilização do material estruturado de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental distribuído pela SEDUC/CE (parte do processo de implementação da referida política), abordamos, nesse capítulo, as políticas nacionais voltadas para a alfabetização, do âmbito nacional ao local. Para tanto, traçamos uma breve caracterização das políticas que foram concebidas, especialmente nas últimas décadas, em decorrência da necessidade de reduzir os níveis de analfabetismo do país e promover melhorias na educação ofertada às crianças e adolescentes.

Para melhor compreender o contexto da educação cearense, apresentamos a estrutura organizacional da SEDUC/CE. No tópico seguinte deste capítulo, abordamos o MAISPAIC, descrevendo brevemente sua história, objetivos, eixos estruturantes e as ampliações que ocorreram ao longo de mais de uma década de implementação, gerando inclusive alteração da denominação – de PAIC para MAISPAIC e em seguida, os materiais disponíveis para o professores das redes municipais de ensino, no Estado do Ceará.

Na sequência, descrevemos o município de Juazeiro do Norte, apresentando dados e indicadores pertinentes à caracterização do cenário educacional desse município e, a seguir, explicitamos o processo de implementação do MAISPAIC em Juazeiro do Norte.

Ao final do capítulo, apresentamos as escolas selecionadas para serem nosso campo de pesquisa, Escolas A e B, denominadas no âmbito desse estudo e descritas segundo os critérios elencados para a seleção, que podem ser conferidos no tópico 2.6 deste capítulo.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS VOLTADAS PARA ALFABETIZAÇÃO

Para compreender as políticas públicas nacionais voltadas para a alfabetização, é necessário fazer uma breve incursão à história da educação no Brasil, identificando como a alfabetização foi concebida ao longo da história e quais políticas públicas foram surgindo para enfrentar os problemas educacionais de cada época.

Teixeira (2002, p. 2) define políticas públicas como

[...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de

financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos.

Assim, é possível compreender políticas públicas como as orientações governamentais para o desenvolvimento de ações visando atender a demandas da sociedade. Dentro do cenário das políticas públicas, há políticas elaboradas para as mais diversas áreas, entre elas a educação. As políticas educacionais são “[...] aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar” (OLIVEIRA, 2010, p. 98).

Para a presente pesquisa, interessa-nos as políticas públicas educacionais voltadas para a alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, para que possamos avançar quanto ao estudo dessas políticas, é importante compreender o que vem a ser alfabetizar. Não há consenso entre os autores que tratam de alfabetização sobre o significado do termo, porém não nos deteremos em confrontar tais definições. O conceito de alfabetização trabalhado por Mortatti (2010, p. 329), para a qual alfabetizar é o

[...] processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna na fase inicial de escolarização de crianças – um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão.

Dessa forma, entende-se a alfabetização como o processo de aquisição da leitura e da escrita na língua materna. A autora afirma ser este um ato político porque decorre de “[...] opções e decisões relacionadas a determinadas teorias educacionais, fundamentadas em determinadas teorias do conhecimento e integrantes de determinados projetos políticos que lhe dão sustentação e motivação em determinado momento histórico” (MORTATTI, 2010, p. 330).

Em geral, considera-se que havia dois grupos de métodos de alfabetização e as políticas criadas para esse fim baseavam-se em um deles: sintético ou analítico. Os adeptos dos métodos sintéticos (ou da marcha sintética) defendem que a alfabetização deve ser iniciada da “parte” para o “todo”, ou seja, da letra, do som ou da sílaba para a formação da palavra. “Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensina-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinam-se frases isoladas ou agrupadas” (MORTATTI, 2006, p. 05).

Já os métodos analíticos contrapõem-se aos sintéticos: “parte-se do todo para depois se proceder à análise das partes constitutivas”. (IDEM, p. 07). Esse “todo” pode ser entendido como a palavra, a sentença ou a “historieta”. Certo é que, em dados momentos, os métodos também se misturaram e acabaram gerando métodos sincréticos.

Tomando como referência estudos de Mortatti (2010) acerca das políticas públicas em alfabetização no Brasil, é possível identificar “quatro momentos cruciais”, os quais abordaremos aqui de maneira sucinta, “cada um deles caracterizado pela disputa em torno de certas tematizações normatizações e concretizações relacionadas ao ensino da leitura e da escrita e consideradas novas e melhores em relação ao que, [...] era considerado antigo e tradicional nesse ensino” (MORTATTI, 2006, p. 4).

1º momento – A metodização do ensino da leitura. Período que corresponde ao final do século XIX, quando se dá uma certa organização ao ensino de leitura e escrita através da escolarização. Nesse momento, há um predomínio de métodos sintéticos – da soletração, fônico e da silabação.

2º momento – A institucionalização do método analítico. A partir da instauração da República no Brasil, o período anterior passa a ser questionado pelos professores formados na Escola Normal, os quais começam a “defender programaticamente o método analítico para o ensino da leitura e disseminaram-no para outros estados brasileiros” (MORTATTI, 2006, p. 6). É nessa época, por volta da década de 1910, que o conceito alfabetização começa a ser empregado para fazer referência ao ensino inicial da leitura e da escrita.

3º momento - Alfabetização sob medida. Momento que se estende até o final da década de 1970, no qual, dadas as resistências por parte dos professores alfabetizadores acerca dos métodos analíticos, passaram a ser utilizados métodos mistos, ou seja, uma abordagem que congrega os dois grupos de métodos aqui já citados (sintéticos e analíticos). Nesse período cabe destacar a importância do livro publicado por Lourenço Filho, *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita* (1934), o qual influenciou o ensino por promover a ideia de que alfabetização “envolve obrigatoriamente uma questão de medida e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas” (IDEM, p. 9). Ressalta-se ainda que esses testes de ABC tinham a finalidade de identificar o nível de prontidão dos alunos para serem alfabetizados.

4º momento – Alfabetização: construtivismo e desmetodização. Período que se inicia a partir da década de 1980 e tem grande influência do processo de redemocratização do país, o qual traz “novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar por propostas de mudança na educação” (IDEM, p. 10). O destaque nesse momento é para o que a autora chamou de “desmetodização da alfabetização”, momento em que os métodos e as cartilhas para alfabetizar são duramente questionados em razão da disseminação intensa das ideias construtivistas e interacionistas sobre alfabetização. Merece destaque, nesse período, a virada pragmática no ensino de Língua Portuguesa, com a publicação dos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN), através dos quais se institucionaliza o trabalho com textos que passa a ser o eixo do ensino da língua, inclusive na alfabetização. É também nesse momento que os estudos sobre o letramento trazem novos elementos para o debate sobre alfabetização.

Nesse quarto momento da alfabetização, conforme relata Mortatti (2006), é possível identificar alguns programas que se destacaram no país, criados com a finalidade de promover a melhoria da alfabetização de crianças. E ganha destaque um termo que seguirá até o presente como fundamental nas discussões sobre alfabetização: letramento.

Cabe, então, trazer uma das grandes referências em alfabetização e letramento cujos estudos ganham relevância especialmente a partir da década de 1980; para Magda Soares (2005), a alfabetização pode ser compreendida como:

[...] o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (SOARES, 2005, p.24)

Autora também trabalha com o conceito “letramento”. Para Soares (2005, p. 50), “letramento” é “[...]o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita”. Assim, para Magda Soares há uma diferença fundamental entre uma criança alfabetizada e uma criança letrada. Uma criança somente alfabetizada conseguiria decodificar uma mensagem a ela apresentada, mas não necessariamente conseguiria relacionar com uma situação real de comunicação. Portanto, esses dois conceitos são importantes para compreender como a alfabetização das crianças cearenses é encarada no programa que é tema desse estudo.

Apresentamos, no Quadro 1, alguns programas, seu ano de lançamento e a esfera responsável pela criação e execução, conhecidos pela autora e com base em Viédes e Brito (2015). Não pretendemos aqui esgotar o rol de políticas voltadas para a alfabetização, mas, sim, traçar um panorama para a compreensão da política em foco nessa pesquisa, o programa MAISPAIC, do Ceará.

Quadro 1 - Programas do Governo Federal voltados à alfabetização no Brasil

Lançamento	Programa	Esfera
1999	PCN em Ação – Alfabetização	Governo Federal
2000	GESTAR – Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar	Governo Federal
2001	PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores	Governo Federal

Lançamento	Programa	Esfera
2003	PRALER – Programa de Apoio à Leitura e à Escrita	Governo Federal
2005	PRÓ-LETRAMENTO – Programa de Formação Continuada de Professores do Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem	Governo Federal
2012	PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Governo Federal
2017	PMALFA - Programa Mais Alfabetização	Governo Federal

Fonte: VIÉDES E BRITO, 2015. Adaptado.

Apresentaremos, a seguir, os programas governamentais elencados no Quadro 1, com algumas de suas características, no intuito de melhor compreender o PAIC/ MAISPAIC e seu processo de implementação no Ceará.

O Programa Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em Ação – Módulo Alfabetização, lançado em 1999, foi criado com o objetivo de formar os professores alfabetizadores para o desenvolvimento da proposta de alfabetização contida nos PCN. Constituiu, para o Ministério da Educação, uma maneira de subsidiar o professor para alfabetização dos alunos tanto da Educação Infantil e Ensino Fundamental como de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo dos formuladores dessa política consistia em estimular os professores a alfabetizarem seus estudantes com textos, algo que, para o MEC, não era uma prática dos professores até aquela data.

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) foi lançado em 2000 e estava estruturado em dois eixos: GESTAR I, para os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, e GESTAR II, para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Como nosso foco é a alfabetização, daremos ênfase ao GESTAR I, destacando que nesse eixo o programa constituiu-se como um conjunto de ações articuladas a serem implementadas com os professores que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas brasileiras.

A principal finalidade do programa era “[...] contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica”. O GESTAR I foi estruturado na modalidade de educação à distância, tendo, porém, momentos presenciais “para o acompanhamento da prática e o apoio à aprendizagem dos professores cursistas” (BRASIL/Guia Geral-GESTAR I, 2007, p. 09).

Compondo o rol de políticas voltadas para a formação dos professores alfabetizadores, foi lançado, em dezembro de 2000, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), uma iniciativa da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) cujas ações tiveram início em 2001. Tratava-se de um curso anual de formação destinado especialmente a professores alfabetizadores, tanto de crianças quanto de jovens e

adultos, e que visava fornecer técnicas novas de alfabetização baseadas nas pesquisas de Ana Teberoski e Emílio Ferreiro sobre as práticas de leitura e escrita, tendo como responsável pela sua elaboração e implementação a consultoria de Telma Weiss.

Outra política que marcou esses primeiros anos do século XX foi o Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER). Criado pela Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF) do MEC, em 2003, tinha como objetivo oferecer um curso de formação continuada aos professores alfabetizadores das séries iniciais da escolarização. Os idealizadores o colocavam no patamar de programa complementar às ações de formação docente já em curso nas secretarias estaduais de educação.

Dessa forma, o PRALER foi criado com o fim de “dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna”. Para tanto, o programa apostava no resgate e na valorização das experiências e os saberes dos professores, assim como “promover a reflexão sobre a ação educativa, de forma que ele seja sujeito do processo educacional sob sua responsabilidade” (MEC/SEIF, Guia Geral-PRALER, 2007, p. 07).

O Pró-Letramento consistiu em um programa de formação continuada para professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, com foco na aprendizagem da leitura, escrita e raciocínio matemático na perspectiva do letramento, descontinuando políticas que foram desenvolvidas em gestões anteriores. Contava com a parceria de universidades e a adesão dos estados e municípios; além disso, podiam participar todos os professores que estivessem em exercício nessa etapa da escolarização. Funcionava na modalidade semipresencial, com algumas atividades presenciais e outras a distância, as últimas acompanhadas por tutores. Uma novidade foi a concessão de bolsas para os executores do programa.

O PNAIC foi criado em 2012 com o objetivo de atender à meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), a qual estabelece o dever de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental”. (BRASIL/PNE, 2014, Meta 5). Ou seja, o principal objetivo para o qual o PNAIC foi criado era garantir que todas as crianças até oito (08) anos de idade estivessem alfabetizadas plenamente, até o final do ciclo de alfabetização, que é o 3º ano.

Esse programa foi inspirado na experiência do Ceará com o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), foco da presente pesquisa, o qual será tratado mais adiante, e tinha quatro eixos: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliação e gestão; controle social e mobilização. O programa disponibilizava bolsas para todos os agentes envolvidos e a formação continuada trazia como premissa a reflexão sobre a prática e o aprofundamento dos conhecimentos dos professores alfabetizadores.

Em fevereiro de 2018, ainda com o PNAIC em desenvolvimento, o Ministério da Educação lança, pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), colocando aquele em segundo plano. O PMALFA tem por finalidade fortalecer e apoiar as escolas no processo de alfabetização dos seus estudantes de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, com o apoio de um assistente de alfabetização, uma espécie de auxiliar para o desenvolvimento de atividades pedagógicas dentro ou fora da sala de aula, mas com a incumbência de ajudar o professor alfabetizador tornando o ensino mais eficiente. Os desdobramentos dessa política só poderão ser avaliados daqui a alguns anos, já que seu lançamento ainda é muito recente.

Até aqui, tratamos resumidamente de alguns programas federais que foram desenvolvidos no Brasil ao longo das últimas décadas com foco na alfabetização de crianças na etapa inicial de sua escolarização. Esse breve panorama serve à composição do pano de fundo do programa ora estudado, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). A seguir, apresentamos o contexto da sua criação, um pouco de sua história e ajustes que o programa sofreu ao longo dos anos até chegar à política que se tem atualmente.

2.2 SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC/CE traz em seu pensamento estratégico a seguinte missão: “Garantir educação básica com equidade e foco no sucesso do aluno” (CEARÁ, {200?}). Apresenta também os objetivos abaixo:

- 1 - Fortalecer o regime de colaboração, com foco na alfabetização na idade certa e na melhoria da aprendizagem dos alunos até o 5º ano;
- 2 - Garantir o acesso e a melhoria dos indicadores de permanência, fluxo e desempenho dos alunos no Ensino Médio;
- 3 - Diversificar a oferta do Ensino Médio, articulando-o com a educação profissional, com o mundo do trabalho e com o ensino superior;
- 4 - Promover o protagonismo e empreendedorismo estudantil como premissa da ação educativa;
- 5 - Valorizar os profissionais da educação, assegurando a melhoria das condições de trabalho e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional;
- 6 - Consolidar modelos de gestão focados na autonomia escolar e nos resultados de aprendizagem;
- 7 - Fortalecer a escola como espaço de inclusão, de respeito à diversidade e da promoção da cultura de paz. (CEARÁ, {200?})

Até 1996, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC/CE funcionava com 14 Delegacias Regionais de Educação – DEREs. A partir desse ano, as DEREs foram

transformadas em 21 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDEs, reforma que objetivava descentralizar a gestão educacional e possibilitar melhorias no acompanhamento aos municípios, fortalecendo o vínculo entre município e Estado. “Os delegados, que até então eram nomeados politicamente, foram substituídos por dirigentes escolhidos por meio de seleção pública, abarcando concurso público com provas, apresentação de plano de trabalho e entrevista” (ABRUCCIO *et al.*, 2017, p.28).

Em 2007, uma das primeiras iniciativas da SEDUC foi criar a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM), com pessoal e recursos próprios, no intuito de fortalecer o regime de cooperação e demonstrando a prioridade do governo do Estado em apoiar os municípios no processo de alfabetização das crianças. O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) é implementado e acompanhado por essa coordenadoria. “Como extensão da COPEM, foi implantado em cada CREDE um Núcleo Regional de Cooperação com os Municípios – NRCOM” (SEDUC, 2012, p. 69).

Em 2015, os Centros sofreram uma mudança em relação à nomenclatura: passaram a ser chamados Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDEs, e os núcleos que compunham essas coordenadorias passaram a ser chamados “Células”. A SEDUC, hoje, é composta por 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) e três Superintendências de Fortaleza (SEFOR). “A COPEM e as NRCOMs [CECOMs] têm equipes que apoiam os municípios no desenvolvimento de programas estaduais e os assessoram na articulação com programas federais de cooperação” (CEARÁ, 2012, p. 69).

No Quadro 2 apresentamos as CREDEs e SEFOR, seus municípios-sede, quantitativo de municípios e escolas que estão sob sua abrangência:

Quadro 2 - Quantitativo de municípios e escolas por CREDE

Ano referência 2018

CREDE	Município-sede	Municípios	Escolas
CREDE 01	Maracanaú	08	99
CREDE 02	Itapipoca	14	1072
CREDE 03	Acaraú	07	434
CREDE 04	Camocim	06	331
CREDE 05	Tianguá	09	812
CREDE 06	Sobral	20	887
CREDE 07	Canindé	06	645
CREDE 08	Baturité	13	575
CREDE 09	Horizonte	06	458
CREDE 10	Russas	14	828
CREDE 11	Jaguaribe	07	355
CREDE 12	Quixadá	08	890

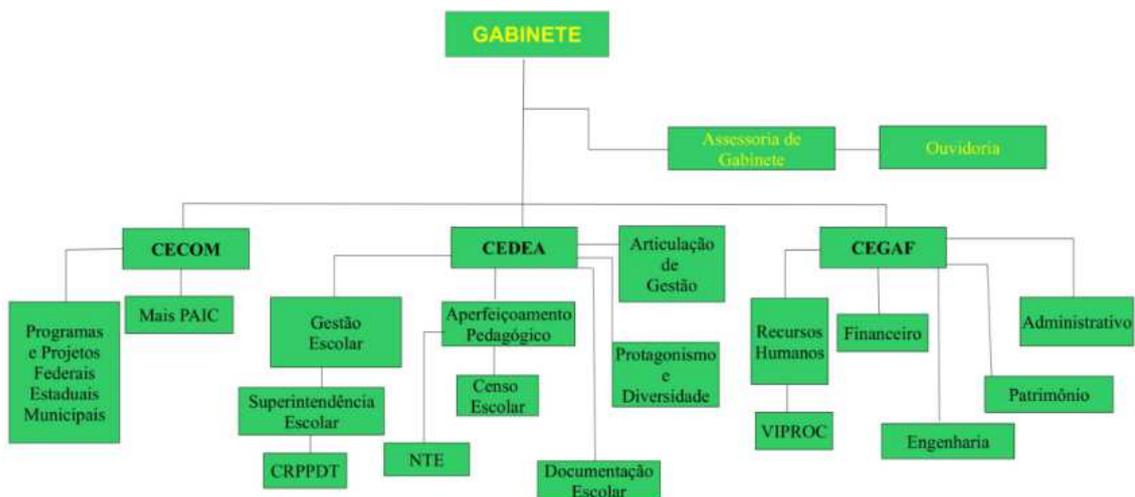
CREDE	Município-sede	Municípios	Escolas
CREDE 13	Crateús	11	987
CREDE 14	Senador Pompeu	07	456
CREDE 15	Tauá	05	549
CREDE 16	Iguatu	07	583
CREDE 17	Icó	07	568
CREDE 18	Crato	11	594
CREDE 19	Juazeiro do Norte	06	661
CREDE 20	Brejo Santo	10	698
SEFOR 1, 2, 3	Fortaleza	01	2271

Fonte: QEDU, {200?}.

Dessa forma, cada coordenadoria tem sob sua abrangência um número determinado de municípios, aos quais presta apoio e serviço de colaboração e de assessoramento em relação ao Ensino Fundamental, já que essa etapa do ensino no Estado do Ceará é, quase em sua totalidade, responsabilidade dos municípios. Quanto ao Ensino Médio, as escolas são de responsabilidade do Estado, com as quais trabalha diretamente com a finalidade de zelar pela implementação das políticas e programas do governo.

Cada CREDE contém em sua estrutura organizacional três células: Célula de Cooperação com os Municípios - CECOM, Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem - CEDEA e Célula de Gestão Administrativo-Financeira – CEGAF, conforme pode-se observar no organograma apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Estrutura Organizacional das CREDES



Fonte: SEDUC, 2018

A presente pesquisa se desenvolve em uma dessas coordenadorias, a CREDE 19, cuja sede é em Juazeiro do Norte e tem sob sua abrangência seis municípios: além do município sede, Juazeiro do Norte, estão sob sua regência Barbalha, Caririáçu, Farias Brito, Granjeiro e Jardim, conforme apresentamos na Figura 2:

Figura 2 - CREDE 19 e seus municípios



Fonte: SEDUC, {200?}.

Para compreender melhor a função de cada célula, destacamos os traços que são mais relevantes. A função da Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA) é prestar assessoria técnica e pedagógica às escolas da rede pública estadual com a finalidade de acompanhar, apoiar e articular as atividades de ensino e gestão, bem como implementar as propostas de Ensino Médio integral, ligado à educação profissional ou não, com vistas a promover o sucesso acadêmico de cada um de seus alunos.

A Célula de Gestão Administrativo-Financeira (CEGAF) tem como função supervisionar atividades administrativas, financeiras, pessoal e patrimonial, respeitando as normas da legislação vigente no sentido de coordenar, acompanhar e monitorar os trabalhos nas escolas sob a abrangência da CREDE, a fim de favorecer a qualidade do desempenho das escolas da rede estadual.

E, por fim, a Célula de Cooperação com os Municípios (CECOM). A existência da CECOM se justifica fundamentalmente para fortalecer o regime de cooperação entre Estado e Municípios com foco na alfabetização de crianças dentro da faixa etária de idade que a SEDUC atribuiu como “idade certa”, ou seja, até os 7 anos, no sentido de garantir a qualidade da

Educação Infantil e do Ensino Fundamental, facilitando o fluxo de informações da SEDUC/COPEM em relação aos municípios e vice-versa, bem como o monitoramento das ações do principal programa que compõe essa célula, o PAIC, além de assessorar a articulação com programas federais de cooperação – como o transporte escolar, por exemplo.

No Ceará, essa cooperação entre os municípios e Estado tem se consolidado ao longo dos anos e constitui uma vantagem em relação a outros Estados. O principal foco do trabalho desenvolvido pela CECOM é o acompanhamento da implementação do MAISPAIC. A composição dessa célula pode variar em número de integrantes de acordo com a necessidade de cada região, mas há uma estrutura mínima que deve ser obedecida: deve haver um orientador da CECOM, um Gerente do MAISPAIC e um ou mais assessores para acompanhamento aos Eixos do MAISPAIC.

Na CREDE 19, a CECOM é composta pela Orientadora de Célula, pela Gerente do programa e mais quatro técnicas: uma atuando com o transporte escolar; a segunda acompanhando o Eixo de Educação Infantil; a terceira, além de formadora de Língua Portuguesa, acompanha o componente curricular Língua Portuguesa e o Eixo de Literatura Infantil e Formação do Leitor; e a quarta acompanha o componente curricular Matemática. Essa composição sofre alterações ao longo dos anos para atender às necessidades de acompanhamento apresentadas pelos municípios. No ano de 2018, atuei como técnica da célula; já em 2019, assumi a gerência do programa.

Todos os meses, as ações da célula são calendarizadas conforme a seguinte rotina: 1ª semana – planejamento das ações a serem desenvolvidas e estudo de materiais; 2ª semana – visita às Secretarias Municipais de Educação (SME); 3ª semana – participação de formações oferecidas pelos formadores da SEDUC; 4ª semana – produção dos relatórios das visitas e da participação nas formações e alinhamento das ações. Foi durante as visitas que surgiu a motivação para a presente pesquisa. Em contato direto com as Secretarias Municipais de Educação e as equipes do MAISPAIC, percebemos os êxitos e desafios da implementação desse programa, identificamos ajustes feitos a ele para adequação à realidade das escolas, a forma como cada secretaria consegue realizar o acompanhamento e outras parcerias que alguns municípios optam por realizar para compra de materiais didáticos e formação docente. Chamou a atenção em visitas a algumas escolas, em que o material estruturado do MAISPAIC para os anos iniciais do Ensino Fundamental não estava sendo utilizado e/ ou a rotina não estava sendo seguida, o que gerou questionamento quanto aos motivos que levaram a não adesão ao uso deste ou daquele material pelos professores.

No Quadro 3, apresentamos o número de escolas e alunos matriculados na regional CREDE 19.

Quadro 3 - Quantidade de escolas e alunos matriculados por etapa/nível de ensino nos municípios da CREDE 19 – 2018

CREDE 19	Barbalha	Caririaçu	Farias Brito	Granjeiro	Jardim	Juazeiro do Norte
QUANTIDADE DE ESCOLAS	61	23	25	10	31	195
QUANTIDADE DE MATRÍCULAS POR ETAPA/NÍVEL DE ENSINO						
CRECHES	1.354	465	375	103	767	5.695
PRÉ-ESCOLAS	1.959	853	527	161	720	7.918
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS	5.413	2.233	1.478	442	2.642	20.842
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS	4.210	2.034	1.337	369	2.000	16.183
ENSINO MÉDIO	2.705	1.137	844	227	1.218	11.498
EJA	1.544	290	113	31	33	7.353
EDUCAÇÃO ESPECIAL	764	227	136	105	216	1.270
TOTAL	17.949	7.239	4.810	1.438	7.596	70.759

Fonte: INEP, 2018

Dos seis municípios dessa regional, Juazeiro do Norte é o que se apresenta com uma situação mais desafiadora, tanto pela quantidade de escolas (que supera o número dos demais municípios, inclusive se somados), bem como pelo número de alunos que compõem a rede municipal, pois o município detém quase 50% das matrículas da CREDE 19. Além disso, as escolas estão em contextos bastante distintos, inclusive com algumas situadas em áreas de risco devido à extrema pobreza e/ou ao tráfico de drogas, o que por vezes pode inibir o diálogo escola-comunidade. Há também outros fatores que tornam o município de Juazeiro do Norte uma equação difícil de se resolver, como, por exemplo, equipe de gestores funcionando com o número mínimo de integrantes, prédios escolares necessitando de reformas e adaptações urgentes, número insuficiente de profissionais administrativos, entre outras. Todas essas razões despertaram nosso interesse em desenvolver a pesquisa nesse município, o qual será descrito detalhadamente mais à frente.

2.3 PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC) E PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA (MAISPAIC)

O Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC/ MAISPAIC constitui-se, desde sua criação, como uma política de cooperação entre Estado e municípios que foi motivada pelos baixos indicadores de aprendizagem das crianças nas séries iniciais, comprovado pelos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2003, quando a média de proficiência dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental do Ceará chegou a 152,5 em Língua Portuguesa, numa escala que varia de 0 a 375 pontos; e 177,1 em Matemática, numa escala de 0 a 425 pontos. O desempenho geral não atingiu 50% da escala de proficiência, o que indica déficits de aprendizagem em leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático.

A análise desses dados alertou os agentes políticos por apresentarem a situação crítica da educação cearense, em especial no caso das escolas públicas do Ceará. Tornou-se imperativo elaborar estratégias de avaliação e intervenção a fim de reverter esse contexto. Fonseca (2013, p. 45) ressalta que

a primeira iniciativa do Estado do Ceará foi averiguar as possíveis causas do alto índice de analfabetismo e baixa qualidade da educação. A Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, preocupada com a situação de analfabetismo das crianças da rede pública de ensino, instituiu em 2004 o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. Foi feita uma pesquisa detalhada sobre a real situação do analfabetismo no Ceará.

O Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE) foi instituído em parceria com Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (UNDIME/CE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira do Ministério de Educação (INEP/MEC) e a Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC/CE). Esse Comitê realizou uma pesquisa cujos objetivos eram:

- (i) realizar um diagnóstico da realidade da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças que estavam cursando a 2ª série do Ensino Fundamental nas escolas públicas de 48 municípios;
- (ii) analisar como estava se dando a formação do professor alfabetizador no Estado do Ceará; e
- (iii) observar a prática docente e condições de trabalho dos professores alfabetizadores do Estado. (IDEM, p.50)

O resultado da avaliação amostral realizada pelo Comitê revelou um quadro muito preocupante da educação no Ceará. Fizeram parte da amostra 7.915 alunos matriculados em

405 turmas de 2ª série (ou o equivalente) do Ensino Fundamental, de 255 escolas, de 48 municípios e constatou-se que

41% dos estudantes entre 7 e 14 anos não conseguem ler, escrever ou entender qualquer texto. São analfabetos, ou seja, um quadro de desempenho discente de leitura e escrita muito aquém do desejado, condições inadequadas dos espaços, desorganização escolar, formação docente ainda muito distante do ideal e desvalorização do trabalho docente. (CEARÁ, 2005, p. 68)

O estudo realizado pelo CCEAE gerou as seguintes conclusões:

- somente 15% de uma amostra de cerca de 8.000 alunos leram e compreenderam um pequeno texto de maneira adequada;
- 42% das crianças produziram um pequeno texto que, em muitos casos, eram compostos por apenas duas linhas. Nenhum texto foi considerado ortográfico pelos avaliadores;
- a maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador;
- grande parte dos professores não possuía metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa e usava muito mal o tempo de aula que era bastante reduzido: aulas começavam tarde, terminavam cedo e tinham intervalos longos. (CEARÁ, 2006, p. 22)

Isso quer dizer que, na etapa de alfabetização, boa parcela dos estudantes estavam, em 2005, sendo aprovados para a série seguinte sem apresentarem as competências mínimas de leitura. Ou eram reprovados? No relatório apresentado pelo Comitê, frisa-se que

O quadro da realidade educacional do nosso Estado, em nada destoante e distante da realidade geral do país, aponta escancaradamente para uma situação de fracasso escolar e de exclusão social, no qual se evidencia a questão do analfabetismo escolar como sua face mais contraditória, pois se gesta ou se fortalece no espaço educativo onde deveria ser radicalmente eliminado. (IDEM, p. 23)

Os resultados da pesquisa foram compilados e publicados no “Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: educação de qualidade começando pelo começo”. A partir daí realizaram-se seminários para apresentar os dados a gestores e professores. Marques *et al.* (2009, p. 278) ressalta que

Esse esforço coletivo teve grande impacto para a educação cearense, resultando na mobilização das prefeituras de 60 municípios que, sob a coordenação da Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará (Aprece) e da Undime/CE, com apoio do Unicef, instituíram o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

Dessa forma, os dados supracitados mobilizaram os agentes políticos a elaborarem um programa de combate ao analfabetismo, o qual foi denominado “Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC”, implantado inicialmente em 60 municípios nos anos de 2005 e 2006; e, em 2007, houve a adesão de todos os municípios cearenses, realidade esta que se repete até o momento atual. Além do relatório do CCEAE, serviu de inspiração para o lançamento do PAIC a experiência exitosa de Sobral com o modelo de gestão municipal ancorado na transformação de práticas para o alcance da meta de alfabetização de todos os estudantes da rede até os sete anos de idade: “práticas de gestão municipal, práticas de gestão escolar e práticas pedagógicas” (COELHO, 2013, p. 20).

Silva (2012) afirma que o PAIC “[...] consiste numa política do Estado do Ceará de enfrentamento ao analfabetismo escolar, estabelecendo como prioridade a alfabetização das crianças da rede pública de ensino até o final do 2º ano do Ensino Fundamental”. Nesse mesmo sentido, Coelho (2013) acrescenta ainda os fatores que motivaram a implantação do programa em todo o Estado, destacando o processo rápido de municipalização do Ensino Fundamental, sendo que muitos municípios não estavam preparados para essa missão e necessitavam de apoio para cumprirem com a determinação de ofertar educação nessa etapa de ensino. Por isso, o PAIC constitui-se numa política estratégica para apoiar os municípios a melhorarem o ensino nos primeiros anos de escolarização, o que, por consequência, melhoraria os resultados da educação no Estado.

Coelho (2013) ressalta que, ao longo do processo de escolarização, os alunos têm dificuldades de superar os *déficits* de aprendizagem que ficaram desses primeiros anos da sua vida escolar. As dificuldades vão se acumulando e as desigualdades entre os alunos se aprofundam ao longo de sua trajetória escolar. Dessa forma, para a autora, o PAIC se fundamentou na urgência em combater os baixíssimos níveis de desempenho dos alunos ao final das séries iniciais, sinalizando que a grande maioria das crianças já se encontrava com o processo de escolarização severamente comprometido.

Segundo o relatório “Regime de Colaboração para a Garantia do Direito à Aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará”, produzido pelo Governo do Estado, essa expressão “idade certa” sofreu alguns questionamentos a princípio por haver um entendimento de que é sempre tempo de aprender, mas a SEDUC/CE manteve a posição de que é preciso ter metas claras para que os direitos de aprendizagem das crianças sejam respeitados.

O programa expressa a compreensão de que o processo de aprender a ler e escrever começa antes e vai além do 2º ano. Considera que, sem dúvida,

sempre é tempo de aprender e que todos os que não foram alfabetizados nos anos iniciais devem ter outras oportunidades de aprendizado. Entretanto o PAIC estima que para o bom desenvolvimento escolar da criança é recomendável que ela esteja alfabetizada, no máximo, até os 7 anos. Em função dos próprios direitos das crianças e do dever do Estado, é preciso ter metas claras para que a alfabetização ocorra na idade certa. (CEARÁ, 2012, p. 65)

O programa teve início, segundo Moreira *et al.* (2017), sem pretensões de política pública; tinha alcance para apenas uma parte dos municípios e não possuía uma estruturação definida. A primeira fase do programa, a qual se estendeu de 2005 a 2006, consistia na realização de duas avaliações externas, em caráter censitário, que visavam traçar um diagnóstico dos alunos de 2º ano em leitura e escrita. Ao final do processo de avaliação, ou seja, traçados os diagnósticos dos alunos, as equipes responsáveis pelo programa começaram a prestar apoio pedagógico às redes municipais (CEARÁ, 2012).

