

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO – UNICID
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RODRIGO GONÇALVES DUARTE

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA APRENDIZAGEM
NA IDADE CERTA-MAIS PAIC NO CARIRI CEARENSE**

SÃO PAULO

2023

RODRIGO GONÇALVES DUARTE

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA APRENDIZAGEM
NA IDADE CERTA-MAIS PAIC NO CARIRI CEARENSE**

Dissertação apresentada para defesa no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eric Passone.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz.

SÃO PAULO

2023

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL DA
UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL

D812i Duarte, Rodrigo Gonçalves.
A implementação do programa aprendizagem na idade
certa – mais paic no Cariri cearense. / Rodrigo Gonçalves
Duarte. São Paulo, 2023.
304 f.

Orientador: Prof. Dr. Eric Ferdinando Passone.
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Cidade de São Paulo.

1. Implementação. 2. Mais Paic. 3. Cariri. I. Passone, Eric
Ferdinando. II. Cruz, Maria do Carmo Meirelles Toledo. III.
Universidade Cidade de São Paulo. Mestrado em Educação.

CDD 370.15

RODRIGO GONÇALVES DUARTE

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE
CERTA-MAIS PAIC NO CARIRI CEARENSE**

Dissertação apresentada para defesa no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

São Paulo, fevereiro de 2023.

Prof. Dr. Eric Ferdinando Passone (Orientador)
Universidade Cidade de São Paulo

Profa. Dra. Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz (Coorientadora)
Universidade Cidade de São Paulo

Profa. Dra. Lilia Asuca Sumiya
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Rodnei Pereira
Universidade Cidade de São Paulo

Profa. Dra. Maíra Mamede
Universidade Paris-Est Créteil

Profa. Dra. Ida Carneiro Martins
Universidade Cidade de São Paulo

Ao Leonardo, por nossos sonhos e conquistas;

A nossa doce-pequena Anna Vitória;

A todos os “cabinhas” crianças que vivem no sertão do Cariri;

Aos pesquisadores sem voz e sem vez.

AGRADECIMENTOS

Este foi um momento muito esperado por mim. Confesso que foi o último item a ser escrito, neste trabalho, pois quis deixar a melhor parte para o final. Cada palavra escrita saiu do fundo do meu coração, e o que se resume aqui é GRATIDÃO.

A Deus, em primeiro lugar, que sempre me conduziu, por mais que, em alguns momentos, não tenha compreendido o caminho.

Aos meus pais, Maria, Francisco (*in memoriam*) e Raimundo (*in memoriam*), que me deram a vida e são a minha inspiração e o motivo de correr atrás dos meus objetivos.

A Leonardo Felipe, meu companheiro de vida e jornada. Foi sempre o meu acalento e minha força, nesse período de estudo e construção deste trabalho. Por vezes, ao sentar-se comigo e me acalmar, quando tinha surtos de ansiedade. Quando tinha insônia, estava do meu lado; por ler e reler meus escritos; por fim, por também ser um pai maravilhoso.

A Anna Vitória, minha filha, pela paciência e por compreender o motivo da minha ausência nos momentos em família e por me tornar pai.

À Profa. Dra. Ida Carneiro Martins (Tita). Nem sei como agradecer a essa pessoa maravilhosa que Deus colocou em nossas vidas (minha e do Leonardo). Pelo tempo que dedicou, nos cativando com o seu sorriso contagiante, seu jeito feliz de ser, transmitindo paz por onde passa. Aos encontros fraternos, em minha casa, que, por sinal, foram muito enriquecedores. Por me ouvir e buscar entender o tempo difícil que vivi. Por ministrar a melhor disciplina que tive no mestrado, motivo pelo qual, por sinal, me apaixonei pela temática de Ludicidade e Brincadeiras. Pelas trocas de experiências, pelo ombro amigo... Enfim, obrigado por ter se prontificado aceitando participar da minha banca de qualificação, e ter contribuído para a concretização deste trabalho.

À Profa. Dra. Lilia Asuca Sumiya, docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por ter aceitado participar da minha banca de qualificação e defesa, dedicando seu tempo à leitura minuciosa do trabalho, para trazer sugestões imprescindíveis, que contribuíram muito para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Rodnei Pereira, docente da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), pela leitura atenta, com sensibilidade, e contribuições para este trabalho como arguidor da banca de defesa.

Aos orientadores desta pesquisa, Prof. Dr. Eric Passone e Profa. Dra. Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz, pelo tempo dedicado às leituras, aos direcionamentos e ao apoio na construção desta pesquisa. Confesso que foi um tempo de bastante aprendizado, o que gerará muitos frutos em minha vida acadêmica.

À Profa. Dra. Vanda Mendes Ribeiro, por ter me acolhido no programa, como minha primeira orientadora, que me ajudou a dar os primeiros passos, permanecendo comigo até a qualificação deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Dirceu Santos Silva, docente do PPGEdU da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), por ter me acolhido como aluno especial na disciplina “Política Social e Política Educacional” e por compartilhar seu conhecimento. Confesso que foram muito proveitosos os momentos de discussão passados juntos e que contribuíram bastante para a construção deste estudo.

Ao Prof. Dr. Sílvio César Nunes Militão, docente do PPGEdU da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCT/*Campus* de Presidente Prudente) (Unesp), por ter me acolhido como aluno especial na disciplina “Política Educacional Brasileira: Abordagem Histórica e Contemporânea”. Foi um tempo muito proveitoso. Uma pessoa culta, que me incentivou a não parar no mestrado, dando um direcionamento à temática para um futuro doutorado.

À Profa. Dra. Marília Gomes Ghizzi Godoy, do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro (Unisa) e à Profa. Ms. Mônica Sales, por nossa amizade, e por terem acreditado em mim desde a

graduação de Pedagogia, inserindo-me no grupo de pesquisa e na iniciação científica da Unisa.

À Profa. Ma. Olga Rizzini, coordenadora do curso de Pedagogia da Unisa, por acreditar em minha capacidade acadêmica e ter sido uma mãe no tempo em que Leonardo e eu cursávamos Pedagogia e passávamos literalmente fome, e, por diversas vezes, nos doava cestas básicas, ou, em outras ocasiões, nos levava para a cantina da universidade para nos alimentar. Meu eterno agradecimento.

À Profa. Dra. Tatiana Ribeiral (UFMS) e à Profa. Dra. Telma Vaz (UFMS) pela amizade, os incentivos e as conversas que tivemos ao longo desse processo.

Ao Prof. Me. Alex de Assis, por ter me auxiliado no tratamento e análise dos dados. Acredito que, se não fosse você, não teria conseguido alcançar o objetivo desta pesquisa.

Às minhas amigas do mestrado, Ma. Karina Paula e Ma. Edina Amélia. Obrigado por terem sido suportes e companheiras; proporcionando reuniões, conversas paralelas e trocas de ideias, durante as aulas que tivemos nas disciplinas do mestrado. O que seria de mim sem vocês, e o Leonardo, para me ouvir ao longo desse árduo processo de pesquisa. Eternamente, seremos o “quarteto”, como diz a Profa. Tita.

Aos professores do PPGE/Unicid, de forma especial, aos que ministraram as disciplinas que cursei.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Implementação de Políticas Públicas Educacionais e Desigualdades/CNPq/Unicid, que muito contribuíram nas discussões sobre implementação e nos pré-testes do questionário.

À Secretaria de Educação do município de Santana do Cariri/CE, na pessoa do secretário, Sr. Márcio do Carmo da Silva, e da gerente do Mais Paic, Juliana Nunes, por terem nos apoiado e incentivado a pesquisa no município.

À Secretaria de Educação do município de Penaforte/CE, na pessoa da secretária, Sra. Mirtane de Cassia Jorge Souza, e do gerente do Mais Paic, Francildo Galvão, por terem nos acolhido e incentivado a pesquisa no município.

À Secretaria de Educação do município de Salitre/CE, na pessoa do secretário, o Sr. Renato de Souza Lima, e da gerente do Mais Paic, Janária Alves, pelo apoio e incentivo à pesquisa no município.

A todos(as) os(as) gestores(as) das escolas dos municípios de Penaforte, Santana do Cariri e Salitre, por terem vestido a camisa de apoio e incentivado os professores a responderem ao questionário da pesquisa.

Aos professores dos três municípios citados, que, de livre e espontânea vontade, contribuíram diretamente, respondendo ao questionário para que a pesquisa se concretizasse.

Às minhas amigas professoras, Ana Maria; Maria Madalena; e Lourdes; do município de Naviraí/MS, pelo ombro amigo e os momentos propícios de confraternização.

Aos gestores das escolas estaduais de Naviraí/CE, Antônio Fernandes; Eurico Gaspar Dutra; e Vinícius de Moraes, que, por vezes, quando precisava me ausentar do trabalho, sempre me apoiaram.

À minha irmã, Manyele, e sua companheira, Valdirene, pela amizade e contribuição com o apoio na minha pesquisa, acompanhando-me, em julho de 2021, em uma tremenda aventura, indo aos três municípios (Penaforte, Salitre e Santana do Cariri) para fazer o convite e obter autorização dos secretários para a pesquisa a ser feita.

Aos meus irmãos, sobrinhos, tios(as) e amigos, por me encorajarem a buscar os meus objetivos e se sentirem felizes pelas minhas conquistas.

Ao Programa Mais Paic, por ser tão importante na vida das crianças do Ceará.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), que financiou a Pesquisa nº 2018/11257-6 e a Pesquisa nº 2021/08719-0, às quais esta dissertação se encontra vinculada.

Ao Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Particulares (Prosup) vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa ao longo de todo o processo dessa pesquisa.

À minha petulância, pelos incansáveis dias e noites me dedicando a este trabalho, e pelos vários momentos do caminho em que me senti sozinho e não desisti. Petulância essa que me deu forças para continuar nos estudos, sendo aprovado em primeiro lugar na linha de pesquisa de História, Políticas e Educação, do doutorado em Educação, da UFMS e da UCDB. “Eu Sou UFMS!”

RESUMO

Com esta pesquisa, objetivou-se verificar a adesão e compreensão da política do Programa Aprendizagem na Idade Certa - Mais Paic, por parte dos professores de três municípios do Cariri cearense, uma região do estado do Ceará classificada como de vulnerabilidade social. Como referencial teórico, recorreu-se aos estudos de Lotta (2008; 2012; 2014; 2019); Farah (2018; 2021); Lipsky (2019); e Bichir (2020), para verificar como os implementadores de nível de rua – os professores – aderem e compreendem a política pública que está sendo implementada no estado desde 2007. A abordagem da pesquisa foi quantitativa, e aplicado um questionário eletrônico encaminhado a todos os professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Para a análise do questionário, foram escolhidas categorias prévias com base na literatura que aborda a adesão e compreensão. Posteriormente, foram realizadas as análises comparativa e descritiva dos dados coletados. Identificamos que os participantes da pesquisa utilizam os documentos do programa com frequências variadas, entre os municípios, o que é preconizado pelo Mais Paic. Pode-se destacar que os professores dos três territórios conhecem o programa, tanto que as altas taxas de adesão é um ponto a ser destacado. Tais aspectos são perceptíveis com base na rotina, pois os professores estão buscando aderir mais do que é exigido pelo programa. Evidencia-se que estudos qualitativos precisam ser feitos, a fim de identificar as razões de se intensificarem algumas práticas em determinados municípios. Por fim, destaca-se que os professores estão inserindo em suas rotinas ações diárias de leitura, como descrevem os manuais do programa.

Palavras-Chave: Implementação; Mais Paic; Cariri; Vulnerabilidade social.

ABSTRACT

With this research, the objective was to verify the adhesion and understanding of the policy of the Learning Program at the Right Age - Mais Paic, by the teachers of three municipalities of Cariri, Ceará, a region of the state of Ceará classified as socially vulnerable. As a theoretical reference, studies by Lotta (2008; 2012; 2014; 2019) were used; Farah (2018; 2021); Lipsky (2019); and Bichir (2020), to verify how street level implementers – the teachers – adhere to and understand the public policy that has been implemented in the state since 2007. The research approach was quantitative, and an electronic questionnaire was sent to all teachers from the 1st to the 5th year of Elementary School. For the analysis of the questionnaire, previous categories were chosen based on the literature that addresses adherence and understanding. Subsequently, comparative and descriptive analyzes of the collected data were carried out. We identified that research participants use the program documents with varying frequencies, among municipalities, which is recommended by Mais Paic. It can be highlighted that the teachers of the three territories know the program, so much so that the high adherence rates is a point to be highlighted. Such aspects are noticeable based on the routine, as teachers are seeking to adhere more than is required by the program. It is evident that qualitative studies need to be carried out in order to identify the reasons for intensifying some practices in certain municipalities. Finally, it is highlighted that teachers are inserting daily reading actions into their routines, as described in the program manuals.

Keywords: Implementation; Mais Paic; Cariri; Social vulnerability.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Evolução do Ideb do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, privadas do Brasil e do Ceará (2005-2019).....	28
Quadro 1 – Temáticas encontradas.....	44
Quadro 2 – Teses e Dissertações selecionadas.....	46
Figura 1 - Ciclo de políticas públicas.....	64
Figura 2 - Polos de Irrigação Nordesteiros administrados pelo DNOCS e Codevasf: 2013.....	90
Gráfico 2 – <i>Ranking</i> de municípios secos por estado.....	92
Figura 3 – Cobertura de vegetação do estado do Ceará.....	92
Figura 4 - Eixos do Mais Paic.....	110
Figura 5 – Mapa do Ceará e da região do Cariri.....	118
Figura 6 – Mapa do Cariri.....	119
Figura 7 - Mapa de Penaforte.....	119
Figura 8 - Percentual de estudantes com aprendizado adequado do 5º ano do EF da rede municipal de Penaforte.....	122
Figura 9 - Mapa de Salitre.....	122
Figura 10 - Percentual de estudantes com aprendizado adequado do 5º ano do EF da rede municipal de Salitre.....	125
Figura 11 - Mapa de Santana do Cariri.....	126
Figura 12 - Percentual de estudantes com aprendizado adequado do 5º ano do EF da rede municipal de Santana do Cariri.....	128
Gráfico 3 - Evolução da proficiência em LP do 5º ano na Prova Brasil/Saeb em municípios do Cariri e no estado do Ceará.....	129
Gráfico 4 – Sexo dos professores.....	131
Gráfico 5 – Cor/Raça dos professores.....	132
Gráfico 6 – Faixa etária dos professores.....	134
Gráfico 7 – Formação docente.....	135
Gráfico 8 – Lotação de professores.....	137
Gráfico 9 - Lotação de professores por turma.....	138
Gráfico 10 – Experiência de professores.....	139
Gráfico 11 – Vínculo dos professores.....	140
Gráfico 12 – Carga horária dos professores.....	142
Gráfico 13 – Carga horária destinada ao planejamento.....	143
Figura 13- Nuvem de palavras - Penaforte.....	146
Figura 14- Nuvem de palavras - Salitre.....	147
Figura 15- Nuvem de palavras – Santana do Cariri.....	147

Figura 16- Nuvem de palavras – Síntese dos três municípios do Cariri	148
Gráfico 15 – Conhecimento do objetivo 1	150
Gráfico 16– Conhecimento do objetivo 2	151
Gráfico 18 – Conhecimento do objetivo 4	153
Gráfico 19 - Conhecimento do objetivo 5.....	155
Gráfico 20 – Conhecimento das Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC)....	157
Gráfico 21 – Conhecimento do Plano Curricular Prioritário (PCP)	158
Gráfico 22 – Conhecimento do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).....	159
Gráfico 23 – Conhecimento do documento Regime de colaboração e garantia do direito de aprendizagem.....	160
Gráfico 24– Conhecimento do documento Guia de possibilidades de organização pedagógica no período remoto/híbrido.....	161
Gráfico 25 - Conhecimento do documento Guia Mais Paic de Orientações para Implementação do Ensino Híbrido e do Retorno Presencial	162
Gráfico 26 - Conhecimento do documento Mapa dos resultados dos Spaece.....	164
Gráfico 27 - Conhecimento do Cadernos de Práticas Pedagógicas do Programa Mais Paic .	165
Gráfico 28 – Conhecimento do material Cadernos voando mais alto – Anos iniciais	166
Gráfico 29 – Conhecimento do material Cadernos Fortalecendo Aprendizagens.....	167
Gráfico 30 - Conhecimento do Material Educacional Seduc/Nova Escola - 2021.....	168
Gráfico 31– Frequência de utilização da OCPC.....	170
Gráfico 32 - Frequência de utilização do PCP	171
Gráfico 33 - Frequência de utilização da DCRC	173
Gráfico 34 – Frequência de utilização do documento Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) no Ceará.....	174
Gráfico 35 – Frequência de utilização do documento Guia de possibilidades de organização pedagógica no período remoto/híbrido	175
Gráfico 36 – Frequência de utilização do documento Guia de Orientações para Implementação do Ensino Híbrido e do Retorno Presencial	176
Gráfico 37 – Mapa dos Resultados do Spaece (2019)	177
Gráfico 38 – Frequência de utilização do Cadernos de Práticas Pedagógicas do Programa Mais Paic.....	178
Gráfico 39 – Frequência de utilização do Cadernos voando mais alto - Anos Iniciais	180
Gráfico 40 - Frequência de utilização do Cadernos Fortalecendo Aprendizagens.....	181
Gráfico 41 - Frequência de utilização do Material Educacional Seduc / Nova Escola - 2021	182
Gráfico 42 – Participação na formação do Mais Paic no Cariri	183
Gráfico 43 – Participação em eventos do Mais Paic.....	184
Gráfico 44 – Formação do Mais Paic nas escolas	186
Gráfico 45 – Formação do Mais Paic na Crede.....	187

Gráfico 46 – Formação do Mais Paic na Secretária Municipal de Educação	188
Gráfico 47 – As formações respondem às necessidades educacionais dos alunos?	189
Gráfico 48 – A gestão da escola (diretor/a, coordenador/a ou vice-diretor/a) apoia o seu trabalho em sala de aula?	190
Gráfico 49 – Frequência da disponibilização de material de formação pela Crede ou SME.	191
Gráfico 50 – Espaço físico adequado e recursos	193
Elaborado pelo autor (2022).....	194
Gráfico 51 – Frequência de uso do espaço de leitura nas escolas	196
Gráfico 52 – Recebimento dos livros de literatura em 2022	197
Gráfico 53 – Recebimento de livros didáticos em 2022	198
Gráfico 54 – Recebimento do Guia de orientações para docentes em 2022	198
Gráfico 55 - Recebimento do Caderno do professor em 2022	199
Gráfico 56 - Recebimento do Caderno do aluno em 2022	200
Gráfico 57 - Recebimento do Caderno fortalecendo as aprendizagens em 2022	201
Gráfico 58 - Recebimento do Material Educacional Seduc / Nova Escola – 2021 em 2022.	202
Gráfico 59 - Recebimento do Material livros do Paic Prosa e Poesia	203
Gráfico 60 - Recebimento de outros materiais	204
Gráfico 61 – Frequência de uso da roda de conversa utilizado para acolhimento dos estudantes	206
Gráfico 62 – Frequência de uso da oração utilizado para acolhimento dos estudantes	207
Gráfico 63 - Frequência de uso da música utilizado para acolhimento dos estudantes	209
Gráfico 64 – Frequência de uso das leituras utilizadas para acolhimento dos estudantes	210
Gráfico 65 - Frequência de uso das brincadeiras utilizadas para acolhimento dos estudantes	211
Gráfico 66 – Frequência da rotina leitura e compreensão de texto	213
Gráfico 67 – Frequência da rotina oralidade	215
Gráfico 68 – Frequência da rotina de produção de textos.....	216
Gráfico 69 - Frequência da rotina de Análise de linguagem e semiótica	217
Gráfico 70 - Frequência da rotina de trabalho com números	219
Gráfico 71 - Frequência da rotina de uso da geometria	220
Gráfico 72 - Frequência da rotina de uso da álgebra	222
Gráfico 73 - Frequência da rotina de uso de grandezas e medidas.....	223
Gráfico 74 - Frequência da rotina de uso de probabilidade e estatística.....	224
Gráfico 75 - Frequência da rotina de uso de jogos e brincadeiras.....	226
Gráfico 76 - Frequência da rotina de uso de desenho temático.....	227
Gráfico 77 - Frequência da rotina de utilização da música	229
Gráfico 78 – Frequência da rotina de utilização da roda de histórias.....	230

Gráfico 79 – Frequência de utilização das atividades culturais.....	231
Gráfico 80 – Frequência de utilização da tarefa de casa.....	233
Gráfico 81 – Divulgação do resultado das avaliações por parte da SME	235
Gráfico 82 – Percepção docente sobre o avanço da aprendizagem dos alunos.....	237

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Tabela comparativa dos municípios do Cariri	30
Tabela 2 - Quantidade de professores por EF 1, por ano e município	40
Tabela 3 - Dimensões do IDH-M do município de Penaforte.....	120
Tabela 4 - Número de matrículas, por rede e etapa/modalidade de ensino	121
Tabela 5 - Evolução do Ideb de Penaforte 4ª série/5º ano da rede municipal	121
Tabela 6 – Dimensões do IDH-M do município de Salitre.....	123
Tabela 7 - Número de matrículas, por rede e etapa/modalidade de ensino	124
Tabela 8 - Evolução do Ideb de Salitre- 4ª série/5º ano da rede municipal	124
Tabela 9 - Dimensões do IDH-M do município de Santana do Cariri.....	126
Tabela 10 - Número de matrículas, por rede e etapa/modalidade de ensino	127
Tabela 11 - Evolução do Ideb da rede municipal de Santana do Cariri – 4ª série/5º ano da rede municipal.....	128
Tabela 12 - Ideb do 5º ano do Ensino Fundamental dos três municípios do Cariri, estado do Ceará e Brasil.....	130
Tabela 13 - A escola tem espaço físico adequado e recursos suficientes?.....	193
Tabela 15 – Variância dos dados	205
Tabela 16 – Variância dos dados	212
Tabela 17 – Variância das respostas	234
Tabela 18 - Como os resultados das avaliações são utilizados na escola	236

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AR - Artes

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNR - Burocratas de nível de rua

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE - Ceará

CECOM - Célula de Cooperação com os Municípios

CF - Constituição Federal

CH - Ciências Humanas

CN - Ciências da Natureza

CODESVAF - Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

CREDE - Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

DCRC- Documento Curricular Referencial do Ceará

DNOCS- Departamento Nacional de Obras Contra as Secas

EDF - Educação Física

EF 1 - Ensino Fundamental 1

EF 2 - Ensino Fundamental 2

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FUNCAP - Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS - Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IDH-M - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IDS - Índice de Desenvolvimento Sustentável

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSS - Instituto Nacional do Seguro Social

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPECE - Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará

IVS - Índice de Vulnerabilidade Social

LAPIS - Laboratório de Análise e Processamento de Imagens de Satélites

LI - Língua Inglesa

LP - Língua Portuguesa

MAIS PAIC - Programa Aprendizagem na Idade Certa

MEC - Ministério da Educação

MT – Matemática

NRCOMs - Núcleos Regionais de Cooperação com os Municípios

ONG - Organização Não Governamental

OCPC – Orientações Prioritárias do Ceará

PAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa

PIB - Produto Interno Bruto

PCP – Plano Curricular Prioritário

PROSUP - Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares

SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*

SEDUC – Secretaria da Educação

SME - Secretaria Municipal de Educação

SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

SUDENE - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNICID-Universidade Cidade de São Paulo

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	23
1 INTRODUÇÃO.....	26
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	37
2.1 Levantamento bibliográfico.....	43
3 O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PAIC E MAIS PAIC .	46
3.1 Síntese das análises	59
4 IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	62
4.1 A Política Pública.....	62
4.1.1 Fases da política pública.....	64
4.2 Implementação de Políticas Públicas	65
4.3 A burocracia de nível de rua e a discricionariedade.....	70
4.4 Modelos de pesquisa sobre implementação.....	75
5 VULNERABILIDADE SOCIAL NO TERRITÓRIO	80
5.1 Contextualizando a vulnerabilidade social	80
5.2 Formação do território urbano e suas dificuldades	83
5.3 A vulnerabilidade social no território rural semiárido cearense	89
5.4 Breves considerações	95
6 O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA (MAIS PAIC)	100
6.1 Municipalização e regime de colaboração.....	103
6.2 Breve histórico do Programa Aprendizagem na Idade Certa e sua estrutura	106
6.3 Eixos do Mais Paic e sua estruturação	110
6.4 Resultados do Mais Paic no Ceará e o alcance da equidade.....	113
6.5 Documentos e materiais disponibilizados pelo Mais Paic.....	115
7 O CONTEXTO DA PESQUISA: CARIRI CEARENSE	118
7.1 O Cariri.....	118
7.2 Penaforte.....	119
7.3 Salitre.....	122
7.4 Santana do Cariri.....	125
7.5 Síntese dos três municípios.....	129
8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	131
8.1 Perfil dos participantes	131
8.2 Conhecimento do Programa Aprendizagem na Idade Certa.....	144
8.3 Objetivos do Mais Paic.....	150
8.4 Conhecimento dos documentos e frequência de uso.....	156

8.5 Formação na percepção do docente	183
8.6 Infraestrutura escolar	192
8.7 Rotina	206
8.7 Avaliação na percepção docente	234
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	240
REFERÊNCIAS	244
APÊNDICES	259
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	259
APÊNDICE B – TABELA DE CONTATO COM OS DIRETORES	270
APÊNDICE C – TABELA DE CONTATO COM OS PROFESSORES	276
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	277
APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE PERTENCIMENTO AO QUADRO DE PROFESSORES	283
ANEXOS	286
COLETA DE DADOS	286

Sou cabinha

Sou Cabinha.

Um cabinha.

O Cabinha.

Como quiser.

Sou menino, crescido no topo da chapada.

Aqui do alto, o mundo é verde. Verdim.

É só chover um pouquinho e a caatinga verdeja que só.

Nasci no Cariri.

Que lugar é esse?

É aonde meus avós chegaram há um tempão pra pagar promessa

pro Padim Ciço.

É onde cresci ouvindo que a Pedra da Batateira um dia iria rolar

– até hoje, tá tudo bem.

É onde um dia moraram os índios Kariri.

É onde um poeta com nome de passarinho, Patativa do Assaré,

fala rimando das coisas do sertão.

É onde brinco de pião depois que chove e a terra fica batidinha.

É onde Seu Cosme não sai de casa quando dá seis horas da tarde

porque o povo diz que é hora da assombração.

É onde meninos viram reis e tios são lobisomens.

No Cariri, é assim.

Aqui...

máscara é careta

chicote é macaca

bobagem é fiotagem

estilingue é baladeira

malcriado é maluvido

uniforme é farda

quintal é terreiro

verde é verdim

bolinha de gude é bila

e menino é cabinha.

MEMORIAL

Uma breve história de vida

O amor pode até se acabar ...

Mas o que dele permanece são os frutos que irão ser árvores e com grandes raízes se aprofundarão por este mundo afora.

Raimundo Alves (in memoriam)

Entre sonhos, tropeços e desafios, a vida vai se construindo.

Nasci de pais não alfabetizados, agricultores, na região do Cariri cearense, em uma pequena cidade chamada Santana do Cariri.

É muito comum, na região, pessoas de mais idade não ter frequentado a escola. Um dos grandes empecilhos era a falta de escolas; e, as poucas que existiam, ficavam muito distante, e eram muito seletivas, ou seja, destinadas para famílias com melhores condições financeiras de manter os filhos em outras cidades.

Entreí na creche aos três anos de idade e ainda me lembro das minhas professoras. Confesso que eu era muito afetuoso com elas, que retribuía, a ponto de minha mãe, em vez de me deixar diretamente na creche, me deixava na casa delas e íamos juntos para a creche; era muito boa essa relação de afeto.

Recordo-me do primeiro livro que li, *A raposa e as uvas*, de Esopo, fábula pela qual tenho enorme carinho.

Desde muito pequeno, acompanhava minha mãe e meus dez irmãos para a roça e, muitas vezes, nem sequer tinha tempo de ir para a escola.

Para nós, nordestinos, não existem as quatro estações, mas somente duas, o inverno e o verão. Sabemos que é inverno quando começa a chover, mas pense em uma alegria danada. É considerado verão, quando não chove. Lá se ia minha mãe, no mês de novembro, encoivarar e aplinar o terreno, esperando ansiosa pela chuva para então plantar.

De janeiro a julho, era bem difícil a gente frequentar a escola, pois era necessário ficar o dia inteiro na roça; somente no período de agosto a dezembro é que era propícia a frequência.

Lembro-me dos suados abraços que minha mãe nos dava; das correções, quando estávamos agindo de maneira indisciplinada; principalmente quando íamos tomar banho no rio que ficava próximo da nossa casa.

Recordo-me das dificuldades enfrentadas, muitas vezes passando até fome. Quanto à comida, me lembro do famoso prato “capitão”, que é o feijão amassado e misturado com farinha de mandioca; do cuscuz com feijão; e o angu com rapadura, conhecido, em outras regiões brasileiras, como polenta. Comer arroz era luxo, e comer macarrão era só em ocasiões como quando minha mãe recebia a bolsa escola ou vendia parte da safra. Adorava comer, na roça, rapadura com farinha de mandioca, e, ao meio-dia, descansar embaixo das árvores.

O que mais gostava, no tempo em que eu estudava no Ensino Fundamental, eram as rodas de leitura e os teatrinhos de fantoches, nas quais narrávamos contos e os passeios que minhas professoras proporcionavam. E, ainda hoje, o que mais gosto é de ler, especialmente contos.

Aos domingos, para ajudar a minha mãe com um trocadinho, ficava o dia inteiro sendo um vendedor na feira do distrito que morava. Um senhor vinha de outro sítio, a cerca de 15 quilômetros de onde eu morava, montado em seu burro, e trazia frutas para vender na feira. Eu pegava um carrinho de mão, daquele de construção civil, colocava as frutas dentro dele, e saía de porta em porta das casas oferecendo para as pessoas comprarem.

Certo dia, fui para a porta da igreja, para aguardar as senhorinhas, que saíam da missa, para comprar as frutas, e acabei ouvindo a homilia do padre, e aquilo me encantou de tal forma que cheguei em casa e falei para a minha mãe que queria ser padre.

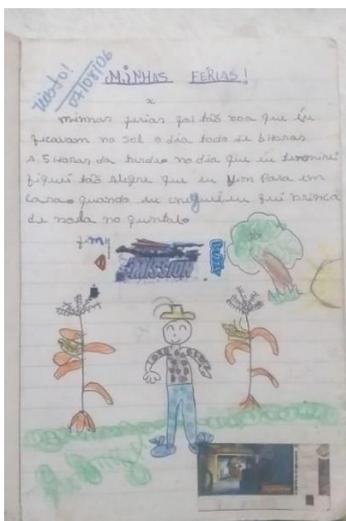
Ingressei na igreja católica como coroinha e, em pouco tempo, fui para o seminário estudar para ser padre.

Confesso que não foi um tempo fácil, tinha bastante defasagem nos estudos, em decorrência da não frequência à escola. Foi um período desafiante, o tempo passou, e, em 2015, ingressei no curso de Filosofia, no seminário São José, na cidade do Crato/CE, mas fiquei pouco tempo, pois logo me mudei para a cidade de Jundiaí, interior de São Paulo. Depois, para dar continuidade aos estudos, fui morar em Curitiba/PR. No ano de 2018, acabei deixando o seminário e retornei para São Paulo, desta vez para a capital. Foi o início de um grande desafio, pois a minha vivência era religiosa e não tinha muito contato com outras realidades. Meu propósito de vida, ao chegar em São Paulo, foi continuar a estudar, e o empecilho foi buscar um emprego que pudesse conciliar com o estudo.