Nessa primeira fase, apesar do orçamento reduzido (e justamente por essa razão foi implementado em menos de um terço dos municípios), o PAIC representou um importante passo para se tornar uma política em nível estadual, funcionando como um piloto, o que permitiu aprimoramento dos conhecimentos acerca de avaliações externas, pois tinha/tem como balizador os resultados do SPAECE para correção de rumos do programa.

Com os resultados positivos do piloto, em 2007, o governador do Estado assumiu a responsabilidade de dar apoio aos municípios para enfrentarem os desafios diagnosticados pelo CCEAE. A SEDUC assumiu a execução do PAIC e todos os 184 municípios cearenses aderiram ao programa, que ficou instituído pela Lei nº 14.026, de dezembro de 2007. A adesão se deu mediante assinatura do termo de compromisso, nesse caso intitulado “Protocolo de Intenções”, pactuando assim o compromisso entre Estado e municípios para enfrentamento do analfabetismo escolar e “estabelecendo como prioridade a alfabetização das crianças da rede pública de ensino até o final do 2º ano do Ensino Fundamental” (SILVA, 2013, p. 13).

Ainda pelo Protocolo de Intenções celebrado entre o governo do Estado e os municípios, ficaram definidos os seguintes objetivos específicos do PAIC:

- 1) Priorizar o processo de alfabetização de todas as crianças matriculadas na rede pública de ensino, alocando os recursos necessários a este fim;
- 2) Estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem das crianças por meio da valorização e profissionalização docente;
- 3) Rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho;

- 4) Definir critérios técnicos para a seleção de núcleos gestores, priorizando o mérito;
- 5) Implantar sistemas municipais de avaliação da aprendizagem de crianças e desempenho docente;
- 6) Ampliar o acesso à educação infantil, universalizando progressivamente o atendimento de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola;
- 7) Adotar políticas locais para incentivar a leitura e a escrita. (CEARÁ, 2007)

Por esse termo, definiu-se como competência do Estado “prestar assistência técnica para o desenvolvimento das ações nos municípios, firmar parcerias, realizar o acompanhamento sistemático dos processos, avaliar os resultados e promover mecanismos de incentivo e reconhecimento” (COELHO, 2013, p. 26). Ou seja, o Estado se compromete a dar apoio técnico aos municípios para que seja implantado o PAIC, através de formações para as equipes das Secretarias Municipais, bem como manter uma equipe de acompanhamento em cada regional de educação.

Já os municípios devem, entre outras ações:

- priorizar a alfabetização de crianças, redimensionando recursos financeiros para os programas da área;
- estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem da criança, por meio da valorização e profissionalização docente;
- rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho;
- definir critérios técnicos para a seleção de núcleos gestores escolares, priorizando o mérito;
- implantar sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente;
- adotar políticas locais para incentivar a leitura e a escrita. (CEARÁ, 2018)

Pela Lei nº 14.026/2007, a lei que instituiu o PAIC, no Artigo 2º, esse programa tem como finalidade estabelecer “as 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 adequados à sua idade e ao seu nível de escolarização” (CEARÁ, 2007).

Para garantir o envolvimento dos gestores municipais na consecução da meta de alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, “considerando a necessidade de estabelecer instrumentos operacionais que viabilizassem uma gestão pública por resultados”, o governo do Estado lançou o Decreto Nº 29.306, de 05 de junho de 2008, o qual dispõe sobre os critérios de repasse aos municípios do Imposto sobre Operações relativas

à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS). Pelo Decreto Nº 29.306/2008:

Parágrafo único. A parcela de que trata o caput será apurada e distribuída com observância aos percentuais seguintes:

I - 75% (setenta e cinco por cento) referente ao Valor Adicionado Fiscal - VAF;

II - 18% (dezoito por cento) em função do Índice Municipal de Qualidade Educacional de cada município, formado pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e pela média obtida pelos alunos de 2º e 5º ano da rede municipal em avaliações de aprendizagem;

III - 5% (cinco por cento) em função do Índice Municipal de Qualidade da Saúde de cada município, formado por indicadores de mortalidade infantil;

IV - 2% (dois por cento) em função do Índice Municipal de Qualidade do Meio Ambiente de cada município, formado por indicadores de boa gestão ambiental.

Dessa forma, o repasse da parcela do ICMS que cabe ao município ficou condicionado à melhoria dos indicadores educacionais, relacionados ao desempenho na avaliação externa SPAECE e ao fluxo escolar. Especialmente para municípios com baixa arrecadação, tornou-se vital enviaar esforços para a melhoria dos resultados.

Desde o início do programa, uma ação estratégica da SEDUC/CE foi a oferta de formação continuada para os professores do ciclo de alfabetização, ou seja, 1º e 2º anos, visto que a avaliação diagnóstica da educação cearense realizada pelo CCEAE revelou a necessidade de uma intervenção urgente sobre a formação docente. Segundo o “Relatório sobre o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)”, divulgado pela Secretaria em 2012, a realidade de muitos municípios era de “[...] inadequação da organização do trabalho escolar e da formação dos docentes que atuam na alfabetização” (CEARÁ, 2012, p. 123).

No mesmo relatório, ainda se enfatiza que:

A Seduc avaliou ser estratégico cooperar tecnicamente com os municípios no desenvolvimento de um programa de formação de professores articulado ao currículo e à distribuição de material estruturado. A intenção foi retomar o uso de metodologias de alfabetização de crianças em sala de aula, tendo como referência materiais que oferecessem uma estrutura metodológica para o professor desenvolver seu trabalho. Com base nos materiais, são ministradas formações para os professores vinculadas diretamente ao trabalho desenvolvido com as crianças, de forma bem concreta, abordando e vivenciando a utilização do material. (CEARÁ, 2012, p. 123)

Portanto, a SEDUC vem desenvolvendo um programa de formação docente atrelada ao uso do material estruturado, de forma a apoiar os professores na consecução do objetivo principal da política, que é a alfabetização das crianças até os sete anos de idade. A formação

acontece em “cascata”, ou seja, uma equipe de consultores elabora a formação e executa com os formadores regionais, os quais realizam a formação com os formadores municipais, que a aplicam aos professores em seus municípios. A formação para os formadores regionais na primeira instância é de 16 horas, enquanto os formadores municipais recebem uma formação de 8 horas e, por fim, os professores acabam recebendo somente 4 horas de formação, dadas as condições dos municípios para a logística desses momentos.

Para o alcance dos objetivos e metas do PAIC, o programa foi estruturado em cinco eixos de atuação, quais sejam: a) Gestão Municipal e Escolar; b) Avaliação; c) Práticas Pedagógicas; d) Literatura Infantil; e e) Educação Infantil. À medida que o programa foi passando pelas ampliações nesses mais de 10 anos de implementação, os eixos também se ajustaram e em 2018 eram: a) Educação Infantil; b) Eixo de Gestão; c) Eixo de Literatura Infantil e Formação do Leitor; d) Eixo do Ensino Fundamental I; e) Eixo do Ensino Fundamental II e Educação Integral; e f) Eixo de Avaliação Externa. Cada um desses eixos é composto por um conjunto de ações que, articuladas entre si, visam à melhoria da qualidade da educação no Estado.

Para fortalecer ainda mais as ações do programa e reconhecer o esforço empreendido pelos municípios para o alcance da meta principal do PAIC, que é a alfabetização das crianças até os sete anos de idade, o Governo do Estado do Ceará instituiu o Prêmio Escola Nota Dez, em 2009, o qual visa à premiação de 150 escolas que tenham alcançado entre 8,5 e 10,0 no Índice de Desempenho Escolar – Alfabetização (IDE-Alfa) e pelo menos 20 alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental. Cada escola premiada só recebe o valor integral do prêmio quando cumpre com o critério de apoiar uma das 150 escolas com os resultados mais baixos na última edição do SPAECE. Com essa premiação, que se mantém até o momento presente, espera-se promover a cooperação entre as escolas municipais do Estado, auxiliar a melhoria dos resultados as escolas com desempenho menor e divulgar as boas práticas realizadas em diferentes escolas (CEARÁ, 2012)

Em 2015, a Lei nº 15.921 alterou o Artigo 2º da Lei 14.026/2007, o qual tratava da finalidade do programa de estabelecer condições adequadas para que os estudantes chegassem ao final do Ensino Fundamental I tendo atingido as competências necessárias a essa etapa de escolarização em leitura, escrita e cálculo. Pela nova lei, o programa foi ampliado e passou a englobar todo o Ensino Fundamental. Ao fazer essa modificação, a expectativa é que houvesse mais investimentos dos governos municipais também nos anos finais do ciclo devido aos resultados insatisfatórios que historicamente vêm sendo apresentados pelos alunos no seu último ano. O SPAECE de 2015, por exemplo, revelou que mais de 50% dos estudantes do 9º

ano ainda se encontravam nos níveis mais baixos em Língua Portuguesa e 73% desses se concentravam nos níveis mais baixos em Matemática. Esses dados, considerados preocupantes, motivaram a ampliação do PAIC para atender a todos os estudantes do Ensino Fundamental.

As ampliações pelas quais passou o programa ao longo de sua trajetória incluem a própria denominação do PAIC, que em 2010 começou a atender até o 5º ano do Ensino Fundamental – PAIC+5 e em 2015, abrangendo o atendimento até o 9º ano do Ensino Fundamental – MAISPAIC. Souza afirma que o PAIC

passou a contemplar as séries iniciais do Ensino Fundamental, priorizando em suas ações a melhoria dos resultados de aprendizagem de leitura e escrita. Seis anos depois, com um trabalho mais consolidado e expressivo, tivemos mais uma vez a expansão do Programa para o fundamental II, atingindo assim até o 9º ano. (SOUZA *et al.*, 2017, p. 2)

Ao ser expandido para o Ensino Fundamental II, em 2015, o programa foi denominado como Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAISPAIC) e é avaliado ano a ano pelo Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE). Para a Secretaria da Educação, esses dados representam os resultados do programa, política prioritária do Estado em cooperação com os municípios para a melhoria da educação ofertada na rede pública de ensino. Os resultados positivos, ao serem divulgados, ganharam repercussão nacional e isso influenciou a criação de uma política de abrangência nacional, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012.

De forma prática, é possível dizer que o Programa se alicerça em três pilares: formação docente, material estruturado e acompanhamento. O acompanhamento mais amplo à meta de alfabetização do programa pode ser feito pelos resultados da avaliação externa. “Com o SPAECE-Alfa, a SEDUC garante o acompanhamento dos resultados do Programa, porém é necessário saber se o município está conduzindo os seus esforços na direção correta”, daí a importância que haja acompanhamento das ações do programa pelas equipes municipais, regionais e estaduais, dentro das suas esferas de alcance. Por essa razão, a SEDUC/CE criou um manual de Orientação para Acompanhamento das Ações do PAIC – que, além de várias conter dicas e informes, também traz instrumentos para serem utilizados nas visitas às escolas, práticas para a coleta de dados que auxiliam na identificação de problemas e reflexão sobre encaminhamentos necessários em cada caso (CEARÁ, 2009, p. 10).

Sobre os materiais didáticos, inicialmente, a SEDUC/CE financiou a elaboração do material estruturado do 1º ano. A expressão “material estruturado” é utilizada porque remete a diferentes materiais que são oferecidos aos professores e alunos para serem utilizados no

processo de ensino e aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, tais como: proposta didática para o professor, caderno do aluno, cartazes, jogos, alfabeto móvel, livros de literatura, entre outros. Assim, o material do 1º ano foi elaborado em 2007, sob a coordenação da professora da UFC, Amália Simonetti, junto a uma equipe de especialistas e um grupo de professores de escolas municipais cearenses. Foram produzidos, naquele momento, a Proposta Didática de Alfabetizar Letrando (PDAL), o Caderno de atividades do aluno “Vamos Passear pela Escrita”, o livro de leitura e o kit de materiais didáticos, com cartazes, jogos e fichas. Para o 2º ano, até 2014, como não havia material estruturado produzido pela SEDUC/CE, a secretaria selecionava e analisava alguns materiais de editoras, que estivessem alinhados ao programa e disponibilizava aos municípios a opção que fosse por estes escolhida.

Para os 3º, 4º e 5º anos, a SEDUC/CE organizou os seguintes materiais: kit do aluno, constituído por 4 cadernos de Língua Portuguesa e 4 cadernos de Matemática, um para cada período letivo; kit do professor, constituído por dois volumes do caderno de atividades respondidas e orientações didáticas para os professores, incluindo as habilidades que se pretende desenvolver com cada uma das atividades propostas. Esses materiais foram elaborados quando da ampliação da ampliação do PAIC para todo o Ensino Fundamental I, no ano de 2010.

Quanto aos materiais produzidos para a implementação do MAISPAIC, do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, temos: cadernos de atividades para os alunos e cadernos de práticas pedagógicas para os professores, disponibilizados apenas na versão digital, na plataforma virtual do programa.

Além disso, o programa conta com a “Coleção PAIC Prosa e Poesia”, coleção de livros de literatura infantil distribuídos a todas as escolas de Ensino Fundamental do Estado para subsidiar atividades de leitura com os alunos. Novas coleções são distribuídas a cada ano, com obras de autores cearenses selecionadas por edital, ação que acontece desde 2012.

Em 2014, a SEDUC/CE lançou o material estruturado do 2º ano, semelhante ao material do 1º ano, ou seja, composto pela proposta didática para os professores, organizada em dois volumes (um por semestre); conjunto de 20 cartazes; CD Pé de Imaginação; livros de literatura; material do aluno, ora intitulado Revista “Pé de Imaginação”, organizada em quatro volumes, um por período letivo; e caderno de registros do professor para acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

Durante o ano de acompanhamento que venho realizando às SMEs e escolas, como técnica da CECOM, percebi que o material do 1º ano é muito utilizado nas escolas, tem grande aceitação entre os professores, enquanto o material do 2º ano, mesmo sendo muito semelhante ao material do ano anterior, encontrou resistências entre os professores para ser utilizado, em

parte devido à quantidade de atividades para o aluno e erros conceituais contidos na primeira edição. Cabe ressaltar que no ano de 2016, diante dos argumentos expostos pelos professores acerca dos “problemas” que teria esse material, foram realizadas reformulações e as questões parecem ter sido resolvidas, possibilitando maior adesão dos professores do 2º ano do Ensino Fundamental. Importante ressaltar que o material estruturado para 1º e 2º anos se propõem a ser o material principal em sala de aula e o livro didático passa a ser material complementar ou de apoio.

Diferente do material estruturado de 1º e 2º anos, os materiais elaborados para 3º, 4º e 5º anos representam um apoio às práticas do professor. Não se propõem a ser o principal material de uso do professor em sala de aula. Esses materiais, em relação aos primeiros, não têm a mesma aceitação, sendo possível encontrar outros materiais para dar suporte à prática pedagógica, como no caso em questão, em que pudemos perceber que em Juazeiro do Norte, além do livro didático distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e dos materiais do PAIC/MAISPAIC, ainda havia o Aprova Mais, Brasil, da Editora Moderna, em 2018, e, em 2019, o Sistema de Ensino “SIM”, da Editora FTD.

Para os 6º, 7º, 8º e 9º anos, com novos materiais sendo produzidos para apoio às práticas dos professores e as formações acontecendo para estudo e divulgação desses materiais em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, a aceitação ao material vem crescendo. Pelo relato dos próprios formadores regionais, em contato direto com os municipais, ainda há resistências dos professores do Ensino Fundamental II a sugestões, mudanças em metodologias de trabalho e/ou abordagem de determinados conteúdos. Outro desafio é que esse material é disponibilizado somente na plataforma virtual <https://paic.seduc.ce.gov.br>; então, o fato de não chegar impresso às mãos dos professores representa um ponto negativo que precisa ser observado, porque as escolas não têm muitos recursos para impressão.

Na próxima seção, apresentamos os materiais disponíveis para os professores das redes municipais cearenses para dar um panorama desses recursos que o professores tem acesso através do MEC e da SEDUC/CE; contudo, a proposta aqui não é analisar todos esses materiais que o professor tem acesso, mas tão somente apresentar o que está disponível e situar diante desse “todo” o lugar do material estruturado do MAISPAIC para 1º e 2º anos do ensino fundamental.

2.4 MATERIAIS DIDÁTICOS DISPONÍVEIS PARA O PROFESSOR DAS REDES MUNICIPAIS CEARENSES

Nesta seção, descreveremos os materiais didáticos disponíveis para os professores das redes municipais cearenses, tanto através da parceria federal, com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como pela parceria Estado-Município, com os materiais do MAISPAIC para subsidiar o trabalho docente. Sabemos que os municípios também fazem parcerias público-privadas através da compra de outros materiais e para receberem formações específicas, organizando suas rotinas para utilizarem os materiais recebidos e atenderem aos alunos e professores de suas redes, porém não adentraremos nesse assunto por fugir ao nosso interesse de pesquisa, que é a análise do uso do material do MAISPAIC nos anos iniciais do ensino fundamental.

Descrevemos, pois, em linhas gerais, o Livro do PNLD escolhido pelas escolas municipais de Juazeiro do Norte com o objetivo de trazer para o leitor o conhecimento dos materiais disponíveis ao professor da rede. A seguir, por ser o foco do nosso estudo, analisaremos, mais detidamente, os materiais estruturados do MAISPAIC. Importante ressaltar que todos os materiais do programa MAISPAIC estão disponíveis para a totalidade de municípios cearenses. Em relação ao material estruturado para 1º e 2º anos enfatizamos que é entregue todos os anos a cada município para ser distribuído aos alunos matriculados nessas duas séries e aos professores das séries correspondentes. Desde 2017, Juazeiro do Norte não utiliza material extra para essas duas séries, apenas o livro do PNLD e o material estruturado do MAISPAIC.

2.4.1 Programa Nacional do Livro Didático - PNLD

O livro de língua portuguesa escolhido pelas escolas municipais de Juazeiro do Norte para o triênio 2019-2021 foi *Encontros*, da editora FTD, uma escolha para toda a rede municipal. Sabemos que a escolha do livro ocorre nas escolas, mas aqui percebemos que as escolas foram orientadas a fazerem a mesma escolha, ou porque isso facilita o remanejamento de livros entre escolas ou pela oferta de consultoria e formações prometidos pelas editoras. Fato é que não nos deteremos nessas questões por não serem foco da nossa pesquisa. Esse tópico se justifica tão somente para apresentar em linhas gerais o material que subsidia a prática do professor da rede municipal de Juazeiro do Norte.

Como o foco da nossa pesquisa é a alfabetização das crianças nas primeiras séries do Ensino Fundamental, nos deteremos na descrição dos livros de 1º e 2º anos dessa coleção. O livro do professor está organizado em duas partes: Orientações Gerais de Língua Portuguesa e Orientações Específicas. Nessa primeira parte, são oferecidas ao professor orientações gerais sobre o ensino de língua portuguesa diante do atual processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As orientações gerais do livro de Língua Portuguesa do 2º ano, trazem a concepção de alfabetização não apenas como a decodificação de letras e compreensão em uma ou outra situação comunicativa, mas que o material estaria a serviço do letramento e da possibilidade de formação de leitores e escritores competentes nas mais variadas situações. (CARPANEDA, 2018, p. 06)

O ensino da língua é pensado dentro de cinco eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária. Cada volume da coleção está dividido em nove unidades, sendo que cada unidade é composta por dois capítulos. Os capítulos trazem um gênero textual em destaque, contudo, outros gêneros também aparecem a cada capítulo articulados ao primeiro, permitindo contato com uma diversidade de gêneros textuais ao longo do período.

As atividades propostas aos alunos envolvem leitura, produção de textos, linguagem oral, situações práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem e análise e reflexão sobre o sistema de escrita alfabético e convenções ortográficas. Um exemplo é no primeiro bimestre, no capítulo sobre “parlenda”, os alunos são questionados se conhecem esse gênero, são motivados a falarem que parlendas conhecem e como atividade de casa, devem perguntar aos pais/ responsáveis quais parlendas eles lembram da sua infância. Na aula seguinte, apresentam para a turma as parlendas que os adultos disseram conhecer e o professor registra essas parlendas, realizando a seguir um exercício de localização de rimas e sonoridade das palavras. Assim, as orientações para o uso do material são pautadas na aprendizagem através de práticas cotidianas com o estudo das palavras dentro do contexto. Nota-se, portanto, um alinhamento entre o livro didático selecionado pela rede municipal de Juazeiro do Norte com o material estruturado do MAISPAIC.

2.4.2 Material Estruturado do MAISPAIC para o 1º ano

O material didático destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental, como já citado anteriormente, foi elaborado no início do programa, como uma forma de atender à demanda dos professores por material didático adequado à alfabetização das crianças no “tempo certo”.

O processo de elaboração desse material estruturado foi conduzido pela professora da Universidade Federal do Ceará (UFC), Amália Simonetti. A princípio, foi elaborado material estruturado apenas para o 1º ano do ensino fundamental e, só em 2014, houve investimento para a produção do material do 2º ano. Como material estruturado, então, é composto pela “Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL)”, “Caderno de atividades”, livro de leitura e kit de materiais didáticos (conjunto de 18 cartazes para exposição na sala de aula e jogos de fichas e cartelas para os alunos) (SEDUC, 2012, p. 127).

A proposta é que a rotina didática, da qual tratamos mais à frente (página 45), seja organizada em uma hora e meia para o desenvolvimento das atividades do MAISPAIC em três dias da semana. As demais disciplinas do currículo e o livro do PNLD devem ser utilizados no restante do tempo, frisando que o professor deve manter um alinhamento entre os materiais e propostas. A orientação é que o material estruturado do MAISPAIC para 1º e 2º anos seja o principal e outros sejam utilizados nos tempos restantes, como complementares à proposta. Nesse espaço destinado às atividades do MAISPAIC, devem ser realizados três momentos diários em que os estudantes são envolvidos nas contações de histórias, expressam seus sentimentos e/ou impressões oralmente, leem e escrevem: “Tempo de ler para gostar de ler”, “Tempo de leitura e oralidade” e “Tempo de aquisição da escrita”.

O “Tempo de ler para gostar de ler” é um momento que deve acontecer todos os dias com os estudantes e tem a finalidade de promover a leitura “como prática social do cotidiano da sala de aula”, tendo como mediador o professor que, de maneira intencional, insere as crianças na cultura letrada. Assim, não basta ter um “cantinho da leitura” na sala de aula ou livros disponibilizados em caixas, prateleiras e baús, mas é preciso que, com intencionalidade didática e criatividade do professor, esse momento seja conduzido, para que os alunos aprendam a apreciar a leitura e, principalmente, que essa prática seja significativa para as crianças. “A inserção das crianças, como leitoras, na cultura escrita exige a mediação e a intencionalidade didática do professor, como, por exemplo, proporcionar a interação constante e significativa dos alunos com os diferentes suportes e gêneros textuais nas práticas de leitura” (CEARÁ, 2018, p. 23).

O “Tempo de leitura e oralidade” é o momento em que são desenvolvidas diversas atividades que envolvem oralidade e aquisição da leitura, o que inclui produção de textos orais, pronúncia de palavras, reflexão sobre o significado das palavras, conhecimento e apropriação de textos de gêneros variados. Algumas atividades estão previstas no material estruturado, no caderno do aluno, no tópico intitulado “Lendo e compreendendo”; outras, são sugeridas na

proposta didática para que o professor realize utilizando outros suportes. São objetivos de aprendizagem em leitura:

- Ler e compreender textos não verbais
- Ler e compreender textos verbais de diferentes gêneros e em diferentes suportes.
- Compreender textos lidos por outras pessoas com diferentes propósitos.
- Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.
- Reconhecer a finalidade de textos lidos pelo professor ou outro leitor experiente.
- Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.
- Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.
- Aprender assuntos/temas de textos.
- Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros.
- Estabelecer relações de intertextualidade entre textos.
- Estabelecer relações entre textos verbais e não verbais, construindo sentidos.
- Estabelecer relações lógicas entre partes de textos.
- Pesquisar no dicionário os significados de palavras e a acepção mais adequada ao contexto em uso. (CEARÁ, 2018, p. 26)

Dessa forma, o trabalho realizado pelo professor nesse momento de leitura visa ao desenvolvimento de diversas habilidades dos estudantes que envolvem leitura, compreensão, interpretação, inferência, significação de palavras e também desenvolvimento da oralidade, como se pode perceber pelos objetivos das aprendizagens em oralidade abaixo relacionados:

- Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.
- Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variantes regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.
- Participar da produção oral dos colegas de forma atenta e respeitosa.
- Planejar e produzir texto oral adequado à situação de comunicação.
- Valorizar textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.
- Usar adequadamente recursos corporais para potencializar a comunicação.
- Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais. (CEARÁ, 2018, p. 27)

Assim, o aluno é envolvido em uma série de situações comunicativas, tendo contato com diferentes gêneros textuais para que circule com autonomia nos diversos ambientes que for exposto em convívio social, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, que são

sempre mobilizados no momento inicial de leitura de um texto, quando se faz a predição da leitura, o que está de acordo com o pensamento de Kleiman (2013, p. 15):

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimentos, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. É porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor, não haverá a compreensão.

O “Tempo de Escrita” é o momento didático destinado à apropriação da escrita no qual os alunos do 1º ano são envolvidos em situações de produção de palavras, frases, textos, escrita e reescrita de histórias de diversos gêneros e reflexão do que escreveu. No caderno de atividades do aluno, há dois tópicos para o desenvolvimento de habilidades da escrita: “Aquisição da escrita” e “Escrevendo do seu jeito”. Na proposta didática, são objetivos relacionados ao “Tempo de escrita”:

- Planejar a escrita de textos considerando as condições de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender as diferentes finalidades, com a ajuda de um escriba.
- Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio de um escriba.
- Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, com autonomia.
- Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando elementos coesivos para articular fatos e ideias.
- Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.
- Pontuar os textos, favorecendo a compreensão.
- Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que professor é escriba.
- Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita.
- Reescrever textos. (CEARÁ, 2018, p. 27)

Dessa forma, esses três momentos didáticos acima descritos – “Tempo de ler para gostar de ler”, “Tempo de leitura e oralidade” e “Tempo de escrita” – estão planejados na Proposta Didática de Alfabetizar Letrando (PDAL). Esse é um material rico em informações e orientações úteis aos professores para a implementação do MAISPAIC. Nas 252 páginas da PDAL, é possível conferir: o histórico do programa MAISPAIC no Ceará, boas-vindas da autora dessa proposta aos professores; apresentação da proposta didática e dos materiais didáticos do MAISPAIC; uma parte com os trava-línguas e adivinhações também presentes no material dos estudantes; letras das músicas do CD “Parece... mas não é”; e, por fim, a proposta didática para cada mês, contendo as unidades, conteúdos, objetivos didáticos para cada eixo (leitura, oralidade e escrita), materiais necessários, textos, sugestões de jogos e as rotinas

didáticas para cada dia letivo, com o passo a passo para ser desenvolvido em sala de aula, no tempo destinado ao uso do material estruturado do 1º ano.

Segundo Simonetti (2018), em apresentação ao material do aluno,

[...] esta proposta didática para alfabetizar-letrando propõe situações didáticas (projetos didáticos e sequências didáticas), para que o aprendiz descubra e se aproprie, com compreensão, do sistema de escrita da língua portuguesa e da cultura escrita da língua portuguesa, ingressando na escrita e em suas culturas, usando a escrita para apreender a escrita com sentido (ler, falar e escrever com compreensão). Ou seja, situações didáticas para o (a) professor (a) em ensino-reflexivo possibilitar, didaticamente, a criança ler e escrever com compreensão, com sentido, com sentimento, com criação, imerso na cultura das práticas socioculturais de oralidade, leitura e escrita. (CEARÁ, 2018, p. 11)

O Caderno de Atividades de 1º ano para o aluno, intitulado “Vamos passear pela escrita”, traz como objetivo fundamental o trabalho da leitura, escrita e compreensão textual de forma indissociável. Esses cadernos são organizados em quatro volumes que correspondem às etapas/períodos letivos e são divididas por semanas e dias. Cada caderno é composto por 4 partes: trava-línguas, adivinhações, atividades de leitura e escrita e “plug”. A primeira parte dos cadernos de atividades, que contém trava-línguas, tem como finalidade desenvolver a consciência fonológica das crianças. O 1º caderno, por exemplo, contém trava-línguas que auxiliam na aprendizagem das letras A, B, C e D. São 26 trava-línguas de A a Z para serem trabalhados durante todo o ano letivo, inseridos na rotina didática, conforme a necessidade de cada turma. No caderno da 1ª etapa, podemos encontrar este, por exemplo: “VENDEM-SE BARATO: BOTAS, BORDADOS BONITOS, BELAS BONECAS. VENDEM-SE BEM: BOLOS, BOLAS, BISCOITOS, BILROS, BILBOQUÊ. VENDEM-SE BASTANTE: BATOM, BATATAS E BARCOS BEM BACANAS” (CEARÁ, 2018, p. 08).

A seguir, outra parte do caderno contém adivinhações, cujo comando é que os alunos descubram a palavra que responde à charada e desenhem no espaço existente no próprio caderno. No caderno da 1ª etapa, há adivinhações que trabalham com as letras A, B, C, D, E e F; por exemplo, “Tem escama e não é peixe, tem coroa, mas não é rei”. A resposta esperada é “abacaxi”, portanto, é solicitado que o aluno brinque com essas adivinhações, faça os desenhos e interaja com os colegas.

A parte mais volumosa do caderno do aluno é a terceira, que contém atividades para todos os dias letivos de cada período. Essas atividades partem sempre de um texto-base e envolvem a utilização de outros materiais disponibilizados pelo PAIC para o professor, como cartazes, músicas, fichas, o livro de leitura. A quarta parte do caderno “Vamos passear pela

escrita” é o “Plug”, composta por jogos para fixar a aprendizagem dos alunos nos conteúdos trabalhados ao longo da etapa.

2.4.3 Material estruturado do MAISPAIC para o 2º ano

Para a elaboração do material estruturado de 2º ano, levou-se mais um tempo, porque somente em 2014 é que a SEDUC conseguiu realizar essa ação. Ele foi todo produzido aos moldes do material do 1º ano, pela mesma autora, inclusive, contendo poucas diferenças na composição do kit, a saber: o caderno de atividades dos alunos foi intitulado “Revista PÉ DE IMAGINAÇÃO”. O aluno tem acesso a quatro volumes dessa revista, uma por período letivo, visando ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade. As atividades didáticas, da mesma forma que no material do 1º ano, são organizadas para atender aos objetivos de aprendizagem dos tempos de leitura e oralidade e de escrita, estando, porém, organizadas nas seções: livros de imaginação, atividades de imaginação e plug de imaginação. O material do professor contém um caderno de orientações, intitulado Proposta Didática de Alfabetizar Letrando (PDAL), muito semelhante ao do 1º ano.

A partir daqui, apresentamos os demais materiais produzidos pela SEDUC/CE para subsidiar a prática docente nas redes municipais. Destacamos, porém, que esses materiais não têm a mesma proposição que os materiais estruturados de 1º e 2º anos, já que eles não se impõem como material principal, mas sim, auxiliar ou de apoio. Para o presente estudo, optamos por apresentar esses materiais apenas com o intuito de mostrar a gama de materiais produzidos e destacar as diferenças que o MAISPAIC apresenta ao se ampliar para além dos ciclo de alfabetização, ressaltando que o nosso foco é o material estruturado do MAISPAIC utilizado nos anos iniciais do ensino fundamental.

2.4.4 Kit de materiais do MAISPAIC para os 3º a 5º anos

Os materiais destinados a alunos do 3º, 4º e 5º anos, elaborados por uma equipe de especialistas que prestam consultoria à SEDUC/CE, são compostos por dois cadernos, contendo 40 atividades para cada semestre, organizadas por período, sendo 20 atividades para cada bimestre letivo. As atividades de Língua Portuguesa se iniciam sempre com textos de gêneros variados, como convite, bilhete, carta, receita, conto, fábula, tirinha, entre outros. A primeira atividade do volume 1 de Língua Portuguesa do material do 3º ano, por exemplo, usa como suporte o poema “Diversidade”, de Tatiana Belinky (1999):

DIVERSIDADE

Um é feioso

Outro é bonito

Um é certinho

Outro, esquisito

Cada um na sua

E não faz mal

Di-ver-si-da-de

É que é legal!

(Tatiana Belinky. Diversidade. São Paulo: Quinteto Editorial, 1999)

(CEARÁ, 2010)

Após o texto, são apresentadas algumas questões abertas ou de múltipla escolha sobre o texto no tópico “Ficha de leitura”, geralmente envolvendo informações explícitas no texto. Sobre o poema “Diversidade”, uma das questões de múltipla escolha a serem respondidas pelo aluno é acerca da autoria do texto: “A autora desse poema é a) Cecília Meireles; b) Tatiana Belinky; c) Cora Coralina” (CEARÁ, 2010, p. 7). Ainda sobre esse poema, o aluno deve responder a questões abertas, como: “Que outro título você daria ao poema? Por quê?” e “Para que servem os poemas?” (CEARÁ, 2010, p. 8)

Na sequência, o tópico “Compreensão” traz questões discursivas sobre o texto, podendo também envolver conteúdos gramaticais que surgiram no texto. No poema “Diversidade”, devido ao emprego de adjetivos, a questão 4 do caderno de atividades solicita que os estudantes circulem esses adjetivos no texto. Além disso, há questões que pedem que o aluno dê sua opinião e consiga aplicar os conhecimentos trabalhados em sua realidade. Ao final dessa seção, dependendo do gênero estudado, pode haver sugestão de atividade que explora um pouco mais a escrita e criatividade dos alunos para além do texto apresentado.

Por último, o caderno traz o tópico “Brincando com as palavras”, na qual pode-se ter um passatempo, como palavras cruzadas, caça-palavras, algum jogo ou desafios para o aluno aprofundar conhecimentos sobre a língua. Faz parte do caderno também uma seção só com propostas de produção textual: são 20 propostas de redação por bimestre envolvendo os diferentes gêneros trabalhados no período. A primeira proposta de produção textual é um poema. Antes que o aluno seja estimulado a escrever seu próprio poema, são apresentados os elementos do poema e o material traz “A casa”, de Vinícius de Moraes. No material, a proposta 1 traz também a seguinte atividade antes que o aluno inicie sua produção:

Depois de ler o poema apresentado, sublinhe as palavras que rimam.
Preencha a tabela de acordo com o poema.

QUANTOS VERSOS?	
QUANTAS ESTROFES?	
QUANTOS VERSOS EM CADA ESTROFE?	

(CEARÁ, 2010, p. 67)

O caderno de orientações didáticas traz a sugestão do passo a passo a ser realizado pelo professor para o desenvolvimento de cada atividade presente no caderno dos alunos. Por exemplo, ao se trabalhar com a atividade 1 do caderno 1 de Língua Portuguesa, do material do 3º ano, o 1º passo é a “Predição”, ou seja, motivar os alunos a preverem do que tratará o texto que está no caderno sob o título “Diversidade”. Assim, nesse 1º passo, os alunos são incentivados a refletirem sobre as seguintes questões: “1) Na nossa sala de aula, existe uma diversidade? De quê?; 2) Quem pode dar um exemplo de algo esquisito? Por que você considera esquisito?; 3) A partir do que foi debatido, o que vocês acham que vai tratar o texto que será lido?” (CEARÁ, 2010, p. 7)

O 2º passo é a “Leitura oral exemplar” do texto proposto, ou seja, a leitura em voz alta realizada pelo professor. O 3º passo, a “Contextualização da leitura” é o momento em que os alunos devem realizar as atividades no caderno, seguindo as orientações do professor. O 4º passo é a realização da “Segunda leitura exemplar”, quando mais uma vez o professor lê em voz alta para os alunos, usando a entonação correta, marcando as pausas produzidas pela pontuação, usando suspense quando necessário, lendo mais rápido, se o ritmo do texto exigir. No 5º passo, “Leitura individual”, os alunos são motivados a lerem os textos individual, por grupos ou coletivamente. No 6º passo os alunos devem realizar as demais atividades presentes no caderno do aluno, concluindo esse bloco de atividades. Todas as atividades do caderno do aluno apresentam o passo a passo no caderno de orientações didáticas, bem como as respostas das atividades ao final de cada uma.

2.4.5 Caderno de Práticas Pedagógicas do MAISPAIC para o ensino fundamental

O Caderno de Práticas Pedagógicas, elaborado por uma equipe de especialistas que prestam consultoria à SEDUC/CE, inicialmente, foi um material disponibilizado para servir como material de apoio do 6º a 9º anos. Em 2019, os materiais começaram a ser revisados e os especialistas buscaram atender à solicitação dos professores surgidas nas formações municipais, que era relacionar as atividades do material às habilidades previstas na BNCC para serem

trabalhadas a cada ano. Momentos de análise e reflexão das competências e habilidades descritas na BNCC foram realizados durante o ano, na formação bimestral proporcionada pela SEDUC/CE e em cada regional na expectativa de gerar amplo debate sobre a necessidade de ajustar os materiais disponíveis para o professor na rede municipal cearense. Além disso, em 2019, passou a ser desenvolvido para todo o ensino fundamental de forma a suprir a necessidade alegada pelos professores de mais atividades para os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos. É um material organizado por gênero textual: cada gênero apresentado é explorado em questões abertas e de múltipla escolha que visam ao desenvolvimento de habilidades específicas, como podemos ver no exemplo a seguir:

Figura 3 - Questão extraída do caderno de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, etapa 1/aluno - MAISPAIC 2019

Leia atentamente o texto abaixo

“Sertão, **arguem** te **cantô**,
 Eu sempre tenho cantado
 E ainda cantando **tô**,
Pruquê, meu torrão amado,
Munto te prezo, te quero

E vejo **qui** os teus **mistéro**
 Ninguém sabe **decifrá**.
 A tua beleza é tanta,
Qui o poeta canta, canta,
 E **inda** fica o **qui cantá**.”

Fonte: (EU E O SERTÃO – Cante lá que eu canto Cá – Filosofia de um trovador nordestino – Ed.Vozes, Petrópolis, 1982

05- Analise as palavras destacadas no texto acima e identifique a variante utilizada por Patativa do Assaré.

Fonte: CEARÁ, 2019, p. 09

São 07 atividades para cada ano e devem ser trabalhadas dentro da rotina do período letivo de maneira complementar aos demais materiais que o professor dispõe. “Todas as sugestões visam à valorização do trabalho com os eixos da Língua Portuguesa – oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística - contribuindo para a formação de jovens leitores e escritores de textos multimodais” (CEARÁ, 2018, p. 3).

O caderno de práticas pedagógicas direcionado ao professor contém a rotina didática para ser desenvolvida a cada bimestre, apresentando uma proposta de trabalho semanal. Essa rotina tem duração de cinco horas semanais e respeita o tempo destinado à disciplina de Língua Portuguesa.

Da mesma forma, para a disciplina de Matemática, são disponibilizados cadernos de atividades para os alunos e caderno de práticas pedagógicas para os docentes, com a rotina didática diária, semanal e mensal, passo a passo para a realização das atividades e comentários das questões sugeridas.

2.4.6 Materiais extras disponibilizados pela SEDUC em 2018 e 2019

Com base no desempenho pouco satisfatório dos estudantes conferidos pela análise dos resultados do SPAECE 2017, a equipe da COPEM lançou o “Plano de Metas 2018”, um planejamento estratégico elaborado para atingir diretamente as dificuldades apresentadas pelos estudantes na avaliação externa. Foram elaborados materiais da seguinte ordem: calendário com a distribuição das ações a serem desenvolvidas nos meses de agosto, setembro e outubro; cinco testes quinzenais para acompanhamento da aprendizagem dos estudantes; caderno de atividades para os estudantes contendo questões que trabalham com os descritores que os alunos não conseguiram êxito na aplicação da avaliação diagnóstica; caderno de questões comentadas para os professores; vídeos gravados pelos professores contratados pela SEDUC para realizarem as formações bimestrais do MAISPAIC contendo dicas para os professores sobre os descritores que os estudantes apresentaram maiores dificuldades. Os materiais produzidos visavam atingir alunos do 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Para este ano, foram produzidos mais materiais, dessa vez com foco no 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Para a elaboração dos cadernos de atividades dos alunos e orientações para os professores, foram considerados, inicialmente, os resultados da avaliação externa, por entender que com ela se levantam dados para tomada de decisão. Esses materiais ficam disponíveis no sítio do MAISPAIC <https://paic.seduc.ce.gov.br/>, e são reproduzidos pela SME a critério de cada município.

Especificamente em relação ao material do 2º ano, já que o foco da pesquisa são os anos iniciais do Ensino Fundamental, o caderno de atividades foi elaborado com base nos padrões de desempenho “não alfabetizado”, “alfabetização incompleta”, “intermediário”, “suficiente” e “desejável”, ressaltando que cada padrão engloba descritores, que por sua vez estão

relacionados a um leque de habilidades as quais precisam ser consolidadas para que o aluno desenvolva competência de leitura e escrita.

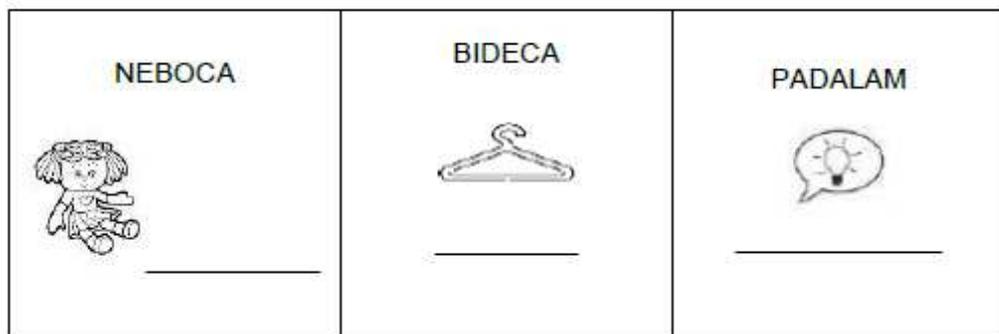
Em 2019, esse material estava composto por: a) orientações para o acompanhamento pedagógico; b) rotina para o professor; c) caderno de atividades para os alunos; d) vídeo-aulas para os professores; e) testes de língua portuguesa; f) testes de leitura, com orientações para professores e gestores; g) mapa de desempenho.

As Orientações de Gestão para o Acompanhamento Pedagógico visam auxiliar os gestores a desenvolverem um trabalho com foco pedagógico: identificando individualmente os alunos e suas dificuldades, acompanhando a frequência de cada alunos, apoiando o professor para a construção de um ambiente alfabetizador, entre outros. Cada rotina para o professor é uma sugestão de roteiro mensal para ser trabalhada com foco no desenvolvimento de habilidades identificadas como prioritárias em alguns grupos de alunos.

O caderno de atividades do aluno foi elaborado com a finalidade de ser trabalhado com grupos específicos de alunos; por exemplo, um bloco de atividades atinge diretamente os alunos que ainda não são leitores de frases ou que estão em processo de formação de palavras. Apresentamos a seguir um exemplo de atividade que aparece no material:

Figura 4 - Exemplo de questão presente no material – Plano de Metas

3) (D08) OBSERVE AS IMAGENS, DESEMBARALHE AS SÍLABAS E CRIE PALAVRAS.



Fonte: Plano de Metas 2019. Caderno de atividades do aluno – 2º ano.

Houve ampla divulgação desse material junto às SMEs desde o final do mês de junho de 2018 e todo o mês de julho, além das visitas *in loco* para conversas com as equipes MAISPAIC e mobilização para a melhoria dos resultados do SPAECE em 2018. Devido ao resultado nas avaliações externas ter melhorado em relação aos anos anteriores, atribuiu-se o crescimento ao uso desses materiais, e em 2019 a SEDUC/CE produziu novos vídeos, rotinas

para gestores e professores, cadernos de atividades, testes e *cards* para serem utilizados nas escolas de agosto a outubro, como forma de impulsionar os resultados no SPAECE.

Em 2019, o material foi divulgado pela Gerente Regional do MAISPAIC em junho, em reunião realizada com secretários municipais de educação e gerentes municipais do MAISPAIC e posteriormente, em agosto, estivemos em todas as SME fazendo análise de dados do SPAECE e divulgação do “Plano de Metas” à equipe técnica da SME e grupo de gestores de escolas com resultados mais baixos.

Nitidamente um material voltado para a avaliação, o risco é que ele induza o professor a “treinar” os estudantes para o teste e isso acabe por afunilar o currículo escolar, deixando de oferecer aos alunos oportunidades de aprendizagem de conteúdos/ conceitos que embora não apareçam na avaliação externa, são essenciais para o desenvolvimento daqueles enquanto seres humanos, por exemplo, habilidades não mensuráveis através dos testes, como empatia, trabalho em equipe, resiliência.

A seguir, apresentamos um quadro-síntese contendo os materiais produzidos pela SEDUC/CE no âmbito do MAISPAIC:

Quadro 4 - Materiais didáticos do MAISPAIC

MATERIAIS	1º ANO	2º ANO	3º AO 5º ANOS	6º AO 9º ANOS
Proposta curricular	X	X	X	
Proposta didática com orientações metodológicas	X	X	X	
Rotina didática	X	X	X	X
Caderno de atividades do aluno	X	X	X	X
Jogos e cards	X	X		
Caderno de Registros	X	X		

Fonte: Elaboração própria, 2019

2.5 O CONTEXTO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE JUAZEIRO DO NORTE

Com uma população de 249.939 pessoas (IBGE, 2010) em um território de 248,6 km² de área e densidade demográfica de 1.004,45 habitantes por quilômetro quadrado (hab/km²), o município de Juazeiro do Norte situa-se ao sul do Estado do Ceará, distanciando-se da capital Fortaleza em 491 km, na Região Metropolitana do Cariri, ladeado pelos municípios de Crato e Barbalha, o que forma o Complexo “Crajobar”, como a região é popularmente conhecida.

Dentre a população juazeirense, estão 70.564 alunos distribuídos em 195 escolas, sendo 32.374 alunos matriculados em 90 escolas municipais da creche ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para o presente estudo, interessa-nos somente o Ensino Fundamental público,

onde é implementado o Programa MAISPAIC; portanto, trazemos o Quadro 5, no qual é possível verificar como estão distribuídas as matrículas dos estudantes na rede municipal de Juazeiro do Norte.

Nota-se que o município de Juazeiro do Norte trabalha com uma matrícula elevada de estudantes, o que exige grande organização da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME) para acompanhar todas as escolas e atender às suas demandas.

Quadro 5 - Rede Municipal de Juazeiro do Norte – Matrícula 2018

Matrículas	Quantitativo total	Anos	Quantitativo
Creches	3.320 estudantes	-	-
Pré-escola	3.608 estudantes	-	-
Ensino Fundamental Anos iniciais	11.925 estudantes	1º ano	2.080 estudantes
		2º ano	2.108 estudantes
		3º ano	2.511 estudantes
		4º ano	2.578 estudantes
		5º ano	2.648 estudantes
Ensino Fundamental Anos finais	10.835 estudantes	6º ano	3.136 estudantes
		7º ano	2.856 estudantes
		8º ano	2.643 estudantes
		9º ano	2.202 estudantes
EJA	1.806 estudantes	-	-
Educação Especial	880 estudantes	-	-

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Apresentaremos a seguir um quadro sintético das escolas da rede municipal de Juazeiro do Norte, agrupadas por localização e ofertas de ensino – Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental anos iniciais (AI), Ensino Fundamental anos finais (AF) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quadro 6 - Escolas da Rede Municipal de Juazeiro do Norte – Ano Referência 2018

Etapas escolares da educação básica	Rural	Urbana	Total
Educação Infantil	21	33	54
Ensino Fundamental Anos Iniciais	22	22	44
Ensino Fundamental Anos Finais	16	18	34
Ensino Fundamental Completo	12	7	19
EJA	10	11	21

Fonte: Elaboração própria, 2019

Outro dado relevante para nosso estudo são as taxas de rendimento em cada etapa escolar. No Quadro 7, trazemos os dados mais recentes de aprovação, reprovação e abandono, tanto em valores absolutos (VA), como o correspondente percentual (%):

Quadro 7 - Rede Municipal de Juazeiro do Norte/CE - Taxas de rendimento escolar

Ensino Fundamental	Anos Iniciais						Anos Finais					
	2016		2017		2018		2016		2017		2018	
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
Aprovação	11.087	92,1	11.190	93,5	11.376	96,9	8.883	83,5	9.065	85,3	9.493	89,4
Reprovação	811	6,7	648	5,4	290	2,5	1.168	11,0	1.041	9,8	759	7,2
Abandono	146	1,2	132	1,1	71	0,6	587	5,5	518	4,9	363	3,4

Fonte: Elaboração própria, 2019

Ao observarmos as taxas de rendimento da rede municipal de Juazeiro do Norte, percebemos que os dados referentes ao fluxo vêm melhorando nos últimos anos. No ano de 2018, porém, se considerarmos os valores absolutos, foram 361 estudantes que não avançaram para série seguinte nos anos iniciais, seja por reprovação, seja por abandono. Nos anos finais, o quadro foi mais grave, com 1.122 alunos entre reprovação e abandono.

No ano de 2017, a média de Juazeiro do Norte no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi 5,0; o município alcançou, nesse caso, a meta projetada para aquele ano, contudo, fica ainda aquém do desejado, que seria alcançar a média 6,0. Nos anos finais do Ensino Fundamental, essa média fica ainda mais distante, pois chegou apenas a 4,3; o município não alcançou a meta projetada, que era de 4,6. O IDEB é calculado com base na nota que os alunos alcançam em Português e Matemática na avaliação externa, SAEB, e pelo fluxo, ou seja, a taxa de aprovação dos alunos. A preocupação com a reprovação dos estudantes não deve ser só porque impacta em grande medida no crescimento do IDEB do município, mas porque é um grave problema para a vida escolar do aluno, em muitos casos, provocando baixa auto-estima, novas reprovações, dificuldades de aprendizagem, abandono e evasão.

No Quadro 8, apresentamos os resultados do 5º e 9º anos no SAEB nos últimos três anos avaliados, ou seja, 2013, 2015 e 2017, em Língua Portuguesa e Matemática:

Quadro 8 - PROVA BRASIL - Proficiência média das escolas municipais de Juazeiro do Norte, no período 2013-2017

	5º ANO		9º ANO	
	Português	Matemática	Português	Matemática
2017	195,91	200,94	253,58	248,28
2015	193,31	200,40	253,57	252,69
2013	173,40	183,60	232,20	235,54

Fonte: Elaboração própria, 2019

Os dados apresentados no Quadro 8 apontam melhoria do desempenho dos alunos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática no 5º ano. Na Escala SAEB, que varia de 0 a 350

para essa série, os alunos avaliados em 2017 encontravam-se no nível 3 em Língua Portuguesa, de 175 a 199 pontos; e em Matemática, alcançaram o nível 4, que varia de 200 a 224 pontos. No 9º ano, a Escala SAEB varia de 200 a 400 pontos, em Língua Portuguesa, com 8 níveis de proficiência; e de 200 a 450, em Matemática, apresentando 9 níveis de proficiência. Considerando o desempenho dos alunos de Juazeiro do Norte em Língua Portuguesa, eles alcançaram o nível 3, e, em Matemática, nível 2. Esses dados revelam que os alunos chegam ao 5º ano, em grande parte, com dificuldades em leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático e as dificuldades se agravam à medida que avançam nos anos de escolarização, compondo um quadro mais desolador no 9º ano.

Outro dado muito relevante para nosso estudo é o resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), por refletir em alguma medida o resultado do trabalho que o Estado vem desenvolvendo para erradicar o analfabetismo escolar. Com foco justamente voltado para a alfabetização, espera-se que o MAISPAIC implique diretamente no resultado da ANA, gerando melhoria no desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Fundamental. Extinta nesse ano de 2018, ainda assim possibilita um olhar sobre dados que temos acesso dos anos de 2013 a 2016. No Anexo A, é possível conferir a Escala de Proficiência da ANA com o significado de cada nível; a seguir, no Quadro 9 apresentamos os resultados das escolas municipais de Juazeiro do Norte nos anos 2013, 2014 e 2016:

Quadro 9 - ANA – Resultados das escolas municipais de Juazeiro do Norte/ CE

EIXOS AVALIADOS	NÍVEIS		2013	2014	2016
LEITURA	NÍVEL 1	Até 425 pontos	40,92%	30,12%	27,96%
	NÍVEL 2	Maior que 425 a 525 pontos	32,86%	40,24%	35,90%
	NÍVEL 3	Maior que 525 a 625 pontos	22,20%	24,41%	28,25%
	NÍVEL 4	Maior que 625 pontos	4,02%	5,24%	7,89%
ESCRITA	NÍVEL 1	Menor que 350 pontos	42,48%	21,14%	17,25%
	NÍVEL 2	Maior que 350 a 450 pontos	14,67%	28,10%	27,76%
	NÍVEL 3	Maior que 450 a 500 pontos	20,34%	10,33%	4,45%
	NÍVEL 4	Maior que 500 a 600 pontos	10,70%	38,48%	47,06%
	NÍVEL 5	Maior que 600 pontos	-	2,95%	3,47%
MATEMÁTICA	NÍVEL 1	Até 425 pontos	41,43%	33,57%	29,49%
	NÍVEL 2	Maior que 425 a 525 pontos	34,33%	37,98%	35,30%
	NÍVEL 3	Maior que 525 a 575 pontos	12,24%	13,62%	19,19%
	NÍVEL 4	Maior que 575 pontos	12,00%	12,83%	16,02%

Fonte: QEDU, {200?}

Na matriz de referência da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), no componente curricular Língua Portuguesa, são avaliadas nove (09) habilidades do eixo estruturante Leitura: H1 – Ler palavras com estrutura silábica canônica; H2 – Ler palavras com estrutura silábica

não canônica; H3 – Reconhecer a finalidade do texto; H4 – Localizar informações explícitas em textos; H5 – Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos; H6 – Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais; H7 – Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal; H8 – Identificar o assunto de um texto; H9 – Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos (BRASIL, 2013, p. 20).

Analisando os resultados expostos no Quadro 9, no Eixo Leitura, percebe-se nesse período selecionado um alto percentual de alunos nos níveis mais baixos de proficiência, considerando os níveis 1 e 2 na ANA: com baixo desempenho em leitura, foram 73,78% dos alunos no ano de 2013, 70,36% em 2014 e 63,86% em 2016. É importante compreender que os alunos que estão no nível 1 conseguem “ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica, ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas”, mas outras habilidades um pouco mais complexas não foram consolidadas, como: “localizar informações explícitas em textos curtos; reconhecer a finalidade de texto [...] cujo assunto está no título ou na primeira linha; inferir relação de causa e consequência em tirinha”, habilidades presentes em alunos que ficaram no nível 2. Isso significa que mais da metade dos alunos que concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental não desenvolveram outras habilidades fundamentais no processo de letramento correspondentes à idade e à série em que se encontram. É possível verificar a escala completa de proficiência de cada Eixo Estruturante, no Anexo II (BRASIL, 2018, p. 36).

O Eixo Estruturante Escrita da ANA engloba as seguintes habilidades: “H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas; H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro; H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada” (BRASIL, 2013, p. 25).

Nesse eixo, se observado o desempenho dos estudantes no período elencado da avaliação ANA nos níveis 1 e 2, que representam os desempenhos mais baixos, temos 57,15% dos alunos, em 2013; 49,24% em 2014; e 45,01%, em 2016. Estudantes que se encontram no nível 1 no Eixo da Escrita ainda não escrevem palavras alfabeticamente e no nível 2, apesar de escreverem alfabeticamente palavras, o fazem com trocas ou omissão de letras. Ou seja, um percentual elevado de alunos concluiu o ciclo de alfabetização sem ter consolidado habilidades de leitura e escrita fundamentais para seguir nas próximas etapas da escolarização.

No Quadro 10, apresentamos o desempenho dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental no Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) na série histórica 2007-2018.

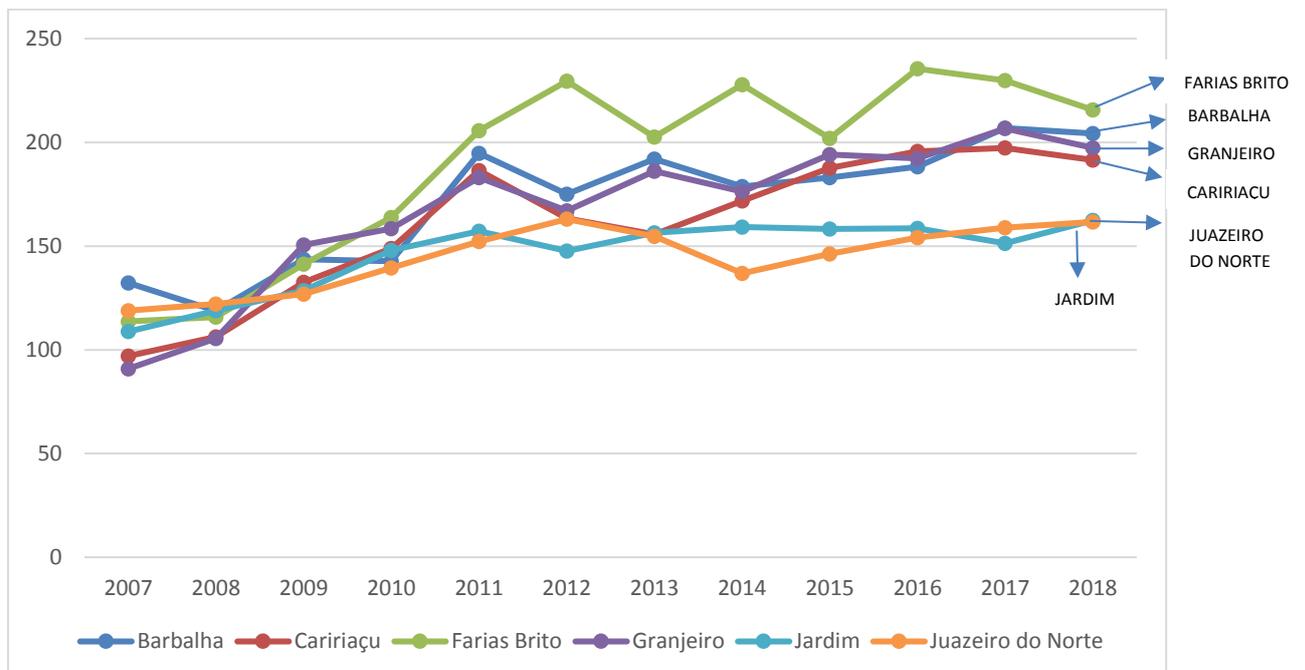
Quadro 10 - SPAECE ALFA – 2º ano do Ensino Fundamental SPAECE ALFA
Resultados dos municípios da CREDE 19/Juazeiro do Norte (2007-2018)

Município/ano	Barbalha	Caririaçu	Farias Brito	Granjeiro	Jardim	Juazeiro do Norte
2007	132,2	97,0	113,7	90,9	108,8	118,9
2008	118,8	106,2	115,8	105,5	118,9	122,1
2009	143,6	132,5	141,4	150,5	128,6	126,9
2010	142,7	148,9	163,8	158,4	148,0	139,5
2011	194,8	186,4	205,6	183,1	157,2	152,3
2012	175,0	163,3	229,6	167,0	147,7	163,0
2013	192,0	155,7	202,6	186,1	156,4	154,8
2014	178,8	171,8	227,8	176,2	159,2	136,8
2015	183,0	187,6	202,0	194,1	158,2	146,2
2016	188,3	195,6	235,5	192,3	158,6	154,1
2017	206,9	197,3	229,9	206,7	151,3	158,9
2018	204,3	191,5	215,7	197,3	162,4	161,6
AUMENTO ABSOLUTO	72,1	94,5	102,0	106,4	53,6	42,7

Fonte: Elaboração própria, 2019

A fim de facilitar a leitura dos dados, apresentamos a seguir o Gráfico 1, onde é possível observar o crescimento de todos os municípios da CREDE 19 e compreender seu comportamento no desempenho da avaliação externa SPAECE-Alfa durante o período indicado.

Gráfico 1 - SPAECE ALFA – 2º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Elaboração própria, 2019

Analisando os dados do SPAECE nessa série histórica, é possível perceber um significativo crescimento ao longo dos anos em todos os municípios sob a abrangência da CREDE 19. Caririaçu, Farias Brito e Granjeiro foram os que mais cresceram nesse intervalo, saindo de desempenhos muito baixos para o nível Desejável, considerando que na escala de proficiência esse nível corresponde à pontuação acima de 150 no SPAECE-Alfa. Pontuações abaixo de 75 correspondem ao nível “Não Alfabetizado”; entre 75 e 100, Nível “Alfabetização Incompleta”; entre 100 e 125 pontos, Nível “Intermediário”; e entre 125 e 150, nível “Suficiente”.

Na série histórica apresentada no Quadro 10, Juazeiro do Norte saiu do nível Intermediário em 2007, passou ao Suficiente em 2009 e chegou ao Desejável em 2011. O resultado caiu de novo para o nível Suficiente nos anos de 2014 e 2015, mas voltou a crescer em 2016, 2017 e 2018. Analisando essa oscilação nos resultados da avaliação externa e comparando com os desafios de uma rede municipal muito grande, entende-se ser muito importante a implementação de políticas públicas que possam favorecer melhores condições de aprendizagem para os alunos e apoiar os professores nas suas práticas pedagógicas.

Além desse resultado geral, é interessante analisar os resultados estratificados por Padrão de Desempenho. Apresentamos abaixo, no Quadro 11, esses resultados em um comparativo entre 2007 e 2018.

Quadro 11 - Resultados estratificados por Padrão de Desempenho - SPAECE-Alfa Município: Juazeiro do Norte - 2º ano do Ensino Fundamental

PADRÃO DE DESEMPENHO	2007		2018	
	PROFICIENCIA MÉDIA: 118,9		PROFICIENCIA MÉDIA: 161,6	
	PERCENTUAL	VALOR ABS.	PERCENTUAL	VALOR ABS.
Não alfabetizado	31,1	801	1,8	38
Alfabetização incompleta	15,3	394	6,7	140
Intermediário	13,2	340	13,6	283
Suficiente	11,2	290	18,2	377
Desejável	29,2	754	59,7	1.242
TOTAL	100	2579	100	2.080

Fonte: Elaboração própria, 2019

Nesse intervalo, é possível perceber o considerável crescimento do padrão Desejável, cujo percentual praticamente dobra de valor nos anos comparados: de 29,2 %, em 2007, para 59,7%, em 2018. Percebe-se também a queda significativa de alunos nos padrões mais baixos: se em 2007 31,1% dos alunos que concluíram o 2º ano do Ensino Fundamental encontravam-se no padrão de desempenho “Não-Alfabetizado”, em 2018 foram somente 1,8%. Alunos com

alfabetização incompleta, em 2007, eram 15,3%; em 2018, foram apenas 6,7%. Apesar desse crescimento ser significativo, há muito trabalho pela frente: a meta do Estado é alfabetizar todas as crianças até os 7 anos de idade, como já frisamos em vários momentos. Então, para alcançar a meta, 40% dos alunos matriculados na rede municipal de Juazeiro do Norte precisariam avançar para o padrão “Desejável” em alfabetização; alguns ficaram muito próximos, enquanto outros ainda se encontram distantes dessa meta.

Sobre a avaliação externa, como é o caso do SAEB e do SPAECE, Freitas *et al.* (2011, p. 47) afirma que: “[...] é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas”. É, pois, de grande valia para a elaboração de políticas públicas e programas, como foi o caso do MAISPAIC, sobre o qual tratamos ao longo dessa pesquisa.

A seguir, apresentaremos as duas escolas selecionadas para o desenvolvimento da presente pesquisa. Como critérios utilizados para a seleção dessas escolas, elegemos os seguintes: 1) oferta de matrícula exclusiva para Ensino Fundamental I; 2) quantitativo de alunos matriculados de, pelo menos, 400 alunos; 3) estrutura física em ótimas condições de funcionamento; 4) núcleo gestor experiente atuando na escola há, pelo menos, três anos; 5) localização da comunidade atendida; 6) desempenho da escola no Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) no 2º ano do Ensino Fundamental nas últimas três edições (2016 a 2018). Para garantir a preservação da identidade das escolas pesquisadas, elas foram denominadas, neste estudo, Escola A e Escola B.

2.6 CAMPO DE PESQUISA: AS ESCOLAS SELECIONADAS

Para chegarmos às duas escolas nas quais desenvolvemos a pesquisa, iniciamos listando todas as escolas da rede municipal de Juazeiro do Norte, que totaliza 90 escolas. O recorte das escolas foi necessário por entendermos que seria muito difícil realizar um estudo com tantas escolas que oferecem atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental e ainda garantir a profundidade que o tema merece. Então, das 90 escolas iniciais, descartamos 48 escolas que ofertam apenas educação infantil; restaram 42 escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental.

Das 42 escolas com oferta de Ensino Fundamental nos anos iniciais, utilizamos como 1º critério de seleção a oferta exclusiva de Ensino Fundamental nos anos iniciais. Uma escola que oferta desde os anos iniciais aos finais do Ensino Fundamental não pode ser comparada

àquela que oferta apenas os anos iniciais. Excluímos, pois, as escolas que trabalham com todo o Ensino Fundamental; foram excluídas também aquelas que atendem crianças de creche (até 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos).

O 2º critério foi o quantitativo de matrículas igual ou superior a 400 alunos. Esse critério excluiu escolas pequenas, que apresentavam apenas uma ou duas turmas para os anos pesquisados. Como 3º critério, selecionamos a estrutura física em ótimas condições de funcionamento. Como “estrutura ótima”, entendemos prédios escolares sem necessidade emergencial de reforma, apresentando salas amplas e arejadas, mobiliário novo para alunos, salas de professores, coordenação e direção, ambientes de aprendizagem em perfeito funcionamento; e espaço para jogos e brincadeiras.

O 4º critério para a seleção das escolas foi núcleo gestor com experiência mínima de três anos nessa escola e terem experiência no MAISPAIC. Além disso, consideramos também o entorno da escola, a localização da(s) comunidade(s) atendida(s). Por fim, após passar por todos os critérios anteriores, elegemos as duas escolas pelo desempenho no SPAECE no 2º ano do Ensino Fundamental nas últimas três edições (2016 a 2018), buscando uma escola com desempenho maior e outra com desempenho menor que a média municipal. Percebemos que há muita semelhança entre as escolas que tinham o perfil de comparabilidade que elegemos aqui, então focamos no resultado mais recente, ou seja, SPAECE 2018, para conseguir chegar a apenas duas escolas a serem pesquisadas.