Ingressei no Curso de Pedagogia, com a finalidade de fazer o estágio remunerado, pois assim conseguiria estudar e trabalhar. Ao mesmo tempo em que cursava Pedagogia, também fiz licenciatura em Filosofia. Após a conclusão dos cursos, ingressei no mestrado, decisão que está sendo muito desafiadora e gratificante. Desafiadora pela temática em abordar um programa do qual sou fruto, e que mudou e continua mudando a vida educacional de diversos cearenses, inclusive a minha.



Menino do Cariri. Pintura de Mauricio Bastos, 2022. Homenagem de quando eu era criança e vendia na feirinha do distrito onde morava, em Santana do Cariri-CE.



Minhas atividades da escola de quando eu estava no 4º ano do ensino fundamental, relato da minha infância de quando trabalhava na roça.



Festa junina da escola quando fazia o 5º ano do ensino fundamental (estou caracterizado de padre).

1 INTRODUÇÃO

O propósito investigativo deste trabalho é verificar a adesão e compreensão da política do Programa Aprendizagem na Idade Certa-Mais Paic, por parte dos professores de três municípios do Cariri cearense, uma região do estado do Ceará, classificada como de vulnerabilidade social. Esse é um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses, com a finalidade de apoiar as localidades a melhorarem os resultados de aprendizagem de seus estudantes, com mais equidade no território (CEARÁ, 2019b).

O Ceará busca garantir o direito à educação, previsto nos Arts. 6 e 205 da Constituição Federal, considerada um marco em relação à Educação Básica, uma vez que define a Educação como um direito social de caráter universal, que deve ser assegurado e oferecido para todos, independentemente de raça, cor, deficiência, origem social e idade. Diante do exposto, estudar o processo de implementação de políticas educacionais universais e equitativas é fundamental para o desenvolvimento da Educação.

Lotta (2019) define o processo de implementação como um campo analítico das políticas públicas que busca compreender o momento de incorporação, materialização, ou concretização das políticas. A autora ressalta que as pesquisas voltadas para tal temática demonstram a ideia de que as políticas públicas podem ser analisadas como um ciclo, com distintas fases, a saber: agenda, formulação, implementação e avaliação. Ainda que essas fases não sejam estanques, para a autora, servem como valioso instrumento para compreender os processos que constituem as políticas públicas.

Nesse contexto, há um conjunto de atores não eleitos por voto popular que desempenha papel central na condução de assuntos públicos. Podem ou não ser membros de carreiras, com funções de gestão e direção intermediária (como gerentes, diretores, coordenadores ou supervisores), em burocracias públicas e privadas, ou atuando diretamente com os usuários da política (CAVALCANTE; LOTTA, 2015).

Lotta e Pavez (2010) distribuem esses profissionais em três grupos: alto escalão, médio escalão e de nível de rua. São entendidos como um conjunto de atores permanentes do Estado, que atuam entre o processo de formulação de políticas públicas – seja em nível federal, estadual, ou municipal –, e a implementação dessas políticas.

Assim, as diferentes camadas burocráticas podem ser nomeadas como: Burocratas de Alto Escalão, agentes responsáveis pela formulação de regras e normas gerais da política; Burocratas de Médio Escalão, agentes diretamente responsáveis pela formulação e coordenação

das operações e processos de implementação da política; e Burocratas de Nível de Rua (BNR), atores responsáveis pela entrega da política aos seus usuários, ao implementarem a política pública.

Esses últimos agem diretamente com a população, elegendo os cidadãos que terão acesso à política pública; podem ser vistos como: professores, policiais, agentes de saúde pública, entre muitos outros, que estão na linha de frente, implementando a política pública.

O olhar para a atuação desses agentes de rua passa pelo reconhecimento e compreensão de como constroem suas ações, considerando que estes agentes fazem parte de uma estrutura institucional e programática e, ao mesmo tempo, têm o poder de implementarem as políticas públicas, onde podem exercer o que Lipsky denomina de discricionariedade. A discricionariedade desses agentes está em determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos benefícios e as sanções fornecidos por sua agência. Assim, mesmo que dimensões políticas oficiais moldem alguns padrões de decisão, bem como as normas comunitárias e administrativas, esses agentes ainda conseguem ter autonomia para decidir como aplicá-las e inseri-las nas práticas da implementação. É, em parte, no exercício da discricionariedade dos agentes implementadores que as políticas públicas são alteradas e reconstruídas (LOTTA, 2008, p. 6).

Lotta (2012) afirma, ainda, que, além da implementação ser uma das fases da política pública, significa, fundamentalmente, compreender a interação, em que os BNR se relacionam diretamente com os beneficiários de uma política. Dada a discricionariedade desses agentes, em geral, o processo de implementação tende a modificar o desenho original de uma política, seja em relação ao público atendido, aos recursos utilizados, ao fluxo de ações, entre outros, gerando resultados diversos. Nesse sentido, os implementadores utilizam suas crenças relativas às ocorrências e diretrizes políticas, elaborando suas próprias formas de lidar com os problemas (GIUSTO; RIBEIRO, 2019).

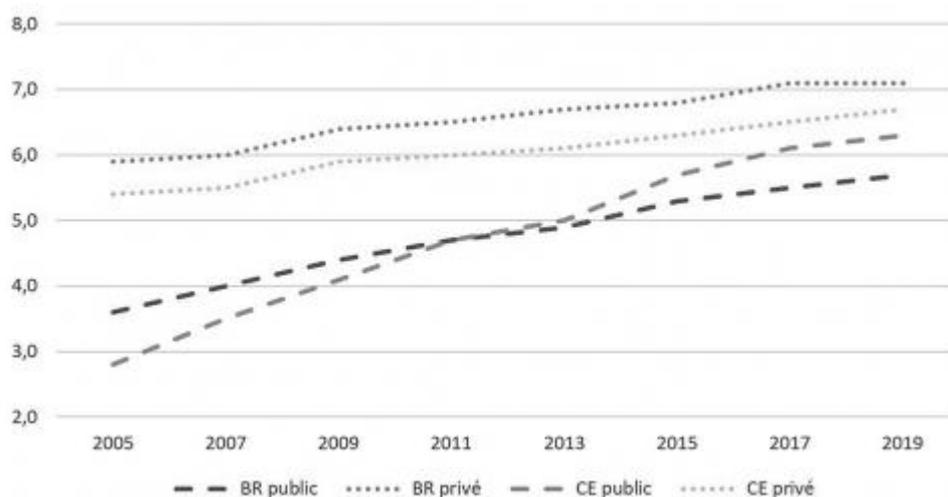
Nos dias de hoje, as pesquisas que se voltam à implementação são marcadas por múltiplos modelos e formas diferentes de análise do objeto de estudo, com produções realizadas em vários locais (LOTTA, 2019). Na presente pesquisa, busca-se contribuir com os estudos de implementação, a partir do olhar dos agentes de nível de rua: os professores.

O objeto deste estudo é o Mais Paic, cujo processo de implementação iniciou-se como Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), em 2007, por determinação do governador Cid Gomes, que tinha como objetivo a alfabetização na idade certa. Posteriormente, em 2015, foi ampliado, passando a se chamar Mais Paic. A decisão teve como fim incrementar o trabalho colaborativo da Secretaria da Educação (Seduc) do governo do Estado do Ceará com os 184 municípios do território, inicialmente com foco na alfabetização. Atualmente, o programa

engloba todo o Ensino Fundamental (EF) e apoia a aprendizagem dos estudantes para que caminhem com sucesso e tenham bons resultados (CEARÁ, 2019a).

O Gráfico 1, apresentado a seguir, demonstra como foi a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do 5º ano do EF das escolas públicas e privadas do Brasil, comparado com as escolas do estado do Ceará. É possível observar como o índice avançou, no estado, ultrapassando a média da rede pública brasileira. Também chama a atenção a aproximação do Ideb da rede pública cearense com o das instituições privadas. O estado ultrapassou a meta do Ideb estabelecida pelo governo brasileiro para 2021 (5,1), no ano de 2015, com um Ideb de 5,7.

Gráfico 1 - Evolução do Ideb do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, privadas do Brasil e do Ceará (2005-2019)¹



Fonte: Mamede *et al.* (2021, s/p.).

De acordo com os dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee), de 2018, os resultados de proficiência em Língua Portuguesa (LP) para o 2º ano do EF indicam 78,8% dos alunos em nível desejável, com alta de 38,9%, em relação ao ano de 2007, quando apenas 39,9% dos alunos encontravam-se em nível desejável.

Em 2018, a aprendizagem dos alunos do 5º ano do EF, nas disciplinas de LP e Matemática (MT), também apresenta melhora significativa, em relação aos dados de 2008. Em LP, a taxa de alunos no nível adequado, em 2018, atingiu a marca de 53,7%, enquanto, em

¹ Tradução: - - BR (Brasil) Pública; BR Privada; -- Ceará (CE) pública; CE Privada. (tradução literal feita pelo autor).

2008, o percentual era de 6,8%. Já em MT, a taxa, em 2008, era de 3,6%, e, no ano de 2018, subiu para 41,2% (SPAECE, 2018).

Esses dados repercutem o efeito que o Paic/Mais Paic trouxe para o Estado, uma vez que 184 municípios aderiram à implementação do programa. Esse movimento de adesão e os resultados de aprendizagem fizeram com que o estado do Ceará ampliasse o programa, em 2015, para abranger as demais séries do EF.

Segundo Cruz, Farah e Ribeiro (2020), de 2008 a 2010, a Seduc investiu R\$ 104.331.586,38 no programa (CEARÁ, 2012). De 2012 a 2018, foram investidos R\$ 92.313.179,73. As autoras afirmam, ainda, que o estado cearense tem baixa capacidade de financiamento, em comparação com outros da Federação, dependendo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e da sua complementação pela União. As autoras ressaltam, ainda, que, em 2017, o Estado não conseguiu atingir o valor aluno/ano estipulado em R\$ 2.875,03, fazendo com que a União investisse a quantia de R\$ 1,33 bilhão para que o piso nacional fosse atingido (CODES *et al.*, 2018 *apud* CRUZ; FARAH; RIBEIRO, 2020).

Nesta pesquisa, ao analisar a implementação do Mais Paic no Cariri, uma região do estado do Ceará, classificada com altos índices de vulnerabilidade social, de acordo com estudos do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (Ipece), parte-se do pressuposto de que o Mais Paic é a política pública educacional desenvolvida pelo estado em colaboração com os municípios. Foi explorado como ocorre a adesão e compreensão dos professores em relação ao Programa, abarcando, ainda, os avanços e desafios encontrados por esses profissionais no decorrer de sua implementação.

A região do Cariri é composta por 28 municípios, divididos em **grande, médio e pequeno portes**. Willemann *et al.* (2019, p. 2), com base em dados do IBGE (2010), conceitua: “Municípios de pequeno porte (com menos de 25 mil habitantes), médio porte (municípios com 25 a 100 mil hab.) e grande porte (municípios com mais de 100 mil hab.)”.

De acordo com dados da Seduc (2017), os municípios que aderiram ao Mais Paic têm o desempenho de seus alunos avaliado por meio da Prova Brasil, do Spaece-Alfa e Spaece e apresentam níveis **crítico, intermediário ou adequado** no 5º e 9º anos do EF. Na avaliação do 5º ano, não há nenhum município com aprendizagem em nível crítico, apontando para bons desempenhos em região vulnerável. Portanto, é uma região em que se encontra uma diversidade de municípios em situação diferenciada.

Na Tabela 1, constam os municípios por porte populacional e Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), produzido pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (Ipece)² e a avaliação do 5º e 9º anos³ do EF, realizada pela Seduc por meio do Spaece (2017). O IVS é calculado de zero a quatro, sendo que, quanto mais próximo de quatro for esse índice, maior a vulnerabilidade social do município (IPECE, 2015).

Também é apresentado, na Tabela 1, o índice de desenvolvimento humano dos municípios do Cariri calculado pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea), em 2010. Este trabalho também agrega dados advindos da pesquisa Implementação de Políticas Educacionais e Equidade em Contextos de Vulnerabilidade Social, apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), segundo o Processo 2018/11257-6, ao qual está vinculado.

Tabela 1- Tabela comparativa dos municípios do Cariri

Municípios de grande porte	Índice de vulnerabilidade social (IVS)	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-IDH-M	Avaliação pela Seduc 5º Ano	Avaliação pela Seduc 9º Ano
Crato	2,303	0.713	Intermediário	Crítico
Juazeiro do Norte	2,215	0.694	Intermediário	Crítico

Municípios de médio porte	IVS	IDH-M	Avaliação pela Seduc	Avaliação pela Seduc
Barbalha	2,511	0,683	Intermediário	Intermediário

² “O IVS foi criado pelo Ipece como um critério para a distribuição dos recursos da terceira fase do Programa de Apoio às Reformas Sociais do Ceará (Proares) III. A classificação dos municípios levará em consideração a proporção de famílias em situação de vulnerabilidade e risco social, a capacidade de geração autônoma de receita e o desempenho na execução da política de assistência social, notadamente no acompanhamento da população beneficiária do Programa Bolsa Família (PBF). [...] O IVS foi calculado por uma média ponderada de três indicadores: I) a Taxa de Vulnerabilidade Social – TVS; II) o Índice de Independência Tributária – IIT; e III) o Índice de Gestão Descentralizada – IGD-M do Cadastro Único para Benefícios Sociais (CADÚNICO). A TVS permite a classificação dos municípios de acordo com a proporção da população vulnerável, seguindo a definição do público usuário da Política de Assistência Social estabelecida na Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004), e serve como critério para a distribuição de recursos do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS), conforme a Norma Operacional Básica do Sistema Único da Assistência Social (NOB/SUAS)” (IPECE, 2015, p.3)

³ O foco desta pesquisa foi no EF 1, mas, para elucidar a realidade educacional, também foram apresentados dados do 9º ano.

Campos Sales	3,117	0,630	Adequado	Crítico
Mauriti	3,361	0,605	Intermediário	Crítico
Brejo Santo	2,822	0,647	Adequado	Intermediário
Missão Velha	3,223	0,622	Intermediário	Crítico
Jardim	3,356	0,614	Intermediário	Intermediário
Milagres	3,115	0,628	Intermediário	Intermediário
Lavras da Mangabeira	3,341	0,613	Intermediário	Crítico

Municípios de pequeno porte	IVS	IDH-M	Avaliação pela Seduc	Avaliação pela Seduc
Abaiara	3,235	0,628	Intermediário	Crítico
Altaneira	3,288	0,602	Adequado	Intermediário
Antonina do Norte	3,173	0,599	Adequado	Intermediário
Araripe	3,488	0,564	Intermediário	Intermediário
Assaré	3,203	0,600	Adequado	Crítico
Aurora	3,088	0,605	Intermediário	Intermediário
Barro	3,079	0,599	Intermediário	Intermediário
Caririaçu	3,272	0,578	Intermediário	Intermediário
Farias Brito	3,306	0,633	Adequado	Intermediário
Granjeiro	3,379	0,585	Intermediário	Intermediário
Jati	2,962	0,651	Adequado	Intermediário
Nova Olinda	3,153	0,625	Adequado	Intermediário
Penaforte	2,729	0,646	Adequado	Intermediário
Porteiras	3,335	0,622	Adequado	Intermediário

Potengi	3,346	0,562	Intermediário	Intermediário
Salitre	3,695	0,540	Adequado	Intermediário
Santana do Cariri	3,496	0,612	Adequado	Crítico
Tarrafas	3,305	0,576	Adequado	Intermediário

Fonte: elaborado pelo autor segundo os dados (IPEA, 2010; IPECE, 2015; CEARÁ, 2017).

O Cariri possui uma região vasta e rica em recursos naturais, mesmo assim, o que se percebe, nesse território, são contextos de vulnerabilidade social. Giusto e Ribeiro (2019) apresentam o conceito de vulnerabilidade social por meio de estudos feitos a partir de revisões literárias, com um grupo de fatores internos e externos à escola, com influência negativa sobre a escola, interferindo em seus ofícios e rotinas administrativas e pedagógicas. São imprescindíveis as investigações que visem a entender o fenômeno da implementação de políticas públicas em territórios com índices de vulnerabilidade classificados como médio, alto e muito alto, como é o caso do Cariri.

A relação entre desigualdade escolar e vulnerabilidade social tem sido fator determinante de muitos estudos e vem ganhando destaque nas políticas educacionais, desde a década de 1960. Tais indicadores ganharam maior relevância a partir da universalização escolar. O fato de a pessoa não frequentar a escola, não ser alfabetizada ou, até mesmo, não ter acesso ao conhecimento construído pela sociedade mundial, passou a constituir uma situação capaz de convocar, imediatamente, a ideia de injustiça na escola. Portanto, a noção de desigualdade escolar, como algo injusto, é fruto de um processo histórico (RIBEIRO, 2013).

Dentre alguns estudos sobre territórios com altos índices de vulnerabilidade, é perceptível que o Cariri cearense se destaca com esse problema, conforme apresentado em dados anteriores (IPECE, 2015). Esse contexto motiva a implementação de políticas públicas com o intuito de superar tais questões, deixando claro que os problemas sociais estão ligados, também, aos aspectos educacionais.

Considerando tais apontamentos, especialistas têm salientado que a vulnerabilidade social no território não pode ser captada por uma variável somente, como a de renda, por exemplo. Para a caracterização de situações de vulnerabilidade social devem-se considerar, além dos indicadores de renda familiar, outros referentes à escolaridade, saúde, condições de inserção no mercado de trabalho, acesso aos serviços prestados pelo Estado e oportunidades de mobilidade social (GIUSTO; RIBEIRO, 2019, p. 4).

Diante da situação de vulnerabilidade social em que se encontra o estado do Ceará, o Paic/Mais Paic tem contribuído com a redução das desigualdades escolares e sociais. Tal afirmativa pode ser percebida nas avaliações do Spaece, que vem evoluindo gradativamente desde 2007, bem como os resultados da Prova Brasil e do Ideb.

Esse programa público é resultado da experiência do Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar⁴, criado em 2004, pela Assembleia Legislativa do estado do Ceará, que organizou avaliações externas realizadas no próprio estado, quando se considerou o estado crítico dos estudantes na aquisição do processo de alfabetização.

Vale destacar que esse comitê é fruto da experiência de Sobral, conforme destacam Sumiya e Sano (2021). Seu objetivo era explicitar a problemática do analfabetismo escolar. “Para tanto, desenvolveu pesquisas e divulgou relatório contendo os resultados. O Comitê realizou ainda, sete audiências públicas e dois seminários internacionais sobre alfabetização” (CEARÁ, 2019b, s/p.).

No início do segundo mandato (2001–2004) foi realizado um novo diagnóstico, que identificou um baixo desempenho dos alunos de segunda à quarta série. Os indicadores deixaram claro para a equipe municipal que não adiantaria continuar envidando esforços apenas na infraestrutura e remuneração e novos objetivos foram estabelecidos. Nesse processo de reforma, diferentes atores e instituições colaboraram nas mudanças empreendidas, com destaque para o professor Edgard Linhares, especialista em leitura da UFC, que desenvolveu o primeiro sistema de avaliação no município, e João Batista Oliveira, então consultor do Instituto Ayrton Senna, que atuava no município no âmbito do Programa Escola Campeã, voltado para o fortalecimento da capacidade gerencial das secretarias e das escolas [...] Com o apoio desses atores, a equipe técnica municipal estabeleceu como meta prioritária a alfabetização de 100 por cento das crianças em processo inicial de escolarização até os 7 anos de idade, seguida pela alfabetização de 100 por cento das crianças de 8 anos ou mais, que frequentavam da segunda à sexta série e que ainda não sabiam ler e escrever [...] Essas metas refletiram as novas convicções centrais da política pública (SUMIYA; SANO, 2021, p. 8).

Em 2007, no governo de Cid Gomes, o Paic é elevado à categoria de política pública, por meio da adesão da maior parte dos municípios cearenses, incentivados por uma política de “descentralização⁵ orquestrada”, na visão de Padilha e Batista (2013), o que fez com que os

⁴ O Comitê cearense foi formado para a eliminação do analfabetismo escolar – uma ampla aliança institucional coordenada pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (Undime/ CE), a Secretaria da Educação Básica do Ceará (Seduc) e o Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), conduziram uma série de ações que buscam incorporar o tema da alfabetização de crianças nas pautas política e educacional do estado (UNDIME, 2005, s/p).

⁵ A política de descentralização [...] é um modelo regulador da relação estado-município. A descentralização pode ser definida como a transferência de poder do nível nacional para instâncias subnacionais, para planejar, gerir, executar e tomar decisões. No âmbito das políticas públicas, a descentralização significa um processo de reestruturação interna ao aparelho do Estado, que perpassa as várias esferas de governo, envolvendo aspectos políticos, administrativos, técnicos e financeiros (SILVA, 2021, p. 1).

municípios tivessem uma participação mais ativa e assumissem a incumbência do ensino e da aprendizagem, feita em parceria com o governo estadual que, por sua vez, defende a implementação de políticas públicas que visam promover uma Educação com qualidade e equidade.

Embora a Educação Infantil seja de responsabilidade dos municípios, e o EF seja uma responsabilidade compartilhada entre estados e municípios, o Ceará optou por municipalizar as duas etapas de ensino e o governo estadual coopera técnica e financeiramente com os municípios e tende a assumir um papel de guia na implementação de políticas educacionais.

O governo, com os resultados positivos obtidos ao longo dos trabalhos desenvolvidos pelo programa, deu continuidade à iniciativa, ampliando o programa por meio do Mais Paic, que agora contempla todo o EF de 9 anos, diferente do Paic, que só englobava a educação infantil, até o 2º ano do EF (CRUZ; FARAH; RIBEIRO, 2020).

Com isso, o Mais Paic tem suas atribuições designadas em seis eixos: (1) avaliação externa; (2) séries iniciais do EF; (3) séries finais do EF e ensino integral; (4) educação infantil; (5) literatura infantil e formação de leitores; e (6) gestão municipal da educação. Em 2022, todos os municípios do estado do Ceará implementavam esses eixos.

Considerando que as pesquisas têm afirmado que o Paic permitiu evoluir o rendimento dos alunos em LP, inclusive explicando a ampliação de equidade (KASMIRSKI; GUSMÃO; RIBEIRO, 2017), pode-se também perguntar sobre como esse programa tem sido implementado em cada um desses municípios. Equidade educacional é aqui compreendida à luz de Crahay (2000); Dubet (2009); e Ribeiro (2014) como situação em que, na Educação Básica, os alunos e as alunas alcançam o nível considerado necessário para trilhar uma trajetória escolar menos conturbada e com garantia de dignidade.

A partir das informações citadas, surge a justificativa de estudar a implementação do Mais Paic no Cariri cearense, tendo em vista a aprendizagem das crianças na idade certa, com o foco nos anos iniciais do EF (EF1).

Diante disso, esta investigação é fundamental para que a sociedade conheça a sua implementação, em territórios vulneráveis, tomando como caso específico o Cariri, já que, como retratam Giusto e Ribeiro (2019), os agentes implementadores utilizam estratégias, muitas vezes pessoais, que tendem a transformar as políticas públicas para melhor, ou pior, por meio de adaptações às suas realidades. Essa atitude pode gerar desigualdades, ou ampliar a equidade, fazendo com que a população receba benefícios ou tenha prejuízos.

A implementação do Mais Paic traz, para as escolas do Cariri cearense, o interesse de ascender a qualidade educacional com maior equidade. Dessa forma, neste estudo, pretende-se compreender a adesão e compreensão dos professores do EF1 que implementam o programa.

A pesquisa aqui apresentada é de natureza quantitativa e está organizada a partir de um questionário para o qual foram convidados a responder todos os professores do 1º ao 5º ano do EF1 das escolas públicas municipais dos três municípios analisados.

Este trabalho está organizado em sete capítulos. O primeiro, contém a *Introdução*. No segundo, *Procedimentos Metodológicos*, são descritos a abordagem, as categorias de análise e os procedimentos utilizados e os critérios de escolha do território da pesquisa.

No Capítulo 3, intitulado *O Que Dizem as Teses e Dissertações Sobre o Paic e Mais Paic*, são verificadas as teses e dissertações de mestrado encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), buscando alcançar um entendimento mais amplo sobre o assunto.

No Capítulo 4, intitulado *Implementação de Políticas Educacionais*, são tratados, brevemente, os conceitos de política pública e suas fases, e apresentada uma análise, feita com base na bibliografia sobre o assunto, com destaque para a fase da implementação. É notório que a implementação, além de ser uma fase do ciclo de políticas públicas, é um processo dinâmico, e que envolve agentes que lidam diretamente com os beneficiários dessa política.

O Capítulo 5, intitulado *Vulnerabilidade Social no Território*, tem como objetivo compreender, por meio da literatura especializada, como a vulnerabilidade social no território vem sendo um fator essencial para entender os aspectos que interferem na implementação das políticas públicas. A desigualdade entre as diversas camadas da população tem sido vista, na bibliografia, como um recorte fundamental para entender a forma como as políticas públicas podem ser fatores essenciais para sua redução.

Já no Capítulo 6, intitulado *O Programa de Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic)*, são trabalhados aspectos observados nos documentos oficiais e na literatura sobre o programa. São apresentadas sua história, estruturação e evolução, desde o Programa de Alfabetização na Idade Certa, passando pelo Paic+5 e chegando ao Mais Paic, política atual adotada pelo estado e que contempla a aprendizagem de todo o EF.

Já no Capítulo 7, intitulado *O Contexto da Pesquisa: O Cariri Cearense*, é apresentada breve caracterização dos três municípios que compuseram esta pesquisa, bem como do território do Cariri.

No Capítulo 8, intitulado *Discussão dos Resultados*, é feita a análise dos dados obtidos por meio do questionário; são apresentadas algumas considerações, hipóteses, os questionamentos e a análise descritiva dos dados.

Nas *Considerações Finais*, constam os principais resultados da pesquisa, salientando as lacunas e possíveis hipóteses para estudos futuros.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O problema desta pesquisa é detectar como as escolas situadas no Cariri cearense, região com altos índices de vulnerabilidade social, conseguem bons resultados de desempenho na Educação. Tais aspectos estão atrelados à adesão e compreensão dos professores? A literatura aponta que, quanto maiores são os níveis de vulnerabilidade no território, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais ofertadas (ERNICA; BATISTA, 2012; GIUSTO; RIBEIRO, 2019). Os resultados educacionais do Ceará contrastam com essa convergência da literatura, assim, é necessário compreender como ocorre a implementação do Mais Paic nesses territórios vulneráveis, visto que é a única política pública educacional assumida pelos municípios cearenses.

A literatura também destaca que, quanto maior a compreensão, pelos implementadores e a sua adesão à política pública, melhores são as condições de implementação (LOTTA, 2019; LIPSKY; 2019). Assim, quais ações são efetivadas, nesses municípios, pelos professores, considerando o desenho do programa e os distintos níveis de vulnerabilidade? Como os professores atuam, nesse contexto?

Diante desse problema, o objetivo geral da pesquisa é verificar a adesão e compreensão do Programa Aprendizagem na Idade Certa-Mais Paic por parte dos professores de três municípios do Cariri cearense.

Para tal, tem-se como objetivos específicos:

- Compreender como os professores do Cariri mesmo classificada como região de vulnerabilidade social, em comparação com o restante do estado do Ceará, aderiram às diretrizes do programa;
- Analisar como os professores adotam as diretrizes do programa em sua rotina de sala de aula;
- Identificar os documentos, instrumentos e materiais que os professores do Cariri mais conhecem;
- Verificar como os resultados das avaliações são utilizados nos três municípios do Cariri.

Julgou-se adequado, para este estudo, o uso da abordagem quantitativa de pesquisa, descrito, por Gatti (2004), como um método com pouca tradição na pesquisa educacional, isso porque os educadores, ao pesquisarem o campo, encontram dificuldades de aplicar as técnicas

desse método, o que faz com que pesquisadores de outras áreas busquem investigar com essa metodologia.

Pereira e Ortigão (2016) também apontam que a metodologia quantitativa precisa ser aprendida pelos pesquisadores em Educação, pois muitos não a utilizam, pelo fato de não terem conhecimento sobre a forma como é aplicada, pois, para os docentes, as pesquisas quantitativas são apropriadas para responder às perguntas que passam a apontar para um grau de abrangência de alguns aspectos da população; com isso, também se inclui a ideia de estar sensível às adversidades dos problemas sociais.

Com relação à importância da abordagem metodológica, no campo da Educação, Duarte (2023, p. 114) destaca que:

[...] as pesquisas com método quantitativo são relevantes, pois elas possibilitam aos pesquisadores e a academia a percepção de uma realidade diferenciada. A quantificação de uma amostra significativa permite com que o pesquisador possa verificar determinados fenômenos que não são possíveis de serem captados em pesquisas qualitativas. A abordagem quantitativa deve ser utilizada pelas mais diferentes áreas de conhecimento, principalmente no campo da educação, pois ela poderá evidenciar dados significativos de uma amostra afim de possibilitar considerações sobre o objeto de estudo.

Para Gatti (2004), a análise quantitativa está relacionada a uma informação contida na massa de dados, que sofreu transformação, e a observação é feita por outro ponto. Essa metodologia está relacionada aos procedimentos técnicos e algoritmos que ajudam o pesquisador a estudar e a compreender melhor o seu objetivo.

Há diversas formas de se obter quantificações, dependendo da natureza do objeto, dos objetivos do investigador e do instrumento de coleta. Podemos, grosso modo, distinguir três tipos de dados: categóricos, ordenados e métricos. Para cada um deles há possibilidades de tratamentos específicos. Os dados categoriais são aqueles que apenas podemos colocar em classificações (classes) e verificar sua frequência nas classes (GATTI, 2004, p. 14).

Pereira e Ortigão (2016) ressaltam que Gatti (2004) adverte que existem algumas características que devem constar no estudo quantitativo, pois, para sistematizar o conhecimento, é preciso:

[...] primeiro, os números, frequências, medidas, tem algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações (GATTI, 2004, p.13).

Neste estudo, utilizamos o instrumento *survey*, que Pereira e Ortigão (2016) definem como um método em que se utilizam questões padronizadas a serem aplicadas em uma parcela populacional. O instrumento não pode ser confundido com o censo. Enquanto o *survey* é

aplicado a uma amostra (parcela) e o censo é aplicado a toda a população, diversas são as possibilidades de utilização do *survey*, dependendo do desenho da pesquisa e do modo como é elaborado o objetivo.

A seguir, são apresentadas as cinco etapas desta pesquisa: (1) levantamento bibliográfico; (2) revisão de literatura e categorias de análise; (3) elaboração do questionário para envio aos professores do 1º ao 5º ano do EF1; (4) aplicação do questionário; (5) análise dos dados.

Para aprofundamento das análises, foram considerados três municípios: Penaforte, Salitre e Santana do Cariri. A forma de escolha dos municípios para a pesquisa teve por critérios os índices de vulnerabilidade social no estado e os resultados do Spaece, apresentados pela Seduc. A base de criação desses critérios é a pesquisa Fapesp nº 2018/11257-6, que estabeleceu os municípios nas categorias: a) mais equitativo, em situação de menor vulnerabilidade; b) menos equitativo, em situação de maior vulnerabilidade; e c) mais equitativo, em situação de maior vulnerabilidade. Penaforte encontra-se na situação “mais equitativo em situação de menor vulnerabilidade”; Salitre, em “mais equitativo em situação de maior vulnerabilidade”; e, Santana do Cariri, em “menos equitativo em situação de maior vulnerabilidade”.

Foi realizada uma análise dos indicadores de avaliação na Prova Brasil/Saeb nos três territórios de vulnerabilidade social, uma vez que as áreas com altos índices de vulnerabilidade social apresentam bons indicadores de avaliação na Prova Brasil/Saeb, no EF1.