Ainda que os resultados dessa avaliação não possam ser atribuídos apenas à utilização dos materiais didáticos do MAISPAIC, a avaliação traz um dado objetivo sobre as escolas e permite enxergar se a meta da política: alfabetizar todas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental vem sendo alcançada. Enfatizamos ainda que ambas as escolas utilizam o mesmo livro didático do PNLD e os mesmos materiais estruturados do MAISPAIC para 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

2.6.1 A Escola A

A Escola A atende exclusivamente a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contando, em 2019, com uma matrícula de 662 alunos, nos turnos manhã e tarde, distribuídos em 24 turmas, conforme a tabela a seguir:

Tabela 1 - Distribuição de Alunos Matriculados por Turno na Escola A

SÉRIE	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO	
	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T
Turmas	02	02	02	03	02	02	03	02	03	03
Nº alunos	44	42	50	77	64	60	97	72	90	87
TOTAL	662 ALUNOS									

Fonte: SIGE ESCOLA, {200?}

As turmas de 1º e 2º anos costumam ter em média entre 20 e 25 alunos; é uma orientação da SME, em geral pela necessidade de prestar um atendimento mais personalizado aos alunos que se encontram em fase inicial de alfabetização. A partir do 3º ano, as turmas começam a ficar mais numerosas, passando a apresentar a partir de 30 alunos.

A Escola A apresenta, em sua estrutura, 12 salas de aula, biblioteca, cozinha, Laboratório Escolar de Informática (LEI), sala da direção, sala da coordenação e sala dos professores. Apresenta um pátio amplo coberto, onde as crianças maiores desenvolvem atividades lúdicas no recreio e um parque onde as crianças de 1º e 2º anos brincam durante o intervalo. Esse intervalo acontece em espaços diferentes para evitar conflitos entre as crianças menores e os maiores; ambos os espaços são supervisionados pelo núcleo gestor, o qual também participa e motiva as brincadeiras, conforme pudemos observar na primeira ida à escola para a pesquisa de campo. No geral, o prédio aparenta ser novo, de estrutura bem conservada com pintura recente e sem rachaduras; as salas de aula são amplas e arejadas e os demais espaços destinados à aprendizagem são limpos e organizados. Os equipamentos tecnológicos de que a escola dispõe são: televisão, DVD, impressora e copiadora, além de computadores para uso administrativo (02) e para os alunos (16).

A equipe gestora da Escola A é composta por uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas, as quais já estão na escola há pelo menos cinco anos e têm experiência com o programa MAISPAIC tanto na gestão, como em outras atividades que desenvolveram antes de assumirem a gestão dessa escola. O corpo docente é formado por 48 professores, sendo 2 professores regentes (R1 e R2) por turma. Além desses profissionais, a Escola A conta com um (01) porteiro, um (01) secretário escolar, um (01) auxiliar administrativo, dois (02) auxiliares de serviços gerais e duas (02) merendeiras.

Na tabela a seguir, apresentaremos os resultados da Escola A no SPAECE-Alfa, avaliação realizada anualmente com as crianças que estão concluindo o 2º ano do Ensino Fundamental. Recortamos, para fins dessa pesquisa, apenas o período mais recente dos resultados do desempenho dessa escola, ou seja, os anos de 2016 a 2018.

Tabela 2 - Resultados da Escola A - SPAECE Alfa (2º ano do Ensino Fundamental)

Ano	Média municipal	Média Escola A	Distribuição dos estudantes por Padrões de Desempenho (%)				
			NA	AI	IN	SU	DE
2016	154,1	129,1	5,1	16,2	29,3	22,2	27,3
2017	158,9	149,1	2,1	5,3	27,7	19,1	45,7
2018	161,6	184,3	0,0	0,0	8,2	15,5	76,3

Fonte: Elaboração própria, 2019

*Legenda: NA – não alfabetizado; AI – alfabetização incompleta; IN – intermediário; SU – suficiente; DE – desejável.

Analisando os dados da Escola A com relação ao SPAECE-Alfa, percebemos que ela apresentou desempenho significativo no ano de 2018, com acréscimo de quase 40 pontos em relação à edição anterior da avaliação externa. Na análise desses dados, é importante observar que foi apresentada uma melhora quanto à distribuição dos alunos nos padrões de desempenho: na edição do SPAECE 2018, nenhum aluno foi registrado nos padrões “não alfabetizado” e “alfabetização incompleta”.

Na Tabela 3, apresentamos as taxas de rendimento da Escola A – aprovação (AP), reprovação (REP) e abandono (AB), em porcentagem, referentes aos anos 2016, 2017 e 2018.

Tabela 3 - Taxas de Rendimento da escola A no período de 2016-2018

Ano/ série	2016			2017			2018		
	AP	REP	AB	AP	REP	AB	AP	REP	AB
1º ano	100	0	0	100	0	0	99,1	0	0,9
2º ano	100	0	0	98,9	0	1,1	100	0	0
3º ano	96,3	3,7	0	97,5	0	2,5	99,3	0	0,7
4º ano	94,8	5,2	0	84,6	13,4	2	100	0	0
5º ano	100	0	0	98,5	1,5	0	100	0	0
Média	98,1	1,9	0	95,2	3,6	1,2	99,7	0	0,3

Fonte: Elaboração própria, 2019

Analisando as taxas de rendimento, um dado relevante é que a escola não registrou nenhuma reprovação em 2018 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, nos anos anteriores, essa taxa manteve-se, com raríssimas exceções, dentro do limite aceitável, que é de até 5%. Quanto à taxa de aprovação, houve uma tendência de crescimento nos últimos anos. Além disso, vale destacar também as baixas taxas de abandono – que, no período analisado, estiveram sempre muito próximos ao zero, o que revela um trabalho de adesão dos alunos e famílias à escola. Além disso, ficou evidente nas visitas realizadas à escola a procura da comunidade por matrícula, dado que pode indicar o respeito que as famílias têm pelo trabalho desenvolvido pela escola.

Da mesma forma como fizemos a caracterização da Escola A, procederemos no tópico a seguir com a Escola B, apresentando suas características, números de turmas, professores, dados de matrícula, taxas de rendimento e fluxo e resultados de avaliações externas.

2.6.2 A Escola B

Em 2019, a Escola B teve uma taxa de matrícula de 461 alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos em 21 turmas, sendo uma delas de aceleração. A distribuição dos alunos por turma e turno (manhã-M e tarde-T) pode ser conferida na tabela abaixo:

Tabela 4 - Escola B – Distribuição de Alunos Matriculados por Turmas e Turnos

SÉRIE	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO		Aceleração
	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	
Turno											T (12-14 anos)
Turmas	5	-	4	-	2	2	-	4	-	3	1
Nº alunos	102	-	91	-	53	44	-	95	-	67	9
TOTAL											461 ALUNOS

Fonte: SIGE ESCOLA, {200?}.

Percebemos, portanto, que a escola foi organizada para atender as turmas de 1º e 2º anos somente pela manhã, bem como para atender às turmas de 4º e 5º anos somente à tarde. Acreditamos que esse fator contribua para que a gestão se organize melhor para o acompanhamento das crianças nos horários de intervalo, por exemplo, porque assim a escola não precisa oferecer dois recreios pela manhã e dois recreios à tarde, já que a faixa etária das crianças é aproximada; isso parece facilitar também o acompanhamento aos professores em seu planejamento ou nas ações em sala de aula.

Em sua estrutura física, a Escola B conta com 12 salas de aula, biblioteca, cozinha, Laboratório Escolar de Informática (LEI), sala da direção e sala dos professores. Os equipamentos tecnológicos de que a escola dispõe são: televisão, DVD, impressora, projetor multimídia e copiadora. É uma Escola Padrão MEC¹, com estrutura bem nova, recentemente pintada, em ótimas condições de funcionamento e com bastante espaço de circulação, pátios cobertos amplos que permitem o desenvolvimento de uma série de atividades com as crianças.

A equipe gestora conta com um diretor e dois coordenadores pedagógicos, os quais já vêm de experiência em gestão e conhecimento sobre o programa, sendo que nessa escola o

¹Escolas Padrão MEC: escolas financiadas pelo Ministério da Educação e conquistadas pelos municípios mediante o diagnóstico apresentado via Plano de Ações Articuladas (PAR). Pelo estudo de demanda, a comunidade recebe uma escola que é construída obedecendo um projeto arquitetônico, por isso essas escolas ficaram conhecidas como “Padrão MEC”.

diretor se encontra há 3 anos. O corpo docente é composto por 40 professores, sendo que em cada turma, são dois professores que se alternam: Regente 1 (R1) e Regente 2 (R2), sendo R1 o professor principal e o R2 aquele que atua nos dias de planejamento do R1. Assim, interessados, para a pesquisa, os professores lotados nas turmas de 1º e 2º anos, especialmente os 9 professores R1 que atuam diretamente com o material do MAISPAIC. Além dessas pessoas, a escola conta com um (01) porteiro, um (01) secretário escolar, um (01) auxiliar administrativo, dois (02) auxiliares de serviços gerais e duas (02) merendeiras, lotados nos turnos matutino e vespertino.

A seguir, apresentamos os dados do SPAECE Alfa, que avalia os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, na série histórica 2016-2018, da Escola B.

Tabela 5 - Resultados da Escola B - SPAECE Alfa (2º ano do Ensino Fundamental)

Ano	Média municipal	Média Escola B	Padrão de Desempenho da escola	Distribuição dos estudantes por Padrões de Desempenho (%)				
				NA	AI	IN	SU	DE
2016	154,1	119,5	Intermediário	6,8	31,8	25,0	13,6	22,7
2017	158,9	153,4	Desejável	1,4	5,4	21,6	18,9	52,7
2018	161,6	160,4	Desejável	1,9	7,6	14,3	23,8	52,4

Fonte: Elaboração própria (2019)

*Legenda: NA – não alfabetizado; AI – alfabetização incompleta; IN – intermediário; SU – suficiente; DE – desejável.

Analisando os dados do SPAECE-Alfa da Escola B, percebemos um resultado muito baixo no ano de 2016, quando a escola se encontrou no padrão de desempenho “Intermediário” na avaliação estadual. No ano seguinte observa-se um salto de 33,9 pontos no desempenho em relação ao ano anterior. E no ano de 2018, a escola continuou crescendo, porém, apenas 7 pontos em relação a 2017 e, ainda assim, continuou abaixo da média municipal.

Para além da análise da média de proficiência, é preciso analisar a distribuição pelos padrões de desempenho. Nos anos dessa série histórica, percebemos a redução de alunos nos padrões de desempenho mais críticos, especialmente entre 2016 e 2017; no entanto, no último ano, o percentual de alunos nos padrões “não alfabetizado” e “alfabetização incompleta” teve um ligeiro acréscimo. Em 2018, nos padrões mais críticos foram 23,8% de alunos que precisam de atenção especial no ano seguinte para conseguirem superar as dificuldades apresentadas em leitura, compreensão e interpretação de textos e raciocínio lógico-matemático. É preciso considerar também que, ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, a escola tem conseguido alcançar a meta de alfabetização com apenas 52,4% dos alunos.

Na Tabela 6, apresentamos as taxas de rendimento da Escola B – aprovação (AP), reprovação (REP) e abandono (AB), em porcentagem, referentes aos anos 2016, 2017 e 2018.

Tabela 6 - Taxas de Rendimento da escola B no período de 2016-2018

Ano/ série	2016			2017			2018		
	AP	REP	AB	AP	REP	AB	AP	REP	AB
1º ano	100	0	0	100	0	0	100	0	0
2º ano	100	0	0	100	0	0	100	0	0
3º ano	92,0	8	0	85,9	14,1	0	95,8	4,2	0
4º ano	79,2	20,8	0	91,2	8,8	0	98,1	1,9	0
5º ano	84,1	14,6	1,3	97,5	2,5	0	100	0	0
Média	89,5	10,1	0,3	94,5	5,5	0	98,8	1,2	0

Fonte: Elaboração própria (2019)

Os dados apresentados na Tabela 6 indicam uma tendência de reprovação maior no 3º e 4º anos. É um dado que preocupa porque pode representar uma dificuldade que surge no estudante ainda nos primeiros anos de escolarização e se aprofunda ao longo do seu percurso escolar, o que pode significar a não consolidação de habilidades esperadas para aquele ano. Ainda que o número de reprovados tenha caído consideravelmente no intervalo apresentado, esse percentual de alunos que ficaram retidos precisa ser acompanhado com especial atenção para que não haja novas repetências.

A questão mobilizadora desse estudo indaga sobre a utilização dos materiais didáticos produzidos com a finalidade de implementar o Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAISPAIC no município de Juazeiro do Norte. Nesse primeiro capítulo, apresentamos um levantamento de dados necessários à compreensão da questão de pesquisa, como os programas federais que, em maior ou menor medida, influenciaram a criação do PAIC/MAISPAIC, a estrutura organizacional da SEDUC/CE em que o programa está inserido, o contexto educacional de Juazeiro do Norte e os materiais didáticos disponíveis nessa rede para os professores do Ensino Fundamental. Ressaltamos que a presente pesquisa se debruçará sobre a análise da utilização do material estruturado do MAISPAIC nas duas escolas apresentadas neste capítulo. Parte-se, pois, na sequência deste trabalho, em busca de apresentar a fundamentação teórica que embasa o caso e o estudo empírico que possibilitarão responder à questão central que ora nos mobiliza.

3 IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS COM FOCO NA UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS: ANÁLISE COMPARATIVA DO USO DO MATERIAL DO MAISPAIC EM DUAS ESCOLAS DE JUAZEIRO DO NORTE

Buscando compreender o processo de implementação de políticas públicas diante do foco da presente pesquisa, que é a utilização de materiais didáticos para a implementação do PAIC/MAISPAIC nas escolas A e B, tratamos, na primeira seção deste capítulo, da abordagem do ciclo de políticas públicas, à luz dos estudos de Stephen Ball (1992). A seguir, suscitamos algumas reflexões sobre formação docente e desenvolvimento profissional, relacionando com a implementação de políticas públicas, ponto importante para compreendermos o que leva os professores a utilizarem alguns materiais e outros não, o que fundamenta as suas escolhas. O MAISPAIC, nesse sentido, é um programa amplo que abarca a formação em serviço dos professores da rede pública de ensino atrelada à elaboração e distribuição de material estruturado.

Na terceira seção, analisamos como têm sido utilizados os materiais estruturados do MAISPAIC para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental do Ceará, com base em entrevistas e grupos focais realizados com sujeitos que atuam em momentos distintos da implementação do programa: na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, CREDE 19 e na Secretaria Municipal de Educação (SME). As análises também levam em consideração as contribuições trazidas pelos professores alfabetizadores das duas escolas pesquisadas de Juazeiro do Norte durante a realização de grupos focais e entrevistas individuais com as gestoras dessas escolas.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE SOBRE O CICLO DE POLÍTICAS

Compreender uma política pública requer analisar contextos que influenciam sua formulação ainda antes de determinado assunto ou problema entrar na agenda governamental até a sua implementação e como a política se efetiva. A análise de uma política pública pode ser feita por vários caminhos, ou seja, segundo diferentes abordagens, dependendo do autor que se escolha para fundamentá-la, por ser um processo bastante complexo e envolver muitos elementos, múltiplos atores e interpretações. Condé (2012) define política pública da seguinte maneira: “[...] é característica da esfera pública da sociedade; refere-se a problemas coletivos

de espectro amplo e tem caráter ‘impositivo’, a saber, emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem” (CONDÉ, 2012, p. 80).

Ao definir política pública como uma resposta a “problemas coletivos de espectro amplo”, Condé (2012) chama a atenção para o fato de que, antes da formulação de políticas, é preciso que sejam selecionados os problemas que serão tratados, já que seria impossível tratar de todos os que existem na coletividade. Ou seja, quais problemas entram na agenda governamental e para quais serão elaboradas e implementadas políticas públicas a fim de saná-los ou minimizá-los.

No presente estudo, escolhemos a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992) a fim de realizarmos uma análise do processo de implementação do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAISPAIC), do Governo do Estado do Ceará, em duas escolas do município de Juazeiro do Norte. Para os autores, o processo político é influenciado por uma variedade de intenções, interesses e disputas. Normalmente, esses interesses já entram em jogo no momento da definição de prioridades, áreas ou assuntos que serão inseridos na agenda. É nesse momento, denominado por Ball (1992) como “contexto de influência”, que um problema pode ser considerado prioridade para a elaboração de políticas.

Comparando à caixa preta de uma aeronave, pela complexidade que é decifrar desenho, conteúdo e processos que estão relacionados às políticas, Condé ressalta que no ciclo de uma política pública não há “nada de neutralidade ou da ausência de interesses. Esse quadro envolve decisões onde critérios normativos (envolvendo valores) estão em disputa e compreendem decisões e ações relativas à alocação de recursos variados” (CONDÉ, 2012, p. 81).

Na abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, são considerados três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Em cada um desses, entram em cena interesses dos grupos que pretendem de alguma forma ser beneficiados e não necessariamente vencerá essa disputa o grupo mais numeroso, mas aquele que detém o maior poder de influenciar as ações governamentais (MAINARDES, 2006).

Segundo Bowe *et al.* (1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 51), “o contexto de influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. Como não há recursos financeiros suficientes para atender a todas as demandas da sociedade, no momento da escolha das questões que formarão a agenda acabam prevalecendo os interesses de um grupo. Condé (2012, p. 85) define agenda como:

a agenda (predominantemente mas não exclusivamente governamental) é uma “lista” de questões (*issues*) relevantes e conduzidas pelo poder constituído. Nem tudo vai para seu domínio. [...] a agenda precede os processos de construção das políticas, pois significam problemas percebidos como tal, estimulam o debate e podem provocar intervenção da autoridade pública.

Assim, o “Contexto de Influência” é o momento de definição das prioridades que serão ressaltadas para atendimento de políticas. O segundo contexto é o da produção do texto. É nesse contexto que a política ganha forma através de leis, decretos, portarias, os textos que permitem aos executores a compreensão do trabalho a ser realizado. Para Condé (2012, p.87),

[é] na formulação em que aparecem mais claramente as preferências dos atores (sua solução “ótima” para o problema) e seus interesses, onde também podem surgir conflitos decorrentes desses mesmos interesses. [...] Cada ator opera com determinado recurso de poder: sua influência, a capacidade de influir no funcionamento do sistema, meios de persuasão, votos e nível de organização. [...] a formulação é a transformação de um problema em alternativas de solução, conduzidas por diferentes estratégias e levando em conta o processo decisório sobre as alternativas apresentadas.

A formulação de uma política envolve, pois, um complexo processo de tomada de decisão em que são elaboradas soluções para os problemas elencados na agenda. Esse processo dificilmente é consensual; em geral, é permeado por conflitos e discordâncias entre os atores; somente algumas vozes são consideradas, e isso depende do poder que os atores têm para influenciar a escrita do texto. “Os textos políticos, portanto, representam a política. [...] Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios” (MAINARDES, 2006, p. 52). Por isso, Condé (2012) frisa que a formulação de uma política jamais será um processo apenas técnico; é fundamentalmente político e reflete valores e estratégias dos atores que participam da sua elaboração.

O terceiro contexto é o da prática. “É onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (BOWE *et al.*, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53). É justamente na prática que a política acontece de fato, e onde ajustes são feitos para que ela se efetive dentro das realidades distintas onde é implementada.

Para Mainardes (2006, p. 53), o processo de elaboração de uma política à sua implementação não é nem um pouco tranquilo. “São muitos interesses em jogo, muitas vezes, em conflito. [...] apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas”. Quando se parte para a execução da política, há mais atores envolvidos, e podem acontecer sérias mudanças e adequações na política para que ela seja colocada em prática. Por mais clara que seja uma política, podem ser necessários ajustes no

processo de implementação, porque não há como prever todas as especificidades do contexto da prática para que a política seja implementada. Condé (2012, p. 92) ressalta que o sucesso na implementação de uma política depende de “[...] um conhecimento muito forte sobre os objetivos e metas do programa (ou do projeto), indicando, fase a fase, quais as tarefas que deverão ser cumpridas por quem participa de um programa, por exemplo”. E, por si só, a clareza no texto, o conhecimento do programa, a boa distribuição das funções na etapa de implementação não garantem o sucesso de uma política devido aos problemas relacionados ao processo de implementação. É o que afirmam Silva e Melo (2000, p. 03) acerca dos problemas de implementação de políticas:

As vicissitudes da implementação de programas governamentais têm sido entendidas como uma das dimensões cruciais – senão a variável central – para a explicação do insucesso dos governos em atingir os objetivos estabelecidos no desenho das políticas públicas. A implementação revelou-se, portanto, o “elo perdido” das discussões sobre a eficiência e eficácia da ação governamental. Como amplamente discutido, problemas não antecipados que surgem durante a implementação de programas ou políticas podem representar obstáculos intransponíveis, os quais, por sua vez, podem levar as agências responsáveis a descontinuá-los.

Lotta (2012) ressalta a importância da atuação dos burocratas de nível de rua para a implementação de políticas públicas. Ainda que as políticas sejam muito bem planejadas, coerentes e claras, não se pode desconsiderar o impacto do trabalho dos burocratas no processo de implementação. Os burocratas de nível de rua “[...] são esses agentes que determinam o acesso do público a direitos e benefícios governamentais e é por meio deles que a população consegue acessar a administração pública, uma vez que interagem continuamente com a população em seu trabalho” (LOTTA, 2012, p. 4).

Para Silva e Melo (2000, p. 10), “[...] planos ou programas são documentos que delimitam apenas um conjunto limitado de cursos de ações e decisões que os agentes devem seguir ou tomar. Um amplo espaço para o comportamento discricionário dos agentes implementadores está aberto”. Por mais específico que seja o texto de uma política, ele não consegue prever todas as situações que surgem no momento da implementação, o que acaba deixando, em maior ou menor medida, espaço para decisão dos implementadores das políticas – que não somente executam, mas, ao decidirem, também elaboram/reelaboram políticas. “A implementação é entendida como processo autônomo onde decisões cruciais são tomadas e não só ‘implementadas’” (SILVA E MELO, 2000, p. 10)

Sobre esses burocratas, os implementadores, Segatto (2012, p. 4) também destaca que eles “não entregam somente a política, formatam seus resultados por meio da interpretação das

regras e da alocação de recursos escassos”. Mainardes (2006, p. 53) reforça que os implementadores das políticas, mais que colocá-las em prática, acabam por recriá-las no momento em que essas passam pela sua interpretação.

Uma dificuldade típica é a “distância” ou o fato de, muitas vezes, a política ser elaborada “fora”, onde quem está na ponta do sistema precisa ser induzido a implantar algo que não foi por ele formulado. Por isso, é importante considerar estruturas de incentivos (diferenciais de ganho monetário? De status?) para quem atua implementando. Na prática, quem “faz” a política são os implementadores. (CONDÉ, 2012, p. 91)

Corroborando Mainardes (2006), Condé (2012) e Lotta (2012), Tardif e Lessard (2011) afirmam que os programas de ensino, na prática, sofrem adaptações pelos professores para se adequarem aos contextos em que são implementados. Ainda que haja muita objetividade e clareza no programa, este não será aplicado exatamente como foi desenhado, pois “[p]rojetos e programas não podem ser vistos como um projeto ideal e coletivo, mas como uma experimentação social” (SILVA E MELO, 2000, p 10). Há uma distância entre o texto da política e o contexto da sala de aula, ou seja, onde as políticas educacionais se efetivam.

Os programas, na verdade, não são utilizados e aplicados mecanicamente, pois dependem da margem de manobra e da experiência dos professores que os utilizam. Na realidade, um programa, por mais preciso que seja, é sempre apenas um programa, ou seja, um projeto; sempre haverá uma distância entre o programa e a sua realização concreta em classe, as diferenças entre os alunos, os recursos disponíveis, o tempo que passa... os professores, queiram ou não, são obrigados a interpretar os programas e adaptá-los continuamente às situações cotidianas. (TARDIF E LESSARD, 2011, p. 208)

Os autores supracitados reforçam que nenhum programa é executado sem que haja adequações ao contexto da prática, à realidade em que será concretizado, mesmo sendo bastante claro em suas concepções. Daí a razão de muitos programas educacionais trazerem em seu escopo a formação docente, porque é uma forma de transmitir a essência da política aos implementadores e tentar minimizar o risco de grandes desvios/ distorções na execução das políticas.

Lotta (2012) defende que as discrepâncias entre o que foi idealizado pelos formuladores de políticas e o que realmente acontece na prática se dá, em parte, pela discricionariedade em nível municipal, bem como pela falta de clareza das políticas, a falta de recursos, entre outros problemas. Esclarece que a “discricionariedade exercida pelos burocratas é resultado da interação que exercem entre seus próprios valores, valores de outros atores envolvidos (estatais

e sociais), procedimentos, restrições, estruturas, incentivos, encorajamentos e proibições” (LOTTA, 2012, p. 8).

Conforme Silva e Melo (2000, p. 11), “[a] implementação [...] ‘cria’ políticas: a implementação de políticas constantemente orienta novas políticas. Como a implementação implica em tomada de decisões, ela própria se constitui em fonte de informações para a formulação de políticas. Os autores deixam claro, portanto, que o ciclo de políticas não é linear e não há divisão rígida entre as funções dos atores em cada um dos contextos (de influência, de formulação e de prática).

Lotta (2012, p. 10) complementa que

Esses burocratas implementadores de nível de rua são entendidos como o elo da cadeia que une o Estado às comunidades, de maneira que são o canal de acesso mais direto que permite levar e trazer informações, gerando a integração e a permeabilidade entre esses mundos. (p. 16)

Analisar o papel dos burocratas de nível de rua é relevante para esse estudo porque possibilita compreender como o MAISPAIC pode sofrer alterações (e até distorções) na sua implementação em cada município, ainda que seja um programa muito claro em termos de objetivos e tenha uma década desde a sua implantação em todos os municípios cearenses. O que é concebido pelos formuladores desse programa nem sempre é o que se dá na prática, o que chega, de fato, na sala de aula.

Conforme Segatto (2012, p.13)

[...] o PAIC apresenta pouca ambiguidade, alta complexidade em relação ao número de atores e de conflito. Devido a sua trajetória inicial, o Programa tem grande legitimidade e aceitação dos municípios, no entanto, é formulado e financiado pela SEDUC-CE e implementado pelas Secretarias Municipais de Educação, o que aumenta o conflito.

Por ser um programa bem amplo, abrangendo desde a formação de professores e gestores, até a produção do material didático exige um acompanhamento bem sistematizado, o qual é realizado pelas equipes técnicas das SMEs e, de maneira amostral, pelas equipes das CREDEs. Para a autora, “ainda que ela seja controlada, a discricionariedade gera diferentes tipos de implementação” (SEGATTO, 2012, p. 13). O ponto chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

À medida que o programa passou a ser implementado em mais municípios, a formação docente tornou-se cada vez mais necessária, tanto para dar conta da formação inicial deficitária

dos professores, diagnóstico inicial do programa, como para garantir maior alinhamento entre os professores para implementação mais próxima possível dos objetivos do MAISPAIC. Nesses momentos formativos, os formadores trabalham com rotinas didáticas, orientações metodológicas, atividades prontas para serem colocadas em prática na sala de aula. Os professores são ouvidos quanto às dificuldades que enfrentam em sala, as partes do material que não compreenderam, se há falhas no material, em que precisa ser melhorado e qual suporte necessitam. Nem tudo o que é sugerido nas formações é atendido, mas boa parte das melhorias que foram produzidas no MAISPAIC ao longo de sua história ocorreu no diálogo com os professores e formadores que atuam na implementação mais direta do programa.

É importante considerar que um programa como o MAISPAIC, formatado para produzir efeitos em toda a rede, necessariamente deve ser bem estruturado. Tardif e Lessard (2011, p. 207), apontam vantagens nesses programas de ensino, defendendo que são

[...] instrumentos cognitivos úteis que permitem aos professores organizarem sua ação em função de objetivos, de expectativas, de sequências, de cronologias, etc. Sem os programas, o ensino atual perderia sua unidade; além disso, cada professor teria que inventar integralmente seu planejamento, sua didática, seus objetivos, etc., a cada vez. Os programas, exercem, portanto, um papel importante, unificando a ação coletiva dos professores e orientando-a para os conteúdos e objetivos comuns. Eles permitem atingir padrões comuns e gerais. Contribuem para homogeneizar as organizações e as práticas escolares. Servem, enfim, para avaliar e comparar os conhecimentos escolares transmitidos a todos os alunos. (TARDIF E LESSARD, 2011, p. 207)

Por outro lado, se há necessidade contínua de aperfeiçoar a atuação dos professores por meio de formações ofertadas pelas Secretarias de Educação, para Farias (2006) nenhuma mudança se dá de maneira impositiva, “de fora para dentro”. A autora defende que

[...] a resignificação da prática [...] não se constitui isoladamente, nem ocorre através de imposição. Trata-se de um processo demorado, delicado e sensível, que compreende as interações consensuais e conflituosas que perpassam as relações internas e externas da organização. (FARIAS, 2006, p. 44)

Na seção seguinte, tratamos mais detidamente sobre o trabalho docente e a formação continuada para professores como elementos que estão interligados à implementação de políticas públicas na sala de aula.

3.2 IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA

A implementação de políticas públicas educacionais, como é o caso da política MAISPAIC aqui estudada, é um processo complexo que acontece em vários níveis: SEDUC/CE

– CREDE – SME – Gestão Escolar – Sala de aula. É possível realizar diversos estudos para analisar como a política se processa em cada um desses níveis, mas, de fato, onde ela se materializa é na sala de aula – e, portanto, atravessa o trabalho docente. No entanto, o papel da gestão pode ser decisivo para o desenvolvimento do trabalho docente, pelo apoio técnico pedagógico e acompanhamento às práticas dos professores e aos momentos de formação. Por essa razão, abordamos, nesta seção, algumas especificidades do trabalho docente e a importância da formação continuada de professores para a execução da política MAISPAIC, levando em consideração que os professores são

[...] peça fundamental de qualquer processo que pretenda uma inovação real dos elementos do Sistema Educativo, já que são eles, em primeira e em última instância, os executores das propostas educativas, os que exercem sua profissão em escolas concretas, inseridas em territórios com necessidades e problemáticas específicas. (IMBERNON, 2009, p. 23)

Em primeiro lugar, é preciso compreender o trabalho docente como “trabalho humano”, atividade realizada para alcance de determinado objetivo; porém, diferente de outros trabalhos em que o sujeito atua sobre um objeto para criar/recriar/transformar, o trabalho docente apresenta especificidades e a principal é o agir sobre o outro. No intuito de definir trabalho docente, Tardif e Lessard (2011, p. 45) asseveram que

[...] a docência como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade. Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc. (TARDIF E LESSARD, 2011, p. 45)

Sendo assim, a docência é esse agir intencional em que o professor se utiliza dos mais variados recursos para promover a aprendizagem dos alunos – intencional porque visa ao alcance de um ou mais objetivos. O trabalho docente, portanto, não se situa só no campo de ação, ele requer planejamento para que alcance os objetivos que envolvem as aprendizagens dos alunos. Além disso, requer avaliação contínua para perceber se as práticas estão seguindo na direção esperada e envolve também o uso de recursos materiais diversos. Requer, além disso, acompanhamento para, se necessário, ajustar ou mudar a rota. “A aula, embora aconteça em um espaço e tempo determinados, é antecedida e sucedida por outros espaços e ações a que pertence

como: a formação docente, o trabalho de planejamento, a avaliação, a cultura do professor, seus valores...” (AZZI, 2005, p. 56).

Vê-se, pois, que o trabalho docente é bastante complexo. Para Tardif e Lessard (2011, p. 41), “a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente escolhas epistemológicas”. Porém, essas escolhas nem sempre são claras ou realizadas de forma plenamente intencional pelos professores; daí a importância de uma formação continuada, que proporcione momentos de estudo e reflexão pautados no fazer docente, ou seja, tendo a prática como objeto de análise dos professores.

Essa complexidade do trabalho docente precisa ser pensada dentro da escola por quem convive também com os mesmos problemas, de os professores trabalharem de forma mais colaborativa, dialogando com seus pares, compartilhando boas práticas e refletindo sobre dificuldades que enfrentam com os alunos para buscarem soluções coletivas; é o que se espera dos momentos de encontro oportunizados a título de formação continuada, protagonizados pelo professor e por outro sujeito que tem função muito importante no tocante à formação de professores: o coordenador pedagógico.

A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. Hoje, num tempo tão carregado de referências ao trabalho cooperativo dos professores, é surpreendente a fragilidade dos movimentos pedagógicos que desempenharam ao longo das décadas um papel central na inovação educacional. Esses movimentos tantas vezes baseados em redes informais e associativas, são espaços insubstituíveis no desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2010, p. 07)

Corroborando Nóvoa (2010), Formosinho (2015) defende que é através da colaboração entre os professores que teremos mais condições para lidarmos adequadamente com essa complexidade. E assim, focada num trabalho colaborativo entre os professores, como o próprio autor destaca, a formação docente teria muito mais a contribuir para atender às demandas da sociedade atual referentes às aprendizagens dos alunos. Isso exige uma reflexão acerca de nossas concepções pedagógicas. Em que lógica se assenta a formação docente: em uma lógica transmissiva ou em uma lógica participativa? Porque, concebidos dentro de uma pedagogia tradicional, pedagogia da transmissão, os momentos formativos tenderiam a ser muito mais prescritivos, partindo do princípio que os professores são malformados e precisam receber tudo pronto para simplesmente executarem.

Por outro lado, pensando em “pedagogias da participação”, Formosinho (2015, p. 10) afirma que:

Os professores e os alunos são considerados não como meros executores de uma pedagogia previamente prescrita, mas antes como atores, porque são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação.

É preciso considerar que mudanças na cultura escolar, práticas, atitudes, modos de agir e pensar não se operam de forma instantânea. “São necessários processos experienciais longos e apoiados”. Aprender a participar e partilhar, a interagir e a colaborar são questões que estão no campo da aprendizagem profissional e como aprendizagem complexa que é, leva tempo e se consolida mediante “avanços e recuos” (FORMOSINHO, 2015).