Dentro desses territórios, foram convidados todos os professores do 1º ao 5º ano do EF, dos três municípios analisados, para responder ao questionário (Apêndice A). A construção do instrumento baseou-se no questionário aplicado a professores da pesquisa Implementação do Programa São Paulo Integral e a Qualidade da Educação no Ensino Fundamental: Análise e Proposições, coordenada pela Profa. Dra. Vanda Mendes Ribeiro, em parceria com membros da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (Reippe)⁶.

O instrumento elaborado contou com 32 questões fechadas e sete abertas⁷, tratando de: a) perfil; b) entendimento sobre o programa; c) entendimento sobre os documentos do Mais Paic; d) formação do Mais Paic; e) infraestrutura; f) avaliação e percepção do docente. Quanto à elaboração das questões de uma pesquisa quantitativa, Duarte (2023, p. 107) lembra que:

Os pesquisadores devem considerar que as perguntas devem ser claras, com frases precisas, além de sempre lembrar ao participante qual é o objetivo da pesquisa. As questões devem ser elaboradas levando em consideração, sempre, os aspectos

⁶ O relatório da pesquisa está disponível em: <https://www.reippe.com/relatorios>.

⁷ No questionário, existem questões abertas, que estão vinculadas a questões fechadas.

positivos, pois as que têm formatos negativos, levam o participante a evitar ler a parte negativa.

Foi inserida uma questão aberta para que os professores mencionassem cinco palavras que os fazem lembrar do Programa. Com as respostas, foi feita uma nuvem de palavras para ilustrar o resultado.

Na versão final do questionário, após sugestões da banca de qualificação, foram incorporadas questões pertinentes à rotina dos professores. Para sua elaboração, foi analisado um modelo de plano de aula diário do 2º ano, além do cronograma de conteúdo disponibilizado por um dos municípios foco da pesquisa. Após a incorporação das questões, o instrumento foi disponibilizado por meio do Google Forms.

Precedendo a sua aplicação, foram realizados pré-testes com uma professora do quadro de docentes de outro município do Cariri; uma gestora do Mais Paic pertencente à Célula de Cooperação com os Municípios (Cecom) da Seduc; e um técnico que atuava na área de avaliação da Seduc. As contribuições feitas a partir do pré-teste, geraram novas reformulações. Duarte (2023, p. 107) diz que “os pré-testes são importantes para a validação de um instrumento, visto que, se for testado ou validado, o pesquisador pode ter certeza de que terá êxito”.

O questionário foi enviado a 209 professores do EF1 (1º ao 5º ano), em outubro, novembro e início de dezembro de 2022, por *e-mail* fornecido pelas SMEs dos municípios analisados, conforme consta na Tabela 2. Estão disponíveis, no Apêndice C, as datas e formas de contato com os professores dos municípios. Buscou-se atingir 80% dos professores de cada município.

Tabela 2 - Quantidade de professores por EF 1, por ano e município

Município	Quantitativo	Porcentagem esperado (%)	Quant. Necessário	Quantitativo atingido	Cobertura (%)
Penaforte	14	80	12	12	85,71
Salitre	117	80	94	96	82,95
Santana do Cariri	78	80	63	64	82,05

Total	209	80	168	172	82,29
-------	-----	----	-----	-----	-------

Elaborado pelo autor (2022).

O questionário eletrônico dispõe de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que apresenta os objetivos do estudo e oferece ao respondente a opção de participar ou não do estudo (Apêndice D).

No momento do preenchimento do questionário, três professores do município de Santana do Cariri, e um professor do município de Salitre, responderam que dão aulas no EF 2. Em contato com as respectivas escolas, verificou-se que ambos pertencem ao quadro de professores tanto do EF1 quanto do EF2. No Apêndice E, constam as declarações assinadas pelos gestores das unidades às quais os professores pertencem, afirmando que todos os que responderam ao questionário atuam no EF1.

Para garantir a participação dos docentes na pesquisa, buscou-se o contato pessoal com os respectivos secretários municipais de Educação, em julho de 2021. Nesse momento, a pesquisa e seus objetivos foram apresentados. Os três secretários aprovaram a participação de suas equipes na pesquisa (Apêndice F).

Em função da dificuldade inicial no retorno dos professores, foi desenvolvida uma estratégia de contato com as equipes municipais. Os secretários municipais de Educação e gestores do Paic foram novamente contatados, por *e-mail*, telefone e WhatsApp, para que apoiassem a participação dos professores.

Também se buscou contato com os gestores do Mais Paic e das unidades escolares para que os professores pudessem aderir à pesquisa, conforme consta no Apêndice B. Dessa forma, a coleta de dados com os professores foi expandida de outubro ao início de dezembro, em busca de uma cobertura de 80% dos professores do EF1 das três localidades pesquisadas.

Foi realizado, pelo pesquisador, um vídeo explicando os objetivos da pesquisa, que serviu para estimular os professores a responderem ao questionário. Está disponível no Apêndice C, com as datas e formas de contato com professores dos municípios.

A interpretação dos dados baseou-se em Reis e Reis (2002, p. 5), que apresentam o método de análise descritiva como sendo:

[...] a fase inicial deste processo de estudo dos dados coletados. Utilizamos métodos de Estatística Descritiva para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos. As ferramentas descritivas são os muitos tipos de gráficos e

tabelas e também medidas de síntese como porcentagens, índices e médias. Ao se condensar os dados, perde-se informação, pois não se têm as observações originais. Entretanto, esta perda de informação é pequena se comparada ao ganho que se tem com a clareza da interpretação proporcionada. A descrição dos dados também tem como objetivo identificar anomalias, até mesmo resultante do registro incorreto de valores, e dados dispersos, aqueles que não seguem a tendência geral do restante do conjunto.

Bussab e Morettin (2017) apresentam a análise descritiva como uma forma de calcular dados e posições, de forma a ter o maior número de informações que demonstrem análises que vão além de serem exploratórias, mas indiquem meios e instrumentos que confirmem os dados estatísticos.

Para analisar uma amostra aplicada a $n = 172$ docentes do Cariri/CE, classificada segundo a origem dos professores: Penaforte ($n = 12$); Santana do Cariri ($n = 64$); e Salitre ($n = 96$), foram utilizados métodos estatísticos descritivos e inferenciais. A pesquisa contou com o apoio de um estatístico e analista de dados para as análises quantitativas. As variáveis qualitativas foram apresentadas por distribuição de frequências absolutas e relativas. As variáveis quantitativas foram apresentadas por medidas de tendência central e de variação e tiveram a normalidade avaliada pelo teste de D'Agostino-Pearson. “Este teste baseia-se nas medidas de simetria (g_1) e curtose (g_2) e o p -valor é calculado pelo Qui-Quadrado com 2 graus de liberdade. Este teste deve ser utilizado para amostras iguais ou maiores que 20 unidades, com uma ou k amostras” (AYRES *et al.*, 2007, p.166).

Para realizar a análise quantitativa das variáveis ordinais, representadas em escala tipo Likert, as categorias ordinais foram convertidas em escores numéricos conforme a representação proporcional dos níveis ordinais. Na parte inferencial, foram aplicados os seguintes métodos: **(a)** Para comparar as variáveis qualitativas (entre os três municípios) foi aplicado o teste do Qui-Quadrado de independência; teste em que, segundo Ayres *et al* (2007), se utilizam hipóteses e tem por finalidade encontrar o valor da dispersão para duas variáveis categóricas nominais e verificar se existem variáveis qualitativas. O teste é não paramétrico, ou seja, não depende de média e variância. Sua finalidade é comparar as proporções, isto é, as divergências entre as frequências de um determinado fenômeno; **(b)** A comparação dos municípios, conforme as variáveis quantitativas, foi realizada pelo teste de Kruskal-Wallis que é indicado para verificar a hipótese de três ou mais amostras iguais ou não (AYRES *et al.*, 2007). Também foi feito um pós-teste de Dunn.

Este teste é o procedimento seguinte a um teste de Kruskal-Wallis, isto é, é o equivalente não paramétrico dos testes de comparações múltiplas usados após a ANOVA, ou seja, não assume que os seus resíduos provêm duma distribuição específica. A sua importância é constatada quando existe uma diferença entre três ou

mais médias, e serve para averiguar quais as médias que são significativamente distintas. Assim, realizam-se comparações múltiplas de forma a redefinir o valor de significância (alfa), o que está muitas vezes associado à probabilidade de rejeitar equivocadamente a hipótese nula (MARQUES; FRANÇA; REBOLEIRA, 2020, s/p.).

Seguindo os pré-requisitos de Ayres *et al.* (2007) foi previamente fixado erro alfa em 5% para rejeição de hipótese nula e o processamento estatístico foi realizado nos programas BioEstat versão 5.3 e SPSS versão 27.

Os dados foram analisados em conformidade com a literatura que apresentou duas categorias, que englobam uma dimensão:

Dimensão: Percepção dos agentes sobre a implementação do Mais Paic:

1. Entendimento da política;
2. Aderência.

Depois de analisadas as questões de rotina, surgiu uma nova categoria, a discricionariedade, que foi relacionada e dialogada com a literatura.

2.1 Levantamento bibliográfico

Considerando o objetivo deste estudo e para embasar as análises aqui empreendidas, inicialmente, foi feito um levantamento bibliográfico, com o objetivo de verificar os conceitos de vulnerabilidade social e implementação de políticas públicas.

Foi realizado um levantamento inicial para a construção do projeto desta pesquisa e utilizados como descritores, separadamente, as palavras-chave “Implementação” e “Mais Paic”, além da combinação “Paic” *and* “Ceará”. No Google Acadêmico, foram encontrados 913 resultados, e utilizados apenas 27 trabalhos. Por fim, na base SciElo, foi encontrado apenas um trabalho. Porém, optou-se por utilizar um levantamento bibliográfico relativo ao Projeto Fapesp Processo nº 2018/11257-6, ao qual essa dissertação está vinculada. Esse material foi utilizado no Capítulo 6, que trata do Mais Paic.

No Capítulo 3, é apresentada a pesquisa bibliográfica realizada sobre o programa, que teve como principal fonte para coleta de dados, a plataforma BDTD, realizada em março de 2022, e priorizadas teses e dissertações para a elaboração do trabalho. Na intenção de filtrar as buscas para ter resultados mais específicos, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: a) Mais Paic; b) Paic; e c) Ceará, com o filtro de período, isto é, estudos e pesquisas realizados entre 2010 e 2020.

Com base na procura, foi encontrado um total de 41 teses e dissertações. É importante enfatizar que o intuito principal desta busca foi construir um panorama sobre as teses e dissertações que estudam diretamente o tema Paic. Foram encontrados 41 trabalhos e 33 deles foram utilizados por tratar o tema de modo mais específico. Os oito trabalhos foram excluídos, por não serem relacionados ao programa.

Para realizar a pré-seleção das dissertações e teses que serviram como base para este estudo, foi feita a leitura de seus resumos e introduções, e a síntese dessa apreciação é apresentada no Capítulo 3. Na pesquisa bibliográfica, não foi identificado nenhum estudo que analisasse a implementação do Mais Paic no Cariri, buscando identificar a adesão e a compreensão dos professores do EF1 sobre o Programa. Esta lacuna poderá ser preenchida com esta dissertação.

Também foram analisados sete autores de referência em políticas públicas, implementação e burocracia de nível de rua. Essa leitura possibilitou uma categorização das temáticas estudadas. Observou-se que a maior parte dos estudos sobre implementação estão relacionados à temática dos BNRs (LOTTA, 2019). Os demais buscam compreender e explorar a dinâmica do ciclo de políticas públicas, com foco no momento da implementação.

As temáticas trabalhadas nessa literatura estão sistematizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Temáticas encontradas

Temáticas encontradas	Autores
A legalidade da política e a legitimidade de quem a criou	Lotta (2012; 2014); Secchi (2017)
A relação entre a agência de implementação ⁸ e os burocratas de nível de rua	Lotta (2012; 2014); Secchi (2017); Louzano <i>et al</i> (2018); Giusto e Ribeiro (2019); Lipsky (2019)
A adesão dos implementadores aos objetivos da política	Lotta (2012; 2014; 2019); Louzano <i>et al</i> (2018); Giusto e Ribeiro (2019); Lipsky (2019); Bichir (2020)

⁸ Segundo Lotta (2010), as agências podem ser definidas como um ambiente a que o BNR está alocado, como exemplo, a escola, o Centro de Referência de Assistência Social (Cras), o Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), entre outras que implementam políticas públicas.

O entendimento/compreensão dos agentes implementadores sobre a política	Lotta (2012; 2014; 2019); Louzano <i>et al</i> (2018); Giusto e Ribeiro (2019); Lipsky (2019); Bichir (2020)
A discricionariedade, as crenças e os valores que envolvem o processo de implementação	Lotta (2012; 2014; 2019); Secchi (2017); Farah (2018); Louzano <i>et al</i> (2018); Giusto e Ribeiro (2019); Lipsky (2019) e Bichir (2020)
As condições de trabalho a que os burocratas são submetidos	Lotta (2012; 2014; 2019); Louzano <i>et al</i> (2018); Giusto e Ribeiro (2019); Lipsky (2019) e Bichir (2020)

Elaborado pelo autor (2022).

Nas análises apresentadas no Quadro 1, dois trabalhos tratam da legalidade e legitimidade no processo de implementação. Seis abordam a relação entre a agência de implementação e os BNRs. Quanto à adesão desses funcionários, sete pesquisas tratam do tema.

A compreensão dos agentes implementadores também consta em sete estudos sobre a temática. A discricionariedade consta em nove dos trabalhos analisados. As condições de trabalho que podem afetar os burocratas na implementação e os aspectos de remuneração são tratados em sete dos trabalhos revistos.

Diante da literatura analisada desses pesquisadores, observou-se que há aspectos que se relacionam, apontando alguns fatores determinantes para o processo de implementação. Assim, podem ser observadas algumas categorias de análise *a priori*: a) legalidade da política e a legitimidade de quem a criou; b) relação entre a agência de implementação e os BNRs; c) adesão dos implementadores aos objetivos da política; d) entendimento dos agentes implementadores sobre a política; e) a discricionariedade e as crenças e os valores que envolvem o processo; f) condições de trabalho a que os burocratas são submetidos e ao processo motivacional de capacitação e remuneração desses agentes.

Apesar de todas essas categorias serem importantes nas análises de políticas públicas, neste trabalho foca-se a adesão dos implementadores aos objetivos da política e em seu entendimento.

3 O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PAIC E MAIS PAIC

Neste capítulo é apresentado uma revisão bibliográfica da produção de teses e dissertações sobre o Paic e Mais Paic dos anos de 2010 a 2020. Com base em palavras-chave, foram encontrados 41 trabalhos na base BDTD e 33 e foram utilizados por se tratar do tema em específico. Oito trabalhos foram excluídos por não tratarem do tema Paic ou Mais Paic.

O quadro 2 apresenta os resultados encontrados com as teses e dissertações selecionadas.

Quadro 2 – Teses e Dissertações selecionadas

Autor	Título	Ano	Categoria	Banco de dados
ALVES, Marly dos Santos	A avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da alfabetização: uma análise da experiência do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic)	2010	Dissertação	BDTD
ROSSI, Jocelaine Regina Duarte	Entre o estável e o fortuito: a formação continuada em serviço e as rotinas pedagógicas em alfabetização	2010	Dissertação	BDTD
RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros	A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças	2011	Tese	BDTD
FREIRE, Emanuella Sampaio.	A influência da língua materna na matemática: uma análise dos resultados das avaliações dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental do estado do Ceará.	2012	Dissertação	BDTD
OLIVEIRA, Joyce Carneiro de	As estratégias utilizadas por crianças em fase de apropriação da leitura: uma análise baseada na interação com instrumentos de avaliação em larga escala	2012	Tese	BDTD
SILVA, Maria Leonir do Nascimento	Contribuições pedagógicas para a avaliação em larga escala da produção escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental	2012	Dissertação	BDTD

COELHO, Maria Izolda Cela de Arruda.	Rede de cooperação entre escolas: uma ação no âmbito do programa alfabetização na idade certa – Paic.	2013	Dissertação	BDTD
FONSECA, Andreia Serra Azul da	Programa de Alfabetização na Idade Certa - Paic: Reflexos no planejamento e prática escolar	2013	Tese	BDTD
HOLANDA, Ana Maria de Lima	O que funciona para melhorar a proficiência do aluno? O impacto do Programa de Alfabetização na Idade Certa - Paic e outros determinantes	2013	Dissertação	BDTD
MAIA, Jefferson De Queiroz	A Gestão por resultados na Educação Cearense (2007- 2010): O Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic)	2013	Dissertação	BDTD
SILVA, Roberta da	Os desafios da gestão da formação de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa em Acopiara/CE	2013	Dissertação	BDTD
SOARES, Francisco Das Chagas Araújo	Paic a distância: uma proposta de formação continuada para professores da rede pública municipal de fortaleza	2013	Dissertação	BDTD
COSTA, Francisca Mônica da Silva	Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic): concepções sobre alfabetização de professores do 1º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Fortaleza	2014	Dissertação	BDTD
MACHADO, Daienne Amaral	Políticas públicas interfederativas: coordenação na implementação do programa alfabetização na idade certa do Ceará	2014	Dissertação	BDTD
PEREIRA, Flávio Alves	A incidência das políticas de responsabilização do estado do Ceará nas ações de gestão pedagógica em âmbito municipal – o caso da Escola Maria Nair (IPU-CE)	2014	Dissertação	BDTD
SILVA, Liérgina Pedrosa Alves e	Formação dos professores do 1º ano que atuam no Programa de Alfabetização na Idade Certa: Paic	2014	Dissertação	BDTD

CHAVES, Edlane de Freitas	A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um Município do Ceará	2015	Dissertação	BDTD
FREIRE, Gabriela Moriconi	Programa alfabetização na idade certa no estado do Ceará segundo a avaliação spaece alfa	2015	Dissertação	BDTD
SILVA, Silene Cerdeira Silvano Da	Reconceitualização do conceito de sistema de numeração decimal pela formadora do paic	2015	Dissertação	BDTD
SILVEIRA, Teresa Márcia Almeida da.	Sentidos e efeitos da avaliação externa do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) na Rede Municipal de Ensino Público de Fortaleza (CE)	2015	Dissertação	BDTD
SUMIYA, Lilia Asuca	A hora da alfabetização: atores, ideias e instituições na construção do PAIC-CE	2015	Tese	BDTD
FREIRE, Emanuella Sampaio	Avaliação formativa da alfabetização: uma proposta para acompanhar o desenvolvimento da leitura das crianças do 2º Ano do Ensino Fundamental	2016	Tese	BDTD
MAIA, Maria Iraní Mendes	O Paic como política de responsabilização e gestão por resultados: a experiência de Limoeiro do Norte – CE na voz de seus protagonistas	2016	Dissertação	BDTD
SILVA, Lucas Melgaço da	Avaliações em larga escala na alfabetização: contextos no ensino público de um município do Estado do Ceará	2016	Dissertação	BDTD
SOUSA, Ana Paula Saraiva	O Paic e o desafio de erradicar o analfabetismo infantil no Ceará	2016	Dissertação	BDTD
ARAÚJO, Sammya Santos	a formação de leitores iniciais e o letramento literário em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I atendida pelo programa aprendizagem na idade certa (Mais Paic)	2018	Dissertação	BDTD

CORREA, Erisson Viana	Accountability na educação: impactos do Prêmio Escola Nota Dez no sistema público de ensino do Ceará	2018	Tese	BDTD
MARQUES, Fernanda Castro	Formação continuada de professores no “Programa de Alfabetização na Idade Certa” (PAIC) : peça-chave para o sucesso da política educacional cearense?	2018	Dissertação	BDTD
PIMENTEL, Amancio Leandro Correa	Formação docente no Paic e Pnaic: crítica à racionalidade pragmática instrumental	2018	Dissertação	BDTD
SILVA, Roberta da	Os efeitos do Programa Aprendizagem na Idade Certa (Paic) no trabalho dos professores alfabetizadores	2018	Tese	BDTD
OLIVEIRA, Kátia Regina Carvalho da Cruz	Formação continuada de professores de língua portuguesa: cumprimento da meta do Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic) no município de Acaraú/Ceará	2019	Dissertação	BDTD
SILVA, Francisca Janilce Teixeira Da	Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic) Na Escola Municipal Secretário Paulo Petrola	2019	Dissertação	BDTD
SILVA, Maria Angélica Sales da	A aplicação da rotina de matemática do programa Mais Paic pelos professores do 5º ano do Ensino Fundamental no município de Pacatuba – Ceará	2020	Dissertação	BDTD

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Posteriormente à visualização dos trabalhos selecionados, foi realizada uma breve descrição dos resultados escolhidos, gerando, desta forma, melhor contextualização em relação a cada uma das teses e dissertações.

Na pesquisa bibliográfica, foram identificadas 33 produções acadêmico-científicas, de 2010 a 2020, dentre as quais 26 dissertações e sete teses depositadas na plataforma BDTD, o que mostra o interesse dos pesquisadores e cursos de pós-graduação sobre os programas. Foram identificadas 29 a respeito do Paic e quatro com abordagem sobre o Mais Paic. Desse total, 16 (48,48 %) estudos foram publicados de 2010 a 2014; e 17 (51,52%), de 2015 a 2020. A maior

parte trata do Paic na fase inicial do programa, em que o foco era a alfabetização. Poucos são os trabalhos que abordam o Mais Paic, que é a política atual voltada à aprendizagem na idade certa, com os nove anos do EF.

A leitura possibilitou a categorização *a posteriori* dos trabalhos em seis amplas categorias, a saber: a) desenho do programa; b) premiação e bonificação; c) cooperação e coordenação interfederativa; d) avaliação externa; e) dinâmicas de regulação; e f) formação de professores.

A seguir, apresentam-se as produções a partir de sua categorização.

a) Desenho do Programa e sua prática

Nessa categoria, agrupam-se cinco estudos que abordam especificamente tanto o desenho do Paic quanto o processo de implementação, perpassando por seus objetivos, suas diretrizes, legislações e sua relação com o planejamento escolar e as práticas pedagógicas, visando a alcançar os objetivos das políticas educacionais (FONSECA, 2013; SUMIYA, 2015; ARAÚJO, 2018; SOUSA, 2016; SILVA, 2019).

Fonseca (2013), na tese intitulada *Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC: Reflexos no planejamento e prática escolar*, apresenta uma investigação dos impactos do Paic em relação ao planejamento escolar; às práticas pedagógicas; e ao processo de aprendizagem, mostrando como o Paic contribui de maneira direta para repensar e realizar os processos de ensino e aprendizagem no Ceará.

A tese intitulada *A hora da alfabetização: Atores, ideias e instituições na construção do Paic-CE*, elaborada por Sumiya (2015), contém uma análise do campo das políticas públicas educacionais com a intenção de verificar como a temática de analfabetismo foi inserido na agenda do governo do Estado do Ceará e como se deu o desenvolvimento e a evolução do desenho do Paic.

A dissertação de Araújo (2018), *A formação de leitores iniciais e o letramento literário em uma turma do 2º ano do ensino fundamental I atendida pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic)*, traz a articulação entre o Paic e o processo de formação de leitores, a partir da análise das práticas pedagógicas, como o letramento literário.

Sousa (2016), em sua dissertação intitulada *O Paic e o desafio de erradicar o analfabetismo infantil no Ceará*, apresenta uma análise acerca das dificuldades enfrentadas na implementação do programa, questão que envolve fatores relacionados tanto ao desenho de tais políticas quanto aos fatores social e educacional de vulnerabilidade.

Na dissertação intitulada *Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic) na escola municipal Secretário Paulo Petrola* (SILVA, 2019), está especificada a política pública que inscreve o Paic, analisando sua articulação com a avaliação externa e/ou em larga escala, discorrendo sobre como os processos de implementação; de gestão e práticas docentes, interferem nos resultados apresentados pela escola pesquisada.

b) Premiação e bonificação

Nessa categoria, trata-se da política de *accountability* educacional, representada pelo programa Prêmio Escola Nota Dez, nas dinâmicas pedagógicas das escolas cearenses. Observam-se dois textos, que tratam da criação do Prêmio, explicitando assim seus objetivos e recursos (COELHO, 2013; CORREA, 2018).

Coelho (2013), em sua dissertação denominada *Rede de cooperação entre escolas: Uma ação no âmbito do programa alfabetização na idade certa – Paic*, analisa as ações de colaboração entre escolas e equipes gestoras, no âmbito do programa de alfabetização e do Prêmio Escola Nota 10. O autor defende o papel de liderança dos diretores e a força da cooperação e troca de experiências das equipes escolares, que podem resultar em ambientes de aprendizagens de novas práticas, fortalecendo o compromisso institucional e, conseqüentemente, melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Destaca a importância da troca de experiência e cooperação entre gestores, principalmente, no decorrer da formação de novos profissionais.

Na tese intitulada *Accountability na educação: Impactos do Prêmio Escola Nota Dez no sistema público de ensino do Ceará*, que contribui para o debate acerca das políticas de *accountability* educacional, Correa (2018, p. 7) trata da avaliação do programa Prêmio Escola Nota 10, enfatizando que “o prêmio busca incrementar o desempenho do sistema escolar promovendo competição entre escolas por uma premiação dada às 150 primeiras de acordo com um *ranking*”.

A partir de dados da Prova Brasil e do Spaece, o autor avalia os impactos do prêmio em relação a outras ações, no âmbito do Paic. Destaca que os resultados causados pela premiação resultam em impactos positivos na LP, mas que não se reproduzem esses mesmos impactos em MT ou na Prova Brasil.

Quando analisa o quesito de equidade, o autor enfatiza que “os ganhos das escolas premiadas no Spaece foram alcançados com aumento do percentual de alunos em nível adequado, porém com aumento da desigualdade interna” (CORREA, 2018). Conclui que não

basta existir um programa de responsabilização escolar, ou de bonificação, mas “uma visão integrada que busque coordenar as ações entre agentes em diversos níveis institucionais e entes federativos pode ser um dos fatores decisivos para o sucesso das políticas cearenses” (CORREA, 2018, p. 7).

c) **Processos Avaliativos**

Nove textos tratam da avaliação no âmbito do Paic; dos fundamentos conceituais e argumentativos que alicerçam a criação do sistema de avaliação da educação do Ceará; mecanismos de divulgação; procedimentos metodológicos; e, principalmente, das ações elaboradas e desenvolvidas pelo governo (FREIRE, 2012; FREIRE, 2016; FREIRE, 2015; ALVES, 2010; RIBEIRO, 2011; SILVA, 2016; SILVA, 2012; SILVEIRA, 2015; HOLANDA, 2013; OLIVEIRA, 2012).

Na dissertação *A influência da língua materna na matemática: Uma análise dos resultados das avaliações dos alunos do 3º ano do ensino fundamental do estado do Ceará*, o autor Freire (2012) utiliza os resultados das avaliações externas para refletir sobre como a língua materna pode influenciar no desempenho dos alunos no teste de MT, destacando questões ainda pouco exploradas nas pesquisas educacionais, mas que podem incentivar o debate sobre a avaliação diagnóstica no processo de alfabetização.

Já em sua tese *Avaliação formativa da alfabetização: Uma proposta para acompanhar o desenvolvimento da leitura das crianças do 2º ano do ensino fundamental*, Freire (2016) apresenta aspectos relacionados à avaliação formativa do processo de alfabetização. Destaca que a ação do professor é norteada para observar os processos de aprendizagem a partir da definição conceitual do desenvolvimento da leitura e a orientação para compreender os resultados. Aponta desafios para a implementação da avaliação da competência leitora das crianças do 2º ano no âmbito da escola e da própria secretaria.

Alves (2010), em sua dissertação *A avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da alfabetização: Uma análise da experiência do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic)*, mostra como a proposta de avaliação interna ao Paic está contribuindo para concretizar a meta de alfabetizar todas as crianças com até sete anos de idade. A partir de entrevistas semiestruturadas com professores, a autora salienta que a implementação do Programa ocasionou mudanças significativas nas práticas de avaliação na sala de aula, na medida em que as avaliações somativas passaram a ter caráter mais formativo e processual.

Freire (2015), em sua dissertação intitulada *Programa Alfabetização na Idade Certa no estado do Ceará segundo a avaliação Spaece-Alfa*, apresenta uma análise dos fatores socioeconômicos e educacionais que contribuem para melhorar o desempenho municipal quanto ao nível de alfabetização média dos seus alunos. Os resultados indicam que programas de distribuição de renda para famílias vulneráveis, a qualidade da gestão pública e o aumento de domicílios com água encanada, impactam positivamente nos resultados das avaliações no âmbito do Paic.

Na tese intitulada *A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças*, elaborada por Ribeiro (2011), é apresentada uma investigação sobre como a avaliação diagnóstica pode contribuir de maneira positiva, no que diz respeito aos processos pedagógicos a serem seguidos, para a efetiva alfabetização dos alunos, identificando assim fatores intervenientes desses processos.

Silva (2016) disserta em *Avaliações em larga escala na alfabetização: Contextos no ensino público de um município do estado do Ceará*, sobre as principais características e estruturas dos processos avaliativos que acompanham o binômio ensino e aprendizagem, em âmbitos nacional, regional e municipal, que correspondem à avaliação da alfabetização. O autor considera que as avaliações sobrepõem-se e que não há convergência ou diálogo entre tais instrumentos.

Na dissertação intitulada *Contribuições pedagógicas para a avaliação em larga escala da produção escrita nas séries iniciais do ensino fundamental*, o autor Silva (2012), analisa distintas produções textuais de alunos que participam dos pré-testes feitos pela equipe de avaliação do Paic-Alfa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, que considera a avaliação diagnóstica como imprescindível ao processo de aprendizagem.

Na tese de Oliveira (2012), *As estratégias utilizadas por crianças em fase de apropriação da leitura: Uma análise baseada na interação com instrumentos de avaliação em larga escala*, consta a identificação e análise das estratégias utilizadas pelas crianças, na fase de construção da leitura, baseada em interações com instrumentos de avaliação em larga escala. A pesquisa, de cunho qualitativo, deu-se por meio de levantamento bibliográfico e pesquisa de campo. Considera-se que, com testes de avaliação, em larga escala, é possível identificar as estratégias de leitura construídas pelas crianças, desde que sejam incorporados componentes de avaliação formativa.

Por último, na categoria de processos avaliativos, a dissertação de Silveira (2015), *Sentidos e efeitos da avaliação externa do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) na*

rede municipal de ensino público de Fortaleza (CE), traz a avaliação do Paic, considerando seus objetivos formativos e em oposição ao modelo de avaliação na lógica da gestão gerencial. Considera que a avaliação externa do programa gera uma centralização pedagógica, em relação aos descritores na Matriz de Referência, influenciando diretamente no currículo escolar.

Holanda (2013), em dissertação intitulada *O que funciona para melhorar a proficiência do aluno? O impacto do Programa de Alfabetização na Idade Certa - Paic e outros determinantes*, aporta uma análise sobre os efeitos do Paic e de outras variáveis que fazem parte do âmbito familiar, além do escolar e docente. A autora considera que é necessário que gestores educacionais incrementem o programa, por meio da adoção de políticas críveis de alfabetização de adultos, para que, dessa forma, seja possível atingir os parâmetros adequados ao ensino público no país.

d) Dinâmica de regulação e responsabilização escolar

Na categoria sobre a dinâmica de regulação de políticas de educação, são abordadas questões pertinentes à política de responsabilização e gestão por resultados no âmbito escolar, identificando, reconhecendo e diferenciando seus efeitos e impactos na administração pública da educação do estado do Ceará ao longo dos últimos anos (MAIA, 2013; MAIA, 2016).