Para que haja, contudo, mudanças significativas na prática dos professores, gerando uma ambiência mais rica para a aprendizagem dos alunos, é necessário que os professores sejam encarados como sujeitos no processo de ensino e aprendizagem e assim se reconheçam. Afinal de contas, como destaca Farias (2006, p. 111), “[...] o professor é peça fundamental no processo de mudança na educação”. Perceber-se como sujeito, sim, porque não se está passivo diante das políticas que são propostas para sua sala de aula, sua escola, e dessa forma não se executa mecanicamente programas governamentais, mas analisa-se os materiais, estuda-se, aprimora-se, adapta-se aquilo que precisa de ajustes e leva para a sala de aula o que possibilita melhores aprendizagens para os alunos.

Segundo Farias (2006, p. 100):

É necessário que o professor assuma sua condição de sujeito cognoscente e em constante situação de aprendizagem; que encare as experiências novas como uma oportunidade de aprender coisas diferentes, uma chance de aperfeiçoamento e qualificação do seu trabalho e de si mesmo.

A autora acrescenta que os professores não podem agir de maneira mais ativa, comprometida e crítica sem que haja uma compreensão muito clara das políticas educacionais; caso contrário, irá operar sob o discurso do ativismo, da falta de tempo e pouco será alterado na sua prática (FARIAS, 2006).

Nesse ponto, Imbernón (2009) relata que em muitos países são realizadas diversas formações para os professores, porém, não se percebe mudanças nas práticas na mesma proporção. O ideal é que a formação seja articulada com a realidade dos professores, com os problemas que surgem dentro do seu contexto.

Sobre esse ponto, Libâneo (1994) destaca que

[a] formação profissional para o magistério requer assim uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de uma vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. [...] Entretanto, o domínio das

bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho. (LIBANEO, 1994, p. 28)

Compreendemos que a formação docente não deve se assentar em bases estritamente teóricas ou tão somente práticas, mas que haja um diálogo da teoria com situações reais de ensino, que teoria e prática encontrem-se articuladas de forma a contribuir para o aprimoramento do trabalho docente.

Por si só, a formação não produz os resultados almejados para a educação; a formação é de suma importância, mas outras medidas precisam ser adotadas para subsidiar a prática docente. No caso em estudo, ao analisarmos o MAISPAIC, percebemos que ele caminha nessa direção: traz a formação docente atrelada a um material estruturado e ao acompanhamento pedagógico. “A formação de professores para a escola básica constitui, pois, fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não considerada de forma isolada e sim no bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições do trabalho docente” (AZZI, 2005, p. 57).

Da mesma forma que só a formação não dá conta de solucionar todos os problemas relacionados aos baixos indicadores de aprendizagem dos estudantes, tampouco o material didático, sozinho, resolve essa equação:

somente a presença dos materiais didáticos na sala de aula não é capaz de transformar positivamente o processo de ensino-aprendizagem. [...] o professor deve saber utilizá-lo, saber incorporá-lo em sua prática cotidiana, de acordo com as condições estruturais de sua escola e as necessidades de seus alunos. (FISCARELLI, 2007, p. 4)

Tardif e Lessard (2011) defendem que, longe de ferir a autonomia dos professores, por mais detalhados e prescritivos que sejam os materiais didáticos fornecidos pelos programas, há uma “margem de manobra” que os professores utilizam para que as ações se concretizem. “Esses devem seguir o programa, mas adaptando-os e transformando-os, ao mesmo tempo, em função das exigências do dia a dia. Sua autonomia e responsabilidade se situam assim bem no centro da tarefa codificada e programada” (TARDIF & LESSARD, 2011, p. 208).

É bem verdade que os programas são muito direcionados, já trazendo planos de aula “prontos”, orientações detalhadas de como proceder minuto a minuto da aula. “Os programas escolares atuais são muito pesados, muito detalhados, com uma multidão de objetivos que os professores devem, em princípio, respeitar” (TARDIF & LESSARD, 2011, p. 208). Um professor que exercita pouco sua criticidade e ainda age pautado em concepções mais

tradicionais de educação tenderá a seguir as orientações dos programas, sem esforço para questioná-las. Mas as opiniões dos professores são muito variadas, e, de certa forma, reconhecem que os programas fornecem suporte ao trabalho docente. Professores com mais experiência tendem a ter mais liberdade para a utilização dos materiais. (TARDIF & LESSARD, 2011).

Enfim, formações, materiais e acompanhamento pedagógico devem se propor a promover o desenvolvimento profissional dos professores, no sentido traduzido por Marcelo (2009, p. 09) como “uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”. Nessa perspectiva, o professor é visto com uma atitude reflexiva diante de seu trabalho, como sujeito ativo, crítico, dialógico e, portanto, capaz de perceber suas necessidades e as necessidades de seus alunos e formar-se continuamente. “Nenhum projeto pedagógico avançará na direção proposta se os professores forem vistos como executores, pois um de seus objetivos de trabalho é o aluno, que também é sujeito [...]” (AZZI, 2005, p. 57).

A seguir, apresentaremos a análise dos dados coletados na pesquisa de campo realizada em duas escolas do município de Juazeiro do Norte, denominadas aqui como Escola A e Escola B. Os dados foram coletados através de entrevistas e grupos focais, procedimentos que detalharemos logo no início da seção.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

No intuito de compreender melhor o problema ora estudado, além da pesquisa bibliográfica e documental, realizamos seis entrevistas e dois grupos focais. A escolha por entrevistas a diversos sujeitos do processo de implementação do MAISPAIC se deu por entender que ela [...] fornece os dados para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e a sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (GASKELL, 2008, p. 65)

Ludke e André (2015, p. 39) explicitam que a entrevista tem vantagem em relação a outras técnicas de coleta de dados em razão de permitir que os dados sejam captados de forma imediata, “pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário”, por exemplo.

O critério principal para a escolha dos sujeitos a serem entrevistados foi a função que os mesmos exercem no MAISPAIC em três níveis diferentes no processo de implementação do

programa: regional, municipal e local. Entre os entrevistados, tivemos a Formadora Regional de Língua Portuguesa do MAISPAIC, que atua na CREDE 19; três sujeitos que atuam na SME de Juazeiro do Norte, a Gerente Municipal do Programa MAISPAIC e duas Formadoras Municipais da área de Linguagens do Ensino Fundamental I, além de dois gestores que atuam nas escolas pesquisadas. No quadro a seguir, apresentamos um resumo do perfil dos entrevistados.

Quadro 12 - Perfil dos entrevistados

FUNÇÃO	LOCAL DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO	Tempo no programa	Tempo na função
Formadora Regional	CREDE	Licenciatura em Letras	9 anos	9 anos
Gerente Municipal	SME	Pedagogia e Letras/Inglês	8 anos	2 anos
Formadora Municipal 1	SME	Letras com especialização em Língua Portuguesa e Literatura Afro-Brasileira e em Psicopedagogia	9 anos	2 anos
Formadora Municipal 2	SME	Letras e Pedagogia com especialização em Supervisão Educacional	11 anos	8 anos
Gestora da Escola A	Escola A	Pedagoga com especialização em Gestão Escolar	11 anos	5 anos
Gestor da Escola B	Escola B	Licenciado em Matemática com especialização em Matemática e Física, Jovens e Adultos e Gestão Escolar	11 anos	3 anos

Fonte: Elaboração própria (2019)

Para as entrevistas, elaboramos roteiros semiestruturados (Apendices A ao D).

Tendo em vista que a pesquisa objetivava identificar os desafios de implementação do MAISPAIC através da utilização do material didático produzido no âmbito do programa, fez-se necessário ouvir quem está mais diretamente implicado na implementação do material, que é o professor. Por essa razão, realizamos dois grupos focais com professores de duas escolas municipais, referidas no texto como Escola A e Escola B. A escolha por realizar grupos focais se deu porque [...] O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios poderiam ser difíceis de se manifestar. (GATTI, 2012, p. 09)

Esses grupos focais, associados ao material coletado através das entrevistas, trouxeram uma visão mais próxima do que de fato é colocado em prática e as dificuldades que os

professores sentem na implementação da política, o que pensam acerca das formações e do material estruturado do MAISPAIC.

Consideramos o momento de diálogo com os professores de fundamental importância para essa pesquisa, porque a fala desse grupo evidencia o nível de compreensão que ele tem da política educacional, dos objetivos, da sua importância e diz também como eles organizam sua prática pedagógica para materializar os objetivos da política.

Quadro 13 - Perfil dos participantes dos grupos focais

FUNÇÃO	LOCAL DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO	Tempo na função	Tempo no programa
Professora 1	Escola A	Lic. Ensino Fundamental	30 anos	7 anos
Professora 2	Escola A	Pedagogia	17 anos	5 anos
Professora 3	Escola A	Pedagogia	10 anos	3 anos
Professora 4	Escola A	Pedagogia	20 anos	7 anos
Professora 5	Escola A	Pedagogia	13 anos	5 anos
Professora 6	Escola A	Lic. I e II ciclos	16 anos	3 anos
Professora 7	Escola A	Pedagogia	9 anos	4 anos
Professora 1	Escola B	Pedagogia	14 anos	3 anos
Professora 2	Escola B	Pedagogia	28 anos	7 anos
Professora 3	Escola B	Pedagogia	7 anos	5 anos
Professora 4	Escola B	Pedagogia	10 anos	3 anos
Professora 5	Escola B	Pedagogia	28 anos	7 anos
Professora 6	Escola B	Pedagogia	9 anos	5 anos
Professora 7	Escola B	Pedagogia	5 meses	5 meses
Professora 8	Escola B	Magistério	13 anos	5 anos

Fonte: Elaboração própria (2019)

Um dos desafios para a realização da pesquisa de campo foi conciliar a nossa agenda com a dos diversos sujeitos da pesquisa. No início do mês de maio foram realizadas as entrevistas com a Gerente Municipal e as Formadoras de Língua Portuguesa do ciclo de Alfabetização (1º ao 3º anos) do MAISPAIC em Juazeiro do Norte. Agendamos, para o final do mês de maio, uma visita para conhecermos a Escola A e informarmos ao núcleo gestor os objetivos da pesquisa. Fomos recebidos pela diretora, a qual nos apresentou às coordenadoras pedagógicas e mostrou os ambientes da escola. Nesse primeiro contato, conversamos com a coordenadora pedagógica que acompanha mais especificamente as turmas de 1º e 2º anos para prestar mais esclarecimentos sobre a pesquisa e marcamos entrevista e grupo focal. Agendamos a realização do grupo focal com as professoras das referidas turmas e uma entrevista com essa coordenadora no dia seguinte, 28 de maio de 2019, que seria planejamento

para as Professoras Regentes 1 (P1), ou seja, aquelas que utilizam mais diretamente o material estruturado do MAISPAIC.

Durante a realização do grupo focal na Escola A, percebemos que as professoras estavam apreensivas, muito objetivas na discussão, o diálogo não fluiu com naturalidade. Precisamos realizar algumas intervenções para explorar mais as considerações que elas traziam acerca do material. Houve falas muito elogiosas ao material estruturado do MAISPAIC logo no primeiro momento, talvez pela nossa proximidade com a política e/ou a função desempenhada no programa. Continuamos a discussão, tratando sobre pontos de melhoria no material, mas surgiram poucas colocações – ainda assim, livres de críticas mais contundentes. Encerramos o momento agradecendo bastante pela oportunidade de ouvi-las, mas quando deixávamos a sala, duas professoras revelaram que estavam um pouco nervosas, por receio de tratar sobre esse tema com “alguém da CREDE”. Na visão delas, esse “alguém” estaria em um papel fiscalizador, o que impediu que fossem mais autênticas nas considerações apresentadas durante o grupo focal. Acreditamos que esse sentimento fosse comum às outras professoras da Escola A.

Já a entrevista com a coordenadora da Escola A, aqui denominada Gestora/Escola A, foi um momento bastante leve, descontraído, repleto de contribuições e reflexões muito importantes para a pesquisa. Cremos que, pelo fato de ser uma pessoa que já atuou em Secretarias de Educação, formando pessoas e gerenciando a implementação de políticas educacionais, entre elas o PAIC no princípio de sua caminhada, a gestora falou abertamente sobre sua experiência e suas impressões sobre o programa.

O passo seguinte foi agendar, com a Escola B, a entrevista com o gestor e grupo focal com os professores de 1º e 2º anos. Porém, as duas primeiras semanas de junho foram repletas de atividades na CECOM, o que acabou limitando o tempo para continuar com a pesquisa de campo. Contatamos o diretor da Escola B, que foi muito receptivo e nos convidou para que fôssemos à escola na semana seguinte. No entanto, na data marcada, devido à própria rotina da escola, esse momento não coincidiu com um dia de planejamento com as professoras e estávamos a poucos dias das férias escolares. No diálogo com os gestores da escola, expusemos os objetivos da pesquisa e eles sugeriram que voltássemos à escola na primeira semana de agosto, preferencialmente em uma segunda ou terça-feira, quando as professoras de 1º e 2º ano estão reunidas na hora-atividade. Fizemos contato telefônico no dia anterior e nos certificamos de que as professoras haviam sido avisadas sobre o momento da pesquisa. Finalmente, conseguimos realizar o grupo focal com as professoras, um momento tranquilo e rico em impressões acerca do material estruturado do MAISPAIC. Foi possível perceber que as

professoras estavam à vontade para tratar do assunto, dialogando entre si sobre os pontos sugeridos para a discussão.

Em agosto também realizamos a última entrevista que havíamos planejado, que foi com a Formadora Regional do MAISPAIC. É uma pessoa que conhece o programa desde que iniciou no Ceará, atuando em sala de aula como professora alfabetizadora e, a partir de 2009, na CREDE, realizando os acompanhamentos aos municípios e, em 2011, como formadora do programa no Eixo de Alfabetização. A formadora nos concedeu uma entrevista no dia 08 de agosto de 2019, trazendo elementos importantes para a reflexão acerca do uso do material estruturado do MAISPAIC no município de Juazeiro do Norte.

A seguir apresentaremos a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, relacionando as falas dos diversos sujeitos implicados na pesquisa com os referenciais teóricos discutidos anteriormente. Optamos por organizar a análise em três tópicos: A implementação da política MAISPAIC; A formação docente no âmbito do MAISPAIC; e A utilização dos materiais didáticos do MAISPAIC.

3.3.1 A implementação da política MAISPAIC

Neste tópico analisaremos como os sujeitos da pesquisa concebem o programa MAISPAIC, seus objetivos e os papéis dos agentes nos diferentes níveis de implementação da política. Lançamos aos sujeitos três questionamentos que envolviam a percepção do entrevistado acerca do MAISPAIC, como se dá o processo de implementação da política no contexto de atuação do entrevistado (CREDE/SME/Escola) e qual o papel dos agentes nesse nível. O intuito dos questionamentos gerais a respeito do programa era observar o nível de clareza dos entrevistados com relação ao MAISPAIC, perceber se há ajustes para a implementação do programa no nível municipal e quais são os principais desafios para que o programa continue tendo adesão dos municípios cearenses.

Questionada sobre sua percepção acerca do PAIC/MAISPAIC, a Gerente Municipal do programa na SME de Juazeiro do Norte respondeu que é muito mais que um programa de formação de professores atrelado ao uso de um material didático. Ela ressalta o regime de colaboração entre Estado e os municípios cearenses, enfatizando que a adesão ao programa não tira a autonomia dos municípios, mas indica orientações gerais que podem ser adaptadas a cada rede diante de suas especificidades.

Primeiro a gente sempre discute que é uma relação de confiança, a relação do Estado com o Município. Mas é muito mais profundo do que apenas o que se vê na superfície. O que a gente vê na superfície são as formações em regime

de colaboração, o material estruturado, as avaliações, as visitas, mas, para além disso, existem ainda as questões de gestão. Então o programa em si traz uma necessidade de organização da rede, de estruturação da rede, voltado para o resultado realmente efetivo. Então a Secretaria de Educação tem um papel muito importante nesse aspecto de receber orientações, mas principalmente de executar essas orientações de acordo com as especificidades da sua rede. Então isso é algo que cada secretaria... mesmo sendo as mesmas orientações para todos os municípios, mas cada secretaria tem que parar, avaliar e ver o que é interessante, o que daquelas orientações podem ser realmente utilizadas na rede. (GERENTE MUNICIPAL MAISPAIC. Entrevista realizada em maio/2019)

Uma política é elaborada por agentes que, em geral, estão distantes do contexto da sua implementação; é detalhada em documentos legais, orientações, guias, manuais, mas, na prática, quem concretiza a política é quem a implementa (CONDÉ, 2012): as Secretarias Municipais de Educação (SME), mas, principalmente, quem está mais “na ponta” do processo, que são os professores. A implementação do MAISPAIC exige, dessa forma, tanto o estudo das orientações do próprio programa quanto conhecimento da estrutura, organização e indicadores da rede para definir o que melhor se aplica à realidade do município. A implementação precisa de ajustes, de ponderações, afinal, nem tudo o que é proposto pelo programa tem condições de ser colocado em prática.

Acerca da autonomia dos implementadores de políticas, Lotta (2012) destaca que:

A discricionariedade desses agentes está em determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos benefícios, além das sanções fornecidas por sua agência. Assim, mesmo que dimensões políticas oficiais moldem alguns padrões de decisão e normas comunitárias e administrativas, esses agentes ainda conseguem ter autonomia para decidir como aplicá-las e inseri-las nas práticas da implementação. (LOTTA, 2012, p. 07)

Podemos citar, por exemplo, os testes diagnósticos de entrada e de saída, instrumentos importantes para a coleta de dados a respeito do nível de aprendizagem dos alunos e que se orienta que sejam aplicados em maio e em agosto, respectivamente. Esses testes são denominados “Protocolos” e produzidos pela equipe de especialistas da SEDUC anualmente para detectar as dificuldades que os alunos apresentam, servindo de base para as intervenções pedagógicas. A correção dos testes é realizada no Sistema PAIC (SISPAIC), inicialmente denominado Sistema de Acompanhamento das Ações do PAIC (SAAP), bastando que sejam digitadas as respostas dadas pelos alunos, e ao final da digitação o sistema gera gráficos dos descritores mais críticos, percentual de acertos dos alunos em cada item, facilitando o acompanhamento da aprendizagem dos alunos nos conteúdos que foram alvo do teste. Isso possibilita ao professor uma reflexão sobre o seu trabalho e a decisão acerca das intervenções

que precisa realizar para desenvolver/consolidar as habilidades que os alunos não demonstraram ter através dos testes diagnósticos. Pelo resultado dos protocolos, o professor tem em suas mãos dados valiosos para a tomada de decisão acerca de atividades e jogos do material estruturado que podem ser utilizados para sanar as dificuldades identificadas.

A avaliação diagnóstica tem uma importância crucial para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, porque permite identificar as dificuldades dos estudantes diante de determinado descritor, servindo para professores e gestores na tomada de decisão acerca das intervenções a serem realizadas com os estudantes ou grupos de estudantes que apresentaram aquela dificuldade.

Diante da autonomia que a rede tem e pela restrição de recursos para impressão de testes, a SME de Juazeiro do Norte opta por aplicar a avaliação diagnóstica do MAISPAIC, o Protocolo de entrada, apenas nas séries que são cruciais para analisar o desempenho da rede municipal, ou seja, no 2º, 5º e 9º anos. Nesse caso, não se aplica todos os testes elaborados pela SEDUC; é o que reforça a Gerente Municipal do MAISPAIC (entrevista realizada em maio/2019): *Tem uma avaliação diagnóstica: nós podemos aplicar em quantos anos? Em quais anos? É importante para todos, mas nossa situação financeira permite?*.

As escolhas que os implementadores realizam em função de tempo, escassez de recursos financeiros, quantidade de técnicos disponíveis, “interpretação das regras” para executarem as tarefas coadunam para que a política não seja entregue ao público no formato projetado, mas com contornos próprios da rede em que está sendo implementada (SEGATTO, 2012).

A Gerente Municipal afirma que seguem parte das orientações dadas pelo programa, buscando desenvolver uma política municipal muito similar ao que se propõe no MAISPAIC, as formações, mapas de desempenho dos alunos, materiais do programa, e também no que tange ao objetivo central, que é a alfabetização de todas as crianças até os 7 anos de idade, ou seja, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

A gente aproveita muitas orientações para o trabalho na rede, especialmente nos dois últimos anos que a gente está na gerência, a gente tem aproveitado bastante as formações continuadas, o material que é utilizado, o resultado da avaliação, especialmente no 2º ano. [...] A gente segue uma política muito parecida, a utilização da rotina, os tempos são importantes para essas turmas de 1º e 2º anos. A política é muito parecida, principalmente o objetivo que é a alfabetização desse aluno ao final do 2º ano. (GERENTE MUNICIPAL MAISPAIC. Entrevista realizada em maio/2019)

Esse objetivo de alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, citado pela Gerente Municipal, é uma das importantes marcas do MAISPAIC e um desafio gigantesco que o Governo do Estado empreendeu para garantir os direitos de

aprendizagem dessas crianças. Acerca deste ponto, a Formadora Regional do MAISPAIC na CREDE 19 afirma:

O PAIC começou com uma pretensão muito ambiciosa, que é de alfabetizar as crianças na idade certa. E nós sabemos que essa é uma proposta muito ambiciosa para a... tudo o que nós vivenciamos no nosso país. Nós temos ainda um contingente muito grande de pessoas que não acreditam na criança da escola pública que pode ser alfabetizada com 6 anos, 5 anos, como na escola particular isso já é feito, já é uma realidade. A criança, quando termina a educação infantil na escola particular, aos seis aninhos, ela já é doutora do ABC; ela já lê, já escreve, já tem o domínio do princípio alfabético. Mas a criança da escola pública – isso era meio que uma utopia, na época em que nós começamos com o PAIC. (FORMADORA REGIONAL. Entrevista realizada em agosto/2019)

A Formadora Regional destaca que a escola pública passou (e ainda passa) por descrédito social no que se refere ao seu papel primordial de ensinar, à sua responsabilidade em garantir os direitos de aprendizagem a todos os alunos e alcançar a meta de alfabetização das crianças proposta pelo MAISPAIC. Ponce (2018) argumenta que essa desconfiança em relação à educação pública:

Trata-se de uma construção social sustentada por um forte projeto de comunicação a serviço de grupos privatistas, em sua maioria de capital internacional, que surgem nesse contexto como “salvadores da educação pública”. Leva-se à opinião pública a supor que a escola não dá conta de si mesma, de autogovernar-se para dar a sua contribuição à sociedade. (PONCE, 2018, p. 788)

É fato que os indicadores educacionais do Ceará eram muito baixos antes do programa MAISPAIC se efetivar em todos os municípios cearenses. Quando, em 2004, o Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE) realizou uma avaliação amostral com crianças da 2ª série do Ensino Fundamental, constatou-se que “[...] 39% não leram o texto; 15% leram muito mal, soletrando e sem compreender; 31% leram com dificuldade e compreenderam parcialmente; e apenas 15% leram e compreenderam” (CEARÁ, 2012, p. 29). Trata-se de um quadro precário, que mobilizou o Estado a desenvolver um programa para enfrentamento desse problema. A esse respeito, o Gestor da Escola B argumenta que

Olha, o PAIC, Programa de Alfabetização na Idade Certa, ele vem realmente para ajudar na aprendizagem dos alunos, porque o ensino, a aprendizagem dos alunos antes do PAIC, era uma situação precária. Com o PAIC, essa situação mudou, melhorou, tanto na questão de materiais para se trabalhar como também na metodologia para se trabalhar em sala de aula. [...] Você vê o mapa do Estado do Ceará, até mesmo Juazeiro, antes do PAIC era uma realidade. Depois do PAIC, houve uma melhora na aprendizagem das crianças. (GESTOR ESCOLA B. Entrevista realizada em agosto/2019)

O Gestor da Escola B faz referência às condições para o ensino e aprendizagem anteriores ao programa, quando a quantidade de crianças alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental correspondia a 30%, não havia formações com regularidade para a totalidade de professores, os materiais didáticos não eram contextualizados. Essa melhoria na aprendizagem das crianças citada pelo Gestor da Escola B também tem relação com o conhecimento que foi sendo agregado através das discussões, estudos e formações do MAISPAIC, as quais, para a Gerente Municipal do MAISPAIC, compõem “[...] toda uma estrutura voltada para como a criança aprenda; que métodos de alfabetização são mais interessantes, como avaliar a criança dentro da psicogenética; então esse tipo de trabalho também veio com a política do PAIC” (GERENTE MUNICIPAL MAISPAIC. Entrevista realizada em maio/2019).

Para a Gestora da Escola A:

Nenhum [programa] assim tão bem pensado e com tanto tempo como o PAIC. Se ele tem todo esse tempo e ainda sobrevive é porque ele é muito bom e tem muita coisa a ser valorizada, a ser resgatada, eu acho, a começar pelo livro de fato no chão da sala [...] eu acho um programa muito bom. Ele traz material estruturado, ele traz formação para professor, ele é pensado nas mínimas coisas. [...] é bem estruturado mesmo esse programa. Eu acho, assim, o mais completo, haja vista essa dimensão que ele já percorreu, que ele já ganhou em todo o Ceará, já foi copiado como PNAIC, né, pro Brasil inteiro. (GESTORA DA ESCOLA A. Entrevista realizada em maio/2019)

A Gestora reforça a importância de se ter continuidade nos programas, pois sabemos que um grande problema pelo qual passam as políticas educacionais é a descontinuidade em razão da mudança dos agentes políticos; às vezes nem dá tempo de essas políticas se constituírem e apresentarem seus primeiros resultados. Todos esses anos que o PAIC está funcionando e recebendo anualmente a adesão da totalidade dos municípios cearenses indicam a boa aceitação do programa no Estado e, apesar de ainda precisar de ajustes, foi aperfeiçoado ao longo do tempo e serviu de referência para a elaboração do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A gestora ressalta também que o material é muito mais que um livro, contendo todo um programa de formação que atinge a cada professor da rede municipal e buscando atender, nos mínimos detalhes, às necessidades dos professores para melhoria das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, melhores resultados em termos de aprendizagem dos alunos.

Através das falas das professoras participantes do Grupo Focal na Escola B, também é possível inferir, em razão da implementação do MAISPAIC, uma melhoria nas condições de ensino e aprendizagem, tanto para os professores como para os alunos.

Minha gente, antigamente, todo mundo... é unânime! Se dizia que não se tinha estrutura para ensinar. O aluno não tinha livro, o aluno não tinha nada. (PROFESSORA 8 – Escola B. Grupo focal realizado em agosto/2019)

Então eles procuraram alicerçar estruturar o professor, dar ao professor referenciais de estudo para que realmente acontecesse essa política. (PROFESSORA 2 – Escola B. Grupo focal realizado em agosto/2019)

À medida que o programa foi-se desenvolvendo e gerando os primeiros resultados, outras necessidades começaram a aparecer, o que impulsionou à ampliação do programa para o 5º ano e, depois, para a educação infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Ele começou como o PAIC, Programa de Alfabetização na Idade Certa, nós trabalhamos com o 1º e o 2º anos. E aí, no decorrer do tempo, nós observamos que as outras séries também necessitavam desse apoio e então ele passou a ser o PAIC+5, porque ele ia até o 5º ano. E aí em outra modificação mais profunda ele passou a ser MAISPAIC, agora ele vai desde a educação infantil até o 9º ano. Eu acredito que essa foi a modificação mais profunda que o programa incorporou na sua metodologia. Foi a cada ano colocando mais anos para fazerem parte do programa. (FORMADORA REGIONAL. Entrevista realizada em agosto/2019)

O PAIC vem evoluindo. Eu acredito assim nessa mudança, nessa estrutura que a gente tem com o MAISPAIC, os materiais estruturados, com as formações que recebemos e repassamos. (FORMADORA MUNICIPAL 1. Entrevista realizada em junho/2019)

A Gestora da Escola A exalta toda a organização do programa, a rotina, os livros, as formações para professores e orientações para os gestores, elementos que são importantes para o bom funcionamento do MAISPAIC, criando um clima favorável à aprendizagem.

Eu converso com eles (os professores) nessa perspectiva de pessoas que passaram anos e anos sentadas estudando e criaram um programa belíssimo, com todas essas vantagens que nós temos para eles trabalharem tudo estruturado, com a rotina toda organizada dizendo os tempos, o que ele vai fazer. Os professores nem planejam nem organizam mais o seu planejamento como antes. Por que não seguir? É uma coisa que dá certo: dá trabalho, mas dá resultado [...] é claro que dá resultado porque aí vem a formação, vem o material estruturado, tem a parte de gestão também, que a gente recebe formação também já ajuda também. (GESTORA DA ESCOLA A. Entrevista realizada em maio/2019)

A gestora destaca que houve uma mudança no formato do planejamento porque os materiais estruturados trazem a rotina já organizada para o professor seguir – o que não descarta a necessidade do planejamento, porque nesse momento o professor precisa estudar, analisar

como irá desenvolver as atividades propostas no material pensando em cada nível de leitura/escrita que se encontram os alunos.

Por outro lado, se a rotina aparece como um ponto positivo na fala da gestora, devido à organização do trabalho docente, com sugestão de atividades, distribuição do tempo para cada ação do professor, na fala de alguns professores essa rotina muito “amarrada”, presente no material estruturado tanto do 1º ano como do 2º ano, parece impedi-los de realizarem determinadas atividades que requeriam uma organização da própria escola. É o caso do material do 2º ano, que propõe uma atividade no laboratório de informática na unidade sobre e-mail, a qual não é desenvolvida porque, segundo a compreensão da Professora 5, não há computadores suficientes para todos os alunos utilizarem ao mesmo tempo e a rotina não pode ser mudada para atender a essa necessidade. *Se a rotina do 2º ano é trabalhar o e-mail, no caso o texto do momento, então todas as outras salas têm que seguir a rotina. Eu não posso trabalhar no primeiro momento e as outras duas (professoras) no segundo* (PROFESSORA 5/ESCOLA A. Grupo focal realizado em maio/2019).

É uma compreensão equivocada, porque o planejamento desse material foi concebido para chegar à sala de aula com as condições ideais, mas as escolas nem sempre têm essas “condições ideais”. Portanto, em vez de “pular” toda a unidade sobre e-mail, limitando as experiências dos alunos com leitura e escrita através da utilização de ferramentas digitais, que são próprias do mundo da vida dos alunos, é preciso fazer as adaptações que são necessárias para garantir os direitos de aprendizagem dos alunos sem prender-se unicamente ao espaço da sala de aula. O material estruturado é utilizado seguindo boa parte das orientações, porém, com o atraso na sua entrega ele acaba sendo trabalhado de forma acelerada, ou descartando algumas atividades que estavam previstas. O problema disso é que, ao descartar atividade ou desenvolvê-la às pressas, habilidades que precisariam ser desenvolvidas e/ou consolidadas não têm essa garantia.

Outro ponto que também pudemos extrair dos dados coletados é sobre o acompanhamento proposto pelo MAISPAIC para ser realizado em cada nível de implementação. Aqui merece destaque a atuação da equipe regional para a implementação do programa. A equipe regional realiza acompanhamento ao menos bimestral em cada município de sua abrangência. São momentos valiosos para ouvir as equipes municipais, compreender os ajustes que são feitos nesse nível da implementação (como no caso das formações), a sistemática de acompanhamento às escolas e, mais ainda, as dúvidas pelas quais passam os implementadores. Esse acompanhamento proporciona o alinhamento da implementação do

programa, esclarece dúvidas e permite aproximação entre o que foi proposto em termos de política e o que está sendo executado.

Segundo a Formadora Regional do MAISPAIC na CREDE 19,

A CREDE foi determinante... ainda é determinante nesse processo. Sem a CREDE, eu acredito, sem o Núcleo de Cooperação com os Municípios (CECOM), seria muito difícil que esse programa tivesse o êxito que ele tem, porque a CREDE faz a ponte entre o que a SEDUC idealiza, pensa junto com a universidade, junto com os seus consultores para chegar na sala de aula. (FORMADORA REGIONAL. Entrevista realizada em agosto/2019)

O Núcleo Regional de Cooperação com os Municípios (NRCOM), hoje denominado CECOM, foi criado em razão da necessidade de aproximar o contexto de elaboração da política com o contexto da prática para diminuir os riscos de a política ser compreendida de forma errônea, dirimir dúvidas acerca da implementação em tempo hábil, colher sugestões para a melhoria das ações, garantindo alinhamento entre os municípios quanto às orientações mais gerais do programa, já que todos os municípios cearenses aderiram ao MAISPAIC. É importante lembrar que o contexto de elaboração do texto da política e o contexto da prática não estão posicionados hierarquicamente, mas, sim, entrelaçados, havendo influência entre eles (MAINARDES, 2006).

Nos acompanhamentos aos municípios, a equipe regional procura perceber, através da conversa com a gerente municipal e observações realizadas nas visitas às escolas, se a política está sendo implementada conforme foi concebida, inclusive adentrando às salas de aula, buscando identificar se as formações estão atingindo o objetivo de subsidiar os professores para a ação em classe, considerando, porém, que os professores fazem seus ajustes, adaptações ao material para atender às especificidades de cada turma, pois “[...] a classe permanece sempre uçm espaço de manuseio para os professores” (TARDIF E LESSARD, 2011, p. 209). Como não çse trabalha ainda com nenhuma ferramenta que auxilie nesse acompanhamento, a busca por evidências se dá no diálogo com os sujeitos, bem como na análise dos relatórios de visita dos técnicos e portfólios dos coordenadores pedagógicos.

Para o Gestor da Escola B, esse acompanhamento, que é considerado um dos eixos do tripé que compõe MAISPAIC – formação, acompanhamento e avaliação –, favorece a consecução de bons resultados e efetivação do programa, sendo o material estruturado a peça que faz essa engrenagem girar. “É um programa que precisa de todo um acompanhamento do processo. Vem a técnica da SME conversar com os professores e os coordenadores; conversam

com os professores, dando o suporte para que o programa aconteça” (GESTOR ESCOLA B. Entrevista realizada em agosto/2019).