Maia (2013) apresenta um debate sobre a influência da gestão por resultados no âmbito educacional cearense, analisando seus efeitos no Paic, na dissertação com o título de *A gestão por resultados na educação cearense (2007- 2010): O Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic)*. Ao tecer críticas ao modelo econômico neoliberal, que influenciou a educação brasileira desde os anos 1980, o autor questiona o modelo de gestão por resultados que estrutura o Paic:

o PAIC prioriza a busca por metas de aprendizagem, verificadas em testes padronizados conhecidos como Spaece-Alfa, prioriza também a política de premiação e ainda estabelece *rankings* de municípios e de escolas, estimulando a competitividade e a cultura dos resultados dentro das instituições, enfatizando a qualidade total em detrimento da qualidade social da educação no programa (MAIA, 2013, p. 7).

Uma das soluções para rever tal modelo, segundo Maia, estaria na ressignificação das ações do programa no interior da própria escola, aproximando-o da gestão democrática e qualidade social da educação.

O tema da regulação das políticas educacionais, identificando o Paic, também se destaca na dissertação *O Paic como política de responsabilização e gestão por resultados: a experiência de Limoeiro do Norte – CE na voz de seus protagonistas* (MAIA, 2016). A pesquisa apresenta uma análise do programa na perspectiva das políticas de responsabilização escolar atreladas às políticas educacionais de avaliação e da gestão de resultados.

A autora considera que tais políticas não garantem a qualidade da educação, na medida em que a preocupação está relacionada à quantidade, o que rompe com o real sentido da educação, enfatizando o resultado pelo resultado, a premiação e meritocracia.

Pereira (2014), na dissertação *A incidência das políticas de responsabilização do estado do Ceará nas ações de gestão pedagógica em âmbito municipal – o caso da Escola Maria Nair (IPU-CE)*, apresenta uma análise sobre a correlação entre a política de responsabilização que foi implementada no estado do Ceará, com os resultados alcançados em âmbito municipal.

O autor considera fundamental fortalecer a gestão democrática pela implementação do Conselho Municipal de Educação, além da criação de mecanismos de gestão capazes de assegurar a autonomia administrativa da escola, como o fundo de manutenção da escola; a continuidade do projeto de reforço escolar no contraturno; a criação de um sistema de avaliação da educação municipal; entre outras ações provenientes dessa relação entre as políticas cearenses de responsabilização e os resultados educacionais locais.

e) Cooperação e coordenação interfederativas

Nesta categoria foi identificado apenas um estudo, que trabalha, de forma específica, a coordenação e cooperação na implementação do Paic.

A dissertação *Políticas públicas interfederativas: Coordenação na implementação do Programa alfabetização na idade certa do Ceará* (MACHADO, 2014) apresenta uma análise sobre a implementação de políticas coordenadas, revelando a complexidade que envolve as estruturas burocráticas e os interesses partidários distintos. Ao interrogar sobre quais fatores institucionais e políticos influenciam a coordenação dessas políticas, revela que, independentemente do alinhamento partidário dos municípios, em relação ao governo estadual, o perfil profissionalizado da burocracia na coordenação de políticas interfederativas e a universalidade das regras, geraram bons resultados aos municípios, assim como importantes incentivos de colaboração, adesão e ações coerentes entre processos centralizados e descentralizados.

f) Formação de professores

No que tange à formação de professores, podem ser consideradas 11 produções que tratam de aspectos relacionados às ações gestoras de formação de professores, pautando questões relevantes para a melhoria na qualidade da educação (CHAVES, 2015; COSTA, 2014;

MARQUES, 2018; OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2019; PIMENTEL, 2018; ROSSI, 2010; SILVA, 2014; SILVA, 2015; SILVA, 2020; SILVA, 2018; SILVA, 2013; SOARES, 2013).

Chaves (2015), na dissertação *A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação Infantil em um município do Ceará*, retrata a relação entre a formação continuada de professores oferecida pela Secretaria de Educação de um município, direcionada ao eixo de educação infantil do Paic. Ao analisar as práticas e dinâmicas pedagógicas, sob a perspectiva das professoras de creche e pré-escola do município, o estudo considerou que a formação continuada está intimamente relacionada ao desenvolvimento profissional do professor, assim como das crianças que têm acesso a práticas pedagógicas mais atualizadas e condizentes com a realidade atual.

Costa (2014), em sua dissertação intitulada *Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic): Concepções sobre alfabetização de professoras do 1º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Fortaleza*, apresenta diversas concepções relativas à alfabetização de professoras do 1º ano do EF da rede municipal de Fortaleza, que são participantes do Paic. Na pesquisa, segundo a autora, conclui-se que, apesar das ações da formação do Programa se fundamentarem em pressupostos construtivistas-interacionistas, os profissionais da educação entrevistados ainda não consolidaram essa concepção metodológica de alfabetização.

Marques (2018) também discute a formação continuada de professores a partir de entrevistas com os atores envolvidos na formulação e implementação dos processos formativos, na dissertação *Formação continuada de professores no “Programa de Alfabetização na Idade Certa” (PAIC): Peça-chave para o sucesso da política educacional cearense?* A autora destaca a importância da participação de diversos atores na formação da agenda e formulação da política docente do Paic, além de depender

de vontade política, gestão e relacionamento com aqueles que compõem a ponta da instituição. O professor, apesar de ser o “burocrata de nível de rua” (LIPSKY, 1989), é considerado como um dos pilares para o processo de alfabetização e aprendizagem dos alunos no Ceará (MARQUES, 2018, p. 136).

Oliveira (2019) elaborou a dissertação *Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: Cumprimento da meta do Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic), no município de Acaraú/Ceará*, em que apresenta uma discussão acerca do cumprimento da meta estabelecida pelo Mais Paic, vinculado à política de formação continuada de docentes de LP do 5º ano. Considera que a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE) colabora com os planejamentos coletivo e cooperativo para o fortalecimento das ações e o alcance de metas, contribuindo para melhorias do contexto educacional de Acaraú.

Pimentel (2018), na dissertação *Formação docente no Paic e Pnaic: Crítica à racionalidade pragmática instrumental*, apresenta a formação docente continuada a partir da perspectiva teórica histórico-dialética. Ao analisar os documentos relacionados à formação docente continuada, a autora estabelece críticas às racionalidades instrumental e pragmática das proposições, denunciando as bases da racionalidade expostas nos documentos, que se fundamentam na divisão social do trabalho, em que “professores e professoras são meros executores dos pacotes”.

Embora as propostas oficiais possuam elementos importantes, na dissertação, a autora conclui que os profissionais da educação “precisam de formação científica, pedagógica e política. [...]. Dito isto, fomentamos que é preciso que docentes tomem em suas mãos a direção da própria formação em um ciclo de luta, autoeducação e luta novamente” (PIMENTEL, 2018, p. 7).

Rossi (2010), em sua dissertação *Entre o estável e o fortuito: A formação continuada em serviço e as rotinas pedagógicas em alfabetização*, investiga a formação em serviço de professores sobre alfabetização. Considera que a formação contribui para o direcionamento do trabalho docente e para a orientação da rotina que atenda a cada sala de aula.

O uso de material didático e o incremento de rotinas proporcionaram mudanças relevantes na ação das professoras, na medida em que as profissionais atenderam à diversidade da sala de aula, optando por adaptações nas rotinas para adequá-las ao nível de seus alunos e às suas necessidades.

Entretanto, no estudo, revela que as orientações foram propostas como “produtos acabados”, que deveriam apenas ser replicados em sala de aula, sem fomentar a crítica entre teoria e prática, e que, muitas vezes, tais produtos não eram adequados à realidade de sala de aula das professoras.

Observou-se que a relação teoria e prática, proposta pela formação, aconteceu de forma inadequada e a prática pedagógica foi trabalhada como treinamento, negligenciando-se a reflexão acerca do que o professor já desenvolve. A formação provocou mudanças, mas essas parecem frágeis, com resultados imediatos, mudanças nas ações e não, necessariamente, mudanças nas concepções sobre alfabetização (ROSSI, 2010, p. 8).

Silva (2014), na dissertação intitulada *Formação dos professores do 1º ano que atuam no Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC*, analisa a formação de professores atuantes no Paic, com o objetivo de compreender o significado político do programa para as práxis dos envolvidos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de um estudo

de caso, considerando, assim, além dos resultados, algumas reflexões sobre a intencionalidade da formação continuada com seus aspectos políticos e pedagógicos.

Na dissertação *A aplicação da rotina de matemática do programa Mais Paic pelos professores do 5º ano do Ensino Fundamental no município de Pacatuba – Ceará* Silva (2020) apresenta uma análise sobre a eficácia da rotina escolar sob a perspectiva dos docentes de MT do 5º ano. Entre os principais achados do estudo, destacam-se algumas fragilidades (falta de planejamento e utilização das rotinas em aula, dúvidas conceituais de professores sobre MT, falta de participação dos pais, infrequência dos alunos), para as quais propostas foram coletivamente construídas, por meio de planos de ações, como um curso de formação; uma proposta de ferramenta de planejamento pautada na rotina de MT; elaboração de encontros com as famílias; implementação de programa de busca ativa de alunos; e reorganização do horário das disciplinas na grade curricular semanal.

Silva (2013), na dissertação *Os desafios da gestão da formação de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa em Acopiara/CE*, apresenta uma análise acerca dos desafios enfrentados pela gestão de ações de formação de docentes, no programa Paic, no município de Acopiara. Os resultados apontaram para a elaboração de um plano de intervenção centrado em três estratégias de ação: implementação de uma nova dinâmica de desenvolvimento das ações de formação continuada do Paic/Pnaic; criação de um núcleo de formação continuada de professores na SME; e elaboração de proposta curricular de LP e MT para os anos iniciais do EF.

Na tese *Os efeitos do programa aprendizagem na idade certa (Paic) no trabalho dos professores alfabetizadores* Silva (2018) aborda os impactos do Paic nas rotinas e práticas pedagógicas dos docentes. Um estudo de caso considerou diversos aspectos relacionados às abordagens que permeiam os processos de ensino e aprendizagem dos docentes alfabetizadores do programa.

Os resultados mostram que a organização do trabalho dos docentes é permeada pelo “rigor nas instruções e no monitoramento do trabalho prescrito, por um amplo conjunto de tarefas estabelecido, por ambientes de trabalho precarizados e por relações socioprofissionais caracterizadas, ao mesmo tempo, como de apoio e de controle das atividades realizadas” (SILVA, 2018, p. 8), proporcionando vivências de prazer-sofrimento estimuladas pela busca por resultados de aprendizagem.

Silva (2015) em sua dissertação intitulada *Reconceitualização do conceito de sistema de numeração decimal pela formadora do Paic*, apresenta uma análise sobre a

reconceitualização do Sistema de Numeração Decimal da formadora do Paic, levando em conta uma formação pautada na teoria da atividade. O método utilizado foi uma pesquisa-ação, com o intuito de estabelecer uma relação com a resolução de uma problemática de forma coletiva.

Na dissertação *Paic a distância: Uma proposta de formação continuada para professores da rede pública municipal de Fortaleza*, Soares (2013) apresenta a proposta de um curso de formação continuada (Educação a Distância - EaD) para os professores dos 3º, 4º e 5º anos do EF da rede pública do município de Fortaleza a partir da metodologia do Paic.

3.1 Síntese das análises

Os 33 estudos ora apresentados e discutidos indicam uma compreensão comum sobre o programa ser uma política pública educacional que visa aumentar a qualidade e a equidade educacional, visando corroborar com a alfabetização na idade certa.

De modo geral, as categorias elencadas possibilitam compreender os principais temas abordados relacionados ao Paic e ao Mais Paic, nos últimos dez anos, pelos programas de pós-graduação no Brasil. Embora a maioria dos estudos não analise os contextos político (intencionalidade e comportamento das elites dirigentes); institucional (características da burocracia; perfil e experiência dos dirigentes e agentes implementadores); econômico (escassez de recursos financeiros); e cultural da implementação do programa (CRUZ; RIBEIRO; BATISTA, 2022) foi possível analisar os trabalhos acadêmicos por categorias.

Sendo assim consideramos que na **primeira categoria** – desenho do programa e sua prática – sobressai a ênfase sobre a política de alfabetização, objetivos dessa política pública e suas diretrizes. Também se discute a emergência do programa, desde sua entrada na agenda pública, sua elaboração, até sua implementação.

Na **segunda categoria** – premiação e bonificação – é possível identificar que alguns estudos estão voltados a compreender o Paic como uma ação estruturante do governo do Ceará, com outras ações, como o Spaece-Alfa, a distribuição da cota estadual do ICMS e o Prêmio Escola Nota Dez.

É relevante destacar o papel de liderança dos diretores e a força da cooperação e troca de experiências das equipes escolares, que podem resultar em ambientes de aprendizagens de novas práticas, embora o sucesso do programa esteja associado à articulação e ao conjunto das diferentes ações estruturantes do programa.

A principal crítica e o desafio dessas ações que articulam políticas de melhorias da qualidade da educação com políticas de avaliação em larga escala e responsabilização escolar e/ou bonificação consiste, segundo os autores apresentados, no controle externo das escolas com perda de autonomia e a gestão gerencial, por meio de resultados, que podem produzir efeitos indesejáveis, como a degradação do ato educativo, a competitividade por recursos, o aumento da meritocracia, além de aprofundar a precarização do trabalho docente.

A **terceira categoria** processos avaliativos – é a segunda vertente com maior número de pesquisas – nove – que busca compreender o processo de avaliação do programa Paic/Mais Paic. Também se evidencia o objetivo de compreender as mudanças das práticas pedagógicas impulsionadas pelas avaliações externas e a eficácia do programa que tem proporcionado à rede de ensino do Ceará obter resultados que o equipara à rede particular de ensino (MAMEDE *et al.*, 2021).

Na **quarta categoria** – dinâmica de regulação e responsabilização escolar – algumas pesquisas enfatizam o modelo de regulação da política educacional adotada no estado do Ceará, alinhando-se ao ideário da nova gestão pública. Segundo os autores, esse modelo fundamenta-se no conceito de *accountability* – prestação de contas, avaliação e responsabilização – (PASSONE; RONCOLI, 2022).

Na **quinta categoria** – cooperação e coordenação interfederativa – foi encontrado apenas um trabalho e destaca-se a necessidade de mais estudos que abordem a temática com relação ao processo de implementação do Paic/Mais Paic.

Na **sexta categoria** – formação de professores – observa-se que a maior parte das produções acadêmico-científicas dos programas de pós-graduação brasileiros debatem a necessidade de se refletir sobre os aspectos relacionados à formação continuada, como cursos e ações de capacitação de professores para a alfabetização nas séries iniciais. Paralelamente, busca-se a proposição de novos modelos formativos, incluindo a modalidade de EaD, para atender à realidade das redes municipais.

Em suma, os estudos por ora apresentados nas seis categorias supracitadas refletem os principais aspectos pesquisados sobre o Paic/Mais Paic. Ao que tudo indica, ao observar o destaque dos resultados educacionais do programa, nota-se que ainda são escassas as pesquisas nesse sentido.

Estudos sobre a cooperação e coordenação interfederativas; o papel dos agentes implementadores do Mais Paic; e o regime de distribuição do ICMS, são aspectos a serem explorados em futuras pesquisas. Os processos avaliativos e os processos formativos

permanecem logrando centralidade nas discussões, além de revelar a necessidade de fortalecer a formação inicial e a continuada dos profissionais da educação para séries iniciais.

4 IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo, apresenta-se como, na literatura, é percebido o processo de implementação de políticas públicas. É notório que, além de ser uma fase do ciclo de políticas públicas, é um processo dinâmico que envolve agentes que lidam diretamente com os beneficiários dessa política.

Posteriormente realiza-se breve discussão sobre a discricionariedade na ação dos BNRs e sobre a interferência desse fator na implementação de uma política, uma vez que esses profissionais é que fazem a seleção e o atendimento dos beneficiários, de acordo com suas crenças e valores. O destaque para esse aspecto da literatura deve-se à sua relevância nesta pesquisa.

Por fim, são apresentados os modelos sobre implementação e como as diversas metodologias podem ajudar os pesquisadores a entenderem os fenômenos da implementação de políticas educacionais. Para tanto, constam os modelos analíticos *top-down* e *bottom-up* e o surgimento de novos meios voltados ao entendimento do processo de implementação.

4.1 A Política Pública

Nesta seção, é apresentado o conceito de política pública analisado pela literatura. Para os autores, o conceito ainda está em construção e possui diversas definições, como aponta Souza (2006, p. 24).

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como "o que o governo escolhe fazer ou não fazer".³ A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz.

Souza (2003, p.13) define, ainda, como:

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Farah (2021, p. 637) destaca que o conceito de políticas públicas é polissêmico. Dentre as suas diversas definições, foram selecionados algumas, que serão mencionadas a seguir. Para Dye (1984 *apud* SOUZA, 2006, p. 24): “É o que o Estado escolhe fazer ou não fazer”.

Segundo Secchi (2017, p. 2), “Políticas públicas tratam do conteúdo concreto e simbólico das decisões políticas e dos processos de construção e atuação dessas decisões”. A origem do termo “política pública” está relacionada à tratativa de conteúdo consolidado e, simultaneamente, do conteúdo simbólico, que permeiam as decisões políticas, além do processo de construção e da atuação de decisões na prática.

Por exemplo, a utilização do termo “política”, com esse significado, pode ser observada nas frases “temos de rever a política de educação superior no Brasil”; “a política ambiental da Amazônia é influenciada por ONGs⁹ nacionais, grupos de interesse locais e a mídia internacional” (SECCHI, 2017, p. 2).

O termo, geralmente, refere-se ao processo de uma ação consolidada, ou da edificação de uma atividade voltada para o âmbito social, isto é, para o autor, a política pública deve ser encarada como uma diretriz gerada para o enfrentamento de uma problemática que é considerada pública.

Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Vejamos essa definição em detalhe: uma política é uma orientação à atividade ou à passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública (SECCHI, 2017, p. 2).

Para Secchi (2017), o problema que permeia o âmbito público é composto por duas ações fundamentais, que servem como base de concretização. A primeira é a intencionalidade pública e a segunda é a resposta gerada como consequência para essa problemática. Nesse sentido, a razão que fundamenta a existência de uma política pública é uma problemática que tende a respingar e afetar a todos os que demandam determinada resolutive.

Farah (2021) apresenta outros conceitos de política pública, como ações desenvolvidas por atores não estatais. Para a autora, a inclusão de ONGs não está relacionada à ideia de que essas mantenham ações equivalentes às das estatais. Nas definições vistas, o Estado designa uma ação pública e apenas em certos casos há menção a ONGs. Ao sistematizar o conceito de política pública, Farah (2021, p. 640) a define como:

Um curso de ação, escolhido pelo Estado, com o objetivo de resolver um problema público. Tal curso de ação é integrado por ações do Estado – e de atores não-governamentais - derivadas da autoridade legítima do Estado, com poder de se impor à sociedade. O curso de ação escolhido é influenciado por ideias e valores, por uma

⁹ Organizações não Governamentais.

interpretação do problema e pela disputa entre diferentes atores e grupos e se baseia em conhecimento técnico e em outras formas de saber.

Com essas explicações, é possível observar a complexidade do conceito de política pública. Farah (2021) aponta, ainda, que muitos teóricos, para compreenderem o processo de política pública e problematizar cada uma de suas dimensões e relações, utilizam-se da ideia de um ciclo de políticas públicas.

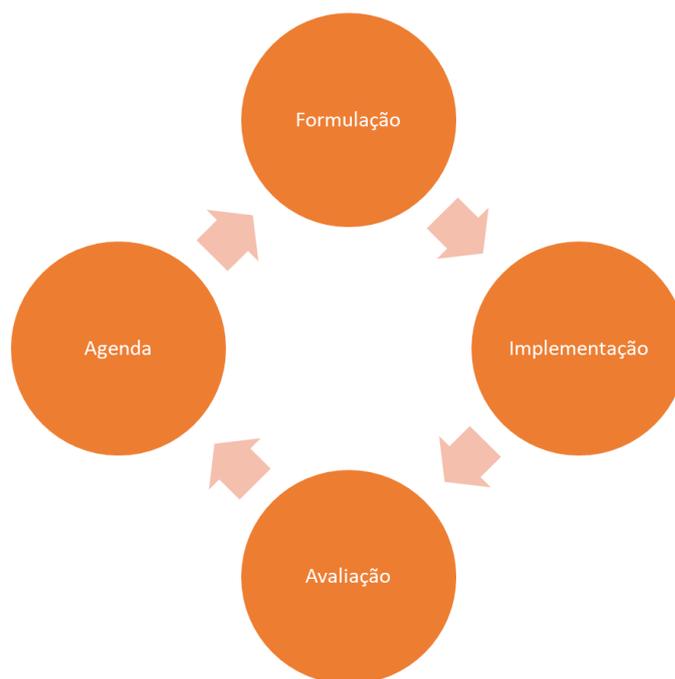
Secchi (2017) retrata o ciclo das políticas públicas e apresenta as fases e processos que as caracterizam. Para ele, com o modelo de ciclo de políticas públicas, é possível perceber a organização desse tipo de política. Esse ciclo é definido em sete fases: a) identificação do problema; b) formação da agenda; c) formulação de alternativas; d) tomada de decisão; e) implementação; f) avaliação; e g) extinção.

Essas fases/etapas variam conforme o autor, mas são, basicamente: agenda; formulação; implementação; e avaliação (LOTTA, 2019). Dentre as fases desse processo, este estudo focará na implementação, que tem como objetivo colocar em prática as diretrizes anteriormente pautadas e formuladas em prol de um público-alvo (LOUZANO *et al.*, 2018). Nesse sentido, faz-se necessário analisar a literatura já existente sobre políticas educacionais e, principalmente, sobre o seu processo de implementação.

4.1.1 Fases da política pública

Nesta subseção, são apresentadas as fases da política pública. Para a compreensão da implementação, previamente, é apresentado o modelo de ciclo representado na Figura 1.

Figura 1 - Ciclo de políticas públicas



Fonte: elaborado pelo autor (2022), baseado em Lotta (2019).

1) **Agenda:** são pautas determinadas pela necessidade e demanda da sociedade, do âmbito político, ou econômico, que devem ser discutidas pelas autoridades competentes (GIUSTO, 2018).

2) **Formulação:** nessa etapa, são realizados os planejamentos e especificadas as estratégias e os planos de ação, com foco nas articulações de interesses, além da tomada de decisões (GIUSTO, 2018).

3) **Implementação:** é o momento em que as diretrizes são colocadas em prática, de forma efetiva, para o público-alvo. Na parte das vezes, já tem todos os seus processos definidos na etapa anterior (GIUSTO, 2018).

4) **Avaliação:** última etapa do ciclo básico, tem como função verificar os resultados das políticas implementadas, comparando e se certificando de que as especificações, anteriormente formuladas, corroboram e consolidam os objetivos planejados (GIUSTO, 2018).

4.2 Implementação de Políticas Públicas

Neste estudo, foca-se na implementação de políticas públicas, considerando todos os desafios impostos pelas barreiras enfrentadas diariamente; as transformações e intenções governamentais observadas e contidas em práticas e ações, pautando toda a diversidade de

sujeitos, estatais e não estatais, envolvidos, dependendo um processo de interação fundamentado em regras formais e também informais (BICHIR, 2020).

Bichir (2020) ainda enfatiza um detalhe de extrema relevância, em relação à fase de implementação, que é o fato de se considerar os diversos aspectos e fatores que incluem o governo e todos os envolvidos no processo de implementação das políticas públicas.

De acordo com Lotta (2019), a decisão de uma autoridade reveste-se de um grau extremo de importância, uma vez que, durante todo o contexto histórico-político, ao ser tomada precisa ser cumprida de maneira automática, e inteiramente fiel ao seu planejamento, sem qualquer tipo de questionamento ou julgamento. Dessa maneira, a implementação era originada como uma espécie de processo técnico para a formulação das diretrizes previamente impostas pelos responsáveis, a partir de um processo totalmente hierárquico.

Lotta (2012), em seu texto *O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade*, pretende, por meio da observação analítica do processo de implementação, entender o papel dos BNRs.

Para a autora, a implementação de políticas públicas envolve esses agentes e alguns fatores que podem influenciar diretamente sua atuação. A autora pauta sua reflexão na literatura, e a aborda por meio de uma observação analítica. Essa análise feita por ela ocorreu em um levantamento de questões inerentes a esses dilemas, relacionados à atuação dos burocratas. A autora esclarece como a literatura percebe o papel desses burocratas, e como eles podem contribuir efetivamente para a análise dos processos de implementação.

Lotta (2012) desenvolve sua problemática para entender como ocorrem as negociações e as decisões que englobam a politização da burocracia. Esse processo de articulação emerge de interesses que partem da burocracia. Diante disso, os burocratas administram e participam efetivamente da política e tomada de decisão. O agir desses burocratas é concebido sob a ótica de que esses agentes não seguem à risca o processo de implementação, pois sofrem diversas influências advindas de suas crenças, seus valores e suas referências individuais.

Esse processo refere-se à seleção de quem vai ou não receber a política, quantidade e qualidade desse benefício, pois são os agentes burocratas que executam o processo de seleção. Isso ocorre pelos padrões e regras que seguem.

Esses padrões, na maior parte das vezes, não se baseiam na política formulada a partir de uma agenda, mas, sim, em suas referências pessoais. A literatura aponta que os BNRs têm natureza conflituosa em suas relações, pois sua liberdade está condicionada ao exercício de sua discricionariedade na atuação e implementação. Há uma discussão da legitimidade das decisões

que envolvem esses burocratas que executam esse processo para adaptar a política à realidade envolvida.

A implementação é percebida pela literatura como um processo que sofre influência e discricionariedade por parte dos implementadores de nível de rua. Esses fatores institucionais relacionam-se às atitudes individuais de cada agente que, no ato da adaptação da política, pode tomar uma decisão baseada em suas crenças e valores, podendo, assim, selecionar quem vai ou não vai receber, ou ser um beneficiado pela política pública.

Lotta (2014), em seu texto *Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas*, faz uma revisão bibliográfica sobre a implementação das políticas públicas e analisa o papel dos burocratas, os processos de mediação e discricionariedade. O período da análise vai de 2003 a 2010.

O objetivo de seu trabalho é perceber como é o processo de interação dos BNR com os usuários da política e com o processo de implementação de políticas públicas. Sua pesquisa proporciona um panorama abrangente de como, na bibliografia, enxerga-se esse problema. Lotta (2014) relata que os burocratas são subordinados aos gestores e administradores e esse processo de subordinação pode criar transformações na política e implementação.

Lipsky (1980), no estudo *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service*, relata que os BNRs podem sofrer muitas influências, tanto por parte dos gestores quanto da população, pois, ao terem contato direto com eles, sofrem pressões para que sua eficiência no serviço obtenha êxito.

Por fim, a autora descreve que a discricionariedade se relaciona à demonstração de uma análise voltada às práticas que são feitas pelos agentes de implementação, apresentando um contraste entre as suas funções e os objetivos da política pública. Essas decisões impactam negativa, ou positivamente, a depender da situação e intensidade dessa ação no processo de implementação.

Farah (2018), em seu estudo sobre as *Abordagens teóricas no campo de política pública no Brasil e no exterior: do fato à complexidade*, apresenta a trajetória da política pública no Brasil e discute os seus principais desafios. Ao considerar as teorias sobre a política pública, relata que existem atores estatais e não estatais que influenciam o processo de implementação. A autora apresenta alguns desafios que surgem nas pesquisas desse campo.

Louzano *et al.* (2018), em seu artigo *Implementação de políticas educacionais: elementos para o debate e contribuições para o campo*, intentam fazer um processo de sistematização das políticas públicas e de implementação, tendo como foco a educação e o

modo como ocorre, esse processo, nesse campo. As autoras referem-se a uma metodologia de revisão de literatura. Com essa abordagem, pretendem identificar como, na literatura, é percebido o processo de implementação das políticas educacionais.

O processo de políticas públicas envolve um ciclo fundamentado em etapas importantes já citadas acima. Esse processo não é sequenciado, mas complexo e edificado, conforme são debatidos e reavaliados os assuntos.

As autoras descrevem que as pesquisas relativas à temática de implementação, têm começado com bastante fervor, por meio da análise relativa ao modo como deveria ocorrer o processo nas unidades escolares. Por meio da influência de análises que buscam a eficácia da escola, as pesquisas visam demonstrar a função dos professores e dos demais atores no decorrer da implementação dos projetos e das reformas escolares.

A implementação é percebida, na literatura, como um processo dinâmico e que sofre transformações relacionadas às práticas dos agentes envolvidos, que expressam suas crenças e seus valores na ação da discricionariedade, para adaptar a política à realidade em que está condicionado.

Giusto e Ribeiro (2019), em seu artigo *Implementação de políticas públicas: conceito e principais fatores intervenientes*, apresentam o conceito de implementação de políticas educacionais, por meio de uma análise da literatura feita até 2017. As obras analisadas foram pesquisadas no Portal SciElo. As autoras consideram que a implementação é uma fase da política pública em que os agentes responsáveis interagem com aqueles que receberão o benefício. Informam que existem muitos fatores que podem interferir no processo de implementação de políticas públicas, como as condições de trabalho; baixa remuneração; formação; entendimento do que está sendo feito; crenças e valores; comunicação; e a discricionariedade, que é um fator chave, para as autoras.

Lotta (2019), no capítulo “A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas”, do livro *Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil*, visa contribuir com a compreensão e o crescimento do campo de análise a respeito dos conhecimentos básicos sobre o processo de implementação.

A autora, a partir da análise da literatura, apresenta a discricionariedade como ponto-chave para que os implementadores possam ter maior liberdade de atuação. Lotta (2019) identifica a implementação de políticas públicas como um processo de relação, que envolve

decisões a serem tomadas até que se concretize. Os seus atores, participantes ou não das organizações estatais, podem defender suas perspectivas e seus valores.

Bichir (2020), ao fazer a análise do processo de implementação de políticas públicas, no capítulo “Para além da ‘fracassomania’: os estudos brasileiros sobre implementação de políticas Ppúblicas”, do livro *Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil*, apresenta um percurso histórico dos estudos a respeito. Para a autora, a implementação é uma fase em que existe a interação entre os diferentes atores de uma política, sob o viés das diversas abordagens que estudam a temática.

O fator da discricionariedade, de crenças e valores, e a interpretação errônea de uma política, podem levar a uma implementação equivocada. A pesquisadora ressalta que muitas políticas, durante sua implementação, outrora consideradas “fracassadas”, por isso o termo fracassomania, que seria o processo pelo qual os pesquisadores buscavam entender por que a política pública fracassava na implementação, visto que na formulação o processo teria sido bem idealizado.

A autora observa que a ideia de fracassomania foi superada nas pesquisas de implementação, tendo em vista que as produções atuais não visam ao apontamento de desvios da ideia de formulação para implementação. Na atualidade, as produções acadêmicas sobre a temática estão centradas em uma base teórica densa, que considera diversos aspectos do processo de implementação, desde o desenho formal até a inclusão dos atores.

O desinteresse pela etapa de implementação talvez ocorra devido ao fato de essa etapa ter sido considerada menos relevante, durante muito tempo, já que não compunha o esboço político. Ao longo dos anos, a separação entre esfera política e esfera administrativa se tornou cada vez mais nítida. Enquanto na esfera política o destaque ia para a tomada e os tomadores de decisões, a esfera administrativa era composta por uma burocracia muito mais subordinada.

Lotta (2019) faz algumas observações relevantes, sobre os trabalhos direcionados à implementação das políticas públicas, afirmando que a procura pela observação do momento exato da implementação é um viés que precisa e deve ser analisado, perpassando, assim, as diferentes etapas que compõem o ciclo de políticas públicas. A autora destaca que todas as fases do ciclo de políticas públicas têm grande destaque na literatura. Entretanto, a implementação e todos os elementos que a compõem e permeiam têm se mostrado um assunto pouco abordado pela comunidade acadêmica e as autoridades competentes.

Entretanto, tem se observado, nos últimos anos, um incremento de estudos¹⁰ de implementação, conforme Faria (2012).

A seguir será discutida a temática de burocracia de nível de rua, ator relevante para esta pesquisa.

4.3 A burocracia de nível de rua e a discricionariedade

Nesta seção, é apresentada a forma como a literatura percebe o papel dos BNRs e como agem no decorrer da implementação. Lipsky (2019) descreve em seu livro, *Burocratas de nível de rua como produtores de políticas públicas*, o modo como podem, regularmente, executar os processos de implementação, bem como realizar as relações, segundo aquilo que acreditam.

Lipsky (2019) apresenta, em suas considerações, duas características dos BNRs. A primeira é ter um bom relacionamento para evitar conflitos. Isso pode ocorrer quando há mais autonomia dos burocratas. O gestor deve, portanto, administrar os processos e os trabalhadores e articular as orientações que visam a diminuir essa autonomia. Em segundo lugar, o autor expõe a ideia de relação e dependência mútua, nisso, os gestores podem ter maior reciprocidade, efetivando as preferências e a autonomia dos trabalhadores. Os BNRs podem resistir às pressões organizacionais e aos recursos apresentados na organização, e esse processo de resistência está relacionado ao serviço público e à capacidade de executarem a discricionariedade.

No artigo “*Implementação de políticas públicas: conceito e principais fatores intervenientes*”, Giusto e Ribeiro (2019), com base em Lipsky (2010), destacam estudos relevantes da década de 1980. O foco é a atuação dos BNRs envolvidos nos processos de implementação de uma diretriz para o público-alvo.

Nesse sentido, as autoras geram uma reflexão acerca de pesquisas e estudos realizados por Lipsky (2010), colocando em pauta as políticas públicas com foco em seu processo de implementação, argumentando, assim, que podem ser modificadas e alteradas, em relação às suas configurações iniciais, ou seja, podem não condizer com as suas origens desenhadas. A formulação da política pública tende a se distanciar, de maneira significativa, da sua implementação, e essa afirmação é constatada pelo autor, que enfatiza as causas vinculadas a esse fato ligadas à tradução feita pelos BNRs.

Diferentemente dos trabalhadores com menor nível hierárquico, em grande parte das organizações, os BNRs têm consigo significativa discricionariedade para definir e estabelecer

¹⁰ A Reippe tem buscado colaborar com esse campo, ampliando as pesquisas em Educação.

a quantidade, qualidade e natureza de vantagens, benefícios e sanções distribuídos por suas organizações, conforme mencionado.

Nesse cenário, Lipsky (2019) menciona que os agentes da polícia escolhem quais cidadãos devem deter e quais comportamentos são passíveis de indiferença. Os juízes têm como função decidir, em quais situações, quais julgados devem ter penas mais leves, como a de caráter suspensório e/ou quem deve ser contemplado com pena máxima. Os docentes decidem quem deve ser suspenso e quem pode permanecer no ambiente escolar, fazendo observações sutis sobre quem é considerado um sujeito ensinável.

Ressalta-se que os papéis políticos dos sujeitos considerados implementadores são edificados com base em duas características: a primeira está relacionada ao grau de relatividade elevada e discricionariedade, enquanto a segunda está vinculada à autonomia relativa sobre a autoridade organizacional. A discricção e as regras estão correlacionadas, uma vez que todas as atividades tendem a envolver algum tipo de discricionariedade, independentemente do controle do trabalho. Tanto os deveres quanto as obrigações, assim como a discricionariedade, propiciam a liberdade de ação, principalmente quando se encontram diante de regras contraditórias e até mesmo ambíguas (GIUSTO; RIBEIRO, 2019).

Hupe e Hill (2007 *apud* GIUSTO; RIBEIRO, 2019) discutem que a discricionariedade refere-se a uma determinada limitação de liberdade. Essa autonomia, relatada pelas autoras, é uma referência ao processo de implementação, além do trabalho realizado com a população de forma direta.

Lipsky (2010 *apud* RIBEIRO; BONAMINO; MARTINIC, 2020) analisa, em seus trabalhos e pesquisas, a forma como os agentes implementadores atuam, e constata que os BNRs podem ser considerados mediadores entre o Estado e a população. Embora estejam submetidos às normas e regras, também são minados de autonomia para recorrer às sanções ou até mesmo escolher os beneficiários, de acordo com os seus critérios de merecimento, interferindo, principalmente, nas decisões políticas. O autor ainda enfatiza que esses trabalhadores utilizam da discricionariedade para determinar suas escolhas e, conseqüentemente, a tomada de decisões.

É possível esperar que profissionais que exercem a discricionariedade as amplifiquem e concretizem em suas respectivas áreas de atuação. De modo geral, são respeitados em suas áreas de especialização, e considerados relativamente livres da ação de seus supervisores, além de qualquer outro tipo de controle. Entretanto, mesmo os funcionários públicos que não possuem

ligação ao *status* profissional, acabam por exercer significativa discricionariedade (LIPSKY, 2019, p. 58).

Embora seja fácil verificar que há um alto nível de discricionariedade no trabalho de nível de rua, é importante lembrar que algumas interações com cidadãos nos serviços públicos envolvem relativamente pouca discricionariedade burocrática. Os guardas de trânsito ou funcionários que fazem permissão para o uso de armas, por exemplo, podem interagir com o público, mas têm pouca discricionariedade para executar essas tarefas. Discricionariedade é um conceito relativo. Quanto maior o grau de discricionariedade, mais evidente torna-se essa análise para compreender o caráter de comportamento dos trabalhadores.

Para Lipsky (2019), nem todos os burocratas podem utilizar-se da discricionariedade, principalmente os que trabalham sob a usualidade de armas, como os policiais, pois têm um espaço muito mais limitado para o uso desse ato. O autor ainda afirma, em seu estudo, que se trata de um conceito relativo, além de estar se tornando cada vez mais visível, diante do comportamento de determinados burocratas, mesmo considerando as suas possíveis exceções.

Lotta (2014) corrobora com as pesquisas realizadas por Lipsky (2010), destacando a relevância dos BNRs, quando os posiciona como o centro da controvérsia política, já que são constantemente pressionados pelas necessidades, em relação aos serviços capazes de gerar uma tendência crescente no aumento da efetividade e responsabilidade e, simultaneamente, também são alvo de pressão por parte dos cidadãos, para aumentar o grau de eficácia e eficiência.

São esses sujeitos que vão determinar o acesso da sociedade aos seus direitos básicos e benefícios de cunho governamental, uma vez que, a partir deles, é viabilizado, para a população, o acesso à administração pública, na medida em que interagem de maneira contínua com o público-alvo em suas dinâmicas de trabalho. Nesse sentido, há diversas razões que ditam a dominação da controvérsia política no âmbito dos serviços públicos, e uma delas é que qualquer discussão relacionada ao escopo e objetivo dos serviços públicos vai estar vinculada, de maneira direta, aos fatores exercidos pelos trabalhadores.

Farah (2018) corrobora com esta visão e aponta que as ideias, concepções, os conceitos, as crenças e os saberes influenciam de forma significativa as políticas públicas e acabam interferindo na implementação.

Nesse mesmo sentido, para Lotta (2014), os burocratas são alvos de fortes influências externas e internas, e parte desses efeitos são oriundos tanto dos gestores quanto da própria população, já que, ao estabelecerem um contato direto com eles, sofrem pressões para que sua eficiência se concretize, com êxito, no serviço.

Considerando que as burocracias são coletividades orientadas para objetivos, mas que exercem as práticas a partir de suas preferências, e tendo em vista as interações existentes, é importante levar em conta os diversos referenciais envolvidos no processo, como os do público, dos atores políticos e dos próprios burocratas. Também

é essencial analisar como a burocracia traduz esses diversos valores em ações concretas, considerando como as práticas são construídas, como os burocratas transformam valores em ações e como **interagem com regras, procedimentos estabelecidos e outros valores existentes** (LOTTA, 2014, p. 193, grifos nossos).

Um ponto a ser destacado é que essas coletividades estão relacionadas à missão e função dos BNRs, servindo como um norte para o cumprimento de metas e também das práticas de suas preferências. As referências citadas desses BNRs estão intimamente relacionadas aos seus atos e ao envolvimento no processo de implementação.

Nesse sentido, as políticas educacionais, assim como as demais, tornam-se muito relevantes no que permeia as necessidades da população brasileira como um todo. A partir da sua implementação, os cidadãos terão a oportunidade de se desenvolver em sua plenitude, uma vez que as políticas educacionais configuram-se como um direito social e a base primordial para a formação tanto individual quanto coletiva.

No que diz respeito à relativa autoridade organizacional, Lipsky (2019) disserta sobre o assunto. Menciona que grande parte dos analistas leva em consideração que o trabalho dos BNRs tendem a ter certo grau de conformidade, o que já é esperado. Os estudiosos das organizações assumem um papel de reconhecimento, em relação ao fato de existir um deslize entre a ordem e a execução dessas, o que, por sua vez, é ocasionado pela falta de comunicação, ou distorção de mensagens dos trabalhadores, podendo ser também um desacordo residual, que, normalmente, não é considerado relevante para as metas.

Diante de todo o exposto, é possível observar que o trabalho exercido pelos teóricos está intimamente voltado para o que se espera dos denominados burocratas, mesmo que haja o reconhecimento de uma possível ocorrência de deslize, uma vez que as diretrizes sejam cumpridas e a autoridade seja inteiramente respeitada dentro da organização, para que, dessa forma, o processo de implementação seja viabilizado na íntegra.

De acordo com Lipsky (2019), distintos níveis de organização acabam conflituando com os seus diferentes interesses, em vez de se constituírem como fonte de apoio e responsividade recíproca. Em determinados momentos, é mais fácil considerar trabalhadores de baixo escalão como os reais interessados em transformar seus objetivos e ideais em realidade.

Entretanto, há outra determinada classe de conflitos entre as organizações e os BNRs, que não decorre, necessariamente, apenas das demandas pessoais desses trabalhadores, mas também das suas atribuições e funções dentro das organizações. A missão que permeia os objetivos dos BNRs pode surgir como um aglomerado de comportamentos e interesses. É importante salientar que os BNRs podem não apenas aparentar como também apresentar

interesses distintos dos interesses de outros sujeitos envolvidos nas organizações em que trabalham.

Além desse fato, algumas atribuições da sua função acabam por possibilitar a manifestação de diversas distinções. Nesse caso, as diferenças de interesse permitem uma análise em relação à posição estrutural desses BNRs, partindo do princípio de uma perspectiva de conflito.

Nesse contexto, para Lipsky (2019), os BNRs podem apresentar distintas ideias, crenças e concepções, na organização em que estão inseridos, e esse processo pode propiciar uma reflexão sobre a posição estrutural de cada um deles perante as políticas públicas.

Em breve análise, há uma ponderação relativa à implementação e à sua variação, que ocorre de acordo com as agências que efetivam o ato de implementação e também de acordo com as distintas formas políticas, que podem ser caracterizadas como centralizadas e/ou descentralizadas. Desta maneira, para além das decisões formadas a partir da centralidade, a operacionalização enfrenta diversos conflitos e variadas barreiras em relação à comunidade local e, por isso, se constitui uma grande necessidade de reconhecer as demandas e estabelecer um vínculo entre os diferentes níveis de governo, além das políticas e seus envolvidos (GIUSTO; RIBEIRO, 2019).

O processo de implementação pode alcançar um alto nível de diversidade, e as autoridades competentes pela implementação precisam estabelecer uma operacionalização capaz de superar os conflitos e as barreiras impostas. Ainda, é relevante visar às metas iniciais para que, dessa forma, a pesquisa sobre implementação de políticas cumpra um papel relevante na comunidade em que será inserida.

A partir dessa contextualização, é possível retomar a questão relacionada aos BNRs, principalmente no que diz respeito às diferenças entre eles e os gestores de políticas. De maneira geral, os trabalhadores com um grau de instrução menor apresentam interesses e prioridades distintas de seus gestores, uma vez que não compartilham de uma mesma realidade.

Os gestores estão interessados em alcançar resultados consistentes com os objetivos da organização. Os burocratas de nível de rua estão interessados em fazer seu trabalho de acordo com suas próprias preferências e realizar apenas as políticas organizacionais que sejam de fato importantes, apoiadas por sanções significativas. Essas sanções devem ser limitadas (LIPSKY, 2019, p. 66).

Para o autor, o papel do gestor está muito mais direcionado a atingir os objetivos da política, diferentemente dos BNRs, que têm a intenção de realizar o seu trabalho de forma a praticar as suas referências para que as políticas sejam, de fato, efetivadas.

Há diversos elementos que devem ser considerados para que seja possível avaliar e analisar o processo de implementação das políticas públicas, e, conseqüentemente, das políticas educacionais. Dessa forma, a implementação é compreendida como um processo dinâmico, que ultrapassa as decisões tomadas pelos elaboradores, ou sujeitos individuais, que compõem o processo de implementação.

4.4 Modelos de pesquisa sobre implementação

Nesta seção, apresentam-se a maneira como os estudos de implementação se desenvolveram, bem como os modelos que existem de pesquisa nessa área.

A implementação deixou de ser um processo estático, passando a oferecer uma dinâmica, durante todo o seu percurso, e não se restringindo apenas ao desenho, mas considerando todas as decisões que são tomadas, gerando, assim, o maior impacto e destaque às ações dos burocratas, com atenção aos BNRs que fazem parte da linha de frente, lidando com os beneficiários da política. Vale reforçar que buscam compreender o modo como a política vai se alterar e variar, conforme as referências apresentadas pelos implementadores vão se modificando.

Nesse contexto, é possível identificar dois modelos analíticos do processo de implementação: *top-down* e *bottom-up*. O primeiro surgiu na década de 1970:

O modelo *top-down* mantém a divisão entre as estruturas responsáveis pela formulação da política e pelos agentes de implementação, focando o processo e colocar os programas e políticas em prática, buscando evitar que os agentes de implementação interfiram na concepção da política, de modo que planos e metas já traçados sejam, de fato, executados (LOTTA, 2010; HAM; HILL, 1973). Nessa perspectiva, as pesquisas tentam compreender como os processos e objetivos formulados são transformados de modo a buscar formas de traçar acordos para aumentar a coordenação das ações. Ham e Hill (1973) afirmam que um dos riscos desse modelo é que se controle excessivamente os agentes de implementação (LOUZANO *et al.*, 2018, p. 109).

Seguindo essa linha de raciocínio, esse modelo enfatiza a concepção de formulação da política, tendo um foco maior no desenho que busca, por sua vez, perceber quais são as interferências do desenho, a fim de evitá-las no processo de implementação. Essas coordenações são traçadas de forma a reduzir o processo de infração dos sujeitos, propiciando, dessa forma, um controle muito maior.

Essa abordagem retrata a implementação de políticas, tradicionalmente entendida como nexos entre a política pública e as teorias organizacionais, que se fundamenta em duas suposições básicas: (1) os implementadores fazem ou deveriam fazer (implementar) de acordo com o que determina a política; (2) os implementadores são ou deveriam ser racionais, no sentido que a organização e as ações devem atender e ser orientadas por objetivos e metas bem definidos (PASSONE, 2013, p. 597).

Já o modelo *bottom-up* concebe a política como um processo contínuo, em que todas as modificações, alterações e intervenções provenientes dos agentes compõem parte da concretização da própria política. Nesse contexto, os resultados não são dependentes exclusivamente do cumprimento dos planos formulados inicialmente, mas sim do próprio processo de implementação, na prática. A política assume uma posição de flexibilidade e adaptação, viabilizando diferentes decorrências (LOUZANO *et al.*, 2018).

[...] o *bottom-up* observa o processo de criação de política como um continuum, no qual há modificação das intenções ao longo das ações. Tem-se como pressuposto que o processo de implementação transforma e adapta as políticas originais. Parte-se, portanto, para um olhar longitudinal, ou seja, observam-se a origem da política, suas mudanças ao longo do processo em todos os níveis e a época em que o programa foi substancialmente alterado (LOTTA, 2014, p. 190).

Sob a perspectiva *bottom-up*, destaca-se o processo de compreensão e continuidade, em que as modificações fazem parte da própria implementação, levando em consideração a vivência dos agentes no processo adaptável da política, com a finalidade de atingir os objetivos para que os resultados sejam alcançados. Assim, a política pode e deve ser considerada flexível, desde que se considere o local onde está sendo implementada. Nesse tipo de modelo, é relatada uma espécie de interação entre os BNRs, em que os agentes podem transformar a política a partir de uma construção feita por eles.

A abordagem denominada *bottom-up* enfatiza as ações locais de grupos e indivíduos como respostas a problemas ou questões vivenciadas no cotidiano institucional. [...] “uma metodologia em que os pesquisadores constroem empiricamente as redes em que os atores de base, os tomadores de decisão, realizam suas atividades, sem premissas pré-determinadas sobre as estruturas em que estas ocorrem” [...] culminando, desse modo, nos elementos fundamentais à elaboração e orientação das políticas (PASSONE, 2013, p. 601).

A abordagem *bottom-up* também é retratada por Kusano (2019), ao dizer que muitas pesquisas entendem que as políticas devem ser implementadas da mesma forma como foram desenhadas e que o processo não deve ser influenciado pelos BNRs em suas ações discricionárias.

Além dos dois modelos já citados, há um novo modelo que vem ganhando espaço, nos estudos e em pesquisas de implementação de políticas públicas. A terceira geração de estudiosos do tema tem procurado superar essa dicotomia entre os modelos anteriormente citados, mas especificar padrões que expliquem e compreendam as diferenças em relação aos resultados da implementação, assim como estabelecer o impacto de cada variável para cada tipo de situação específica.

Nos casos dos estudos pautados por Louzano *et al.* (2018), passa a ser de suma relevância circunscrever toda análise da implementação a uma determinada área da política pública, uma vez que cada área apresenta as suas especificidades e particularidades, como é o caso do âmbito educacional.

Nesse contexto, a terceira geração de estudos foca na superação dos dois modelos anteriores, tendendo a especificar os padrões que podem explicar e compreender, acima de tudo, as distinções das variáveis, além de todas as análises realizadas sobre a implementação.

Para Lotta (2019), atualmente, estamos na quarta geração de estudos sobre implementação, marcada por múltiplos modelos e formas distintas de análise sobre o objeto, e por produções disseminadas em vários países e continentes, além da influência de outros campos de estudos, especialmente a Sociologia. Também há temas relacionados a novos modelos da ação estatal, que se complexificaram após os processos de reformas do Estado, estudos de governança, análise multinível, capacidades estatais, entre outros.

Farah (2018, p. 74) mostra que essa diversidade abrange os novos estudos de políticas públicas:

A literatura nacional, desde o início do século 21 tem incorporado a complexidade que caracteriza o processo de produção das políticas, marcado pela presença de múltiplos atores – governamentais e não governamentais. Assim, temas como coordenação e cooperação, relações intergovernamentais e federalismo, capacidades estatais, papel de burocratas de diferentes escalões e novos arranjos institucionais participativos marcam essa produção recente. Embora a explicitação da noção de *wicked problems* seja relativamente pouco frequente, a produção das últimas décadas mobiliza conceitos e abordagens que se desenvolveram a partir do reconhecimento da complexidade.

A autora aponta que, a partir dos anos 2000, as produções relacionadas às políticas públicas têm se voltado cada vez mais para temas do federalismo cooperação e coordenação interfederativa, colocando em pauta o papel dos burocratas, entre outras temáticas, que estão entrelaçadas no processo de implementação das políticas públicas.

Após a contextualização, é possível adentrar as políticas educacionais, principalmente no que tange à sua implementação. Apesar de a bibliografia sobre a implementação de políticas públicas estar relacionada a diversos aspectos extremamente importantes, não consegue tratar de todas as particularidades das políticas educacionais. Ao pesquisar qualquer fase de política implementada no âmbito educacional, é preciso ter em mente toda a complexidade, além da compreensão do tema e seus envolvidos (LOUZANO *et al.*, 2018).

A literatura que aborda o tema implementação apresenta-se com tamanha complexidade que é necessário compreender, de fato, a temática para, a partir desse momento, colocar em

prática o estudo das políticas educacionais, bem como todo o contexto anteriormente citado sobre os BNRs.

Quando o assunto é a implementação de políticas públicas, é comum citar que todos os estudos começaram de forma simultânea, independentemente da área, por meio de análise de casos e projetos, por exemplo. Entretanto, as especificidades de cada área só começaram a ganhar, de fato, destaque, nos estudos relacionados às políticas educacionais, a partir da década de 1970, que foi um período caracterizado pelas reformas pretendidas, que, por sua vez, propiciaram maior complexidade e, conseqüentemente, políticas mais difíceis de serem implementadas (LOUZANO *et al*, 2018).

Nesse sentido, as autoras buscaram demonstrar que todos os estudos e pesquisas, dentro dessa temática, se iniciaram com bastante fervor, por meio de análises e pesquisas sobre como deveria acontecer o processo de implementação nas instituições escolares. A partir da influência de estudos que buscam a eficiência no âmbito escolar, todos os trabalhos que foram surgindo, ao longo do tempo, visam demonstrar o papel dos professores e de todos os envolvidos no processo de implementação de projetos de reformas escolares, conforme a sua demanda e complexidade.

Oliveira (2019) destaca a escassez de estudos que analisam as políticas educacionais brasileiras, salientando ser apenas 6,1% das publicações nos periódicos que foram analisados. A autora ainda ressalta que os estudos são, em grande parte, empíricos, e faltam pesquisas que tratam da análise dos diferentes papéis da burocracia em níveis macro, meso e micro.

O processo de implementação de políticas educacionais, assim como o de políticas públicas, é totalmente passível de alterações, em relação às metas e aos objetivos planejados previamente, durante a elaboração dessas mesmas políticas. Nesse contexto, estudos e pesquisas mais sistemáticos sobre o processo de implementação, reconhecem e analisam o que é de fato capaz de modificar, de forma consecutiva, os objetivos, fazendo-se fundamental para a compreensão de como podem ser galgadas etapas cada vez mais robustas de oportunidades no âmbito educacional.

Um cenário em que há diversas condicionalidades, que interferem e impactam de forma direta na implementação de políticas educacionais, exige estudos mais aprofundados e especificados, diante de cada um dos fatores capazes de influenciar o processo.

Ainda, é importante reforçar que os elementos elencados têm como intenção não apenas contextualizar a temática, como também colaborar para a elaboração mais profunda das categorias de análise, e, dessa forma, ampliar os fatores importantes para a depreensão das ações

provenientes dos sujeitos sobre o programa implementado, que vão desde a adesão a regras, ter discricionariedade, dinâmicas, e até processos de formação.

5 VULNERABILIDADE SOCIAL NO TERRITÓRIO

Neste capítulo, discute-se a temática de vulnerabilidade social no território, conceituando-a e observando como a literatura tem tratado o tema no meio acadêmico.

A vulnerabilidade social no território tem sido fator essencial para entender os aspectos que interferem na implementação de políticas públicas, bem como os pontos relacionados à discricionariedade dos burocratas no ato da implementação. A desigualdade entre as diversas camadas da população tem sido vista, na bibliografia, como um recorte fundamental para entender a forma como as políticas públicas podem ser um fator essencial para sua redução.

Apresenta-se, ainda, como os territórios são compostos por diversas assimetrias, consideradas como meios condutores para a falsa visão de igualdade entre os sujeitos. Evidencia-se que a desigualdade pode ser sentida na área educacional, pois, pelo fenômeno denominado vizinhança, os impactos sociais são determinados pela condição de vida das pessoas que moram em situação de vulnerabilidade. Nesse debate é que se encontra a região do Cariri cearense.

5.1 Contextualizando a vulnerabilidade social

Contextualiza-se, nesta seção, a vulnerabilidade social, pois, embora seja um fato na sociedade, ainda tem sua conceitualização muito dispersa, diante das diversas pautas que a envolvem. A relação do cidadão, como uma partícula que forma o Estado, constrói-se na garantia de seus direitos, sejam eles políticos ou sociais. Porém, para conceitualizar a temática deste capítulo, é necessário situá-la, antes, uma vez que a vulnerabilidade social surge em decorrência de outras condições, situações e problemáticas.

Quando se pensa em território, a associação com outros termos é inevitável. As palavras cidadania e cidade são interligadas histórica e teoricamente em sua etimologia. Max Weber, em uma das suas mais famosas obras, *Economia e sociedade*, estipulou a diferença entre cidade, como uma espécie de assentamento mais denso, e cidadania, como um veículo de relevantes mudanças socioculturais, oriundas da urgente demanda em relação a uma perspectiva de mundo racionalizada e de interações de cunho racional-legal (KAZTMAN; RIBEIRO, 2008).

Nesse sentido, é possível notar uma relação entre a justificativa e a ligação dos termos, sugerindo uma mesma origem etimológica. Weber pautava um vínculo muito importante entre os termos, distinguindo um mero assentamento denso de um relevante veículo de transformações socioculturais, em que a racionalidade domina suas ações e atividades.

O modo como a ocupação deu-se em solo urbano, principalmente nas metrópoles localizadas na América Latina, deu origem a um fenômeno de sobreposição, em relação às desigualdades causadoras do distanciamento das parcelas populacionais das normas e dos códigos que ditam o ritmo do restante do centro urbano, o que acabou gerando um isolamento social muito mais acentuado (RIBEIRO; VÓVIO, 2017).

Diante deste panorama, Ribeiro e Vóvio (2017) fazem uma reflexão acerca das primeiras ocupações urbanas, levando em consideração todas as desigualdades e os distanciamentos entre as populações, o que acabou por acentuar o isolamento social e impactar os diversos âmbitos que compõem a sociedade.

As mudanças econômicas que vêm ocorrendo, ao longo do tempo, têm gerado impactos significativos na sociedade, trazendo à luz diversos fenômenos. Um deles é a transformação das matrizes socioculturais, o que reduz a sua função amortecedora, em relação às desigualdades sociais no contexto em que, principalmente os países latino-americanos, se encontram inseridos, pelo engendramento de moldes de interação social, que, por sua vez, são caracterizados pelo distanciamento causado pelas diversas formas de manifestação de intolerância social, como é o caso da intolerância a outras religiões e modos de ser.

Já o outro fenômeno, proveniente dessas transformações, que se pode citar, envolve as mudanças de curso nas grandes cidades da América Latina, que vêm modificando a sua morfologia de espaço, além dos moldes relacionados à provisão dos serviços coletivos, gerando, assim, algumas tendências de descoesão na sociedade, diante dos efeitos sobre os mecanismos de integração (KAZTMAN; RIBEIRO, 2008).

Os autores reforçam que a desigualdade assume um papel dissidente de uma grande transformação econômica, o que acabou gerando impactos significativos na sociedade como um todo e, especialmente, no que diz respeito às relações entre classes, que, por sua vez, ocasionaram a denominada intolerância social, e diversas problemáticas nas interações sociais. Os indivíduos que possuem condições consideradas privilegiadas, perante a sociedade, têm a chance de se estabelecerem em melhores cargos profissionais e de terem rendas significativas, diferentemente dos que são considerados menos qualificados, caracterizados pela falta de boas oportunidades, como, por exemplo, bons empregos, resultando em rendas inferiores e favorecendo as questões relacionadas à polaridade social.

Na perspectiva histórica, o primeiro regime, motivado pelo resíduo anglo-saxão, tem como base a autossuficiência, abrindo margem para a individualização, fazendo com que a força motriz que alicerça esse sistema seja a de transformar as grandes massas trabalhadoras, que

foram expulsas do mercado de trabalho industrial, em novos proletariados de serviços. Vale ressaltar que, nesse regime, denominado corporativo e originado nos países europeus, a crise do estado de bem-estar social é colocada como uma impossibilidade, não satisfazendo às demandas relativas às promessas de integração social (RIBEIRO, 2010).

Em outras palavras, o novo modelo individual tem como objetivo a conversão da massa trabalhadora proveniente das indústrias diretamente para o setor de serviços alocados em grandes centros urbanos. Essa movimentação pode ser caracterizada como uma grande crise do estado, em relação a trazer o bem-estar social e satisfazer as demandas e necessidades de integração social.

Essas cidades desvincularam-se do feudalismo, pela inserção de um regime de propriedade privada, que tinha como principal objeto as relações de compra e venda, deixando de lado o antigo fundamento da denominação pessoal, que era baseado nos valores da tradição, honra e do carisma, que formavam a ordem estamental. Entretanto, o fato mais recente que chama a atenção foi a composição de associações livres de cidadãos que descaracterizam o poder senhorial, formando, assim, um fenômeno revolucionário urbano (KAZTMAN; RIBEIRO, 2008).

Quando, de fato, a percepção de propriedade privada foi evidenciada, os sujeitos se desprenderam da visão mais antiga, focando apenas na compra e venda, deixando de lado todo o alicerce que tinha como base os valores da tradição. Esse fenômeno urbano foi revolucionário e essencial para deslegitimar a força que cercava o poder do senhor feudal, originando, dessa forma, o conceito de Estado moderno.

Nesse contexto, em todas as sociedades consideradas capitalistas, surgiu a estruturação da gestão de riscos relacionada à reprodução e descoesão social, gerando um convívio com o mercado, tanto o proveniente de um sistema público de redistribuição, quanto o observado nas relações recíprocas e inerentes à organização familiar-comunitária (RIBEIRO, 2010).

A organização independente de ser estatal, ou familiar-comunitária, deve ser considerada um fator determinante, em relação ao convívio social, a partir do qual foram estabelecidos os sistemas de reciprocidade social.

Assim,

A percepção coletiva da necessidade da cooperação, seja no universo do mundo fabril, seja no universo da cidade, tornou imperiosa a incorporação da massa trabalhadora à sociedade política e ao regime de solidariedade interclassista capaz de garantir de forma coletiva padrões mínimos compartilhados de bem-estar social (KAZTMAN; RIBEIRO, 2008, p. 243).

Os padrões sociais mais básicos foram determinados pela demanda e necessidade de cooperação social, em razão das demandas das classes trabalhadores e das classes políticas, isto é, um regime de solidariedade entre as classes.

5.2 Formação do território urbano e suas dificuldades

O objetivo, nesta seção, é apresentar como ocorre a formação do território urbano e as dificuldades encontradas nesse processo formativo. Para tal, Kaztman e Ribeiro (2008) apontam que existe um conjunto de mudanças ocorrido no imaginário coletivo, assim como nas instituições de regulação das relações sociais; associando a condição urbana; afirmação do conceito de cidadania, em sua real concepção, como direitos políticos, sociais e cívicos; como regime de bem-estar homogeneizador de condições básicas de vida e, conforme complementam os autores, como um “promotor da democracia de oportunidade e, finalmente, como novo padrão de sociabilidade” (KAZTMAN; RIBEIRO, 2008, p. 243).

Os moldes do padrão de sociabilidade tinham como objetivo padronizar os direitos do cidadão, tornando todas as relações sociais voltadas para a condição urbana, em vez do campo, enfatizando um regime único de bem-estar e assegurando todas as condições básicas para uma vida digna.

Toda a fisionomia, distribuição, organização, e até mesmo a vida social de um determinado território, podem ser consideradas aspectos da realidade urbana relacionados às grandes cidades, que, por sua vez, expressam diversas facetas. Como já mencionado em diversos trabalhos e pesquisas, há um caráter inacabado de mercadoria, em relação à força de trabalho, que corresponde ao caráter inacabado do hábitat urbano brasileiro (RIBEIRO, 2010).

Nesse viés, o meio urbano foi formado por várias facetas e elementos, e esses aspectos estão intimamente ligados com a gestão de riscos dos trabalhadores, que agem em prol da melhoria da interação entre as camadas sociais.

Esse movimento pode ser caracterizado como um grande círculo vicioso, visto que os ocasionadores da vulnerabilidade social acabam formando uma grande estrutura, difícil de ser penetrada e extinta. As indagações que cercam a temática contemplam um grande entrelace entre as questões econômicas, culturais e educacionais, principalmente quando alocadas em determinados territórios. Os filhos desses indivíduos, que têm condições melhores, reproduzem o mesmo movimento, no âmbito escolar, com os filhos dos menos favorecidos, originando um grande ciclo sem fim.