O acompanhamento realizado pelos técnicos da SME se dá mensal ou, no máximo, quinzenalmente nas escolas, segundo as observações que temos realizado na prática das visitas. É claro que o acompanhamento, em geral em um turno, não supre a carência dos professores a fim de sanar dúvidas quanto ao uso do material e ao planejamento de estratégias para trabalhar com alunos que se encontram com baixos níveis de aprendizagem em determinados conteúdos. Entendemos que o técnico da SME não tem o papel de fazer um acompanhamento ainda mais estreito com os professores a cada sala de aula, mas, sim, os gestores escolares. Contudo, sem participar das formações que o MAISPAIC oferece aos professores, se o gestor não tiver conhecimento e experiência no programa, como fará esse acompanhamento às atividades dos professores? Para o bom funcionamento do programa, é necessário o envolvimento de todos os profissionais em torno da aprendizagem dos alunos, considerando que o coordenador pedagógico acompanha e orienta o planejamento das aulas, articula a formação continuada dos professores, acompanha o desenvolvimento das práticas docentes, enfim, precisa estar a par do material que é utilizado pelos professores para dar o suporte técnico-pedagógico que os professores necessitarem.

Eles (os professores) têm as dúvidas e aí onde entra a gente, que é coordenador pedagógico. Se o coordenador pudesse participar também dessas formações... eu tenho uma experiência em Paic, e os que não tem? Os coordenadores, como podem acompanhar o professor dentro de sala de aula, né? E aí os professores vão para a formação e uma das dificuldades que a gente encontra é do professor colocar dentro da sala de aula a formação que ele recebe lá. (GESTORA ESCOLA A. Entrevista realizada em maio/2019)

A falta de experiência do gestor e o conhecimento a respeito do programa podem ser um grande desafio para a implementação do MAISPAIC. A Formadora Regional do MAISPAIC aborda a forma de escolha dos diretores e coordenadores das escolas municipais, a qual se dá por indicação política, fator que, segundo a mesma, enfraquece a gestão das escolas, porque nem sempre são pessoas com experiência, mobilizadas para o alcance das metas do programa e/ ou interessadas na gestão pedagógica da escola.

[...] os núcleos gestores de Juazeiro do Norte ainda são apontados politicamente e isso enfraquece as gestões das escolas. A partir do momento que esses núcleos gestores e a partir do momento que esses núcleos gestores forem alinhados, não precisa ser por um concurso, mas que seja por mérito que seja como o programa PAIC aponta, que ele tenha uma experiência, que ele tenha liderança, que ele tenha algumas características que façam com que

esse núcleo gestor seja um farol para aquela escola, então quando acontecer essa gestão democrática, essa gestão participativa e com essa corresponsabilidade entre CREDE e SME, aí nós estaremos caminhando na direção certa, da nossa escola nota 10 (FORMADORA REGIONAL. Entrevista realizada em agosto/2019).

Entretanto, em 2019, a Secretaria de Educação realizou seleção pública para a escolha de gestores, o que corrobora o pensamento da Formadora Regional acerca da democratização dos processos seletivos para a composição de núcleos gestores – e que, a médio e longo prazo, pode produzir melhores efeitos na elaboração de estratégias de gestão.

Outro desafio apontado pelos entrevistados está relacionado à distância entre as práticas realizadas na educação infantil e no Ensino Fundamental. Primeiro, a educação infantil não tem um material para professores e/ou alunos, apenas as orientações, elaboradas segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Nessas orientações, não ficaram claros os objetivos que se pretendem alcançar ao final dessa etapa de ensino, o que contribui para que os profissionais da educação infantil obedeçam a uma lógica própria, sendo que compreendemos que, por se tratar de educação básica, não deveria haver rupturas, mas uma continuidade do trabalho com pessoas que estão em franco desenvolvimento nessa fase inicial da escolarização. A Gerente Municipal, a Formadora Regional e a Formadora Municipal 1 afirmam sentir ainda uma ruptura no trabalho:

Considero ainda uma distância em relação ao programa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, especialmente 1º e 2º anos. É uma situação que eu sempre venho, de vez em quando, pontuando. (GERENTE MUNICIPAL DO MAISPAIC. Entrevista realizada em maio/2019)

Porque fica tudo muito claro que a educação não deve ter rupturas, não deve ter uma transição. (FORMADORA REGIONAL. Entrevista realizada em agosto/2019)

[...] precisa ter essa conversa do MAISPAIC Educação Infantil com o ciclo de alfabetização, para que haja essa continuidade, porque como se fosse uma quebra, um obstáculo, uma nova linguagem. Precisa que haja essa transição, essa conversa com a educação infantil e que essa conversação, essa transição, a gente não sinta esse rompimento quando a criança chega no fundamental. (FORMADORA MUNICIPAL 1. Entrevista realizada em junho/2019)

Nas falas supracitadas, as queixas surgem no sentido de cobrança para que a SEDUC produza orientações em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental,

para que aquela também contribua para a alfabetização das crianças. Segundo a Gerente Municipal, é preciso que haja um ajuste melhor da política nessa transição:

Eu ainda acho que tem que haver um refinamento, uma vez que, como eu disse, a alfabetização tem que se consolidar no 2º ano. Então alguns pontos que a gente tem que ajustar, especialmente aqui na nossa rede, que os dois últimos anos da Ed. Infantil poderão trazer para que possa aportar a escola de Ensino Fundamental nesse aspecto. (GERENTE MUNICIPAL. Entrevista realizada em maio/2019)

Segundo as professoras, há alunos que chegam ao Ensino Fundamental com dificuldades de coordenação motora as quais deveriam ter sido desenvolvidas na etapa anterior, no Infantil IV e V.

Então, eu sinto dificuldade assim por conta do que eu falei tem crianças que são muito lentas, que vem de creches que só queriam mesmo brincar. (PROFESSORA 4/ Escola A. Grupo focal realizado em junho/ 2019)

Muitos (alunos) não sabem pegar no lápis, porque vem com dificuldade da creche para vir para cá. Já é adaptação que eles não são mais aquelas criancinhas, bebezinhos, já estão evoluindo e nesse processo a dificuldade é maior. (PROFESSORA 7/ Escola B. Grupo focal realizado em agosto/ 2019).

As queixas das professoras demonstram uma certa “culpabilização” pelo atraso no desenvolvimento de alguns alunos, o que é preciso cautela, porque parece ser uma tentativa de transferência de responsabilidade. É preciso entender que a alfabetização não é responsabilidade da Educação Infantil, mas sim dos primeiros anos do ensino fundamental. O papel da Educação infantil está em garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento correspondentes à faixa etária das crianças por ela atendidas e que estão relacionadas especialmente aos princípios norteadores dessa etapa de ensino – a brincadeira e a interação.

As diretrizes nacionais, a BNCC e as orientações estaduais aconselham como deve ser desenvolvido esse trabalho, e é claro que muitas das habilidades que se esperava ver nas crianças nem sempre são desenvolvidas. Fato esse que não tira a responsabilidade do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental de recuperar o aluno diante desse “atraso”. As turmas são heterogêneas e é preciso criar estratégias para o atendimento de cada aluno, com suas diferenças e necessidades.

A seguir, trataremos mais especificamente sobre a Formação dos Professores no âmbito do MAISPAIC, apresentando e discutindo a fala dos entrevistados e participantes dos grupos focais realizados para fins dessa pesquisa.

3.3.2 A formação de professores no MAISPAIC

Neste tópico, analisaremos os dados coletados através das entrevistas e grupos focais realizados para os fins da presente pesquisa no tocante às formações oferecidas no âmbito do programa MAISPAIC. Em primeiro lugar, é importante lembrar que o MAISPAIC “[...] não se restringe a um programa de formação de professores na área de alfabetização, como ocorre tradicionalmente em programas dessa natureza, e sim de um programa de gestão voltada à garantia da aprendizagem” (SUMIYA E ARAUJO, 2017, p. 3). Ou seja, a formação docente é apenas um dos elementos que compõem a agenda de ações do MAISPAIC, que também envolve planejamento da rede, acompanhamento pedagógico, distribuição e utilização dos materiais estruturados, avaliação, entre outros. Contudo, cada elemento é peça de uma grande engrenagem, sendo que a formação está atrelada ao material estruturado, e este é o principal elemento que deve ser trabalhado durante os momentos formativos.

A Gerente Municipal destaca que, antes do PAIC, não havia formação docente de forma contínua como temos presenciado na última década. Eram formações pontuais, proporcionadas por algum projeto que atendia apenas a determinado grupo; não tinham perspectiva de atender a todos os professores da rede municipal.

Quem chega na rede que já chega agora, ou há dois anos ou há cinco anos atrás, com a implementação do PAIC uma vez que foi há 11 anos atrás que ele está (doze, exatamente) não tem ideia de como era antes. A gente não tinha formação continuada. Quando tinha um projeto, aí tinha uma, duas, três formações; era apenas para um grupo específico. (GERENTE MUNICIPAL MAISPAIC. Entrevista realizada em maio/2019)

A formação docente – com a finalidade de promover o desenvolvimento profissional dos professores e contribuir para a mudança das práticas educativas, incidindo conseqüentemente na melhoria da aprendizagem dos alunos – não deve mais ser entendida como responsabilidade da formação inicial seguida de momentos estanques, cursos esporádicos de aperfeiçoamento ou, ainda, capacitações. A formação de professores precisa ser entendida como um *continuum*, isto é, um processo de desenvolvimento que acontece ao longo da vida do sujeito. Esse processo, segundo Mizukami (2002, p. 207), requer o “[...] estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda vida do professor, garantindo ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas”.

Nesse sentido, a Gerente Municipal fala da importância da formação continuada que o PAIC vem proporcionando aos municípios, e que não se fecha em si mesma, mas vincula a

formação ao acompanhamento sistematizado na escola, a fim de que se extrapole os momentos formais:

O programa trouxe um aporte muito importante em relação a formação continuada que nós não tínhamos e não temos, onde não há o programa, nos estados em que não há o regime de colaboração. [...] o PAIC, como esse regime de colaboração, ele trouxe esse ganho da necessidade da formação continuada e, principalmente no desenho de dar a formação e fazer o acompanhamento lá na escola (GERENTE MUNICIPAL MAISPAIC. Entrevista realizada em maio/2019).

A Formadora Municipal 2 ressalta a importância das formações para ela e para os demais professores, ainda que alguns não reconheçam que essa ação é relevante para sua prática.

O programa em si acrescentou muito com relação à nossa profissão, as formações. Eu digo sempre, hoje, como formadora, que já fui professora, eu costumo dizer assim: “Ai, de mim se não fossem as formações”, porque por mais que o professor não valorize, mas algo vai ficar, porque tem professor que não valoriza essa formação. (FORMADORA MUNICIPAL 2. Entrevista realizada em maio/2019)

As formações oferecidas pelo programa acontecem de maneira sistemática e nos níveis estadual, regional e municipal. No nível estadual, a formação é desenvolvida pelo formador estadual aos formadores regionais; são quatro formações anuais de 16 horas cada. No nível regional, a formação é desenvolvida pelo formador regional aos formadores municipais; são também quatro momentos de 8 horas cada, à exceção do primeiro, que foi de 16 horas. Nos municípios, a formação se dá aos professores das redes municipais de ensino. No último nível, cada município fica responsável por organizar-se para realizar tais formações de forma a melhor atender seus professores. O município de Juazeiro do Norte, no ano de 2019, vem cumprindo uma agenda de formações mensais de quatro horas cada.

Uma das críticas apresentadas pela Formadora Regional é em relação à pauta das formações municipais; para ela, a formação tendo como intermediário o formador municipal perde a essência – ou seja, o estudo, reflexão e análise do material estruturado (PDAL, revistas de atividades dos alunos, jogos e cartelas didáticas, cartazes) não chega aos professores ou chega de forma fragmentada.

[...] Juazeiro já foi município prioritário, e foi quando ele deu um resultado melhor foi quando ele passou a ser prioritário. O que é um município prioritário para o PAIC? É aquele que o formador (regional) dá a formação diretamente para o professor de sala de aula. [...] quando a SEDUC propõe que o formador MAISPAIC ele vá diretamente ao professor de sala de aula, a coisa acontece, porque o professor de sala de aula percebe que a metodologia é boa, que o aluno aprende e que ele trabalha até menos porque ele já tem todo o material preparado, ele tem os cartazes, ele aprende a

trabalhar com as fichas, ele se convence que aquele material é bom e proveitoso [...] agora quando a formação passa pelo crivo do formador municipal, aí o formador municipal vai trabalhar taxonomia de Bloom, o formador vai trabalhar coisas que ele julga top, fashion, e a coisa não acontece. (FORMADORA REGIONAL. Entrevista realizada em agosto/2019)

Essa fala da formadora sugere que uma formação realizada em muitas etapas – estadual, regional, municipal –, quando chega ao professor, já passou por muitos “filtros”. Primeiro, em relação à quantidade de horas, já que na etapa estadual são 16 horas, que caem para 8 horas na etapa regional e, então, para 4 horas, na etapa municipal. Segundo, os conteúdos e atividades abordados nesses momentos destoam daquilo que foi trabalhado na formação regional: ao produzirem a pauta da formação, os formadores municipais precisam selecionar alguns tópicos que, em função da quantidade de horas, poderão ser desenvolvidos, em detrimento de outros.

A formação, que deve ser o momento para envolver e mobilizar os professores para utilizarem os materiais estruturados MAISPAIC, explorando todo o potencial que eles têm de gerar aprendizagens significativas nos alunos, fica comprometida se os formadores não priorizarem partes essenciais do material e aspectos em que os professores tiverem mais dúvidas. Para tanto, precisa haver o acompanhamento às escolas para levantamento das principais dificuldades dos alunos e professores com o uso do material, além da análise atenta das avaliações das formações, respondidas pelos professores.

A quantidade de horas aparece nas falas dos entrevistados como um tempo insuficiente para a realização das atividades formativas, tanto para as formadoras Regional e Municipal 1 quanto para a Gestora da Escola A.

O Juazeiro só faz formação de 4 horas. E nós sabemos que 4 horas de formação é um tempo muito limitado, porque os professores, eles chegam às vezes muito tarde, chegam já atrasados na formação, saem um pouco mais cedo; então, fica muito comprometido tudo o que acontece na formação. (FORMADORA REGIONAL. Entrevista realizada em agosto/2019)

As nossas formações, infelizmente, são de 4 horas, porque a gente tem um grupo grande de professores. (...) que a gente dá formação de 8 horas, mas para grupos diferentes. Cada grupo recebe uma formação de 4 horas, trabalhando com atividades a distância para fazer a complementação de 8 horas (FORMADORA MUNICIPAL 1. Entrevista realizada em junho/2019).

A formação, as professoras recebem da Secretaria de Educação. São formações muito boas. Até colocando um ponto negativo dessas formações é o tempo de formação, eu acho muito reduzido. Uma formação de 4 horas, quando a gente vai ver ela acaba em duas horas e meia, no máximo 3 horas. Eu acho isso muito pouco para dimensão do que é isso dentro de sala de aula para dar subsídios realmente ao professor para trabalhar tudo o que eles

trazem de lá (GESTORA DA ESCOLA A. Entrevista realizada em maio/2019).

Esses entrevistados reconhecem que o tempo de quatro horas não é suficiente para reflexões e aprofundamento nos temas desenvolvidos nas formações com os professores. Em geral, não são quatro horas de fato: a formação dificilmente começa no horário previsto e vai até o horário estipulado para terminar, porque os participantes atrasam na chegada e/ou saem mais cedo, conforme falas da Formadora Regional e da Gestora da Escola A. Assim, o que fica não são as quatro horas, e nesse tempo é preciso realizar uma pauta formativa com uma preparação do grupo, leitura e reflexão de um texto/artigo, escuta dos professores acerca das dificuldades que sofrem em sala de aula, uma atividade relacionada às suas práticas. Enfim, é tempo insuficiente para o aprofundamento das discussões, das reflexões necessárias para a melhoria da qualidade do trabalho e desenvolvimento profissional docente.

Para o enfrentamento desse problema, podemos pensar que bastaria ampliar as horas da formação, aumentando de quatro para oito horas. Porém, isso esbarra em pelo menos duas situações: logística de alimentação e professores lotados em turmas diferentes e/ou municípios diferentes. Sobre a logística de alimentação, a Gestora da Escola A reconhece que é inviável para o município fazer formações de oito horas, já que não dispõe de recurso suficiente para oferecer alimentação para número tão grande de pessoas em tantas formações.

Tem a situação do município também, que eu já estive lá [na SME como gerente municipal do PAIC] e eu sei o quanto isso é complicado: a logística com alimentação, porque de 8 horas teria que ter. Pessoas que moram distante tem que se deslocar para almoço e voltar; às vezes não tem condição de almoçar perto da formação. (GESTORA/ESCOLA A. Entrevista realizada em maio/2019)

A ampliação das horas de formação também seria inviável considerando o segundo fator: os professores participam da formação na sua hora-atividade, que não é organizada em um dia único; sem contar que boa parte deles também é trabalha em outro município, como Barbalha, Caririaçu e Farias Brito, por exemplo, que são municípios próximos, e esse grupo, certamente, participaria das formações em um só turno.

Elas (as formações) acontecem na hora-atividade do professor e nós encontramos uma dificuldade, um desafio, na verdade, que é, por exemplo, professor que é professor em mais de um município. Mesmo você utilizando a hora-atividade daquele professor, à tarde ele não pode ficar. (FORMADORA MUNICIPAL 2. Entrevista realizada em junho/2019)

Outro ponto bastante relevante para nossa análise é a queixa dos professores em relação ao teor das formações. Para alguns, o momento da formação poderia ser melhor aproveitado com atividades mais práticas, elaboração e construção de materiais para o uso em sala de aula, como fica evidente entre os professores da Escola B, a fala da Professora 5: “As formações poderiam ser trabalhadas em cima de materiais diferenciados, material concreto para que a gente possa trabalhar com o aluno da gente” (PROFESSORA 5/ESCOLA B. Grupo focal realizado em agosto/2019).

No grupo de docentes da Escola B são mais frequentes falas que denotam rejeição quanto ao estudo teórico nas formações; não se trata de rejeição às formações, pois, de maneira geral, reconhecem a importância das formações – trata-se de uma queixa quanto ao teor delas quando se trata de momento de leitura, estudo, reflexão teórica. Eles entendem que a formação deveria ser no formato de “oficinas”, destinada ao desenvolvimento de práticas que pudessem ser transpostas diretamente para a sala de aula. Imbernón (2009, p. 35) defende que “[...] a formação deve aproximar-se à escola e partir das situações problemáticas dos professores [...]”. O que não significa que a formação deve ater-se somente à prática.

O estudo teórico também, eles reclamam muito que os professores não querem fazer os estudos teóricos. E nós sabemos que essa é a parte fundamental da formação. É o professor entender por que ele faz, em quem ele está se espelhando naquele momento, se aquela metodologia é adequada à sua turma ou não. (FORMADORA REGIONAL. Entrevista realizada em agosto/2019)

A gente dá a fundamentação teórica, que é necessária, eles precisam, né, e também dá a prática. Aí, às vezes, a gente sente dificuldade ainda na parte teórica, porque o professor quer a oficina, ele quer a prática, ele não quer a teoria. E a gente sabe que há necessidade de estudar, de se aprofundar, de conhecer o seu público, de conhecer os teóricos pra gente ter uma fundamentação em que ponto eu poderei contribuir para o crescimento ou pra sanar alguma dificuldade que meu aluno tem, saber fazer a intervenção necessária para aquele aluno (FORMADORA MUNICIPAL 1. Entrevista realizada em junho/2019).

Na verdade, teoria e prática não deveriam ser compreendidas de forma dissociada, ou uma se sobrepondo à outra. Para Libâneo (1994, p. 28), “a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente”. Em outras palavras, a teoria alimenta a prática e a prática alimenta a teoria, num processo contínuo de reflexão teoria-prática.

Corroborando o pensamento de Libâneo, Souza (2001) assevera que

[...] teoria e prática constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma

sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. Não há reticências de uma para outra, há dinamicidade. (SOUZA, 2001, p. 7)

Portanto, nesse constante processo de “ação-reflexão-ação”, tão defendido por Paulo Freire (1996), é que o trabalho docente se torna mais fundamentado, consciente e intencional, capaz de promover aprendizagens mais significativas nos estudantes. E, para tanto, não podemos pensar em formação de professores de forma tão pontual, uma vez ao mês ou a cada dois meses, oferecidas por um ente externo. A formação precisa se dar continuamente, continuada, permanente, compreendida como um *continuun*, partindo do próprio indivíduo e de sua relação com os pares, mas também contando com um importante sujeito, responsável pela formação continuada dos professores no interior da escola – o coordenador pedagógico.

Eu costumo passar para eles que nós, cada um é responsável pela sua formação. Nós estamos ali para dar alguns direcionamentos, para direcionar alguma atividade, para direcionar como trabalhar com os descritores, como dividir esses descritores nos seus conteúdos, pra mostrar que o plano dele não é linear, que um conteúdo que está lá na unidade 8, ele pode trabalhar no início do ano, porque acha que o livro tem que seguir. (FORMADORA MUNICIPAL 2. Entrevista realizada em maio/2019)

É importante ressaltar a visão da Formadora Municipal 2 acerca de seu papel na formação do grupo de professores que ela acompanha. Ela se percebe enquanto alguém que pode contribuir para discussões e reflexões dos professores, mas não como responsável única pela formação do outro, o qual deve estar envolvido no processo. “A solução não está somente em aproximar a formação ao professorado e ao contexto sem gerar uma nova cultura formativa que produza novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo em novas perspectivas e metodologias” (IMBERNÓN, 2009, p. 35).

Por fim, um ponto não menos importante é que a formação oferecida aos professores pela SME não envolve os gestores (coordenadores e/ou diretores escolares). É preciso refletir sobre a necessidade de a formação docente ser permanente, tendo a escola como *locus* da formação contínua de professores, com o coordenador pedagógico assumindo o papel fundamental de articular essa formação. Porém, segundo a Gestora da Escola A,

por mais que se diga que o PAIC trabalha a gestão, mas a gente não sente isso. Realmente, de fato, coordenador, diretor não é chamado para as formações, não há participação ativa. Eu acho que poderia ser um ponto a melhorar. (GESTORA DA ESCOLA A. Entrevista realizada em maio/2019)

É certo que, com tantas formações, seria muito difícil o gestor estar presente em todas elas, mas é preciso pensar alternativas para que a formação municipal seja potencializada dentro da escola.

A seguir, analisaremos as contribuições dos entrevistados na pesquisa de campo acerca da utilização do material didático do MAISPAIC em Juazeiro do Norte, considerando falas mais gerais, como a da Gerente Municipal do programa e das formadoras, como também falas mais específicas de sujeitos das duas escolas pesquisadas: gestores e professores.

3.3.3 A utilização do material didático no MAISPAIC

Neste tópico, abordaremos o material estruturado de 1º e 2º anos do MAISPAIC, trazendo, a partir das falas dos entrevistados e dos participantes do grupo focal, suas percepções, reflexões e críticas acerca desse material. Ressaltamos que ambas as escolas pesquisadas, Escola A e Escola B, utilizam os mesmos materiais, tanto o livro didático do PNLD, quanto os materiais estruturados do MAISPAIC para 1º e 2º anos, o que também não descarta a possibilidade de, em algum momento, os professores utilizarem atividades pesquisadas em outros materiais impressos ou digitais.

É importante observar que o material do 1º ano foi elaborado em 2008, atendendo a uma demanda dos professores surgida nas formações. Na época, um grupo de especialistas liderado pela professora Amália Simonnetti, da UFC, organizou o material, o qual vem sendo distribuído a todos os municípios desde então, mas também vem sofrendo mudanças, tendo passado por melhorias e atualizações desde a sua elaboração. Para o 2º ano, a Secretaria de Educação lançava edital para a compra de materiais estruturados produzidos por editoras; somente em 2014 é que se investiu na produção de um material próprio do Ceará, missão dada à mesma autora do material de 1º ano.

Desse modo, é frequente nas falas dos sujeitos a ênfase à qualidade do material do 1º ano, que nas primeiras edições era “preto e branco”, mas foi substituído por um material colorido e passou por alterações na estrutura a pedido dos professores, que registravam suas críticas nas formações, ou seja, houve essa escuta às avaliações dos professores acerca da qualidade do material.

Nosso caderno do 1º ano era um caderno que não era colorido, que as atividades não eram tão atrativas e aí ele foi se aperfeiçoando ao longo do tempo. Depois, ele foi desmembrado em revistas, que são livros para cada bimestre. Cada bimestre o aluno tem sua revista, depois ele ainda tem revista

de brincadeiras. (FORMADORA REGIONAL. Entrevista realizada em agosto/2019)

Agora tá colorido, antes não era colorido. Teve essa preocupação porque as nossas crianças precisam do lúdico. O preto e branco antes não era tão atrativo para a criança, mas o colorido já é atrativo, mas aí a gente tá falando em algo atrativo para o aluno. Mas para o professor a gente precisa desse subsídio de atividades. (FORMADORA MUNICIPAL 1. Entrevista realizada em maio/2019)

Quando o PAIC iniciou no nosso município, em 2009, para dizer mesmo da atuação assim na rede, eu era professora, e nós iniciamos com o material da Amália Simonetti. A gente sentia dificuldade de trabalhar o material do 1º ano; eu era professora de 1º ano, mas que algumas exigências que a gente fazia em relação ao material já foi mudando. (FORMADORA MUNICIPAL 2. Entrevista realizada em maio/2019)

A Gerente Municipal aborda um pouco sobre a composição do material estruturado de 1º e 2º anos, ressaltando que não é só um livro com orientações metodológicas para o professor. Há cartelas para o aluno destacar de seu material e brincar, jogos para trabalhar em grupo, os livros paradidáticos, cartazes, além da Proposta Didática de Alfabetizar Letrando (PDAL), que é um volume separado para o professor estudar, planejar e orientar sua prática. As orientações para uso desses materiais, em geral, são dadas nas formações, considerando que há ainda o livro didático do PNLD, outro material que também concorre pela atenção do professor.

O material estruturado do 1º e do 2º anos, “Vamos passear pela leitura” e “Pé de imaginação”, eu considero o material muito rico. A visão normalmente é muito boa do material. Então, o material é colorido, o material tem jogos, o material tem atividades lúdicas, cartelas; é um material que tem também as orientações. As orientações são trabalhadas na formação. É feito um link entre o livro didático e o material quando a gente começa a utilizar na sala. (GERENTE MUNICIPAL DO MAISPAIC. Entrevista realizada em abril/2019)

Em algumas falas, os participantes reconhecem que o material estruturado é rico, vem organizado em volumes para serem trabalhados por bimestre, traz itens que auxiliam o trabalho do professor, como cartazes, cartelas e jogos, livros paradidáticos, entre outros. De certa forma, o material tem uma boa aceitação por parte dos professores.

No PAIC também oferece os livros, o livro 1, 2, 3, 4 e 5. Cada um tem a sua modalidade diferente e também o trabalho é feito com letra de forma, não trabalha com letra cursiva. Também foca muito o alfabeto, textinhos, cada criança tem o alfabeto móvel. O que vem no próprio projeto é muito bom. (PROFESSORA 1/ Escola A. Grupo focal realizado em maio/2019)

Eu amo de paixão no PAIC os livros paradidáticos. As histórias, as imagens, as ilustrações são riquíssimas, as atividades bem contextualizadas. É uma

coisa muito boa de você trabalhar com eles. (PROFESSORA 7/Escola B. Grupo focal realizado em agosto/2019)

O material que vem para o professor se a gente seguir à risca tem muitas ideias boas, [...] tem a unidade 'tal', quais são as brincadeiras que você pode fazer? Quais são os jogos que você pode montar? Então, quer dizer, já dando uma ideia do que a gente pode trabalhar. (PROFESSORA 3/Escola A. Grupo focal realizado em maio/2019)

Observamos, na fala da Professora 3, que nem sempre as orientações são seguidas “à risca”, ou seja, seguidas segundo o passo a passo que a autora do material propõe na PDAL, ainda que haja uma compreensão de que seria importante realizar todas as etapas das atividades para garantir a consolidação das aprendizagens dos estudantes referentes a determinadas habilidades. Isso pode indicar falta de clareza acerca da necessidade de se trabalhar cada etapa das atividades presentes no material, insegurança do professor para trabalhar aquela etapa da atividade e/ou pode indicar que, na prática, não há tempo suficiente para a realização das atividades conforme está descrito na PDAL, dentre outras hipóteses. Não significa que o material precise ser seguido à risca, mas, ao se excluir uma atividade do planejamento, é preciso substituí-la por outra que tenha a mesma intencionalidade, garantindo que a habilidade prevista no plano seja de fato alcançada pelo estudante. Isso requer do professor um conhecimento profundo do material.

É também frequente que os entrevistados comparem os dois materiais – do 1º e do 2º ano –, assegurando que o material do 2º ano precisaria de muitos ajustes e que não atende às necessidades dos professores e dos alunos, sendo necessário fazer as devidas correções e acréscimos nesse material – como, por exemplo, de mais atividades. É possível perceber essa comparação nas falas da Formadora Regional e da Formadora Municipal 1:

O material estruturado de 1º e 2º anos... no 1º ano está muito bom. Os municípios utilizam com muita propriedade, eles não têm reclamação, eles gostam dos cadernos; estou falando na metodologia do 1º ano. Mas o do 2º ano ainda é um 'calcanhar de Aquiles' para a gente. O livro do 2º ano passou por uma reformulação, algumas coisas foram adaptadas, mas que ainda é muito incipiente, porque a autora ainda detém os direitos autorais sobre esse material e ela não permite modificações muito profundas no material. E o material do segundo ano precisa de modificações profundas porque ele tem... não só pela falta de atividades estruturantes, atividades alimentadoras, mas ele também contém erros estruturais e a autora ainda não deu permissão para que isso acontecesse, essa modificação. (FORMADORA REGIONAL. Entrevista realizada em agosto/2019)

Os professores do 1º ano, eles têm um pouco mais de suporte; precisa melhorar o livro do 1º ano? Precisa. Mas não com a necessidade que há no 2º ano. A gente percebe nos professores, assim, infelizmente, a rejeição. A rejeição por quê? Por conta dessas atividades. Como ele vai elaborar dentro

da proposta? Por mais que a gente coloque nessa formação em serviço, que a gente dá essa formação em serviço utilizando o material estruturado, mas o material do 2º ano, quando ele chega lá na ponta, lá na sala, não oferece isso. Então ele tem que pesquisar, buscar outros subsídios pra tá complementando aquela atividade que tem no livro. (FORMADORA MUNICIPAL 1. Entrevista realizada em maio/2019)

Interessante é que, apesar das críticas feitas ao material, o que transparece é que os professores desejam um material com mais atividades, que seja adequado a cada nível de aprendizagem dos alunos, que o professor não precise pesquisar ou elaborar outras atividades para atender à demanda de cada aluno, um material “pronto” para ser aplicado na sala de aula. No entanto, Lajolo aponta que:

Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares através das quais um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado. (LAJOLO, 1996, p. 8)

Dessa forma, não é somente o material que precisa de ajustes, mas a atitude do professor a respeito desses materiais que estão disponíveis, um posicionamento que precisa ser crítico e reflexivo, permeado de intencionalidade. O professor precisa analisar quem são seus alunos – quais as potencialidades de cada um, quais dificuldades eles enfrentam – e traçar estratégias para auxiliar o desenvolvimento de aprendizagens durante o período determinado, buscando suporte nos materiais que são disponibilizados pelas secretarias estadual e municipal e em outras fontes que julgue necessário.

[...] o material do 2º eu vejo que ele se o professor não tiver um bom repertório de adquirir assim... de elaborar atividades, questionamentos dentro daquele material estruturado, as crianças não vão ter um bom resultado, um bom êxito ao resolver as atividades. (FORMADORA MUNICIPAL 2. Entrevista realizada em maio/2019)

É um material que exige um estudo aprofundado do professor. Não é um material que um estudo superficial, como a gente tem alguns que são óbvios em relação à sua intencionalidade, mas não são tão interessantes para desafiar o aluno. [...] E isso exige do profissional muito estudo, ele precisa conhecer bem a intencionalidade, ele precisa conhecer bem alguns conceitos que a autora traz para o material. E esse estudo falta, às vezes. (GERENTE MUNICIPAL DO MAISPAIC. Entrevista realizada em maio/2019)

O estudo, o aprofundamento e esse repertório aos quais as entrevistadas se referem não podem acontecer de forma esporádica, como se dá na formação em serviço, considerando que

as horas de formação acontecem em um tempo muito limitado, ponto já tratado anteriormente. É preciso que o professor seja sensibilizado constantemente para o estudo e a pesquisa, para ser mais que um mero executor de uma política pública. O estudo atento e minucioso do material que o professor irá utilizar durante o ano é imprescindível, pois é ele que, no contato com os alunos, precisará saber como utilizar o material com cada aluno. Lajolo (1996) defende que

[...] o uso de qualquer livro didático, bom ou ruim, voluntariamente escolhido ou autoritariamente imposto: leitura integral e atenta do livro, de capa a capa, da folha de rosto até a última página. Esta tarefa pode ser mais interessante e produtiva se feita coletivamente, pelo conjunto de professores (da escola, da delegacia ou supervisão, da região...). (LAJOLO, 1996, p. 7)

A Formadora Municipal 1 frisa que, nas formações oferecidas pela SME, o material estruturado é trabalhado com os professores, que indicam a necessidade de complementação onde o material MAISPAIC precisaria ser melhorado, ponto esse que está presente também na fala das professoras. O ideal é que o material estruturado do MAISPAIC seja aperfeiçoado, tendo a participação dos professores nesse processo de revisão para que atenda às necessidades reais dos professores na prática docente.