Uma das questões que mais impactam o território, a ponto de gerar a vulnerabilidade social, é o nível de conhecimento dos cidadãos. Érnica e Batista (2012) discutem, em seu trabalho, as evidências do efeito de território, expondo que é possível correlacionar a variação dos níveis de vulnerabilidade social do território em que se localiza um polo educacional e a gama de oportunidades oferecidas para os educandos. Entre os dados relevantes, é possível observar que quanto maior o nível de vulnerabilidade social que compõe o território onde a escola está inserida, mais desafios e barreiras são impostos, diante da qualidade das oportunidades educacionais ali ofertadas.

Nesse viés, é possível observar que Giusto e Ribeiro (2019) colocam em pauta todo um percurso, em relação ao início da discussão sobre desigualdade social no âmbito escolar, que, por sua vez, impacta os alunos com classe socioeconômica mais baixa, em relação a outros, gerando assim desigualdades educacionais, o que resulta em problemas escolares para os alunos mais pobres.

Voltando para o espaço educacional, isto é, o início dessa estruturação, de acordo com Érnica e Batista (2012), existem cinco mecanismos relevantes na caracterização da vulnerabilidade social: o primeiro está relacionado à distribuição dos equipamentos da área social e também das escolas públicas no território. Por meio da geocodificação, é possível observar que “nos territórios de alta vulnerabilidade social, além de haver grande escassez de serviços privados, há ainda uma baixa cobertura de equipamentos públicos que visam a garantir direitos sociais” (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 650).

O segundo mecanismo pode ser considerado uma espécie de processo de desdobramento do anterior e está intimamente relacionado à distribuição da oferta de educação infantil no território. Os dados obtidos pelos autores evidenciam que territórios mais vulneráveis apresentavam uma oferta de matrícula na Educação Infantil muito abaixo da média, o que acaba, por sua vez, reduzindo as possibilidades de as crianças acessarem instituições escolares situadas nessas localidades, inviabilizando o sucesso escolar (ÉRNICA; BATISTA, 2012).

O terceiro mecanismo é caracterizado como um processo produtor de impacto de território e está relacionado, de maneira bem específica, ao entrecruzamento que cerca a sociedade urbana com a questão educacional, isto é, a internalização das questões sociais pelos ambientes escolares, revelando-se pelo olhar minucioso da formação sociocultural dos educadores, tendo em vista as possíveis variações nos níveis de vulnerabilidade social que cercam essa escola (ÉRNICA; BATISTA, 2012).

O quarto mecanismo também é um processo de impacto de território e “diz respeito às relações de interdependência que as unidades escolares mantêm entre si, seja nos microterritórios, seja no interior das dependências administrativas” (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 655). E o quinto e último mecanismo está vinculado à dimensão didático-pedagógica, referindo-se aos padrões institucionais que orientam a escola (ÉRNICA; BATISTA, 2012).

Os autores perpassam, assim, pelas cinco características mais relevantes que englobam a problemática da vulnerabilidade social no território, uma vez que contribuem para o seu estabelecimento. Se, determinados fatores, como as demandas social, econômica, cultural e educacional fossem atendidas, ao longo do tempo, seria possível notar a redução e até mesmo a extinção dessas características.

Buscando deprender a relação entre as populações caracterizadas como desfavorecidas, socialmente falando, é possível conectar a Educação pela concepção de desigualdades socioespaciais. Essas desigualdades se dão, para os autores, como uma espécie de segregação das populações, de maneira que os espaços residenciais passam a expressar tipos de propriedade sociais, culturais e econômicas. Todas as pesquisas e estudos que relacionam esse fenômeno educacional começam aprendendo sobre as variações vinculadas às aquisições escolares disseminadas nas populações residentes em distintos ambientes urbanos (RIBEIRO; VÓVIO, 2017).

Sobre o contexto histórico, as desigualdades de escolarização, isto é, as desigualdades educacionais, tiveram suas primeiras discussões na França, principalmente, no que diz respeito a debates marcantes que ocorreram nas últimas décadas, entretanto todas as esperanças de democratizar a situação não duraram muito. O fato de as condições se ampliarem, acabou favorecendo o surgimento de novas formas de desigualdade, no âmbito escolar, uma vez que a seleção que ocorria, para o ingresso no sistema educativo, foi substituída por outras formas de praticar a desigualdade, de maneira, muitas vezes, sutil, porém contínua, ao longo do período escolar, reforçando concepções e ações que corroboram para a estruturação desigual da população (BEN AYED, 2012).

Nesse sentido, é válido ressaltar que o autor relata que as desigualdades educacionais foram demonstradas de forma expressiva, nos últimos anos, no território francês e que, ao longo de todo esse período, surgiram diversas maneiras de fazer perdurar a desigualdade no âmbito escolar. Todo o processo que permeia seleção de ingresso na escola já é, segundo ele, uma das maneiras iniciais de gerar desigualdade no espaço escolar e, conseqüentemente, entre a população.

Em âmbito global, na literatura norte-americana, há diferentes modos de abordar as questões que cercam a segregação nas grandes cidades. O comportamento oriundo, ou até mesmo proveniente das desigualdades sociais, tem um efeito amplificador, o que acaba “contagiando” as pessoas e constituindo novos modelos em relação àquele mesmo efeito.

Na literatura norte-americana, há estudos e pesquisas focados em depreender como se dá o processo de socialização na sua forma natural e coletiva, principalmente, no que diz respeito a crescer em determinadas áreas segregadas, ou muito menos favorecidas, uma vez que esse contexto está intimamente relacionado ao impedimento dos indivíduos, de terem um mínimo de contato em relação a novos exemplos de papéis sociais, como, por exemplo, adultos e sujeitos de classe média, ou alta, considerados bem-sucedidos.

Ainda, há o modelo institucional, que diz respeito aos adultos conscientes desse ciclo vicioso e que trabalham nas instituições localizadas em bairros segregados (RIBEIRO; VÓVIO, 2017).

Nesse sentido, a escola norte-americana tem como missão abordar diferentes formas de segregação da população, em especial, essa que considerou que a socialização, de maneira coletiva, nas áreas que são consideradas vítimas dessa mesma segregação, acabam gerando desigualdade e desvantagens, em relação a uma vida bem-sucedida, diminuindo as chances de sucesso.

Embora existam diversos estudos e pesquisas, além de ações e iniciativas, que vêm sendo geradas e criadas, ao longo do tempo, só é possível constatar que as reformas que aconteceram, posteriormente, ao fim da Segunda Guerra Mundial, não foram capazes de distinguir o vínculo entre as raízes sociais e as desigualdades que ocorrem durante a escolarização. As tentativas de unificação, isto é, de supressão da rede de ensino dupla, acabaram resultando em fracassos (BEN AYED, 2012).

Todas as reformas que ocorreram, posteriormente à Segunda Guerra Mundial, não se mostraram suficientes, para unificar ou até mesmo abolir todas as práticas que corroboram e fazem perdurar as desigualdades sociais, o que, por sua vez, caso tivesse acontecido, seria capaz de reduzir todas as questões que giram em torno do fracasso.

Obviamente, a criação de um Ensino Fundamental II único e a abertura do ensino médio e universitário a um maior número de alunos permitiram um aumento muito significativo da proporção de diplomados numa geração e das taxas de escolarização. Contudo, essas considerações demográficas ocultam desigualdades ainda muito maciças [...] considerando tais apontamentos, especialistas têm salientado que a vulnerabilidade social no território não pode ser captada por uma variável somente, como a de renda, por exemplo. Para a caracterização de situações de vulnerabilidade social devem-se considerar, além dos indicadores de renda familiar, outros referentes à escolaridade, saúde, condições de inserção no mercado de trabalho, acesso aos

serviços prestados pelo Estado e oportunidades de mobilidade social (BEN AYED, 2012, p. 785).

De acordo com autor, a universalização do EF II, além de toda a ampliação do acesso, em relação ao ensino de níveis médio e universitário, acabaram favorecendo as questões de segregação social, permitindo que as desigualdades demográficas se acentuassem.

Diante desse contexto, a vulnerabilidade social deve considerar diversos elementos e fatores que são capazes de interferir de maneira direta nesse contexto, não se resumindo apenas a uma mera renda familiar, como fator determinante, mas, sim, considerando outros diversos fatores, que permeiam os direitos sociais, como a saúde, a inserção no mercado de trabalho, a escolarização, entre outros, que estão intimamente vinculados ao cotidiano humano.

Todas as pesquisas identificaram estratégias, em relação aos âmbitos escolar e familiar de classe média; a procura de benefícios e vantagens; situação essa que passa a formar uma ramificação de fatores, que corroboram com as desigualdades. Muitas pesquisas evidenciam que a existência de algumas iniciativas familiares, que se encontram em contexto de pobreza e vulnerabilidade social, voltadas para o incessante objetivo de matricular os seus filhos em determinadas escolas, ratifica os indícios de que as famílias, mesmo com poucos recursos socioculturais, são capazes de gerar mobilizações em relação à procura por escolas que consideram mais adequadas para os seus filhos frequentarem (RIBEIRO; VOVIO, 2017).

Nesse viés, as autoras acima discorrem que algumas famílias de classe média saem na frente, em um trajeto rumo a vantagens, o que pode ser caracterizado como um fator individual *versus* coletivo. Os objetivos que motivaram esse trajeto eram justamente a diminuição das desigualdades sociais. É de suma importância pautar que até mesmo os movimentos que sugerem uma contrariedade, ou luta contra a desigualdade, também reafirmam a sua presença, que, muitas vezes, por não contar com apoio suficiente das autoridades competentes, e até mesmo da população, acaba se tornando apenas uma manifestação de uma problemática, não contribuindo de forma significativa para a resolução em si.

As formas como o sistema educativo, em âmbito global, acaba produzindo as desigualdades culturais e sociais sempre estão vinculadas ao processo educacional, o que sugere uma natureza espacial. É importante ressaltar que o fato dessa atribuição ser menos disseminada e conhecida, não quer dizer que não seja considerada igualmente determinante. Apesar desse objeto envolver diversas questões sociais importantes, como todas as necessidades e demandas da população, todas as pesquisas empíricas relacionadas, mesmo consideradas consagradas, permanecem em estado embrionário (BEN AYED, 2012).

Assim, todas as desigualdades sociais e culturais surgidas em determinado território podem ser consideradas expressivas e de natureza espacial, o que não pode ser afirmado com toda a certeza, em razão de as pesquisas ainda estarem em estágio inicial, o que, por sua vez, também não impede de ser algo essencial.

Na literatura especializada, a escolarização é considerada um dos recursos mais influentes, no que diz respeito à inserção dos sujeitos nas maneiras de obter serviços e bens, e pode ser caracterizada como um dos benefícios sociais com maior poder transformador, principalmente no que diz respeito à mobilidade social.

Diversos autores corroboram que essas afirmações são muito mais acentuadas quando está em pauta os países ainda em desenvolvimento. A ausência do funcionamento, ou até mesmo a deficiência dele, nas instituições de ensino, que, por sua vez, são compreendidas como agentes transmissores de capital cultural, acaba por afetar de maneira direta as crianças e os jovens, impactando de forma significativa tanto no presente quanto no futuro desses indivíduos em formação (GIUSTO; RIBEIRO, 2019).

Todo o processo de fora da ação, com base na literatura especializada, trata-se de um processo muito relevante, na inserção das pessoas em diversos âmbitos sociais, como, por exemplo, o mercado de trabalho, que é onde o sujeito vai ter a oportunidade de ser beneficiado com bens e serviços.

Em âmbito brasileiro, quando o assunto é a vulnerabilidade social dos territórios dos grandes centros urbanos, é possível dizer que, com o intenso e veloz crescimento das populações, além de toda a abertura em relação ao mercado internacional, não só o Brasil mas toda a América Latina, foram ocupados por pessoas e famílias com nível econômico muito mais baixo, sugerindo uma exclusão das regiões mais ricas e abastecidas do distrito, ou seja, deram origem às periferias em grandes centros urbanos.

É importante citar que o distanciamento físico entre as populações consideradas mais pobres, assim como dificuldade das autoridades competentes em concretizar a universalização de direitos sociais, principalmente no que diz respeito ao avanço da privatização de determinados serviços, como é o caso da Educação e Saúde, acaba gerando segregação espacial, além de isolamento social nos grandes centros urbanos (GIUSTO; RIBEIRO, 2019).

As pessoas mais pobres acabaram obrigadas, pela vida, a vivenciar diversos motivos de exclusão e a se refugiar e ocupar lugares considerados periféricos, se considerada a abertura do mercado, e a exclusão provocada pela classe mais alta. Algumas questões, como é o caso da privatização de determinados serviços, que deveriam ser comuns a todos, como a Educação e a

Saúde, acabam criando barreiras que resultam no distanciamento entre a população pobre e rica, dando origem a lacunas, entre as populações mais pobres e também em relação às populações com maior poder econômico.

Ribeiro e Koslinski (2009 *apud* ÉRNICA; BATISTA, 2012) reforçam a ideia de que há três modos de interpretar o efeito território. O primeiro destaca os elementos que permeiam a demanda educacional e prioriza os aspectos culturais que são desenvolvidos, no contexto interno das populações mais pobres, reorganizando a hipótese da desordem social e das carências e deficiências culturais que acompanham o processo de guetificação dessa parcela populacional.

É válido dizer que esse ponto de vista acaba sustentando que as suas áreas estariam sujeitas ao sofrimento, a partir da consolidação dos comportamentos caracterizados como antissociais, além do enfraquecimento das redes sociais e de toda a fragilidade que permeiam os mecanismos comunitários que teriam como missão fortalecer determinados comportamentos coletivos eficientes em prol da instituição escolar.

Esse modo de lidar e interpretar acaba se aproximando de algumas teorias sobre a cultura da pobreza, que já foram desenvolvidas anteriormente, a partir dos Estados Unidos da América (EUA), em 1960, que enfatizam as questões relacionadas aos desvios comportamentais; aos aspectos morais da população pobre, assim como as carências e ausências disseminadas dentre essa população, transferindo toda a responsabilidade dessa situação para os indivíduos que vivem nessa condição.

5.3 A vulnerabilidade social no território rural semiárido cearense

Batista, Moura e Alves (2020), ao estudarem as condições de vulnerabilidade social no semiárido cearense, evidenciam que, para a academia, a região tem históricos consideráveis de vulnerabilidade social, de forma geral, relacionados à seca, o que, para os autores, é uma particularidade de natureza estrutural. Andrade e Nunes (2014) apresentam que, embora o país tenha disponível 12% de água para consumo, a extensão de áreas semiáridas é uma característica que permeia grande parte do Nordeste e parcela dos estados do Sudeste, como Espírito Santo e Minas Gerais.

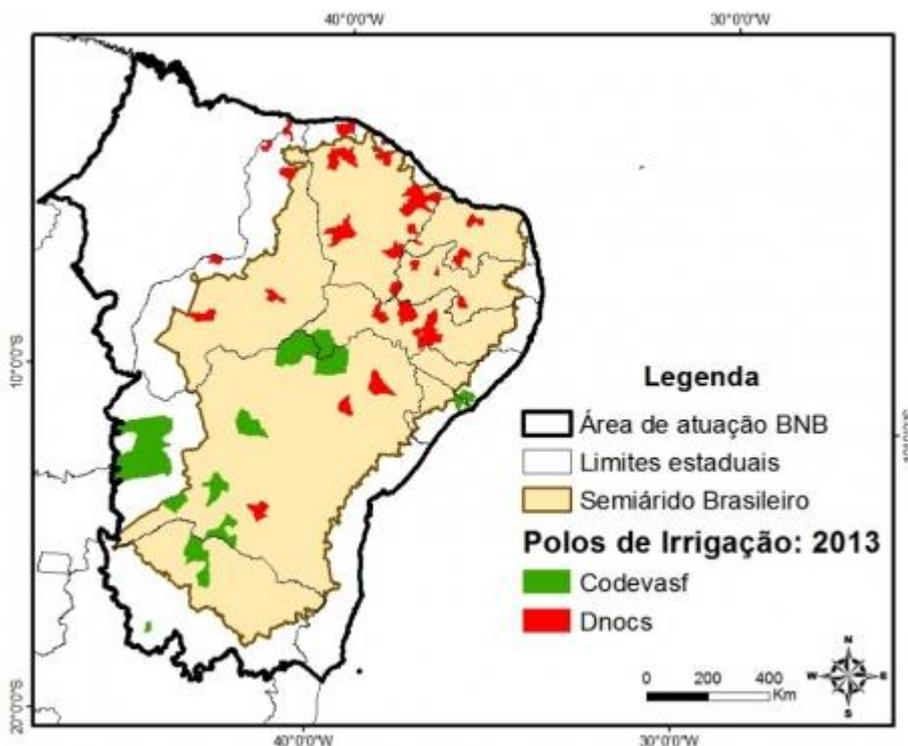
Em relação à região semiárida brasileira, Buainain e Garcia (2015, s/p.) destacam que:

[...] a região Semiárida Brasileira abrange mais de mil municípios, com território de quase 1 milhão de km², dominados em grande medida por sistemas produtivos extensivos e tradicionais, de baixa produtividade e voltados para a subsistência (Buainain; Garcia, 2013), os Polos representam “ilhas de tecnologia” (Castro, 2000), com sistemas produtivos agropecuários mais intensivos em capital, tecnologia e

conhecimento (Castro, 2000) que Manuel Correia de Andrade caracterizou como “oásis” em pleno sertão (Andrade, 1986), cujos benefícios não se irradiam para o entorno. De fato, o Censo Agropecuário de 2006 (IBGE, 2006) confirma a baixa qualificação dos produtores e que a maioria dos estabelecimentos nestas regiões não gera renda suficiente para elevar os produtores acima do nível de pobreza (IBGE, 2013b) (Alves, Souza e Oliveira, 2006; Alves, 2006; Alves e Marra, 2009; Alves e Rocha, 2010; Buainain; Garcia, 2013). Cabe destacar o surgimento de novas formas de relações sociais nos Polos, como a formalização das relações de trabalho, e entre produtores a criação de sistemas de associações com empresas [...].

O Nordeste é marcado pela intervenção de políticas públicas de assistencialismo que visam a encontrar soluções para resolver a falta d’água, desde os anos 1950, como, por exemplo, o Departamento Nacional de Obras contra as Secas (Dnocs) e a Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (Codevasf) (BATISTA; MOURA; ALVES, 2020; BUAINAIN; GARCIA, 2015). O governo federal tem investido em políticas de irrigação, por meio da instalação de polos vinculados aos departamentos citados anteriormente. Na Figura 2, consta a localização desses polos pela Região Nordeste.

Figura 2 - Polos de Irrigação Nordestinos administrados pelo DNOCS e Codevasf: 2013



Fonte: Buainain e Garcia (2015, s/p.)

Buainain e Garcia (2015, s/p.) dizem que “Os Polos estão distribuídos em 69 municípios, em 8 estados nordestinos (exceto Maranhão) e norte de Minas Gerais; ocupam 190,8 mil hectares (63% Codevasf e 37% Dnocs)”. O Ceará é um dos estados do Nordeste com

maior número de polos do DNOCS, com sete, segundo a figura 3. Buainain e Garcia (2015) destacam que esses polos são geradores de empregos na região e contribuem de forma significativa para a produção agrícola familiar, principal forma de renda da região.

Com a mudança na política regional, começa uma nova logística de transferência de recursos produtivos para a região, de maneira que esses incentivos fiscais e financeiros auxiliam a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) e conferem, à indústria nordestina, autonomia e desenvolvimento. Mesmo com tais ações, esses feitos não transformam a estrutura e as condições econômicas e sociais da região (BATISTA; MOURA; ALVES, 2020).

Os autores destacam que tais soluções não foram positivas para a região, tendo em vista que as questões estruturais nunca foram solucionadas, como é o caso do acesso à água de forma universal. Tais aspectos afetam a vida dos sujeitos que buscam, a cada dia, sobreviver com a capacidade produtiva e a disponibilidade hídrica na região (BATISTA; MOURA; ALVES, 2020).

Buriti e Aguiar (2012) por sua vez afirmam que os fatores climáticos que afetam o semiárido são marcados por tempos incertos e vulnerabilidades que potencializam os problemas sociais, econômicos e climáticos. Batista, Moura e Alves (2020) apontam a seca como um dos fatores que afeta e atrasa economicamente a região, pois causa insegurança hídrica, com fatores ligados à pobreza.

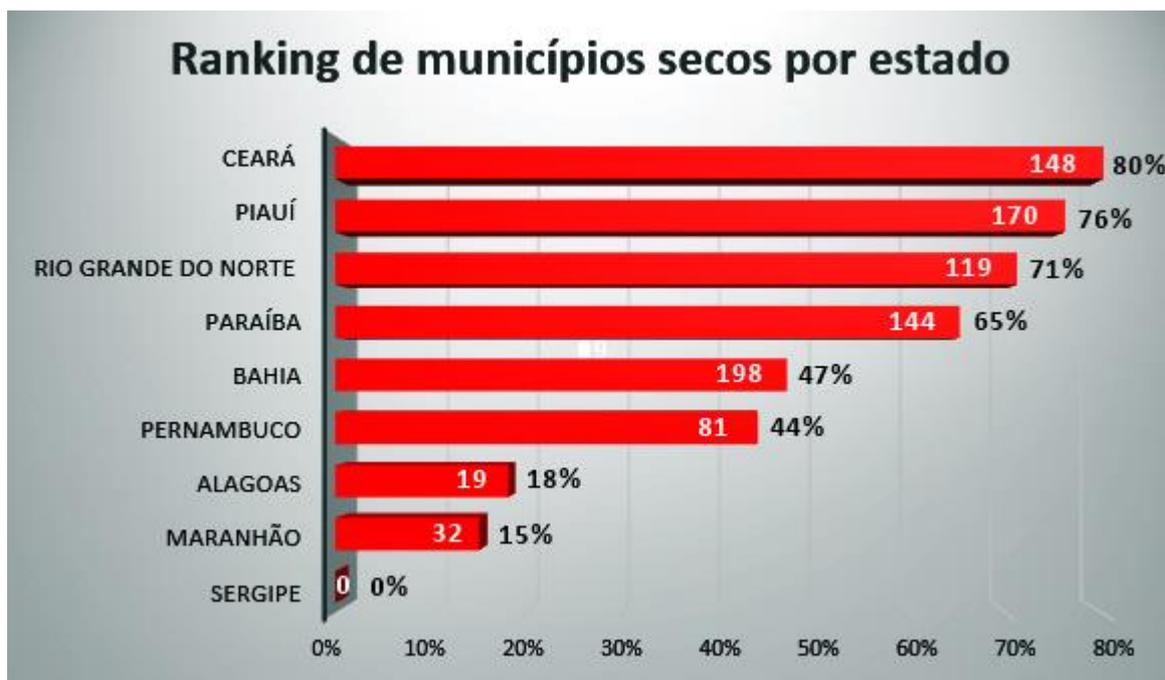
Silva (2003, p. 362) destaca que culpar as situações climáticas pela vulnerabilidade social não é válido, tendo em vista que “formas dominantes da exploração econômica que criaram e reproduziram a concentração das riquezas e do poder político”. Batista, Moura e Alves (2020, p. 1003) destacam que: “Essa região possui disparidades que se estendem desde a ocupação de grandes faixas de terra, característica da formação do território nordestino, até a acentuação das desigualdades socioeconômicas”.

O estado cearense é, dentre os estados do Nordeste, o território com maior área de semiárido, pois 70% da formação territorial é denominada de “Polígono da Seca¹¹” (CEARÁ, 2018 *apud* BATISTA; MOURA; ALVES, 2020, p. 1003). Levando em consideração tais fatos, destaca-se ser necessária a intervenção em mecanismos de desenvolvimento social e econômico, que busquem difundir os serviços de acesso para atender à necessidade populacional do Ceará nas áreas menos desenvolvidas (CEARÁ, 2011).

¹¹ O Polígono das Secas compreende a área do Nordeste brasileiro reconhecida pela legislação como sujeita a repetidas crises de prolongamento das estiagens e, conseqüentemente, objeto de especiais providências do setor público (BAHIA, s/data).

O Laboratório de Análise e Processamento de Imagens de Satélites (Lapis) analisou, nos períodos de 5 a 11 de agosto de 2019, “a atual situação da seca nos municípios do Nordeste brasileiro” (LETRAS AMBIENTAIS, 2019, s/p.) e divulgou uma visão integral da progressão da seca na região (Gráfico 2).

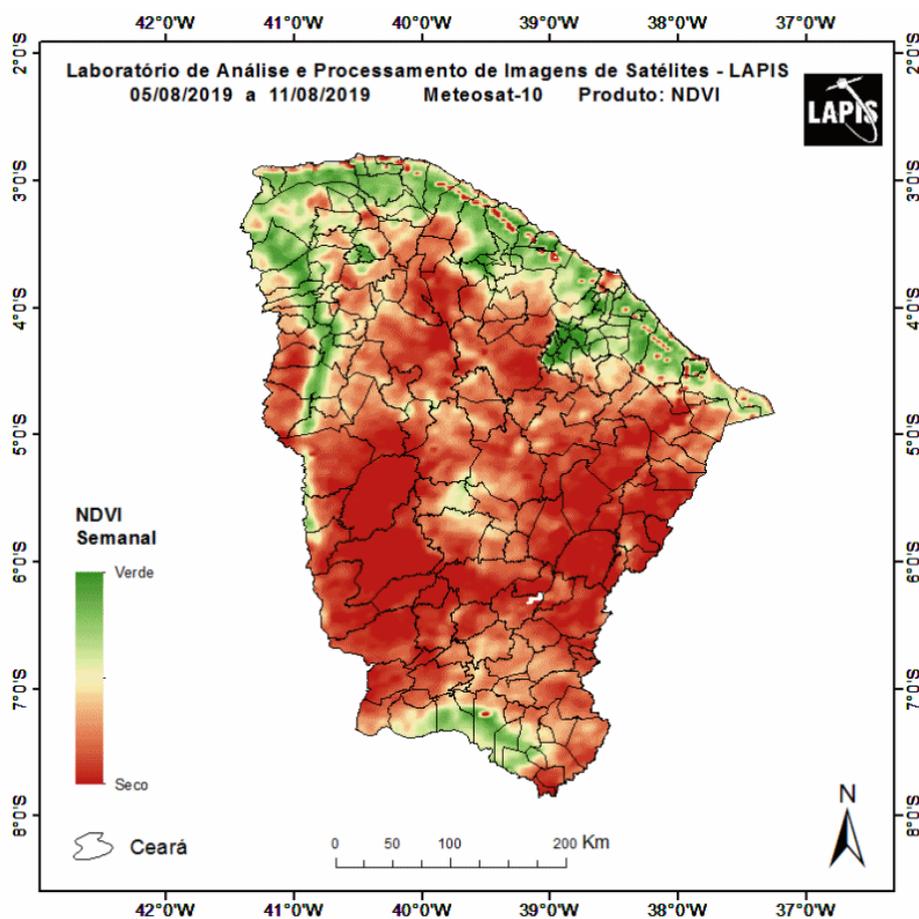
Gráfico 2 – *Ranking* de municípios secos por estado



Fonte: Lapis (2019) *apud* Letras Ambientais (2019, s/p.).

O estudo apontou que “50% dos municípios do Nordeste enfrentam a seca e a estiagem: 911 de um total de 1.794, na região” (LETRAS AMBIENTAIS, 2019, s/p.). Verificamos que o Ceará lidera o *ranking*, com 80% dos municípios, isto é, dos 184 municípios, 148 enfrentam a seca (Fig. 3).

Figura 3 – Cobertura de vegetação do estado do Ceará



Fonte: Lapis (2019) *apud* Letras Ambientais (2019, s/p.).

Observa-se na figura 3, que a cobertura vegetal (territórios em verde), abrange apenas alguns municípios do norte; uma pequena parte da região central do estado; e alguns municípios do Cariri, região sul do Ceará. “De acordo com o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil nacional, um total de 55 municípios cearenses está reconhecido em situação de emergência, por conta de seca e estiagem” (LETRAS AMBIENTAIS, 2019, s/p.). Por meio desse estudo e na análise da figura 4, verifica-se que grande parte do Ceará é atingida pela seca. Levanta-se, então, a hipótese de que tais situações podem contribuir para a potencialização da vulnerabilidade social nesse território?

Desde a década de 1990, quando o Brasil passou a implementar as políticas neoliberais, em expressivo nos anos 2000, a Região Nordeste passou a ser beneficiada com a ampliação dos gastos sociais e estruturais e de programas de transferência de renda, fatores estes que contribuíram de forma expressiva para a diminuição das desigualdades sociais (BATISTA; MOURA; ALVES, 2020)

No entanto, a persistência de fatores socioeconômicos baixos do povo do campo (RODRIGUES; ALVES; PAULO, 2012) afetou disparadamente os indicadores, tendo em vista que tal região apresenta perfil na implementação de políticas públicas que objetivam reduzir as desigualdades “no tocante à exclusão social, pobreza multidimensional e vulnerabilidade sob seus múltiplos aspectos (social, econômica, ambiental, institucional etc.)” (BATISTA; MOURA; ALVES, 2020, p. 1004).

No tocante ao estado do Ceará, mesmo com fortes investimentos no setor de serviços, ainda persiste alto índice de empregabilidade informal, o que eleva as condições de vulnerabilidade social e faz com que se mantenham as desigualdades social e demográfica, que necessitam ser superadas (ALVES; PAULO, 2014). Levando em conta a região do Cariri, foco desta pesquisa, destaca-se que:

considerado os diferentes pontos de vista, o Cariri, a Chapada do Araripe e o Alto Sertão paraibano constituem uma região geográfica bem definida, com características geográficas comuns, identidade cultural própria, sentido de pertença e vocações econômicas complementares. Trata-se de um espaço interestadual de relativa homogeneidade edafoclimática, com solos profundos e bem drenados, relativamente férteis, apropriados a diferentes culturas agrícolas, segundo os microclimas que se situam na suave transição entre os vales úmidos e o semiárido (COSTA, 2006, p. 5 *apud* ALVES; RODRIGUES, 2013, p. 253).

Para Alves e Rodrigues (2013), a complexidade que envolve o território do Cariri é ampla, todavia, as vinculações e os valores específicos da localidade apontam para uma intervenção estatal por meio das diferentes políticas públicas, pois a localidade convive com expressiva desigualdade social.

Inserido na forte referência de território, como assinalado anteriormente, o sul cearense, principalmente o Cariri, vem sendo alvo de intervenção e planejamento através de diferentes políticas públicas. Além da riqueza e multiplicidade de suas caracterizações naturais, políticas, histórico-culturais e de fortes assimetrias nos diversos padrões de desenvolvimento econômico e social de seus municípios, as dificuldades na concepção e execução de políticas [...] (ALVES; RODRIGUES, 2013, p. 255).

Para os autores, o território do Cariri é marcado por assimetrias, visto que 88% dos municípios apresentam Índice de Desenvolvimento Sustentável (IDS) mais baixo, o que, para eles, representa a “insuficiência das políticas públicas frente ao imenso desafio de se reverter um quadro socioeconômico e ambiental” (ALVES; RODRIGUES, 2013, p. 270).

Com relação às atividades exercidas no território rural, destacamos, com base em Carneiro (1998, p. 56), que essa localidade não pode mais ser considerada como um ambiente essencialmente agrícola, pois, para a autora

é significativa a redução de pessoas ocupadas na agricultura, dado que se associa ao aumento do número de pessoas residentes no campo exercendo atividades não-

agrícolas e ao aparecimento de uma camada relevante de pequenos agricultores que combinam a agricultura com outras fontes de rendimento.

Segundo Neto *et al.* (2022), a população rural sofre com alguns paradigmas de falta de acesso a infraestrutura, saúde e educação de qualidade. A falta de políticas públicas de assistência a essa população tem se intensificado nos últimos tempos.