A gente mostra o quanto o material pode contribuir e que ele não seja apenas a única ferramenta, ele é apenas uma das ferramentas de trabalho que o professor poderá utilizar. E a estrutura como ele é organizado, toda a questão da rotina, como é pra ser trabalhada e mostrando aonde tem aqueles pontos que precisam ser melhorados, aonde o professor pode colocar atividades extras que ele irá elaborar no seu planejamento, na sua hora-atividade. Então, assim, sempre dando esse suporte nos acompanhamentos pedagógicos, na hora-atividade dele quando a gente tá em acompanhamento, dando alguma orientação aos coordenadores pedagógicos porque eles que vão estar lá dia a dia com os professores. (FORMADORA MUNICIPAL 1. Entrevista realizada em junho/2019)

Uns 65 a 70% seriam alfabetizados... só com o PAIC, se a gente não fizesse outra atividade, se a gente não tivesse outro trabalho como a gente faz, associa outras coisas para poder melhorar... (PROFESSORA 3/ESCOLA B. Grupo focal realizado em agosto/2019)

Eu acredito que ainda precisaria complementar. (PROFESSORA 5/ESCOLA B. Grupo focal realizado em agosto/2019)

Nesse ponto, é importante compreender que o livro didático ou material estruturado não deve se propor a ser o único a ser utilizado pelo professor, completo, sem falhas. Ele é um instrumento, mas é claro que sendo um bom instrumento tende a contribuir mais para os resultados almejados pelo professor junto aos alunos.

O livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. (LAJOLO, 1996, p. 4)

Nesse sentido, o material estruturado do 1º ano atende melhor ao professor porque traz mais atividades e sugestões metodológicas, e é, segundo a Formadora Regional, “mais tradicional”, além de ser mais diretivo, por isso acaba por ter maior aceitação.

Já dissemos anteriormente que, para alguns sujeitos da pesquisa, é recorrente a defesa de que o material estruturado, especialmente o do 2º ano, precisa de complementação. Essa complementação seria fundamental para atender às diferentes necessidades que os alunos trazem em razão de seus níveis de leitura e escrita. Porém, para a Gerente Municipal e para a Gestora da Escola A, que conhecem bem os materiais do MAISPAIC e reconhecem suas potencialidades, afirmam que o material estruturado permite o trabalho com os níveis em que os alunos se encontram: do não-alfabetizado ao aluno com alfabetização consolidada, ou seja, no nível desejável.

[...] nós temos na sala de aula alunos com... eles são multisseriados no conhecimento, isso a gente sempre diz. Então, esse material permite que você trabalhe com um aluno que está com um nível, digamos assim, mais crítico em relação à consolidação de um determinado conhecimento e outro que já é mais desafiador. (GERENTE MUNICIPAL DO MAISPAIC. Entrevista realizada em maio/2019)

Outro desafio que eu acho também [é] essa percepção que o professor tem, tem que ter de adequar o material ao nível dos alunos. Eles reclamam muito deles, reclamam que o livro está muito avançado, mas qualquer livro que chegar, qualquer material que chegar, não vai atender a toda a demanda da sala porque nós temos níveis diferentes de aprendizagem. Como eles recebem toda a rotina bem estruturada, todos os tempos, ele tem que moldar essa rotina para esses alunos que têm dificuldade. E o professor tem dificuldade de fazer isso aí reclama do material que não atende ao aluno. (GESTORA DA ESCOLA A. Entrevista realizada em maio/2019)

Então, em geral, as turmas apresentam alunos em diferentes níveis de aprendizagem acerca dos conteúdos e habilidades requeridas a cada ano de escolaridade. É importante ir além da ciência do problema; reconhecer que os alunos são diferentes não só em relação aos conteúdos escolares que já assimilaram, mas são diferentes em suas experiências, os contextos de onde vêm, enquanto seres humanos que são. Respeitar o direito de aprendizagem de todos os alunos requer que se planejem e se realizem intervenções para as especificidades dos nossos alunos de forma que todos aprendam.

Se se pretender que esta consciência da heterogeneidade [...] ultrapasse um nível em que pouco mais se consegue do que sublinhar as diferenças que existem, terá de se exigir que ocorram certas mudanças significativas. [...] acarretará a existência de preocupações de reorganização/recriação de conteúdos e/ou de metodologias e/ou de materiais. (CORTESÃO, 2011, p. 55)

A preocupação relacionada com as diferenças existentes entre os alunos deve ser de cada profissional da educação, pois promover mudanças significativas nas salas de aula não compete somente ao professor, mas exige uma rede colaborativa de sujeitos que construam e reconstruam materiais e metodologias, tendo o professor como protagonista desse processo.

Outra queixa que ouvimos a respeito do material foi a questão de conter textos longos para a faixa etária dos alunos, causando certa dificuldade para a compreensão dos alunos e para o trabalho dos professores na dinamização da leitura. No material do 1º ano, pelo que pudemos observar, não há nenhum texto extenso demais para crianças de 6 anos. Já no material do 2º ano há textos mais longos, até em razão de serem crianças de 7 anos e possuírem condição de manter-se mais tempo concentradas em uma mesma atividade. Porém, as considerações acerca desse ponto, pela formadora Municipal 1 e por professoras, é que ele é inadequado para as crianças:

O 2º ano, infelizmente os textos são longos, os professores sentem muita dificuldade, então algumas histórias, por mais que o professor tente dinamizar, não é agradável para as crianças, as crianças às vezes não conseguem se envolver com algumas histórias. Ai, depois, é trabalhada uma palavra dentro da história, tudo para ele explorar. (FORMADORA MUNICIPAL 1. Entrevista realizada em maio/2019)

Para a Professora 4, alguns textos são bons de se trabalhar com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto outros são muito extensos – um ponto que é preciso analisar com cautela, já que, no 2º ano, as habilidades a serem desenvolvidas são mais complexas, portanto, os alunos precisam desenvolver concentração e atenção para fazer a leitura de textos mais longos. “A nossa realidade é um pouco crítica, nem todos estão aptos, já são leitores” (PROFESSORA 4/ESCOLA B. Grupo focal realizado em agosto/2019).

A Gerente Municipal alega que falta dinamização e boa organização dos tempos por parte do professor e falta, principalmente, estudo para entender a intencionalidade de cada atividade, cada texto, cada brincadeira ou jogo presente no material. No entanto, se essa dificuldade é recorrente entre os professores, esse é um ponto que precisa ser trabalhado nas formações.

O que às vezes a gente observa é que não há uma dinamização e uma boa organização na gestão dos tempos na sala de aula. [...] isso exige do profissional muito estudo, ele precisa conhecer bem a intencionalidade, ele

precisa conhecer bem alguns conceitos que a autora traz para o material. E esse estudo falta, às vezes. (GERENTE MUNICIPAL DO MAISPAIC. Entrevista realizada em maio/2019)

A Gerente Municipal também afirma que algumas dificuldades quanto à aceitação do material estruturado do MAISPAIC se justificam porque, em alguns anos, os gestores municipais adquiriram outros materiais para alfabetização, gerando expectativas nos professores quanto a essa aquisição e também comparações entre materiais.

Normalmente há uma boa aceitação. Algumas questões que a gente observa em relação aos professores, do uso ou não desse material, são questões mais pontuais, porque, aqui na rede, em alguns anos, não foi utilizado esse material estruturado e foi comprado um material de editora; alguns, inclusive que a gente considera bem menos, com menor qualidade do que o material do MAISPAIC, que é mais assertivo, que traz questões mais voltadas para as habilidades que realmente o aluno precisa desenvolver e consolidar ao final do 2º ano. (GERENTE MUNICIPAL DO MAISPAIC. Entrevista realizada em maio/2019)

É importante considerar acerca do material do MAISPAIC que ele propõe que a criança realize atividades de escrita desde o primeiro momento. Há um objetivo claro para os autores do material: a escrita da criança dá ao professor um diagnóstico de em qual nível o aluno se encontra naquele dia, para que o professor desenvolva atividades específicas para cada aluno.

Alguns professores reclamam porque o material coloca os alunos para realmente produzirem, aí isso não faz parte... não fazia parte da nossa rotina anteriormente. O aluno escrever sem saber ler? Ou ler sem saber ler? Isso às vezes não cabe na cabeça do professor. Como é que o aluno lê sem saber ler? A gente vai explicar que ele lê. Quando ele está lendo a imagem, é uma leitura que ele está fazendo. (GESTORA DA ESCOLA A. Entrevista realizada em maio/2019)

Deveria ser melhorado, porque construção de texto como tem alguns não dá para desenvolver com os nossos alunos. (PROFESSORA 3/ESCOLA B. Grupo focal realizado em agosto/2019)

A gente constrói texto com os meninos, por exemplo, eles dão a ideia e nós somos “escriba”. Aí, sim. Mas para eles já construírem diretamente a atividade e resolverem sozinhos, a princípio, os meninos do 1º ano tem alguns até que podem conseguir, mas é raro. Porque tem menino que vem da creche que não sabe pegar no lápis. Aí a gente tem que estar orientando... (PROFESSORA 3/ESCOLA B. Grupo focal realizado em agosto/2019)

A escrita de palavras, frases, textos para crianças ainda não alfabetizadas oferece ao professor uma oportunidade para realizar o diagnóstico do nível de escrita do aluno, sem contar que proporcionar momentos de escrita com mais frequência motivam o aluno. Para Freire

(1996), o professor deve estar em constante atitude de busca, de investigação, de não se acomodar e/ou imobilizar-se diante da realidade com que se depara.

Para finalizar, o último ponto de análise que iremos tratar – e é muito frequente nas falas dos sujeitos – tem relação com o atraso na chegada do material. O ideal era que ele estivesse no primeiro dia de aula já nas mãos dos alunos e professores, porém, de forma geral, tem chegado em meados do 2º bimestre letivo (em maio ou junho) ou até mais tarde – por exemplo, em 2019, o material do 1º ano só chegou às escolas em agosto.

O livro, para que a gente trabalhe e tenha um bom desempenho e o aluno tenha um bom desempenho, é preciso que ele chegue na escola no início do ano. Não venha chegar em agosto ou em setembro como em muitos anos. Nesse ano nem chegou ainda e nós estamos no final de maio. Então, para que o aluno tenha um bom desempenho, é preciso que o livro também chegue na época certa, na data certa, no início do ano. (PROFESSORA 5/ESCOLA A. Grupo focal realizado em maio/2019)

E a questão também que eu acho que o que dificulta muito nosso trabalho é que, quando vem para trabalharmos, já estão bem avançadas as aulas. Então fica muito atrasado. Acaba a gente tendo que correr o ano para terminar o material. (PROFESSORA 7/Escola B. Grupo focal realizado em agosto/2019)

Esse atraso na distribuição dos materiais representa um prejuízo para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos porque o conteúdo é programado para ser trabalhado ao longo do ano. Então, são atividades, jogos e rodas de leitura que, mesmo sendo desenvolvidas quando chega o material, certamente serão aceleradas, e o impacto disso é diferente no aprendizado dos alunos.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]. Fala-se hoje com insistência no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente a de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 29)

O professor que assim se percebe, enquanto pesquisador, saberá que nenhum livro didático vai ser capaz de atender com perfeição a tudo o que ele necessita no dia a dia da sala de aula; o livro é instrumento para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, mas não é responsável sozinho pela aprendizagem dos alunos. O uso que se faz dele será traduzido, conseqüentemente, em melhoria dos indicadores educacionais previstos pela política pública.

Quadro 14 - Síntese dos dados da pesquisa de campo

EIXO	RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO	PROPOSTA PARA O PAE
Implementação do MAISPAIC	Acompanhamento pedagógico realizado pela CREDE com pouca frequência e impacto nas ações do programa.	Grupos de discussão entre CECOM/CREDE 19 e SME acerca do acompanhamento pedagógico no programa MAISPAIC.
		Construção de um instrumento para acompanhamento das ações do MAISPAIC.
	Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.	Não há propostas no plano de ação.
Formação de professores no MAISPAIC	Formação em “cascata”.	Formação com Coordenadores Pedagógicos para discutir a formação continuada, acompanhamento pedagógico e utilização do material estruturado MAISPAIC, tendo a escola como principal <i>lôcus</i> formativo.
	Concepção da formação como “oficina”.	
	Quantidade de horas de formação e logística de alimentação para garantir a ampliação das horas de 4h/ano para 8h/ano.	
	Lotação de professores em outros municípios, impossibilitando que participem da formação em mais de um turno.	
	Gestores escolares não participam das formações oferecidas aos professores.	
Utilização dos materiais estruturados	Falta de repertório dos professores para utilização do material estruturado: o uso material requer estudo dos docentes.	Construção de um instrumento para acompanhamento do uso do material estruturado pelos professores, de forma a captar as dúvidas e possibilitar ajuste na formação bimestral que lhes é oferecida.
	O material estruturado precisa de ajustes/correções, especialmente o do 2º ano, que apresenta textos longos e poucas atividades.	Produção de um relatório de ajustes/correções no material estruturado através da escuta aos professores.
	Atraso na distribuição dos materiais estruturados para as escolas.	Elaboração de estratégias junto à SEDUC/CE para distribuição do material estruturado ainda no 1º bimestre letivo.

Fonte: Elaboração própria, 2019

No quadro anterior, apresentamos uma síntese dos principais pontos encontrados na pesquisa de campo e uma delimitação de quais problemas nos propusemos a atacar através do Plano de Ação Educacional (PAE), que será detalhado no próximo capítulo.

Diante dos desafios aqui apresentados, o Plano de Ação Educacional (PAE), apresentado no capítulo a seguir, propõe grupos de discussão entre CECOM/CREDE 19 e SME,

elaboração de instrumentos de acompanhamento às ações do programa, formação continuada com coordenadores pedagógicos sobre o uso do material do MAISPAIC, ações que contribuam para a melhoria do acompanhamento pedagógico e, conseqüentemente, do uso do material estruturado, por entender que ele é parte fundamental do MAISPAIC.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O Plano de Ação Educacional (PAE), apresentado neste capítulo, propõe ações para potencializar a utilização do material estruturado para 1º e 2º anos do Ensino Fundamental do Programa MAISPAIC por meio de grupos de discussão acerca do acompanhamento pedagógico, elaboração de instrumentos de acompanhamento para utilização nas visitas à SME e escolas, formações oferecidas aos coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas e proposta de revisão do material estruturado. Entre os fatores que concorrem para a não utilização do material estruturado fornecido pela SEDUC/CE da forma como se propõe, captados através da pesquisa de campo e analisados sob o referencial teórico e legal, percebe-se a falta de um acompanhamento mais sistematizado por parte tanto da regional de educação e da SME quanto da gestão pedagógica da escola, a fim de prestar apoio técnico pedagógico aos professores acerca do material estruturado. A nossa pretensão é propor estratégias que venham a contribuir para que mudanças na implementação do MAISPAIC ocorram e possibilitem a melhoria da educação oferecida às nossas crianças.

Tais mudanças precisam ser pensadas através de ações articuladas entre os diferentes sujeitos que compõem os níveis de implementação do MAISPAIC: Gerente Regional do MAISPAIC, Gerente Municipal do MAISPAIC, Formadoras Regional, Formadoras Municipais, gestores escolares e professores.

Para sintetizar as propostas que apresentaremos neste Plano de Ação Educacional (PAE) e facilitar a compreensão geral para o leitor, empregamos o modelo 5W2H, que pode ser conferido na página a seguir:

Quadro 15 - Síntese 5W2H das ações propostas no PAE

WHAT O quê?	WHY Por quê?	HOW Como?	WHO Quem?	WHERE Onde?	WHEN Quando?	HOW MUCH Quanto?
Grupos de discussão com equipe regional e equipe municipal do MAISPAIC sobre o acompanhamento pedagógico no programa.	Para analisar os desafios e possibilidades no acompanhamento do MAISPAIC pela CECOM/ CREDE 19 e pela SME de Juazeiro do Norte.	Realização de encontros para discussão da sistemática de acompanhamento do MAISPAIC nos níveis regional e municipal.	CECOM e SME.	Auditório da CREDE 19.	A cada bimestre	Custos para a alimentação dos participantes: R\$ 520,00.
Construção de um instrumento <i>online</i> de acompanhamento das ações do MAISPAIC com foco na utilização do material estruturado do programa.	Para facilitar o acompanhamento das ações do programa junto ao município e escolas.	Elaboração colaborativa do instrumento de acompanhamento.	CECOM e SME.	Auditório da CREDE 19.	Dez/2019	Previsto na ação anterior.
Formação para discussão do material estruturado com os coordenadores pedagógicos (CP).	Para envolver os CP na formação continuada dos professores com foco no uso do material estruturado do MAISPAIC.	Realização de formação inicial com CP para discutir e analisar/representar o material do MAISPAIC.	CECOM e SME.	Auditório da CREDE 19.	Início do ano letivo.	Sem custos adicionais.
Reuniões bimestrais com gestores escolares.	Para fortalecimento das ações de formação continuada dos professores e alinhamento das ações desenvolvidas pelas escolas.	Realização de reuniões de alinhamento com os gestores escolares.	SME.	Sede da SME de Juazeiro do Norte.	A cada bimestre.	Sem custos adicionais.
Grupos de discussão sobre o material estruturado MAISPAIC.	Para produzir um relatório dos erros/ajustes e melhorias no material estruturado do MAISPAIC e encaminhar à SEDUC, solicitando revisão.	Enviar formulário eletrônico para avaliação do material a todas as escolas que oferecem 1º e 2º anos a ser compilado e enviado à SEDUC.	CECOM.	Formulário eletrônico do Google Drive.	Anual.	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaboração própria (2019).

Além das ações previstas no quadro acima, a presente pesquisa também evidenciou problemas que ultrapassam a gerência da autora do trabalho, mas que precisam de ação emergencial da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC/CE), quais sejam:

- a) Distribuição do material estruturado do MAISPAIC no início do ano letivo. Esse material chega todos os anos nas escolas com atraso de pelo menos um período letivo. Se nos propomos a realizar ações para incentivar a utilização do material estruturado pelos professores, é preciso que esse material esteja nas escolas ainda no primeiro período letivo.
- b) Revisão do material estruturado. Nas entrevistas e grupos focais realizados nesta pesquisa, foi-nos relatado que o material traz erros conceituais e de digitação que precisam ser corrigidos com urgência. Este é um ponto que leva ao descrédito do material pelos professores.

A seguir, apresentamos detalhadamente cada ação proposta para este Plano de Ação listadas no quadro-síntese e que pretendem gerar melhorias na implementação do MAISPAIC no município de Juazeiro do Norte, especialmente no que condiz ao uso do material estruturado do programa para 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

4.1 GRUPOS DE DISCUSSÃO COM EQUIPE REGIONAL E EQUIPE MUNICIPAL DO MAISPAIC SOBRE O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NO PROGRAMA

Ao tratarmos sobre a implementação da política MAISPAIC no Capítulo 2, um dos desafios que apreendemos através das entrevistas e grupos focais realizados foi a necessidade de acompanhamento mais frequente e sistematizado da CREDE à SME e às escolas municipais, bem como o acompanhamento realizado pela SME às escolas e o acompanhamento pedagógico realizado pelo coordenador aos professores. Apesar de já ser parte das ações desenvolvidas pela CECOM/CREDE 19, o acompanhamento pedagógico ainda precisa ser aperfeiçoado para gerar resultados mais efetivos junto à SME de Juazeiro do Norte.

A proposta de realizar grupos de discussão com as equipes regional e municipal do MAISPAIC tem o intuito de promover momentos de escuta sobre o acompanhamento pedagógico, buscando captar os desafios que a equipe municipal enfrenta para a realização das ações de acompanhamento, quais as orientações que seguem para conseguirem fazer esses acompanhamentos e elaborar estratégias para enfrentar as dificuldades.

Compreendemos que Juazeiro do Norte tem uma rede municipal muito ampla e a equipe MAISPAIC não é proporcional ao tamanho da rede. Por essa razão, é necessário um planejamento para garantir que os programas e projetos sejam implementados conforme as orientações apresentadas pela SME. Assim, uma das propostas de realizar os grupos de discussão sobre o acompanhamento pedagógico é elaborar um instrumento para ser usado nas visitas e pensar estratégias para alcançar as escolas que mais precisam de apoio técnico-pedagógico. Detalharemos, no próximo tópico, a construção do instrumento.

Serão realizados quatro encontros anuais com a finalidade de discutir com as equipes a sistemática de acompanhamento do MAISPAIC, um a cada bimestre/período letivo, seguindo o roteiro pré-formatado a seguir:

4.1.1 Roteiro para grupos de discussão CECOM/CREDE 19 e SME

Café pedagógico MAISPAIC

Apresentação: O presente roteiro tem como finalidade orientar o desenvolvimento dos grupos de discussão entre as equipes regional e municipal do MAISPAIC sobre acompanhamento pedagógico, com foco no uso do material estruturado do MAISPAIC para 1º e 2º anos.

Objetivos:

- Fazer um levantamento dos principais desafios para a realização do acompanhamento pedagógico no período indicado;
- Elencar estratégias para o enfrentamento dos desafios que se interpõem ao acompanhamento proposto pelo programa;
- Elaborar um instrumento de acompanhamento *online* que possibilite a produção de um relatório objetivo em tempo real e de fácil acesso à CECOM/CREDE 19 e à SME.

Público-alvo: Equipes regional e municipal do MAISPAIC.

Metodologia

- *Acolhida dos participantes do encontro com a fala da Orientadora da CECOM/CREDE 19.* A fala da Orientadora da CECOM no momento inicial do encontro visa reforçar o papel da Célula perante os municípios, que é de prestar apoio técnico-pedagógico para a

realização de ações que promovam a melhoria da qualidade do ensino ofertado aos nossos estudantes.

- *Apresentação dos objetivos do encontro aos participantes.* A apresentação dos objetivos é necessária para que os participantes compreendam que esses momentos em grupo visam fortalecer a parceria e a colaboração entre os entes de forma a pensar soluções para os problemas que a rede municipal de ensino enfrenta, especialmente no que se refere ao acompanhamento pedagógico com foco no uso do material estruturado.
- *Realização da dinâmica do encontro aos participantes.* A dinâmica aqui proposta tem como finalidade a escuta dos participantes acerca do acompanhamento pedagógico ao programa MAISPAIC, os desafios e possibilidades para acompanhar as escolas que mais carecem de atenção. Explicitaremos como será a dinâmica dos grupos de discussão por meio dos seguintes passos:
 - 1º passo: divisão do grupo em subgrupos de 4 participantes cada;
 - 2º passo: distribuição de perguntas norteadoras para cada grupo. As perguntas serão: a) Quais os desafios a SME de Juazeiro do Norte enfrenta para a realização do acompanhamento pedagógico?; b) Quais possibilidades existem para a execução dos acompanhamentos na rede de Juazeiro do Norte?; c) Como se dá o acompanhamento pedagógico atualmente na rede de Juazeiro do Norte? d) Que ações podemos pensar para aperfeiçoar esses acompanhamentos em parceria com a CECOM/CREDE 19?;
 - 3º passo: realização da primeira etapa de discussão, em que cada subgrupo escolherá um secretário, que registrará as impressões dos participantes acerca da pergunta norteadora que receberam, e um relator, que fará a exposição das discussões do grupo aos demais participantes;
 - 4º passo: o relator e outro componente do grupo saem do seu grupo de origem e se direcionam a outro grupo para compartilhar as discussões; prosseguem os rodízios pelos grupos até que cada dupla retorne a seu grupo inicial.
 - 5º passo: cada relator, com o auxílio do secretário do seu grupo, leva para plenária os dados discutidos durante a dinâmica.
- *Elaboração do instrumento de acompanhamento.* A proposta é elaborar em conjunto um instrumento que facilite o acompanhamento às ações do programa, com foco especialmente na utilização do material estruturado de 1º e 2º anos. Apresentaremos um esboço do instrumento e faremos os ajustes sugeridos pelo grupo. A construção colaborativa de instrumentos favorece ao fortalecimento da parceria, torna claro os pontos

que se pretende observar a cada visita de acompanhamento e favorece a responsabilização de cada setor e a aprendizagem em grupo.

Avaliação do encontro: Ao final do momento, retomaremos os objetivos apresentados no início do encontro e validaremos com o grupo cada um dos pontos pretendidos, debatendo o que foi construído em cada etapa desenvolvida, que aprendizagens foram possíveis e que alternativas surgiram para problemas discutidos nos grupos.

Acontecendo com a periodicidade aqui proposta, ou seja, quatro grupos de discussão ao longo do ano, a expectativa é que haja uma relação de colaboração e parceria mais forte entre CECOM e SME de forma a produzir melhores resultados na implementação do MAISPAIC na rede municipal de ensino.

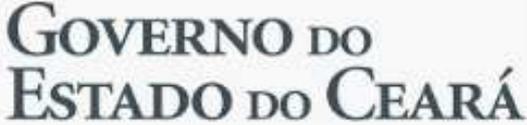
4.2 CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO

O acompanhamento à implementação do MAISPAIC é componente fundamental para o êxito do programa. Para tanto, elaboramos um modelo de instrumento que pretende auxiliar no acompanhamento à execução das etapas do MAISPAIC, relacionadas principalmente ao uso dos materiais estruturados de 1º e 2º anos. Durante as visitas aos municípios sob a abrangência da CREDE 19 neste ano de 2019, enquanto Gerente Regional do MAISPAIC, diante de experiências anteriores de acompanhamento pedagógico, sentimos falta de um instrumento de acompanhamento, de um roteiro para a visita que auxiliasse o acompanhamento das ações do programa nessa visita junto à SME. Além disso, concluído o acompanhamento, é necessário produzir um relatório para os sujeitos que foram acompanhados. Sem um instrumento, as observações ficam soltas e a dinâmica da CECOM, por vezes, impossibilita o envio dos relatórios em tempo hábil, que seria em, no máximo, uma semana após a visita.

Esse instrumento que apresentaremos a seguir é apenas um ponto de partida para ser aprimorado no diálogo com as equipes regional e municipal do MAISPAIC durante os grupos de discussão sobre o programa. O propósito, portanto, é construir uma ferramenta de forma colaborativa, envolvendo os sujeitos que participam da implementação do programa, responsabilizando-os e dando transparência acerca dos aspectos que a equipe regional observará

em suas visitas tanto à SME quanto às escolas e facilite a produção dos relatórios, além de motivar para que também utilizem o instrumento no formato digital.

4.2.1 Proposta de Instrumento de Acompanhamento

  	
INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	
SME/ESCOLA:	
MUNICÍPIO:	
RESPONSÁVEL:	
PARTICIPANTES:	
PERÍODO LETIVO:	
DATA:	
EIXO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
1. Quantas formações aconteceram no período letivo: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Nenhuma <input type="checkbox"/> Uma <input type="checkbox"/> Duas <input type="checkbox"/> Três 	
2. Conteúdos relacionados ao material estruturado que foram trabalhados na formação <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Proposta didática de Alfabetizar Letrando (PDAL) <input type="checkbox"/> Revista “Vamos Passear na Escrita” ou “Pé de Imaginação” <input type="checkbox"/> Livros paradidáticos da Coleção “Paic, Prosa e Poesia” <input type="checkbox"/> Cartelas e jogos do material <input type="checkbox"/> O material estruturado não foi utilizado <input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____ 	
3. Especifique qual parte do material estruturado foi trabalhada na formação.	
4. Enumere por ordem de predominância as metodologias utilizadas na formação, indicando, na coluna à direita o grau de importância que você atribui a essa metodologia.	
() Leitura e discussão de materiais teóricos;	
() Explanação dialogada sobre os conteúdos da formação;	
() Atividades práticas baseadas no material estruturado para desenvolver competências/habilidades nos alunos;	
() Outras. Quais? _____	

5. Na avaliação da formação, surgiram dúvidas ou sugestões relacionadas ao material estruturado do MAISPAIC? Se sim, quais?

EIXO: ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

6. Com que periodicidade aconteceram as visitas às escolas para acompanhamento neste período letivo?

- Mensal
- Quinzenal
- Semanal
- Não houve acompanhamento

7. Durante as visitas, foram realizados acompanhamentos em sala de aula?

- Não.
- Sim. O tempo de permanência na sala de aula foi de até 10 minutos.
- Sim. O tempo de permanência na sala de aula foi entre 10 e 20 minutos.
- Sim. O tempo de permanência na sala de aula foi entre 20 e 30 minutos.
- Sim. O tempo de permanência na sala de aula foi de uma aula.
- Sim. O tempo de permanência na sala de aula foi de duas aulas.
- Outros. Especifique: _____

8. O acompanhamento em sala de aula teve a presença do coordenador pedagógico?

- Não. O coordenador não estava na escola.
- Não. O coordenador ficou realizando outras atividades da rotina escolar.
- Sim. O coordenador esteve presente durante parte do acompanhamento.
- Sim. O coordenador esteve presente durante todo o acompanhamento.

9. Com que periodicidade os coordenadores pedagógicos realizaram acompanhamentos à sala de aula neste período letivo?

- Mensal
- Quinzenal
- Semanal
- Não houve acompanhamento

10. Acerca do *feedback* aos professores e coordenadores pedagógicos, como se deu esse momento?

- Na escola, ainda no momento do acompanhamento de forma oral.
- Na escola, ainda no momento do acompanhamento de forma escrita, ficando uma via na escola.
- Após a visita, enviado por e-mail.
- Outros. Especifique.

EIXO MATERIAL ESTRUTURADO

11. Quantos dias na semana o material estruturado é trabalhado?

- 1 dia
- 2 dias
- 3 dias
- 4 dias
- Durante toda a semana.
- Outros. Especifique: _____

12. Além do material estruturado, que outros materiais são utilizados pelos professores?

<p>13. Em qual etapa do material seu grupo de escolas se encontra?</p> <p><input type="checkbox"/> Etapa 1 – Caderno 1</p> <p><input type="checkbox"/> Etapa 2 – Caderno 2</p> <p><input type="checkbox"/> Etapa 3 – Caderno 3</p> <p><input type="checkbox"/> Etapa 4 – Caderno 4</p>
<p>14. Alguma atividade deixou de ser realizada? Se sim, por qual(is) razão(ões)?</p>
<p>15. Com que periodicidade os professores utilizam os Mapas de Avaliação de Leitura, presentes no material, para o acompanhamento ao desenvolvimento dos alunos?</p> <p><input type="checkbox"/> Não utiliza.</p> <p><input type="checkbox"/> Mensalmente.</p> <p><input type="checkbox"/> Quinzenalmente.</p> <p><input type="checkbox"/> Semanalmente.</p> <p><input type="checkbox"/> Outros. Especifique.</p>
<p>16. Com que periodicidade o coordenador pedagógico utiliza os Mapas de Avaliação de Leitura, presentes no material, para o acompanhamento ao desenvolvimento dos alunos?</p> <p><input type="checkbox"/> Não utiliza.</p> <p><input type="checkbox"/> Mensalmente.</p> <p><input type="checkbox"/> Quinzenalmente.</p> <p><input type="checkbox"/> Semanalmente.</p> <p><input type="checkbox"/> Outros. Especifique.</p>
<p>17. Que tipo de intervenções são realizadas com base na análise do desenvolvimento dos estudantes?</p> <p><input type="checkbox"/> Atividades direcionados utilizando o próprio material estruturado MAISPAIC.</p> <p><input type="checkbox"/> Atividades direcionadas utilizando o livro didático do PNLD.</p> <p><input type="checkbox"/> Atividades pesquisadas em outros materiais.</p> <p><input type="checkbox"/> Atividades elaboradas pelo próprio professor.</p> <p><input type="checkbox"/> Outros. Especifique.</p>
SUGESTÕES/ENCAMINHAMENTOS

Fonte: Elaboração própria, 2019

O instrumento deverá ser aplicado a cada técnico de acompanhamento da SME nas visitas de acompanhamento da CECOM à Secretaria Municipal e escolas, com uma periodicidade mensal. O objetivo de aplicar o instrumento é ter um retrato mais próximo do real do trabalho que vem sendo realizado pela SME, fazendo um levantamento dos pontos fortes e pontos de alerta, e refletir quais as melhores alternativas e/ou intervenções a serem sugeridas para dar suporte às escolas municipais para enfrentar os problemas identificados. Como é um

instrumento no formato digital, as respostas são tabuladas automaticamente, o que facilita a elaboração do relatório pós-visita.

O instrumento ora proposto pretende auxiliar a análise do processo de implementação do MAISPAIC, com foco na utilização do material estruturado. Por si só, porém, não tem relevância porque é apenas um instrumento de coleta de dados e, por essa razão, precisa estar articulado com tomadas de decisão por parte dos sujeitos envolvidos para que se produzam resultados em toda a cadeia do processo de implementação do programa: da sala de aula à Secretaria de Educação. Assim sendo, após a aplicação do instrumento, durante a visita, reuniremos a equipe pedagógica da SME para análise do consolidado dos dados e elaboração de intervenções necessárias para a melhoria da implementação do programa nesse município.

A seguir, apresentamos um roteiro de formação de Coordenadores Pedagógicos para Discussão do Material Estruturado do MAISPAIC.

4.3 FORMAÇÃO PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE MATERIAL ESTRUTURADO DO MAISPAIC

A proposta de realizar formações para coordenadores pedagógicos das escolas municipais sobre o material estruturado do MAISPAIC foi-nos sinalizada durante a pesquisa de campo, nas entrevistas com a Gerente Municipal e com a Gestora da Escola A. Por mais que o programa esteja em execução há mais de uma década, o material estruturado do MAISPAIC não é conhecido minuciosamente por todos os gestores da rede de forma que se sintam confiantes em realizar intervenções com os professores diante de dificuldades apresentadas por estes quanto ao material.

No início do programa, os coordenadores participavam das formações juntos com os professores, porém, com a ampliação do MAISPAIC, tornou-se inviável tirar o coordenador da escola para acompanhar tantos momentos de formação, já que esta se estende desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental II (anos finais). Ficou, portanto, um vácuo para os coordenadores que necessitam participar de momentos de diálogo e reflexão acerca do programa, pois esses sujeitos são peça-chave na formação continuada dos professores, no acompanhamento diário ao trabalho docente e portanto, na implementação do material estruturado do MAISPAIC. A expectativa é que esse encontro formativo seja realizado uma vez a cada ano, preferencialmente no início do ano letivo.

Esta não será uma ação realizada diretamente pela Gerência Regional do programa, mas pelos formadores municipais do MAISPAIC, contando com a parceria da CECOM, com a participação da Formadora Regional. Para essa formação, é importante que sejam apresentados os itens que compõem o material estruturado, já apresentados no Capítulo 1:

- Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL);
- Rotinas didáticas para o professor;
- Composição dos cadernos do aluno;
- Orientações para uso das cartelas e jogos;
- Coleções PAIC, Prosa e Poesia.

Elaboramos uma sugestão de roteiro para a realização da Formação para discussão acerca do material estruturado MAISPAIC aos Coordenadores Pedagógicos que pode ser conferida a seguir.

4.3.1 Roteiro da formação para discussão acerca do material estruturado MAISPAIC aos Coordenadores Pedagógicos

Apresentação: Este roteiro é uma proposta de formação para ser realizada especialmente com os coordenadores pedagógicos, que são os sujeitos responsáveis por articular a formação continuada dos professores no ambiente escolar. A finalidade principal é fortalecer o trabalho de acompanhamento às práticas pedagógicas com foco na utilização do material estruturado do MAISPAIC, trazendo orientações necessárias de como trabalhar com o material estruturado para promover o desenvolvimento das competências/habilidades dos alunos em leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático.

Público-alvo: 42 Coordenadores Pedagógicos do 1º e 2º anos das Escolas Municipais

Objetivos:

- Discutir e analisar o material estruturado do MAISPAIC com os coordenadores pedagógicos que atuam no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental das escolas municipais;
- Articular com os coordenadores a realização da formação continuada e o acompanhamento pedagógico aos professores, com foco na utilização do material estruturado MAISPAIC.

Metodologia:

- *Acolhida dos participantes do encontro com a fala da Gerente Regional do MAISPAIC.* A fala da Gerente Regional no momento inicial do encontro visa reforçar o papel da CECOM perante o município, que é de prestar apoio técnico-pedagógico para a realização de ações que promovam a melhoria da qualidade do ensino ofertado aos nossos estudantes.
- *Apresentação dos objetivos do encontro aos participantes.* A apresentação dos objetivos é necessária para que os participantes compreendam que esses momentos em grupo visam fortalecer a parceria e a colaboração entre as escolas de forma a pensar soluções para os problemas que a rede municipal de ensino enfrenta, especialmente no que se refere ao acompanhamento pedagógico com foco no uso do material estruturado MAISPAIC.
- *Realização da dinâmica do encontro.* A dinâmica aqui proposta tem como finalidade a discussão do material estruturado MAISPAIC com os coordenadores pedagógicos. Explicitaremos como será a dinâmica do encontro, que sugerimos seguir esses passos:
 - 1º passo: Introdução ao estudo do material estruturado MAISPAIC com a apresentação de Proposta Didática de Alfabetizar Letrando (PDAL). Essa apresentação poderá ser feita por uma das formadoras municipais que atuam na formação do ciclo de alfabetização.
 - 2º passo: Discussão em grupos sobre a PDAL. Os participantes serão distribuídos em grupos para discutirem a primeira parte do material, a PDAL, na qual se encontram as orientações da autora Amália Simonetti para uso do material estruturado. Em cada grupo será escolhido um relator para apresentar a síntese das discussões realizadas no seu grupo.
 - 3º passo: Momento em que os coordenadores discutirão exemplos práticos do uso desse material em sua escola.
 - 4º passo: Apresentação das Revistas “Vamos passear na escrita” e “Pé de Imaginação”, por uma das formadoras municipais.
 - 5º passo: Discussão em grupos sobre os quatro volumes das revistas “Vamos passear pela escrita” e “Pé de Imaginação”. Os participantes devem ser distribuídos em grupos para discutirem cada volume do material. Em cada grupo será escolhido um relator para apresentar a síntese das discussões realizadas no seu grupo.

- 6º passo: OFICINA. Planejamento de práticas para uso do material estruturado pelos professores. O produto dessa oficina deverá alimentar o espaço virtual para ser visitado e pelos professores, especialmente.
- Algumas perguntas podem ajudar na condução da discussão: Quais desafios a escola vem enfrentando para conseguir alfabetizar as crianças? Como ajudar o professor a trabalhar o material? De que forma o coordenador pode contribuir para a melhoria das práticas docentes por meio do uso do material estruturado MAISPAIC? Como o material estruturado contribui para a consecução do objetivo central do MAISPAIC, a alfabetização das crianças na idade certa? Como ampliar as experiências de aprendizado dos professores e dos alunos a partir do material? Quais são as vantagens do material? Quais são suas desvantagens? Em que o material poderia ser melhorado?
- *Fechamento das discussões.* Sugerimos que no momento final do encontro seja facultada a fala para que os participantes se expressem a respeito das experiências vivenciadas no encontro. Em seguida, uma fala da Gerente Municipal, dando destaque aos pontos mais discutidos no encontro e enfatizando a importância de os coordenadores pedagógicos se apropriarem dos materiais que circulam em sala de aula para terem condições de contribuir com o fazer docente, realizando o acompanhamento pedagógico em sala de aula, acompanhamento ao planejamento e articulação da formação continuada na escola.

Avaliação do encontro: Ao final do momento, sugerimos a retomada dos objetivos apresentados no início do encontro e validaremos com o grupo cada um dos pontos pretendidos, dialogando com o que foi construído em cada etapa desenvolvida, que aprendizagens foram possíveis e que alternativas surgiram para problemas discutidos nos grupos. Será utilizado também o formulário padrão de avaliação das formações MAISPAIC (ver Anexo II) para captar as sugestões, críticas e comentários de todos os participantes do encontro.

4.4 GRUPOS DE DISCUSSÃO ACERCA DO MATERIAL ESTRUTURADO DO MAISPAIC

O material estruturado do MAISPAIC para 1º e 2º anos, alvo da nossa pesquisa, conforme já destacamos anteriormente, foi produzido para atender a uma demanda dos professores que surgiu nas formações no início do programa. É um material que nasce da escuta ao professor. Por essa razão, é preciso promover momentos de diálogo com esse público para

analisar em que medida o material estruturado MAISPAIC atende às demandas do dia a dia da sala de aula e em que aspectos ele pode melhorar.

A proposta é realizar grupos de discussão sobre os materiais estruturados, reunindo representantes de professores, gestores escolares, SME e CECOM/CREDE para produção de um relatório minucioso dos problemas detectados no material e propostas de melhoria e encaminhar à SEDUC/CE, solicitando correções e/ou melhorias.

Preparamos um roteiro para a realização dos grupos de discussão com os professores acerca do material estruturado MAISPAIC para 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

4.4.1 Roteiro para grupos de discussão sobre material estruturado MAISPAIC com professores de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental

Apresentação: O presente roteiro tem como finalidade orientar o desenvolvimento dos grupos de discussão sobre o Material Estruturado MAISPAIC para 1º e 2º anos do Ensino Fundamental com os professores da rede pública municipal de Juazeiro do Norte.

Objetivos:

- Fazer um levantamento dos principais erros/ajustes necessários no material estruturado MAISPAIC para 1º e 2º anos do Ensino Fundamental;
- Elaborar propostas de melhoria no material estruturado MAISPAIC para 1º e 2º anos do Ensino Fundamental;
- Elaborar relatório a ser enviado à SEDUC com os erros/ajustes e melhorias necessárias no material estruturado MAISPAIC para 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Público-alvo: Representantes de professores de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da rede de ensino pública municipal de Juazeiro do Norte; representantes de gestores escolares; formadores municipais do ciclo de alfabetização; Gerente Municipal do MAISPAIC; Equipe CECOM/CREDE 19.

Metodologia

- *Acolhida dos participantes do encontro com a fala da Orientadora da CECOM/CREDE 19.* A fala da Orientadora da CECOM no momento inicial do encontro visa reforçar a parceria entre CREDE e SME para a realização de ações que garantam a qualidade do

ensino ofertado aos nossos estudantes e ressaltar a importância do momento para a melhoria do material estruturado, utilizado no dia a dia das escolas.

- *Apresentação dos objetivos do encontro aos participantes.* A apresentação dos objetivos é necessária para que os participantes compreendam a relevância do momento para a produção do relatório de erros/ajustes do material estruturado e proposição de melhorias a ser encaminhado à SEDUC/CE solicitando a revisão do material.
- *Realização da dinâmica do encontro.* A dinâmica aqui proposta tem como finalidade a escuta dos participantes acerca do material estruturado MAISPAIC para 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A proposta é que aconteçam momentos distintos, já que o material é diferente para 1º e 2º anos, mas obedecendo ao mesmo formato de grupos de discussão. Explicitaremos como será a dinâmica dos grupos de discussão por meio dos seguintes passos:
 - 1º passo: divisão dos participantes em grupo, sendo que cada grupo será responsável pela análise de uma parte do material estruturado a saber: GRUPO 1: PDAL; GRUPO 2: Volume 1 da Revista “Vamos Passear pela Escrita”; GRUPO 3: Volume 2 da Revista “Vamos Passear pela Escrita”; GRUPO 4: Volume 3 da Revista “Vamos Passear pela Escrita”; GRUPO 5: Volume 4 da Revista “Vamos Passear pela Escrita”; GRUPO 6: Cartazes e Caderno de Jogos.
 - 2º passo: distribuição de perguntas norteadoras para cada grupo. As perguntas serão: a) Quais erros vocês identificaram nessa parte do material estruturado? Quais propostas de melhorias vocês sugerem para o material estruturado?
 - 3º passo: realização da primeira etapa de discussão, em que cada grupo escolherá um secretário, que registrará as impressões dos participantes em documento compartilhado do *Google Drive* acerca das perguntas norteadoras, e um relator, que fará a exposição das discussões do grupo aos demais participantes;
 - 4º passo: o relator e outro componente do grupo saem do seu grupo de origem e se direcionam a outro grupo para compartilharem as discussões e prosseguem os rodízios pelos grupos até que cada dupla retorne a seu grupo inicial.
 - 5º passo: Na plenária, proceder com a apresentação e experimentação das partes do material das partes do material estudados/ discutidos nas equipes, de forma a divulgar as potencialidades do material e dirimir dúvidas quanto ao seu uso.
 - 6º passo: cada relator, com o auxílio do secretário do seu grupo, leva para a plenária os dados discutidos durante a dinâmica.

- *Elaboração do relatório de erros e proposição de melhorias no material estruturado.*

Durante a exposição dos grupos, os mediadores registram os acréscimos que se fizerem necessários no material produzido pelos participantes. Ao final das apresentações, será apresentado o relatório para ser validado diante dos participantes do encontro.

Avaliação do encontro: Ao final do momento, retomaremos os objetivos apresentados no início do encontro e validaremos com o grupo cada um dos pontos pretendidos, dialogando com o que foi construído em cada etapa desenvolvida. Utilizaremos também o formulário padrão de Avaliação das Formações do MAISPAIC (Anexo II) para que os participantes registrem suas impressões acerca do momento, considerando que nem todos os participantes poderão, por questões de tempo, expressar-se oralmente fazendo a avaliação do encontro.

Após a realização dos grupos de discussão, pretendemos disponibilizar os relatórios para consulta pública durante um período a ser acordado com a SME de Juazeiro do Norte. Convidaremos seis professores e três formadores a fim de comporem o Grupo de Trabalho para produção do Relatório Final acerca dos erros dos materiais estruturados e proposições de melhoria a ser encaminhado à SEDUC/CE.

Esperamos que o PAE, ao ser apresentado para a SME, possa ser aperfeiçoado e desenvolvido de forma a promover a melhoria da implementação do programa e as rotas sejam corrigidas para que o objetivo maior do MAISPAIC seja alcançado: crianças alfabetizadas, aprendendo muito dentro das possibilidades de uma criança em seus primeiros anos de escolaridade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar o uso do material estruturado do MAISPAIC para 1º e 2º anos do Ensino Fundamental em duas escolas da rede municipal de Juazeiro do Norte, Ceará. A finalidade maior era compreender de que maneira o material estruturado implica no alcance do objetivo central do MAISPAIC, ou seja, a alfabetização das crianças até os sete anos de idade, que corresponde ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Percebemos, no levantamento de estudos sobre materiais estruturados em políticas educacionais, que são poucas as pesquisas voltadas para esse tema; em se tratando de MAISPAIC, o foco é maior em relação à formação de professores no contexto do programa.

Pudemos perceber que, no processo de implementação das políticas públicas, nem sempre elas são executadas conforme foram desenhadas; isso se dá porque é no contexto da prática que surgem limitações, seja pela falta de recursos humanos e materiais para execução de determinadas ações previstas pela política, seja pela falta de clareza dos executores acerca dos objetivos da política. Por essa razão, os implementadores precisam ajustar a política à realidade que vivem. Embora o MAISPAIC já esteja em execução há mais de uma década e a política tenha objetivos muito claros e conhecidos por uma grande maioria dos profissionais da educação, ela precisa ser repactuada ano a ano com os municípios e com os responsáveis diretos pela implementação: os professores.

Durante a análise do material estruturado do MAISPAIC para 1º e 2º anos, percebemos que se trata de um material bem elaborado, diversificado, com orientações para os professores, cadernos de atividades para os alunos, cartelas de atividades e jogos – enfim, um material muito rico e com potencial para proporcionar o alcance da principal meta do programa, que é a alfabetização das crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Porém, após realização do grupo focal com professores, ficou evidente que é necessário um acompanhamento mais sistematizado ao programa, especialmente no tocante ao uso do material estruturado, não apenas por entes externos, mas pelos gestores escolares, que estão no dia a dia das escolas, mais próximos à sala de aula e com mais condições de tempo e proximidade para sanar dúvidas, refletir sobre práticas, articular a formação continuada. Por essa razão, propusemos uma formação para os coordenadores pedagógicos a fim de discutir sobre o material estruturado do MAISPAIC, incentivando-os a se apropriarem dos materiais e fornecerem mais suporte aos professores durante os planejamentos. Embora não tenhamos priorizado essa questão no PAE, também são necessárias reuniões periódicas com os gestores

para discutirem acerca do andamento das ações realizadas pelas escolas e proporcionar compartilhamento de experiências entre gestores.

Acreditamos que fortalecer as ações de acompanhamento pedagógico podem ser estratégicas para a melhor execução do MAISPAIC, principalmente em relação ao material estruturado, que demanda um envolvimento muito grande da gestão escolar e do corpo docente. Além disso, o material estruturado deve ter papel central na formação, especialmente aquela ofertada no nível municipal, considerando ainda que teoria e prática não podem ser tratadas de forma dissociada, em momentos estanques da formação, mas de forma dinâmica e dialógica.

A formação docente e os materiais estruturados bem como os demais recursos de que a escola dispõe, devem estar a serviço da melhoria da prática do professor, algo que nos é tangível, mas que desemboca naquilo que é a maior responsabilidade da escola (e é intangível): a aprendizagem dos alunos.

A pesquisa não teve a pretensão de esgotar o tema aqui desenvolvido, mas proporcionar importantes discussões acerca de pontos específicos da implementação da política pública MAISPAIC, com foco na utilização do material estruturado, propondo ações que pretendem incentivar que outras propostas sejam desenvolvidas a fim de aperfeiçoar o trabalho desenvolvido nas redes públicas de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. Mãos dadas. In: _____. **Reunião**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1976, p. 55.

ALFERES, M.A. **Formação continuada de professores alfabetizadores**: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento. 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa – PR, 2009. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1268> Acesso em: 21 nov. 2018.

AZZI, Sandra. **Da autonomia negada à autonomia possível**: trabalho docente na escola pública capitalista: um estudo a partir da sala de aula. 1995. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000741638> Acesso em: 15 mar. 2019.

BARBOSA, J. **O desenvolvimento da leitura e da escrita no 1º ano da Escola Mons. Marinho a partir da inserção do Programa Alfa e Beto**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, 2013. Disponível em: <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=812261&key=825126401111724d92a822ddb2e9c3e8> Acesso em 12 nov. 2018.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guarechi. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 01 mai. 2018.

_____. **Lei Nº 10172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: 01 mai. 2018.

_____. **Lei n 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 01 mai. 2018.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: alfabetização / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf Acesso em: 22 set. 2018.

_____. Ministério da Educação - MEC. **Portaria Ministerial nº 142**, de 22 de fevereiro de 2018, que institui o Programa Mais Alfabetização. Disponível em <https://maisalfabetizacao.caeddigital.net/resources/arquivos/portaria142-22-02-2018.pdf> Acesso em: 21 nov. 2018.

____. Ministério de Educação - MEC. **Mais Alfabetização**. Educadores podem fazer curso de capacitação online. Publicado em 18 de julho de 2018, às 16:42. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/66401-educadores-podem-fazer-curso-de-capacitacao-on-line-do-programa> Acesso em: 21 nov. 2018.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **Encontros 2º ano**: Componente Curricular Língua Portuguesa – ensino fundamental/ anos iniciais. São Paulo: FTD, 2018.

CEARÁ. **Decreto Nº 29.306**, de 05 de junho de 2008. Dispõe sobre os critérios de apuração dos índices percentuais destinados à entrega de 25% (vinte e cinco por cento) do ICMS pertencente aos municípios, na forma da Lei nº12.612, de 7 de agosto de 1996, alterada pela Lei nº14.023, de 17 de dezembro de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=122804> Acesso em: 18 abr. 2019.

____. **Manual de orientação para acompanhamento às ações do PAIC**. Fortaleza/CE, 2009. Disponível em: http://www.paic.seduc.ce.gov.br/images/biblioteca/manual_orientacao_acompanhamento_aoes_paic_municipio.pdf Acesso em: 21 nov. 2018.

____. Plataforma institucional da SEDUC. **Cooperação com os municípios**. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/cooperacao-com-os-municipios> Acesso em: 13 abr. 2018.

____. **Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: educação de qualidade começando pelo começo**. 2005. Disponível em http://www.paic.seduc.ce.gov.br/images/biblioteca/relatorio_final_comite_cearense_eliminao_analfabetismo/revista_unicef.pdf. Acesso em: 12 mai. 2018.

COELHO, Maria Izolda Cela de Arruda. **Rede de cooperação entre escolas: uma ação no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. Responsabilização na Educação. pp. 78-100 Disponível em www.periodicos.ufjf.br Acesso em 20 set. 2019

FARIAS, I.M.S. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

FISCARELLI, R.B.O. Material didático e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, 2007, p. 1-9.. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/454/333>. Acesso em: 20 set. 2019.

FONSECA, A.S.A. **Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC: reflexos no planejamento e na prática escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE, 2013. 148p. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7657/1/2013-TESE-ASAFONSECA.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2018.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. **Formação, trabalho e aprendizagem** – tradição e inovação nas práticas docentes. 1ª edição. Lisboa: Edições Sílabo LDA, 2015.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: Congresso de Educação Básica – COEB 2013: Qualidade na aprendizagem. Florianópolis-SC, 2013. **Anais**. Florianópolis, SC: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 12 mai.2018.

GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

_____. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado** – novas tendências. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2009.

Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE. **Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE)**. {200?}. Disponível em: <<http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11/134x.htm>>. Acesso em: 02 set. 2018.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15ª ed. Campinas: Pontes, 2013.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar 1996.

LIBANEO, J.C. **Didática**. Coleção Magistério. Série Formação do Professor. 34ª reimpressão (2012). São Paulo: Cortez, 1994.

LOTTA, G. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A (Org). **Implementação de Políticas Públicas**. Teoria e prática. Editora PUCMINAS: Belo Horizonte, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MACHADO, N.J. Sobre livros didáticos- quatro pontos. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, Apr. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso Acesso em 10 out. 2019.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr 2009.

MELLO, A.R.C.; CARDOSO, C.J. Metodologias, recursos e estratégias didáticas para o ciclo da alfabetização no contexto do PNAIC em Mato Grosso: aspectos conceituais e práticos.

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [S.l.], p. 151-167, jan. 2017.

Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8144>>. Acesso em: 14 out. 2018.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M. **Formação de professores: prática pedagógica e escola**. São Carlos: EdFSCar, 2002.

MOREIRA, M.E.A. Os impactos do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, na alfabetização das crianças de Jaguaribe – CE. **Ci. e Tecnol. Fortaleza/CE**, v.11, n. 4, p. 55-61, dez. 2017

MORTATTI, M.R.L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. V. 5. N. 44 – maio/ago. 2010

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência. In: Seminário Alfabetização e letramento em debate, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, DF [S.n.], 2006.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A.F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2010.

Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

QEDU. **Página online**. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 16 set. 2018.

SALES, G.A.N. **Análise da implementação do Programa de Intervenção Pedagógica em uma Superintendência Regional de Ensino (SRE/MG)**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora – MG, 2015.

SEGATTO, Catarina Ianni. Análise da implementação de políticas públicas: o Programa de Alfabetização na Idade Certa em dois municípios cearenses. **Temas de Administração Pública**. Edição Especial, v. 4, n. 7 (2012). Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/temasadm/article/view/6189> Acesso em: 17 set. 2018.

SIGE ESCOLA. Sistema Integrado de Gestão Escolar. **Página online**. Disponível em: <<http://sige.seduc.ce.gov.br>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

SILVA, P. L. B.; MELO, M. A. B. de. O processo de implementação de Políticas Públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. **Núcleo de Estudos de Políticas Públicas**. Caderno nº 48. Campinas/SP: Unicamp, 2000. Disponível em:

https://governancaegestao.files.wordpress.com/2008/05/teresa-aula_22.pdf Acesso em 25 de julho de 2019.

SILVA, R. **Os desafios da gestão da formação de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa em Acopiara/CE**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013. 113 p.

SOARES, M. **Linguagem e escola**. 18 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Coleção Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOUZA, E.D.; COSTA, M.R.; SILVA, W.H. Do PAIC ao MAISPAIC: dez anos de conquistas e perspectivas. In: IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2017, João Pessoa. **Anais**. 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA1_ID4210_11092017181643.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2018.

SOUSA, S.N. A alfabetização no Programa Além das Palavras: um estudo de sua matriz teórica. **Portal Educação**, {200?}. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-alfabetizacao-no-programa-alem-das-palavras-um-estudo-de-sua-matriz-teorica/53341>>. Acesso em: 14 out. 2018.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

SOUZA, N.A. **A relação teoria-prática na formação do educador**. In: Semana de Ciências Sociais e Humanas, 2001, Londrina. **Anais**, v. 22, p. 5-12, 2001.

SUMIYA, L. A., ARAUJO, M. A. D., & Sano, H. A hora da alfabetização no Ceará: o PAIC e suas múltiplas dinâmicas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n. 36. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/2641/1900>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, E.C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, 2002. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018

TEIXEIRA, R. de F. B. As relações professor e livro didático de alfabetização. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 8, 2008, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Champagnat, 2008, p. 2003-2013.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

ENTREVISTADA: Formadora Regional do MAISPAIC

A pesquisa que estamos realizando tem foco no uso do material estruturado do MAISPAIC para 1º e 2º anos no município de Juazeiro do Norte. As suas impressões acerca do programa são muito importantes para nosso estudo e por isso pedimos franqueza no momento de responder a cada um dos pontos que trouxemos para a discussão.

- 1) Fale-nos um pouco sobre sua formação.
- 2) Descreva sua trajetória profissional, especialmente no que se refere ao PAIC/MAISPAIC.
- 3) Qual é sua função na CREDE 19? Há quanto tempo ocupa a atual função?
- 4) Diante da função que você ocupa, de toda a sua experiência profissional, qual é a sua percepção sobre a política MAISPAIC? O que mudou, na sua opinião?
- 5) Qual é o papel da CREDE no processo de implementação do MAISPAIC?
- 6) Agora, gostaríamos de saber um pouco mais sobre as formações do MAISPAIC. Como são organizadas? Quais temas são abordados frequentemente na formação? Quantos encontros acontecem por ano e a carga horária? O material estruturado do 1º e 2º ano é trabalhado nas formações? Como?
- 7) Nos municípios, como são organizadas essas formações?
- 8) Como está sendo implementada a política MAISPAIC no 1º e 2º anos nos municípios sob a abrangência da CREDE 19?
- 9) E no município de Juazeiro do Norte, como é implementada a política no 1º e 2º anos?
- 10) Gostaríamos de ouvir você acerca do material estruturado do MAISPAIC: como você avalia esse material?
- 11) Quais são, diante de sua experiência com o MAISPAIC, os principais desafios para a utilização desse material?
- 12) Que ações podem ser desenvolvidas pela CREDE e pela SME para aprimorar a implementação do MAISPAIC (e, conseqüentemente, o uso dos materiais didáticos) em Juazeiro do Norte?
- 13) Especificamente sobre o uso dos materiais estruturados do 1º e 2º anos em Juazeiro do Norte, quais ações de melhoria você acha que poderiam ser realizadas?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

ENTREVISTADA: Gerente Municipal do MAISPAIC (SME de Juazeiro do Norte)

A pesquisa que estamos realizando tem foco no uso do material estruturado do MAISPAIC para 1º e 2º anos no município de Juazeiro do Norte. As suas impressões acerca do programa são muito importantes para nosso estudo e por isso pedimos franqueza no momento de responder a cada um dos pontos que trouxemos para a discussão.

- 1) Fale-nos um pouco sobre sua formação.
- 2) Descreva sua trajetória profissional, especialmente no que se refere ao PAIC/MAISPAIC.
- 3) Qual é sua função na SME? Há quanto tempo você ocupa a atual função?
- 4) Diante da função que você ocupa, de toda a sua experiência profissional, qual é sua percepção sobre a política do PAIC, agora MAISPAIC? O que mudou, na sua opinião?
- 5) Qual é o papel da SME no processo de implementação do MAISPAIC?
- 6) Como está sendo implementada a política MAISPAIC nas escolas municipais de Juazeiro do Norte no 1º e 2º anos?
- 7) Gostaríamos de ouvir você acerca do material estruturado do MAISPAIC: como você avalia esse material?
- 8) Quais são, diante de sua experiência com o MAISPAIC, os principais desafios para a utilização desse material?
- 9) Em relação aos professores no 1º e 2º anos, como é a rotatividade desses profissionais no município? Como o professor novato toma conhecimento acerca do material do MAISPAIC?
- 10) Como é realizado o acompanhamento das ações do programa pela secretaria?
- 11) Que outros materiais são disponibilizados para os professores do ciclo de alfabetização?
- 12) Que ações precisam ser desenvolvidas pela CREDE e pela SME para aprimorar a implementação do MAISPAIC?
- 13) Especificamente sobre o uso dos materiais estruturados de 1º e 2º anos em Juazeiro do Norte, quais ações de melhoria você acha que poderiam ser realizadas?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ENTREVISTADA: FORMADORA MUNICIPAL DO MAISPAIC (1º E 2º ANOS)

A pesquisa que estamos realizando tem foco no uso do material estruturado do MAISPAIC para 1º e 2º anos no município de Juazeiro do Norte. As suas impressões acerca do programa são muito importantes para nosso estudo e por isso pedimos franqueza no momento de responder a cada um dos pontos que trouxemos para a discussão.

- 1) Fale-nos um pouco sobre sua formação.
- 2) Descreva sua trajetória profissional, especialmente no que se refere ao PAIC/MAISPAIC.
- 3) Qual é sua função? Há quanto tempo você ocupa a atual função?
- 4) Diante da função que você ocupa, de toda a sua experiência profissional, qual é sua percepção sobre a política PAIC, agora MAISPAIC? O que mudou, na sua opinião?
- 5) Qual é o papel da SME no processo de implementação do MAISPAIC?
- 6) Como está sendo implementada a política MAISPAIC nas escolas municipais de Juazeiro do Norte nos 1º e 2º anos?
- 7) Agora, gostaríamos de saber um pouco mais sobre as formações do MAISPAIC. Como são organizadas? Quais temas são abordados frequentemente na formação? Quantos encontros acontecem por ano e a carga horária?
- 8) Gostaríamos de ouvir você acerca do material estruturado do MAISPAIC: como você avalia esse material?
- 9) O material estruturado do 1º e 2º ano é trabalhado nas formações? De que forma? Os professores/formadores apresentam dúvidas acerca de seu uso?
- 10) Quais são, diante de sua experiência com o MAISPAIC, os principais desafios para a utilização desse material?
- 11) Que ações podem ser desenvolvidas pela CREDE e SME para aprimorar a implementação do MAISPAIC?
- 12) Especificamente sobre o uso dos materiais estruturados de 1º e 2º anos em Juazeiro do Norte, quais ações de melhoria você acha que poderiam ser realizadas?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ENTREVISTADO: Gestor da Escola A/B

A pesquisa que estamos realizando tem foco no uso do material estruturado do MAISPAIC para 1º e 2º anos no município de Juazeiro do Norte. As suas impressões acerca do programa são muito importantes para nosso estudo e por isso pedimos franqueza no momento de responder a cada um dos pontos que trouxermos para a discussão.

- 1) Qual função você desempenha na escola? Há quanto tempo?
- 2) Fale-nos um pouco sobre sua formação e sua trajetória profissional.
- 3) Diante da função que você ocupa e de toda a sua experiência profissional, como você define o PAIC/MAISPAIC?
- 4) Como acontece o processo de implementação do MAISPAIC na escola, no 1º e no 2º anos?
- 5) Qual o papel do gestor escolar para a implementação dessa política? E quais desafios precisam ser enfrentados nessa tarefa?
- 6) Agora, gostaríamos de saber um pouco mais sobre as formações do MAISPAIC. Quais os desdobramentos desses momentos para a prática docente? As formações têm surtido o efeito desejado?
- 7) O material estruturado do 1º e 2º ano é trabalhado nas formações? De que forma? Os professores/formadores apresentam dúvidas acerca de seu uso?
- 8) Gostaríamos de ouvir você acerca do material estruturado do MAISPAIC: como você avalia esse material? Ele é adequado para os alunos a que se destina?
- 9) Quais são, diante de sua experiência com o MAISPAIC, os principais desafios para a utilização desse material?
- 10) Que ações podem ser desenvolvidas para aprimorar a implementação do MAISPAIC (e, conseqüentemente, o uso dos materiais didáticos) em sua escola?
- 11) Especificamente sobre o uso dos materiais estruturados do 1º e 2º anos em Juazeiro do Norte, quais ações de melhoria você acha que poderiam ser realizadas?

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

PARTICIPANTES: Professores das Escolas A e B

A pesquisa que estamos realizando tem foco no uso do material estruturado do MAISPAIC para 1º e 2º anos no município de Juazeiro do Norte. As suas impressões acerca do programa são muito importantes para nosso estudo e, por isso, pedimos franqueza neste momento de discussão sobre o material.

Perguntas disparadoras:

- 1) Como vocês utilizam o material estruturado do MAISPAIC no 1º e 2º anos?**
- 2) Falem mais sobre os limites e possibilidades do uso do material estruturado.**
- 3) Como esse material pode contribuir para que os alunos adquiram habilidades de leitura e escrita e raciocínio lógico-matemático?**
- 4) Quais ações de melhoria vocês acham que poderiam ser realizadas?**

ANEXO A – ESCALA DE PROFICIÊNCIA – ANA

EIXO LEITURA	
NÍVEL 1 (menor que 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica, ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
NÍVEL 2 (maior ou igual a 425 e menor que 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em textos curtos, como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica, e em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto; • Reconhecer a finalidade de texto como convite, campanha publicitária, infográfico, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem; • Identificar assunto em textos como campanha publicitária, curiosidade científica ou histórica, fragmento de reportagem e poema cujo assunto está no título ou na primeira linha; • Inferir relação de causa e consequência em tirinha.
NÍVEL 3 (maior ou igual a 525 e menor que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informação explícita em textos de maior extensão, como fragmento de literatura infantil, curiosidade científica, sinopse, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto; • Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo; • Inferir relação de causa e consequência em textos verbais, como piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica, com base na progressão textual; informação em textos como história em quadrinhos, tirinha, piada, poema e cordel; assunto em textos de divulgação científica e fragmento de literatura infantil; e sentido de expressão de uso cotidiano em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.
Nível 4 (maior ou igual a 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o referente de: pronome possessivo em poema e cantiga; advérbio de lugar em reportagem; pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil; pronome indefinido em fragmento de narrativa infantil; e pronome pessoal oblíquo em fragmento de narrativa infantil; • Identificar relação de tempo entre ações em fábula e os interlocutores de um diálogo em uma entrevista ficcional; • Inferir sentido de expressão não usual em fragmento de texto de narrativa infantil.
EIXO ESCRITA	
Nível 1	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
Nível 2	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à

	produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
Nível 3	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto, sem as partes da história a ser contada, ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
Nível 4	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar poucos desvios de segmentação e alguns desvios ortográficos que não comprometem a compreensão.
Nível 5	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação inicial, central e final, com narrador, espaço, tempo e personagens. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar poucos desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

Fonte: Saeb/Inep.