Arruda, Maia e Alves (2018) destacam que o acesso à saúde em territórios vulneráveis rurais é mais difícil, pois essa população tem poder aquisitivo baixo, e a empregabilidade com carteira assinada é mínima. A falta de infraestrutura para acessar o serviço prejudica boa parte dessa população mais vulnerável.

Nogueira e Silva (2022) destacam que boa parte das crianças que mora nos territórios rurais tem acesso à educação, mas a qualidade do ensino, infraestrutura da escola, e fatores externos, podem influenciar em seu aprendizado. Os autores também destacam que a exclusão geoespacial a que as famílias que residem em territórios rurais estão expostas, afetada por fatores externos e internos, colabora para explicar os fenômenos do insucesso escolar dessas localidades.

A proposta de currículo, calendário escolar, tempo e espaço, que a escola disponibiliza, foge das realidades social e cultural dos estudantes rurais, pois

parece plausível pensar que, tendo em vista as informações coletadas junto aos gestores escolares, essa distância e a ausência de elaboração e implementação de uma política pública municipal para as escolas do campo que respeitem suas particularidades sociais e culturais contribuem para submeter as escolas e as famílias a uma situação vulnerável e de certa impotência diante das diversas modalidades de rupturas escolares e, especialmente, da distorção idade-série, tão presentes, e com fortes efeitos nos destinos escolares e sociais dos adolescentes e jovens rurais pesquisados (NOGUEIRA; SILVA, 2022, p. 22).

O desequilíbrio entre estudo, trabalho, repetência, indisciplina, abandono e falta de adesão ao mundo escolar, são causas do insucesso escolar rural e, segundo Nogueira e Silva (2022, p. 22), “estamos diante de rupturas que produzem novas rupturas, produzindo um ciclo de exclusão escolar que impacta, indubitavelmente, a vida e o futuro dos jovens moradores de áreas rurais”.

5.4 Breves considerações

É relevante enfatizar que os estudos apresentados destacam que os elementos culturais e aspectos das populações mais pobres devem e precisam ser valorizados, uma vez que esses fatores acabam favorecendo e fortalecendo essas comunidades.

Ainda de acordo com os autores, o segundo modo explica o efeito de território, enfatizando, em especial, os aspectos relacionados à demanda educacional. Especificamente nesse caso, o debate norte-americano sobre a pobreza faz sentido, uma vez que evoca os estudos e trabalhos dos autores que procuram manter esse debate atualizado, a partir dos anos 1980, priorizando, assim, tanto as estruturas denominadas macrossociais, responsáveis pela produção do fenômeno da pobreza humana; assim como os padrões sociais, que vão se estabelecendo no âmbito interno deixam, por exemplo, as relações entre os grupos; e em relação, também, a fatores externos, como as camadas médias e altas que compõem a sociedade (ÉRNICA; BATISTA, 2012).

Nesse modelo, o destaque vai para as questões macrossociais que, por sua vez, são responsabilizadas pela pobreza no território, sugerindo que a valorização da cultura local se, de fato, praticada, de alguma forma, afastaria e até mesmo extinguiria todos os padrões sociais considerados injustos e que permeiam o âmbito social.

Dessa forma, partindo do princípio de que os padrões sociais já existentes nos grupos de socialização primária, assim como nas interações mais próximas, disseminam uma força muito maior sobre a formação crítica dos sujeitos, e essa explicação, por sua vez, tem forte tendência a priorizar o afastamento que vai se concretizando entre esses padrões e entre a cultura disseminada pela instituição escolar. Nesse viés, um terceiro modo de interpretar o efeito território tem como missão pautar a perspectiva da oferta educacional e dos serviços para a população, principalmente a que habita em territórios de alta vulnerabilidade social (ÉRNICA; BATISTA, 2012).

O âmbito escolar tende a valorizar outros padrões que permeiam a sociedade e não são da própria comunidade, gerando, dessa forma, além das desigualdades sociais, um afastamento em relação à interação social dos habitantes ali inseridos.

As relações escola-família recebem algumas críticas, na literatura, uma vez que as políticas de quase mercado mostram que a procura das famílias por escolas com boa reputação, juntamente com a procura, das escolas, por alunos que atendam melhor às suas expectativas, em relação ao desempenho, à produção, ao comportamento e conhecimento, criam uma tendência de prestígio de escolas que concentram alunos com nível socioeconômico melhor e vantajoso, em relação a outros grupos e, de outro lado, resta, para as escolas com menor prestígio, concentrarem as grandes massas, isto é, educandos com nível socioeconômico menor (ÉRNICA; BATISTA, 2012).

Os autores afirmam existir um círculo vicioso de famílias buscando sempre por escolas com melhor reputação, e com as expectativas de comportamento alinhadas, para serem atendidas, mas o desempenho dos educandos pode estar aquém, uma vez que as escolas de melhor reputação abrigam alunos com nível socioeconômico muito maior, em relação a outras escolas, que abrigam estudantes com menor nível econômico. Ainda, para os autores, a prática desencadeia um fator de desigualdade entre as partes.

As deficiências em relação ao processo de ensino e aprendizagem, constatadas nos meios urbano e rural, além dos detalhes das suas variações pelos meios sociais, podem ser explicadas por dois tipos de perturbações ligadas à hierarquização, principalmente dos espaços escolares. Por um lado, é possível notar sensível degradação em relação às condições da escolarização nas localidades estigmatizadas, onde se concentram os educandos que carecem de recursos. Em contrapartida, há também uma elevação das exigências e uma seleção exagerada, que impactam diretamente os percursos escolares de alunos de classes mais baixas e médias (BEN AYED, 2012).

No que diz respeito ao modelo de papéis sociais, há evidências de valorizações negativas de educandos provenientes de famílias pobres, que, por sua vez, estão concentrados em regiões periféricas e rurais. Para os profissionais da educação, essa população estaria ocupando aquele espaço muito mais pelo interesse, em relação aos benefícios sociais, como alimentação, por exemplo, do que na educação em si. A opinião dos educadores gira em torno do contexto social, em que muitas famílias estão inseridas, onde a falta de interesse pela educação dificulta o trabalho dentro de sala de aula. As expectativas do corpo docente em relação ao futuro de alguns alunos, segundo algumas pesquisas, são muito baixas (RIBEIRO; VÓVIO, 2017).

Nesse sentido, os papéis sociais acarretam forte influência nos hábitos familiares dos mais pobres, que moram em regiões caracterizadas como vulneráveis, socialmente falando, pois, para os educadores, essas pessoas carecem de benefícios que a própria escola oferece, deixando para último plano o interesse pleno em adquirir conhecimento.

Quando o assunto é justiça escolar, afirma-se que nas redes de ensino da Educação Básica, os gestores deveriam agir em prol de uma redução das desigualdades educacionais, principalmente pelo fato de esses elementos afetarem de maneira incisiva a trajetória escolar de crianças e adolescentes que compõem grupos sociais considerados discriminados, e/ou apenas com menos recursos sociais, o que gera uma reprodução muito forte das desigualdades sociais.

O princípio de justiça, quando pautado de maneira adequada, na etapa escolar, pode ser considerado fator determinante, em relação à igualdade e equidade, com base nos

conhecimentos adquiridos. Desta forma, o estado deve zelar para que todos os educandos tenham acesso às competências definidas como necessárias, já que se trata de um direito obrigatório e subjetivo.

As práticas escolares que deveriam ser consideradas, para que todos alcancem a equidade, seriam: a) o monitoramento dos processos relacionados à implementação de políticas educacionais, além de seus resultados; b) a definição de um conteúdo programático de aprendizagem para cada etapa escolar; c) o respeito ao tempo de cada criança em relação ao conteúdo, visto que cada educando apresenta as suas próprias particularidades, que influenciam diretamente na absorção de conteúdo, desvinculando o critério de mérito como uma espécie de medidor (GIUSTO; RIBEIRO, 2019).

As escolas públicas da Educação Básica devem lutar e basear sua atuação, na redução das desigualdades educacionais, seguindo por um trajeto capaz de gerar a diminuição das lacunas, nos desempenhos dos educandos, além da extinção das desigualdades. Assim, as práticas educativas que visam a atingir a equidade educacional, devem ser pautadas na definição do conteúdo, para cada fase do ensino regular.

A vulnerabilidade social, portanto, é uma consequência proveniente de inúmeros elementos e fatores externos e internos, relacionados à instituição escolar, que, por sua vez, interfere de maneira direta nas atividades de cunho administrativo ou pedagógico. Nesse sentido, é possível destacar: carência em relação aos instrumentos promotores de bem-estar social no território; maior rotatividade de profissionais; homogeneidade do corpo discente; formação profissional insuficiente; simplificação do conteúdo e tempo reduzido em relação às práticas educacionais; entre outros.

Portanto, esses elementos podem se aglomerar e se sobrepor diante de influências múltiplas, de uma maneira que não favoreça a igualdade, em relação às oportunidades educacionais ou ao alcance dos resultados equitativos, podendo gerar e reforçar estigmas negativos vinculados a baixas expectativas relativas aos educandos e suas famílias (GIUSTO; RIBEIRO, 2019).

Todos os autores citados ressaltam os aspectos provenientes da vulnerabilidade social, principalmente em relação ao que envolve os fundamentos internos e externos, que geram as desigualdades sociais e, conseqüentemente, as desigualdades educacionais. Diversos fatores, como é o caso da rotatividade, seleção, e até mesmo a formação, podem interferir nos resultados de uma educação equitativa.

Ainda, é válido ressaltar que a vulnerabilidade social é uma consequência proveniente de diversos fatores, que sustentam essa estruturação difícil de ser penetrada e extinta. A intenção envolve, acima de tudo, gerar uma reflexão acerca da vulnerabilidade no território, perpassando pelos diversos elementos que compõem a realidade local, isto é, de muitas famílias.

6 O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA (MAIS PAIC)

Várias indagações surgem acerca dos baixos índices de aprendizagem dos estudantes brasileiros e sobre o que fazer para reverter tal situação. Compreende-se que, para que haja mudanças significativas, é necessário que todos os atores que fazem parte desse sistema procurem, de maneira coletiva, propor resolutivas para a questão da aprendizagem, em especial, a alfabetização, pela urgência de ação quanto às problemáticas relacionadas ao alto índice de reprovação; baixas fluências de leitura e escrita, nas séries iniciais; e baixo rendimento no processo de alfabetização.

Para que novas medidas sejam tomadas, é preciso um trabalho de planejamento e acompanhamento contínuo, para a viabilização de atualizações, em relação às didáticas mais específicas e práticas pedagógicas mais dinâmicas, que conversem com a realidade do aluno, para que, desta forma, seja possível começar a traçar um caminho plausível que vise à solução, para a problemática que compromete a alfabetização e o aprendizado na Educação Básica e, consequentemente, a educação brasileira (SILVA; MAGALHÃES JÚNIOR, 2014).

O problema do analfabetismo e da não aprendizagem é uma realidade que chama a atenção de diversos estudiosos e pesquisadores, entretanto, ainda, é um desafio, a sua resolução no País. É possível observar avanços nesse processo e algumas questões estão ganhando força, embora o processo seja lento. “Para se chegar ao atual desenho do PAIC, contudo, o estudo verificou que há uma trajetória de ideias e atores que se iniciou no ano de 2000. A história começou em Sobral, município do interior do Ceará” (SUMIYA; ARAÚJO; SANO, 2017, p.12).

Diante desses avanços no âmbito educacional, surge um programa que tem como objetivo impactar de maneira positiva a aprendizagem na idade correta. O Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) teve suas origens, no ano de 2004, nas experiências de Sobral, no Ceará.

A experiência de Sobral orientou a criação do Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo (CCAEC), que tinha como objetivo “seguir com a implementação na fase de projeto piloto (2005-2006)” (SUMIYA, 2015, p. 107). Por meio de uma ação cooperativa entre a Assembleia Legislativa; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (Undime - CE); e a Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará; além dos apoios financeiro e técnico do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o programa tinha como principal finalidade oferecer suporte e apoiar os municípios na intenção de gerar uma

tendência crescente na qualidade da alfabetização das crianças. Um dos fatores centrais, nas políticas educacionais cearenses, foi a adoção de um sistema de parceria que envolvia outras instituições representativas dos municípios, a partir de uma base técnica bem estruturada (BRAVO; RIBEIRO; CRUZ, 2021).

O Paic surgiu com o intuito de contribuir de maneira significativa para uma das questões brasileiras mais graves, na atualidade, o analfabetismo, uma vez que são inúmeros os estudos e as pesquisas que o evidenciam, ao longo do tempo; embora diversas alternativas tenham sido desenvolvidas, ainda são poucos os avanços consideráveis no território brasileiro. Transformou-se em política pública, em 2007, quando Cid Gomes assumiu o governo estadual.

O Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) é uma política pública do Governo do Ceará, coordenada pela Secretaria de Educação do Estado com o apoio do Governo Federal e de parceiros governamentais e não governamentais, realizado em regime de colaboração entre estado e municípios. O objetivo é alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino do estado até os sete anos de idade. Com essa finalidade, o Paic apoia os municípios na formulação e implementação de políticas voltadas à garantia do direito de aprendizagem com prioridade à alfabetização de crianças (CEARÁ, 2012, p. 1).

A intenção era proporcionar uma educação de qualidade, principalmente nas fases iniciais, ou seja, para crianças de até 7 anos de idade, uma vez que é a partir desse primeiro momento de aprendizagem que conhecimentos posteriores podem ser adquiridos de forma adequada, gerando, assim, a formação crítica e reflexiva dos cidadãos, como é de direito de todos. A criação e implementação de políticas públicas educacionais é o primeiro passo de um longo caminho.

A centralidade inicial na alfabetização está relacionada ao histórico do programa, quando o Comitê Cearense passa a acentuar os debates acerca da eliminação do analfabetismo escolar. O Comitê era presidido pela Assembleia Legislativa, com a participação de diversas universidades e instituições que compõem a sociedade civil e realizou uma pesquisa na intenção de avaliar os níveis de analfabetismo dos educandos da 2ª série do EF, constatando que somente 15% das crianças poderiam ser consideradas alfabetizadas. Diante desses resultados, obtidos por meio da avaliação, diversos atores e figuras públicas se mobilizaram em prol de incentivar a articulação de uma rede de apoio composta por parceiros para encontrar possíveis soluções, por meio de algumas experiências (GUSMÃO; RIBEIRO, 2011).

Toda essa articulação e movimentação culminaram na elaboração do programa, cuja meta principal é ajudar e apoiar os municípios do Ceará na luta contra o analfabetismo escolar, nos anos iniciais do EF. A primeira etapa do programa ocorreu entre os anos de 2005 e 2006 e foi coordenada pela Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará e pela Undime,

em parceria com o Unicef, conforme citado anteriormente, atingindo 56 municípios. Nessa fase, o principal foco era desenvolver a avaliação diagnóstica dos diferentes níveis de leitura e escrita dos educandos da 2ª série do EF e propor ações para reverter esse quadro (KASMIRSKI; GUSMÃO; RIBEIRO, 2017).

No ano de 2007, com a vitória de Cid Gomes como governador do estado, a Seduc assumiu a coordenação do programa, transformando-o em uma política pública. As ações foram fundamentadas na experiência acumulada pelo Comitê e município de Sobral/CE, que já havia implementado uma política semelhante, no início dos anos 2000, o que influenciou de maneira direta no Paic, uma vez que parte de seus gestores passou a trabalhar na Seduc desde 2007 (GUSMÃO; RIBEIRO, 2011).

A partir desse ano, quando o programa foi viabilizado, algumas ações foram previstas, direcionadas para o 1º e 2º anos do EF de nove anos. Foi organizado, inicialmente, em cinco distintos eixos: a) gestão municipal; b) avaliação externa; c) alfabetização; d) formação do leitor; e e) educação infantil, cujas ações ocorrem “[...] por meio de encontros de formação, acompanhamento técnico, tanto a distância quanto *in loco* e disponibilização de instrumentos e materiais. Municípios considerados prioritários têm apoio reforçado” (CEARÁ, 2012, p. 21).

Essa organização sistêmica visa a desenvolver métodos e instrumentos capazes de gerar uma dinâmica didática e práticas pedagógicas capazes de acompanhar todos os avanços que permeiam a realidade do estudante, transformando o processo de aprendizagem em poderosa ferramenta de formação crítica e reflexiva para o cidadão.

Em 2007, com o início do programa, todos os municípios cearenses aderiram à política e a implementação ocorreu de acordo com as suas limitações (SUMIYA; ARAÚJO; SANO, 2017). É importante mencionar que os anos iniciais do EF, em 2007, já se encontravam quase todo municipalizado no estado.

As primeiras ações condizentes com cada um dos eixos se iniciaram de maneira efetiva, no ano de 2008, de acordo com as informações disponibilizadas pela Seduc no *site* oficial do Paic (CEARÁ, 2019b). É possível citar que, no eixo da alfabetização, por exemplo, aconteceram diversas movimentações, das quais é relevante citar: a formação de professores alfabetizadores multiplicadores para as turmas do 1º ano do EF; formação adequada do corpo docente de alfabetizadores do 2º ano; produção, impressão e distribuição de materiais didáticos mais estruturados, com foco na alfabetização de alunos do 1º ano; e a aquisição de novos materiais também mais estruturados que os anteriores, para alunos do 2º ano do EF (KASMIRSKI; GUSMÃO; RIBEIRO, 2017).

Nesse sentido, o Paic, desde sua criação, vem apoiando os municípios na elaboração e implementação de políticas públicas educacionais que possam garantir o direito de aprendizagem para todos, priorizando os processos de alfabetização, visto que é o primeiro passo para que, posteriormente, novos saberes sejam adquiridos e uma formação consciente ocorra. Trata-se de uma política que se encontra em um marco do regime de colaboração, que, por sua vez, está previsto na Constituição Federal (CF) de 1988.

Para Cruz; Farah e Ribeiro (2020, p. 5), essa política pública estadual passou a dar prioridade ao processo de interação entre os municípios. Novas ações dessa política pública puderam evoluir com a análise dos indicadores e a contemplação de componentes, como a MT. Com o tempo, o Paic vem sendo recriado continuamente e, no ano de 2011, passou a contemplar também o 5º ano do EF, denominando-se Paic+5.

Passando por uma nova reformulação, em 2015, o estado do Ceará arquitetou uma ampliação que permeia a incorporação do ensino de Ciências Humanas e Naturais e abrangendo até o 9º ano do EF. Assim, o programa passou a se chamar: Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic).

Com o Mais Paic, o estado promove a cooperação técnica aos municípios, prevista na Constituição Federal, para os programas de Educação Infantil e EF. Trabalha a melhoria da capacidade institucional dos municípios e contribui para o aprimoramento da aprendizagem de forma equitativa, com práticas semelhantes a todas as localidades. Os municípios são apoiados nas práticas pedagógicas e de gestão; formação e qualificação dos profissionais de educação; realização de concursos para seleção e contratação de profissionais; valorização dos espaços físicos; e melhoria na proficiência da Língua Portuguesa (LP), de Matemática e de Ciências (CRUZ, 2019, p. 4).

Diante do exposto, o presente capítulo será subdividido em três partes, em que serão tratados: a) a municipalização e o regime de colaboração municipal; b) um breve histórico do programa e da sua estrutura; e c) os eixos do Mais Paic. A intenção é explicitar pontos relevantes para a contextualização da presente pesquisa.

6.1 Municipalização e regime de colaboração

Nesta seção, é apresentado o processo de municipalização do EF, assim como ocorre o regime de colaboração interfederativo. Quando se fala em âmbito municipal, correlacionando as esferas do programa em questão, há dois fatores que se entrelaçam e precisam ser pautados para melhor contextualizar e explicar o cenário atual e os objetivos envolvidos pelo Mais Paic: a municipalização e o regime de colaboração municipal.

Sob a perspectiva histórica, a Educação brasileira lida com a descentralização/municipalização do ensino desde 1988 (PINTO, 2012). No Brasil, a CF de 1988 estabeleceu que a Educação é uma competência comum e compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios. Compete aos três entes federativos legislar concorrentemente sobre a Educação (CURY, 2002). Os programas de EF devem ser mantidos pelos municípios, mas não são exclusivos deles, pois contam com a cooperação técnica e o apoio financeiro da União e do estado.

No Brasil, para Pinto (2014), adota-se um sistema triplo de federalismo, com a inclusão dos municípios como entes federados, tendo em vista que o país já possuía uma tradição de autonomia desses territórios.

Aliás, recordando o tempo do Brasil Colônia, constata-se a grande autonomia das Câmaras Municipais, que enfeixavam em suas mãos os poderes executivo, legislativo e judiciário, soberania que decorria essencialmente de sua distância em relação ao poder central. Autonomia relativa, há que se acrescentar, pois, frente à carência de estrutura econômica e ao foco na atividade rural, esse polo original de poder local não tinha muita atuação. Propiciava, contudo, a lógica do “favor” para os aliados do poder central e do “porrete” aos seus adversários (PINTO, 2014, p. 627, grifos no original).

A municipalização do EF teve sua tendência crescente mais aguçada no período posterior à adoção do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Entretanto, não há uma padronização, no processo de municipalização no País, de acordo com Gomes (2008, p. 80),

O processo de municipalização também envolve um diferencial por ciclos de Ensino Fundamental. A observação do crescimento da municipalização para o conjunto de séries do Ensino Fundamental esconde aspectos importantes do grau de municipalização nos estados, pois há também um diferencial por séries. Quando separamos o Ensino Fundamental em dois ciclos, ou seja, as séries iniciais (1ª a 4ª) e anos finais (5ª a 8ª), vemos que em alguns estados a municipalização se deu com maior ênfase nas primeiras séries, em outros nas séries finais e em alguns poucos em todas as séries. De forma geral, os estados que já tinha uma alta participação de matrículas municipais de primeira e quarta série no início do período, como estados do Nordeste, tenderão a crescer mais nas últimas semanas e, ao contrário, a maior ênfase nas séries iniciais tendeu a ocorrer nos estados em que a participação das redes municipais era muito baixa.

Nesse contexto, o processo de municipalização ocorreu de diferentes maneiras, em cada localidade, visto que alguns constataram aumento de matrícula, nos anos iniciais do EF, ou seja, da 1ª à 4ª série, e, outros, nos anos finais do EF, isto é, da 5ª até a 8ª série.

Segundo Pinto (2014), o Nordeste, diferentemente de outras regiões, desde a década de 1960, apresentava alta responsabilidade dos municípios pelo atendimento educacional, destacando-se os estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba e mesmo Pernambuco e Piauí, com menos ênfase. Para o autor, foi por meio da implementação do Fundef que as

mudanças na rede pública ocorreram e isso passou a vigorar efetivamente no Brasil, no ano de 1998.

Para Gomes (2008), compreender o crescimento nacional das matrículas, nas décadas posteriores, no que diz respeito ao EF, passa pela criação do Fundef e o interesse dos municípios em manter ou aumentar as suas receitas.

O fato de o Brasil ter optado pela municipalização/descentralização do EF1, nos últimos anos, acabou permitindo uma espécie de “testagem empírica” relacionada à importância relativa desses diferentes elementos que compõem a decisão dos governos subnacionais de tomar para si, ou não, a responsabilidade pela oferta de determinados serviços públicos (GOMES, 2008).

Especificamente no estado do Ceará, desde a década de 1980, a participação das matrículas municipais no EF, em termos de sua porcentagem, em relação ao total de matrículas, estava acima de 50%, mesmo antes da criação do Fundef. Vale ressaltar que Pinto (2014) diz que esse território é um dos mais pobres da federação.

O processo de municipalização da educação, no estado do Ceará, foi um processo longo, de aproximação e negociação entre o governo estadual e os governos municipais, diferenciando-se de outros processos que ocorreram no território brasileiro, que tiveram como prioridade a colaboração direta da União em relação aos municípios e às instituições escolares.

É importante salientar que as características de colaboração entre o estado e os municípios, como também entre escolas, e do estabelecimento de todos os elementos e organismos regionais, podem ser consideradas fundamentais no desenvolvimento da municipalização e cooperação no Ceará (KASMIRSKI; GUSMÃO; RIBEIRO, 2017; BRAVO; RIBEIRO; CRUZ, 2021).

Com a criação do Fundeb, em 2007, a Seduc apropria-se desse instrumento de financiamento, visto como uma oportunidade para a colaboração entre o estado e os municípios, que já estava previsto, desde 1988, na CF (NASPOLINI, 2001; VIEIRA, 2007).

A cooperação técnica e financeira do Paic influencia de maneira direta o desenvolvimento e a dinâmica locais, bem como o processo de municipalização. Nesse sentido, de acordo com Bravo, Ribeiro e Cruz (2021), é possível observar os resultados cearenses intimamente ligados aos incentivo, planejamento e implementações de alguns recursos. No caso estudado, os municípios contam com uma rede de apoio.

A formulação do Paic é organizada no marco do regime de colaboração que está previsto na CF de 1988, no Art. 211. Sob essa perspectiva, os três entes federados organizam seus

sistemas, em busca da colaboração na formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais (KASMIRSKI; GUSMÃO; RIBEIRO, 2017).

Nesse sentido, tanto o processo de municipalização quanto o regime de colaboração municipal se caracterizam como peças fundamentais, não apenas para a contextualização da temática, como também para compreender como se deu o desenvolvimento do processo, além dos resultados obtidos pelo estado pelo Mais Paic.

6.2 Breve histórico do Programa Aprendizagem na Idade Certa e sua estrutura

Nesta seção, é apresentado breve histórico do Mais Paic e como o programa tem se estruturado ao longo dos anos.

O governo estadual, com a finalidade de promover e propiciar condições adequadas para que a alfabetização ocorresse para todas as crianças da rede pública, em especial, para as crianças do 2º ano do EF cria, em 2007, o Mais Paic. De acordo com documentos, entrevistas acessadas no projeto Fapesp, artigos e estudos, que tratam dessa temática, nota-se um consenso: o Mais Paic procurou propiciar a criação de uma cultura institucional vinculada com a aprendizagem do aluno e, principalmente, às mudanças em relação às gestões municipais escolares (DUARTE; RIBEIRO; CRUZ, 2022).

O Paic tem como origem a experiência implementada na educação em Sobral que, a partir de 2000, passou a realizar ações para garantir o direito à alfabetização e a universalização do acesso. Essas ações tiveram início após a identificação, por meio de uma avaliação diagnóstica, de que a maioria das crianças, após 2 ou 3 anos de matrícula nas escolas públicas do município, não sabiam ler. De 2001 a 2004, Sobral matriculou todas as crianças de 7 anos no EF; reduziu a taxa de distorção idade-série, nos anos iniciais do EF, de 28,5 para 13,6; e a taxa de abandono, de 3,8 para 0,7 [...] O trabalho foi organizado a partir de “frentes estratégicas” com atuações em gestão institucional, fortalecimento da gestão escola, fortalecimento da ação pedagógica e valorização do magistério, mas com a visão que todas as crianças “poderiam aprender” (CRUZ; FARAH; RIBEIRO, 2020, p. 1288, grifos no original).

A bagagem proveniente dessa experiência foi direcionada para a Assembleia Legislativa do estado, no momento em que o secretário municipal de Educação de Sobral iniciou seu mandato, em 2003, que perdurou até o ano de 2006, com a bandeira de melhorar a Educação com o aumento da qualidade de ensino. Em 2004, ocorreu a organização do Comitê Cearense, para eliminar o analfabetismo escolar, que, por sua vez, foi coordenado pela assembleia e:

[...] com ao apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), da Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará (Aprece), da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (Undime), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e das universidades Estadual do Ceará (UEC), Federal do Ceará (UFC), Estadual do Vale do Acaraú (UVA), Regional do Cariri (Urca) e de Fortaleza (Unifor) (CEARÁ, 2012, p. 52).

Quando se pensa que o Ceará apresentava um dos indicadores mais baixos do Brasil, principalmente quando se consideravam questões como rendimento mensal *per capita*, o programa acabou beneficiando de forma significativa não apenas a Educação como diversos setores do estado. Nesse viés, o Ceará passou a ganhar um destaque positivo, no contexto regional em que está inserido, acompanhando, assim, o ritmo evolutivo do setor educacional brasileiro e demonstrando números bem próximos às médias do Brasil (CEARÁ, 2012). O Paic, nesse sentido, pode ser considerado uma grande aposta do estado do Ceará, na possibilidade de viabilizar o aceleração da melhoria desses indicadores, assegurando, dessa forma, o direito à aprendizagem de milhares de crianças nordestinas (CEARÁ, 2012).

Os autores explorados por Duarte, Ribeiro e Cruz (2022) ressaltam que o Paic conquistou uma coalizão, em relação ao estado e aos investimentos, no âmbito educacional, passando a ser prioridade a alfabetização para todas as crianças, independentemente das suas origens. “Essa primeira versão do PAIC, liderada pelos próprios municípios, pode ser considerada um projeto piloto da futura versão estadual e envolveu 56 municípios. Embora muitos outros desejassem participar, foram impossibilitados pelas limitações orçamentárias”. (SUMIYA; SANO 2021, p.13).

Seu desenho e sua estruturação foram se desenvolvendo rumo ao seu aprimoramento, para garantir, a aprendizagem de educandos das redes municipais cearenses até o 9º ano do EF, com todas as competências e habilidades necessárias, sendo denominado, em 2015, como Programa Aprendizagem da Idade Certa (Mais Paic). Dessa maneira, o estado passa a desempenhar um papel relevante e equalizador para a redução da desigualdade educacional.

Buscava-se, inicialmente, que os municípios fossem capazes de ofertar um ensino de qualidade, nas séries iniciais do primeiro ciclo do EF, visto que são os mais decisivos, no que diz respeito ao desenvolvimento posterior do aluno enquanto cidadão em formação que necessita adquirir saberes para ser consciente e reflexivo.

O programa é uma política pública considerada geradora de equidade, com decisões políticas e regulamentações sólidas, que impactam a implementação.

[...] a implementação de políticas públicas que gera equidade advém de decisão política, e esta, por sua vez, é dependente de fatores como o comportamento das elites políticas, a força política da instituição implementadora (ter ou não mais acesso a recursos, por exemplo, pode gerar maior ou menor poder), o conhecimento e as intencionalidades que essas elites têm, a estrutura de escassez (referente aos recursos orçamentários e à qualidade dos recursos físicos e humanos), os conflitos entre grupos e a sua mediação, a burocracia estatal e sua força política e também situações demográficas. Pode-se afirmar que as regulações e suas medidas de políticas, frente ao desafio da equidade, estão estreitamente relacionadas aos contextos, medidas educativas, trajetória e dinâmica dos atores intervenientes. Por isso, torna-se relevante

estudá-las, para que possamos compreender suas particularidades (RIBEIRO; BONAMINO; MARTINIC, 2020, p. 702).

Nesse sentido, os autores ressaltam a relevância das autoridades competentes, no processo de implementação de políticas públicas, principalmente nas políticas públicas educacionais, visto que é a partir das modificações e readaptações que novos avanços, assim como novos retrocessos, podem acontecer, assim, é de suma importância que seja uma decisão tomada com bases sólidas, capaz de se consolidar e gerar resultados positivos para a sociedade como um todo.

A estruturação do Mais Paic, desde suas origens se deu a partir de quatro momentos importantes: a) a formulação do programa; b) a resolução do arranjo organizacional; c) a responsabilização dos entes federados; e d) a busca da cooperação técnica em rede (CEARÁ, 2012).

A estruturação do programa foi monitorada pela Seduc com fundamentação nos estudos e pesquisas desenvolvidas pelo Comitê, na primeira fase do Paic, com base nas experiências de Sobral. Alfabetizar todos os educandos da rede municipal até o 2º ano do EF foi o principal objetivo definido para o programa, e o primeiro objetivo estratégico da Seduc. O Paic foi caracterizado como um programa que promovia uma gestão voltada para a aprendizagem do aluno, dando ênfase na readaptação cultural da gestão municipal e, principalmente, da gestão escolar (CEARÁ, 2012).

A missão é unir todas as ações, para garantir o direito de aprender a todos os alunos, como fator de prioridade para a alfabetização. A partir desse momento, surgiu uma visão mais sistemática, em que o Paic dispôs de um leque de possibilidades em relação às metas e ações capazes de promover políticas municipais focadas na alfabetização. Um olhar mais individualizado, também, começou a ser posto em prática, visto que, para o programa, a qualidade da Educação está intimamente ligada à aprendizagem dos alunos (CEARÁ, 2012).

Sob essa perspectiva, o programa estruturou-se, a partir da formulação de objetivos e metas que deveriam ser alcançados, traçando, assim, um caminho para atingi-los e gerar os resultados esperados, impactando diretamente milhares de crianças.

Já a resolução do arranjo organizacional foi uma das primeiras providências tomadas pela Seduc, quanto à gestão e criação da coordenadoria de cooperação com os municípios, visando, assim, fortalecer o regime de colaboração, sinalizando a prioridade e urgência atribuídas à questão. O arranjo organizacional do programa contemplou a constituição das equipes municipais para atuarem de maneira adequada. Nesse sentido, para estimular uma

estruturação relativa às equipes municipais do Paic, a Seduc instituiu uma bolsa no valor de R\$ 1.000 (mil reais), que foi viabilizada pelo Programa de Transferência Tecnológica, da Funcap¹² (CEARÁ, 2012).

No que diz respeito à responsabilização dos entes federados, é possível citar:

A mudança de gestões municipais comumente é acompanhada pela descontinuidade de políticas. Precavendo-se em relação a possíveis rupturas, a equipe do Paic elaborou, em 2009, um conjunto de diretrizes para referenciar a definição de metas pelas Secretarias de Educação na implantação de políticas voltadas à alfabetização de crianças. A Copem¹³ constituiu redes entre os municípios com o propósito de promover uma comunicação rápida e eficiente. As diretrizes estabelecidas foram disseminadas nessas redes com o objetivo de apontar rumos para definição de políticas educacionais com foco na aprendizagem do aluno (CEARÁ, 2012, p. 76).

Em todo o processo de responsabilização das atribuições e funções dos entes federados, no que diz respeito ao setor de cooperação possibilitada pelo Paic, é possível destacar a procura pelo fortalecimento da responsabilidade de todos os atores envolvidos na execução das políticas educacionais. Ainda, é possível citar os chefes de governo e os titulares das pastas de Educação, uma vez que o treinamento de lideranças para assumir as prioridades do âmbito educacional foi incentivado, criando, dessa forma, condições de trabalho para que todas as metas estabelecidas fossem atingidas.

A formação do comitê de articulação do Paic tende a refletir a análise sistêmica das problemáticas que cercam a questão do analfabetismo escolar. É importante ressaltar que as instituições que formaram o Comitê de Articulação tiveram uma bagagem acumulada proveniente de duas experiências anteriores – Sobral e o Comitê –, principalmente quanto à mobilização e ao apoio aos municípios, o que impactou de maneira significativa todas as ações de execução do programa em relação à sua concretização (DUARTE; RIBEIRO; CRUZ, 2022).

Sob esse viés, a estruturação do Paic, desde suas origens até o Mais Paic, deu-se em virtude de um trabalho conjunto entre as autoridades competentes, cujo objetivo central é viabilizar o processo de aprendizagem, em sua completude, garantindo o direito básico de

¹² A Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap) foi criada pela Lei nº 11.752, de 12 de novembro de 1990, e alterada pela Lei nº 15.012, de 4 de outubro de 2011. Vincula-se funcionalmente à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Estado do Ceará (Secitece). A Funcap tem por finalidade o amparo às pesquisas científica e tecnológica do Estado do Ceará, em caráter autônomo, ou complementar, ao fomento provido pelo Sistema Federal de Ciência e Tecnologia. Compete à Funcap estimular o desenvolvimento científico e o tecnológico no Estado do Ceará, por meio do incentivo e fomento à pesquisa, à formação e capacitação de recursos humanos, ao fomento e desenvolvimento da tecnologia e à difusão dos conhecimentos científicos e técnicos produzidos (CEARÁ, s/data).

¹³ Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa.

aprendizagem de cada cidadão em formação e gerando melhora da qualidade de ensino e dos índices educacionais do estado do Ceará (DUARTE; RIBEIRO; CRUZ, 2022).

6.3 Eixos do Mais Paic e sua estruturação

Nesta seção, são apresentados os eixos do Mais Paic e como se estruturam.

O programa está estruturado a partir de seis eixos: a) gestão da educação municipal; b) EF I; c) literatura e formação do leitor; d) EF II e ensino integral; e) avaliação externa; e f) Educação infantil. Está organizado priorizando a alfabetização e gestão (CRUZ; FARAH; RIBEIRO, 2020). (Fig. 4).

Figura 4 - Eixos do Mais Paic



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O eixo da gestão municipal tem como objetivo fortalecer institucionalmente os sistemas municipais de ensino que envolvem o trabalho da assessoria técnica, para que ocorra a estruturação de um modelo de gestão focado nas questões vinculadas aos resultados da aprendizagem. Dentre suas metas, é possível citar a criação e disseminação de uma cultura de gestão, quanto ao sistema municipal e à gestão escolar, de modo a direcioná-las para a aprendizagem dos alunos, valorizando o magistério, além dos processos formativos permanentes (CRUZ; FARAH; RIBEIRO, 2020).

Neste sentido, as ações da Seduc e dos municípios permeiam a melhoria da capacidade institucional das SMEs e das instituições escolares, gerando, assim, uma cultura composta por planejamento e acompanhamento das ações e promoções, incluindo o apoio relacionado à busca ativa dos educandos, além do processo de aprendizagem individual de cada aluno (CEARÁ, 2012).

O segundo eixo é o EF 1, cujo objetivo é ofertar cooperação técnico-pedagógica a todos os municípios, para viabilizar propostas relacionadas à alfabetização, aprendizagem e às propostas didáticas, além da produção de materiais estruturados não apenas para professores como também para alunos do primeiro ciclo do EF. A alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano do EF é uma meta a ser atingida por esse eixo, bem como a aprendizagem na idade certa (CRUZ; FARAH, RIBEIRO, 2020).

O terceiro eixo é a formação do leitor e tem como objetivo principal formar leitores e fomentar o interesse pela leitura, com o pressuposto de que a alfabetização e o letramento necessitam ser promovidos de maneira integrada. A principal estratégia desse eixo permeia a criação e dinamização de todos os acervos literários, pela implementação de cantinho da leitura em todas as salas de aula da EI e do EF 1 (CEARÁ, 2012).

Entre os seus principais objetivos, está a garantia do direito da criança se desenvolver, enquanto ser humano, com informação, tendo acesso à leitura infantil e gerando, dessa forma, a promoção, dinamização e aquisição de acervos. A meta é proporcionar a 100% das crianças dos municípios o acesso a um acervo literário e a possibilidade de ler, pelo menos, cinco livros por ano, além da participação em oficinas de dinamização da leitura, com, pelo menos, 40 horas anuais (CRUZ; FARAH, RIBEIRO, 2020).

O quarto eixo é o EF 2 e tem por objetivo o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes, com ações que visam à formação de professores e ao acompanhamento de mecanismos e incentivos específicos dessa fase. Por ser, o Mais Paic, uma política de continuidade, nessa etapa, o programa visa à formação de bons leitores, a melhoria dos indicadores educacionais e a superação das metas (CEARÁ, 2019).

No que diz respeito ao eixo da avaliação externa, no Mais Paic, foi concebido como instrumento de gestão essencial, para viabilizar a intervenção pedagógica com parâmetros que permitem a elaboração de diagnósticos, em relação aos conhecimentos das crianças, com a finalidade de reorganizar as práticas pedagógicas desenvolvidas e para avaliar os resultados educacionais. É importante ressaltar que identificar a realidade pela avaliação externa é um dos

principais pontos de partida, para que modificações ocorram na educação escolar, focando, assim, na aprendizagem das crianças (CEARÁ, 2012).

Entre os objetivos centrais que regem a avaliação externa, é possível citar: difusão de uma cultura de avaliação do processo de aprendizagem dos educandos, realizada de maneira adequada e ética, visando a melhorias contínuas, em todo o processo de ensino e aprendizagem; o diagnóstico da situação da aprendizagem e comunicação entre os resultados da avaliação, por município, instituição escolar, turma e educando; e a oferta de subsídios para que a Seduc seja capaz de desenvolver uma gestão mais focada na aprendizagem, entre outros objetivos (CEARÁ, 2012).

No que diz respeito às suas metas, é possível citar as avaliações dos diagnósticos anuais relacionados às crianças matriculadas, nas séries iniciais do EF, em todos os municípios; a disponibilização de um sistema de informação para atrelar os dados das avaliações externas; a divulgação de todos os resultados obtidos por diretores, professores e supervisores, e assim melhorar a qualidade educacional nas séries iniciais do EF, entre outras metas que compõem o eixo de avaliação externa (CRUZ; FARAH, RIBEIRO, 2020).

As ações desse eixo estão relacionadas à Seduc, às Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes), secretarias municipais, objetivando manter avaliações pertinentes, no encerramento do ano letivo, além de divulgação ampla de todos os seus resultados, criando, assim, uma cadeia de vigilância.

O sexto eixo da Educação Infantil tem por objetivo contribuir para a promoção da qualidade no atendimento às famílias pertencentes à rede de ensino municipal e colaborar para o processo de implementação de propostas pedagógicas e formações continuadas de professores. O programa apoia os municípios, no que diz respeito à formulação e implementação das políticas de Educação Infantil, em que três estratégias fundamentais são colocadas em prática, isto é, a formação técnica das SMEs, para ofertar uma orientação adequada, em relação ao processo formativo, nas próprias redes; a contribuição relacionada à elaboração de propostas pedagógicas; e o apoio ao incentivo na ampliação das ofertas de vagas (CEARÁ, 2012).

Dentre os principais objetivos da Educação Infantil, está a contribuição para promover a qualidade do atendimento ofertado às crianças nas instituições, além da colaboração no processo de implementação das propostas, práticas pedagógicas e programas de formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil dos municípios que participam do programa, proporcionando, desta forma, uma atualização contínua do profissional. Entre as

principais metas, está a ampliação do atendimento das crianças de até 3 anos e a universalização do atendimento das crianças de 4 a 5 anos de idade (CRUZ; FARAH; RIBEIRO, 2020).

É importante enfatizar os principais parceiros envolvidos nesse eixo do programa, o Fórum do Estado de Educação infantil do Ceará; Proinfância; e as universidades, orientando as ações curriculares para a Educação Infantil, e, dessa forma, propiciar uma condição de atendimento adequado dos municípios para os alunos e da Educação Infantil e suas famílias, em que o estado acaba por apoiar com assistência técnica à aprendizagem na idade certa.

A Seduc CE atua por meio de 20 Credes, que, por sua vez, implementaram os Núcleos Regionais de Cooperação com os Municípios (NRCOMs). Ficaram responsáveis pela organização do Mais Paic, que depreendeu as equipes municipais responsáveis por orientar as escolas lideradas por um gerente e que seguem uma estruturação semelhante à da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copem), isto é, “três ou mais pessoas, a depender do tamanho do município e da estrutura da secretaria municipal da educação” (RIBEIRO; BONAMINO; MARTINIC, 2020, p. 703).

6.4 Resultados do Mais Paic no Ceará e o alcance da equidade

Nesta seção, apresentam-se os resultados do Mais Paic e como o estado do Ceará conseguiu atingir índices de equidade por meio da implementação do programa.

As políticas elaboradas pelo governo do estado do Ceará tiveram como principal meta, no início do programa, propiciar alfabetização, para as crianças até os 7 anos de idade, da rede pública de ensino, além da aprendizagem na idade certa a todas as crianças no EF. A alfabetização escolar é compreendida como um processo de ensino e aprendizagem vinculado à leitura e escrita de uma língua materna, na fase inicial da vida e da escolarização das crianças, caracterizada como um processo complexo e de diversas facetas, envolvendo ações humanas e, portanto, considerado um dever do estado e também um direito constitucional do cidadão em formação (SILVA; MAGALHÃES; JÚNIOR, 2014).

Para melhor depreender como se deu esse trajeto evolutivo, é necessário ter em mente que o estado do Ceará vem melhorando gradativamente os seus indicadores educacionais. Conforme apresentado na Introdução, houve um incremento no Ideb.

Outro exemplo, é a melhoria da proficiência média em LP, nos 5^{os} anos do EF 1. A partir de 2007, a média da proficiência começou a se afastar da média regional e, posteriormente, em 2013, praticamente alcançou a média brasileira. Entre 2005 e 2013, a média

do estado cresceu exponencialmente, totalizando 26% para LP, em âmbito estadual; 16%, em âmbito regional; e 13%, em relação ao território nacional.

Já a proficiência em MT, assim como a taxa de aprovação do EF 1, também melhoraram, impactando, dessa forma, o índice de desenvolvimento da Educação Básica cearense, especialmente, da rede pública, que, em uma tendência crescente, aumentou em 78%, entre 2005 e 2013 (KASMIRSKI; GUSMÃO; RIBEIRO, 2017).

As autoras apontam resultados positivos na proficiência em LP:

Tanto no nível do aluno quanto no da escola, em relação a ambos os grupos de controle, o Paic aumentou a probabilidade de uma criança atingir o nível adequado de proficiência em LP. Os coeficientes variam de 9,6 a 13 pontos percentuais (p.p.). Considerando-se que o percentual de alunos com desempenho acima ou igual ao piso aumentou 25 p.p entre 2007 e 2011 para a coorte (Tabela 2), pode-se dizer que o Paic foi responsável por, pelo menos, 39% dessa elevação (KASMIRSKI; GUSMÃO; RIBEIRO, 2017, p. 869).

De forma geral, o estado apresenta índices de avaliação muito bons, nos dias atuais. De acordo com os dados do Spaace (2018), os alunos do 2º ano apresentam um índice de 78,8% em nível ¹⁴desejável, ou seja, uma alta de 38,9% em relação ao ano de 2007, que apresentava apenas 39,9% dos alunos nesse nível.

No que se refere ao foco desta pesquisa, no estado do Ceará, em 2018, a aprendizagem dos alunos do 5º ano, nas disciplinas de LP e MT, melhorou significativamente, em relação a 2008. Na disciplina de LP, a taxa de alunos no nível adequado, em 2018, atingiu a marca de 53,7%, ao tempo em que, no ano de 2008, o percentual era de 6,8%. Já em MT, a taxa, em 2008, era de 3,6% e, no ano de 2018, subiu para 41,2% (SPAECE, 2018).

Um ponto importante é que o programa auxiliou e contribuiu de maneira significativa para o aumento da proporção de educandos que alcançam o desempenho mínimo de LP, principalmente em escolas públicas, onde se encontram as crianças com acentuada probabilidade de vivenciar situação de vulnerabilidade social. Os resultados também sugerem que houve melhor aproveitamento do processo de ensino e aprendizagem, reduzindo, dessa forma, a probabilidade de reprovação e evasão escolar.¹⁵

¹⁴ Os níveis definidos por Cruz, Farah e Ribeiro (2020, p.1292), com base nos dados do Ceará (2016), foram: Não Alfabetizado; Alfabetização incompleta; Intermediário; Suficiente; e Desejável.

¹⁵ O estudo da Fapesp, no eixo 1, coordenado por Paula Kasmirski, Vanda Mendes Ribeiro e Choukri Ben Ayed, mostram esses resultados. Os dados foram organizados em um artigo já submetido, mas ainda não avaliado.

Após toda a contextualização do Mais Paic, é possível adentrar nas informações e debates realizados por diversos pesquisadores, em teses e dissertações acerca do programa, viabilizando assim uma reflexão mais ampla sobre as principais perspectivas dessa iniciativa.

6.5 Documentos e materiais disponibilizados pelo Mais Paic

Na questão 15 do questionário, foram utilizados 11 documentos/matérias do Mais Paic, para verificar o nível de conhecimento dos professores dos três municípios do Cariri. Na questão 16, é aferida a frequência de utilização, tendo em vista observar a adesão dos professores dos três municípios aos documentos e materiais oficiais.

Nesta seção, consta breve descrição de cada um dos documentos/materiais e como são importantes para a implementação do programa.

As Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC), segundo Nascimento, Bôto e Cavalcante (2021), são um documento normativo que foi elaborado para que os professores dos municípios cearenses pudessem nortear e reorganizar suas práticas pedagógicas no período pandêmico. Conforme destaca o documento “foi preciso pensar em habilidades prioritárias que garantam aos professores e conseqüentemente aos alunos, melhores condições para o desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento” (CEARÁ, 2020, p. 31).

O Plano Curricular Prioritário (PCP) é um documento normativo para dar continuidade à recomposição da aprendizagem. Damasceno, Chaves e Dias (2022, p. 11) dizem que

O PCP foi produzido com o intuito de ser mais um aliado das redes municipais de ensino na continuidade do processo de recomposição das aprendizagens, tem a intenção de contribuir com os resultados de aprendizagem de 2022 e dos anos subsequentes, permitindo que habilidades e competências essenciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sejam priorizadas, através da flexibilização dos currículos das redes e dessa forma garantindo a recomposição das habilidades não adquiridas nos anos de 2020 e 2021 e o desenvolvimento contínuo das aprendizagens para o ano letivo vigente.

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) é constituído de diretrizes e algumas linhas de ações que configuram o projeto curricular estadual do Ceará.

Cumprе salientar que o documento em pauta foi construído à luz da Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), mas incorpora, na sua estrutura, itens que se propõem a favorecer uma compreensão mais precisa do que é pretendido; e, na definição de objeto de conhecimento específico do nosso povo, acrescenta aqueles que aprofundam a identidade cearense (CEARÁ, 2019e, p. 17).

No documento Regime de Colaboração para a Garantia do Direito à Aprendizagem: o Paic, no Ceará, (livro verdinho do Paic), encontram-se alguns resultados, diretrizes e

formulações do Paic e como o programa se consolidou, ao longo dos anos. É um dos livros mais antigos que sistematiza o programa.

No Guia de Possibilidades de Organização Pedagógica no Período Remoto/Híbrido, como documento orientativo, foram dadas as orientações que as escolas deveriam seguir para implementar o ensino remoto e híbrido ao mesmo tempo. Com a retomada das aulas presenciais, o governo do Ceará, por meio da Seduc organizou um material que apresentasse as orientações “de como estruturar o trabalho das/dos professoras/es durante este período atípico em que paradigmas concernentes às práticas pedagógicas precisam ser ressignificados” (CEARÁ, 2020, p. 4).

O Guia Mais Paic de Orientações para Implementação do Ensino Híbrido e do Retorno Presencial foi elaborado com “o objetivo de apoiar as redes municipais no planejamento e organização dos processos educativos nas escolas, para o momento de transição do ensino remoto para o ensino presencial” (CEARÁ, 2021, p. 9).

O Mapa dos Resultados, do Spaece (2019), foi um recurso divulgado com os dados do estado, e disponibilizado *on-line* no *site* do Mais Paic.

Os Cadernos de Práticas Pedagógicas do Programa Mais Paic, segundo Ceará (2019f, s/p.), são um documento em que constam os seguintes recursos:

rotinas pedagógicas, que propõem uma sequência de atividades didáticas a serem realizadas em sala de aula; as atividades pedagógicas, que contemplam os conteúdos e exercícios a serem trabalhados nas áreas de língua portuguesa, matemática e ciências; as orientações metodológicas, as quais norteiam o trabalho do professor no momento de execução dos exercícios sugeridos; as abordagens teóricas, que trazem uma reflexão teórica acerca do conteúdo trabalhado na primeira etapa do ensino fundamental; e, por fim, as referências utilizadas na construção do material e o suporte teórico.

No Cadernos Voando mais Alto - Anos Iniciais, a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para o Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa (Copem), por meio da Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino Fundamental (Cefae), destaca que foram elaborados para auxiliar o professor no retorno presencial. O propósito é cooperar com a oferta de material, bem como oferecer as orientações pedagógicas que o auxiliem no trabalho em sala de aula (CEARÁ, 2022a).

Os Cadernos Fortalecendo Aprendizagens contêm atividades criadas em 2022 com a intenção de recompor as aprendizagens. O conteúdo é dividido de forma bimestral e atende às habilidades essenciais planejadas pelo governo do estado (CEARÁ, 2022b).

Por fim, o Material Educacional Seduc / Nova Escola – 2021 foi desenvolvido com a intenção de auxiliar os professores no planejamento e nas práticas em sala de aula.

O Material Estruturado do Ceará foi desenvolvido para apoiar os professores a planejar e pôr em prática aulas que apoiem o desenvolvimento de habilidades de seus alunos. Por isso cada capítulo propõe uma sequência de atividades realistas e contextualizadas que levam os alunos a construir aprendizagens necessárias para o desenvolvimento das habilidades previstas no Referencial Curricular Cearense (NOVA ESCOLA, 2023, s/p.).

Observa-se a importância desses materiais para a implementação do Paic, pois todos auxiliam os professores nas rotinas, bem como a compreender melhor o programa. A opção por utilizar esses materiais deu-se a partir de pesquisas empreendidas no *site* Idade Certa, quando foram localizados esses documentos, alguns específicos para o EF 1, e feita a escolha por utilizá-los no questionário aplicado aos professores do Cariri.

Fonte: (CEARÁ, 2019, p.8)

Figura 6 – Mapa do Cariri



Fonte: Ceará, (2019, p.12).

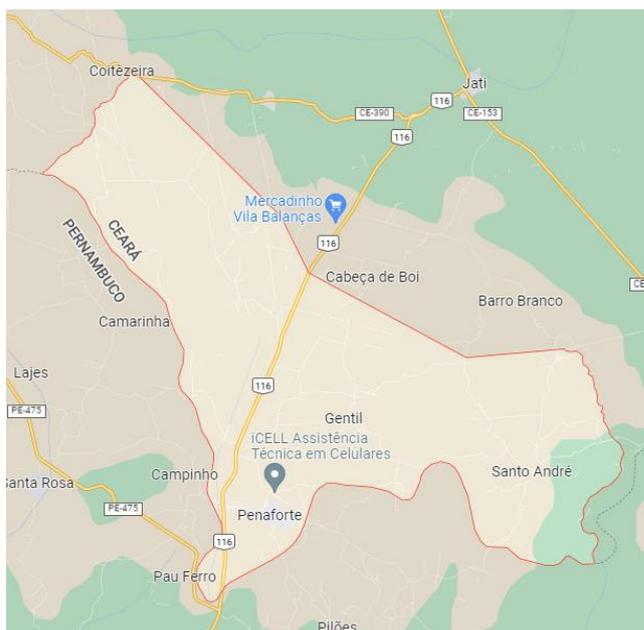
No Cariri encontram-se os três municípios pesquisados: Penaforte, Salitre e Santana do Cariri.

7.2 Penaforte

Penaforte é um município cearense caracterizado com “mais equitativo em situação de menor vulnerabilidade” na amostra desta pesquisa. Com uma expansão territorial de 150 km², está localizado na região Leste do Cariri, a, aproximadamente, a 545 km de Fortaleza. Foi elevado à categoria de município, pela Lei estadual nº 4224, de 31 de outubro de 1958, desmembrado do município de Jati (BRASIL, 2017).

Com relação aos limites do município, conforme apresentado na Figura 7, Penaforte faz divisa com os municípios de Jati e Jardim e com o estado de Pernambuco.

Figura 7 - Mapa de Penaforte



Fonte: Google Mapas (2022).

Além da sede, há dois distritos: Juá e Santo André. Essa divisão data-se no ano de 2003. O município conta com uma população estimada, para 2021, de 9.207 habitantes (IBGE, 2017). Seu PIB *per-capita* é de R\$ 12.428,29 (IBGE, 2019).

O IDH-M de 2010 é de 0,646 (BRASIL, 2017). Na Tabela 3, são apresentadas as dimensões do IDH-M do município de Penaforte e como ele progrediu de 2000 até 2010. Na dimensão educação, o município apresentou alta nos indicadores mudando de legenda. Na dimensão Longevidade houve alta, mantendo-se na mesma classificação. Por fim, na dimensão renda, o município mesmo tendo alta, manteve-se na mesma classificação.

Tabela 3 - Dimensões do IDH-M do município de Penaforte

Ano	Dimensões			IDH-M
	Educação	Longevidade	Renda	
2000	Muito Baixo (0,403)	Alto (0,727)	Baixo (0,508)	0,530
2010	Médio (0,626)	Alto (0,761)	Baixo (0,566)	0,646

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Atlas Br (2022).

Penaforte possui nove unidades escolares municipais, uma escola estadual e uma escola privada. Duas escolas municipais estão em zona urbana e sete estão na zona rural. A escola estadual e a particular estão localizadas na zona urbana (QEDu, 2021).

O número de matrículas em 2020 encontra-se especificado na Tabela 4. As matrículas do estudante de educação especial foram computadas junto com os dados do ano regular em que o aluno está matriculado.

Tabela 4 - Número de matrículas, por rede e etapa/modalidade de ensino

Rede de ensino	Ano	Creche	Pré-escola	Séries iniciais	Séries finais	Ensino Médio	EJA	Total
Estadual	2020					552		552
Municipal	2020	178	244	685	614		36	1757
Particular	2020	39	51	114	31			235
Total								2.544

Fonte: Elaborado pelo autor com os dados do Sinops e estatística do Deed/Inep/MEC, (2020).

Do total de matrículas do município, 69,06% estão alocadas na rede municipal de ensino.

O Ideb 4ª série/5º ano do município apresentou progressão de 2007 a 2019, atingindo, em 2011, a meta prevista para o ano de 2021. Os dados descritos na Tabela 5 apresentam a evolução desse índice em relação ao restante do estado. O Ideb do Município é maior que o do estado.

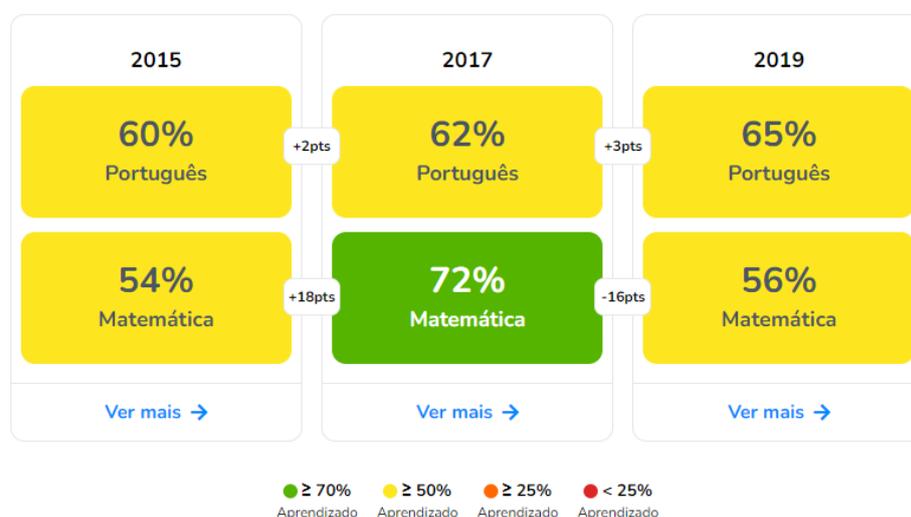
Tabela 5 - Evolução do Ideb de Penaforte 4ª série/5º ano da rede municipal

Município	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	Evolução 2007 a 2019	Meta para 2021
Penaforte	4,1	4,0	5,0	5,5	6,3	6,7	6,4	2,3	4,8
Ceará	3,5	4,1	4,7	5,0	5,7	6,1	6,3	2,8	5,1

Elaborado pelo autor (BRASIL, 2019).

Na Figura 8 abaixo pode-se observar o percentual de estudantes com aprendizado adequado do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais de Penaforte. Vale ressaltar que o Ensino Fundamental está todo municipalizado. Do ano de 2015 para o ano de 2017 houve progressão, para a língua portuguesa e matemática. Em matemática, em 2017, 72% dos alunos estavam no nível adequado. De 2017 para 2019, houve um avanço no percentual de alunos com aprendizado adequado em língua portuguesa; já matemática houve redução.

Figura 8 - Percentual de estudantes com aprendizado adequado do 5º ano do EF da rede municipal de Penaforte



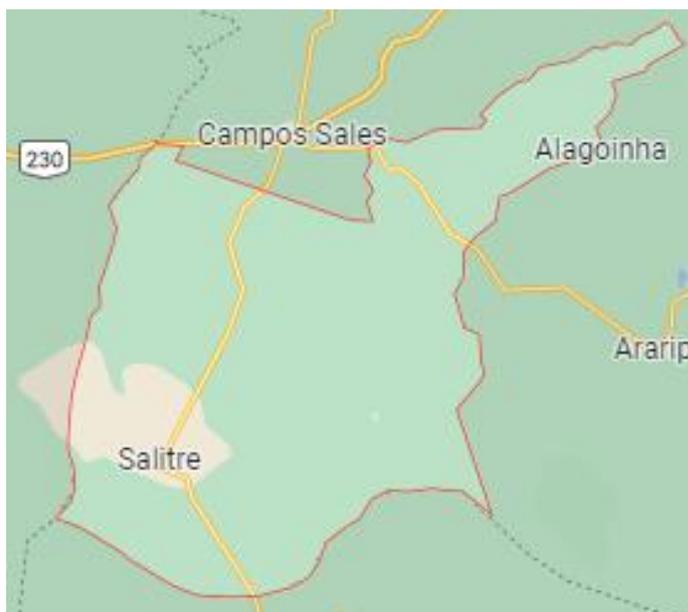
Fonte: Qedu (2021) com base nos dados do Saeb, INEP (2015, 2017 e 2019).

7.3 Salitre

Salitre é o município “mais equitativo em situação de maior vulnerabilidade” da amostra e está localizado ao sul do Ceará com 806 km² de extensão e a 530 km de Fortaleza. Foi emancipado em 30 de junho de 1988. Por meio da Lei estadual nº 16571, de 11 de junho de 2018, o município foi reconhecido como a “capital da mandioca no estado do Ceará” (CEARÁ, 2018).

Com relação aos limites do município, conforme apresentado na Figura 9, Salitre faz divisa com Campos Sales, Araripe, Potengi e os estados de Pernambuco e Piauí.

Figura 9 - Mapa de Salitre



Fonte: Google Mapas (2022).

Salitre conta com dois distritos: Caldeirão e Lagoa dos Crioulos, criados pela Lei estadual nº 11.467, de 30 de junho de 1988 que também o eleva à categoria de município, desmembrando do território de Campos Sales.

Possui uma população estimada, para 2021, de 16.714 habitantes (BRASIL, 2017). O PIB *per capita* do município é de R\$ 7.684,18 (IBGE, 2019).

O IDH-M, de 2010, é de 0,540 (BRASIL, 2017; CEARÁ, 1988). Na Tabela 6, são apresentadas as dimensões do IDH-M de Salitre e como ele evoluiu do ano de 2000 até 2010. Na dimensão renda, o município apresentou leve alta, mas não o suficiente para mudar de faixa de desenvolvimento humano. Na dimensão educação, o município teve uma alta, mas se manteve na mesma legenda. Já na dimensão longevidade, o município apresentou alta mudando sua faixa.

Tabela 6 – Dimensões do IDH-M do município de Salitre

Ano	Dimensões			IDH-M
	Educação	Longevidade	Renda	
2000	Muito Baixo (0,127)	Médio (0,648)	Muito Baixo (0,422)	0,326

2010	Muito Baixo (0,434)	Alto (0,732)	Muito Baixo (0,497)	0,540
------	---------------------	--------------	------------------------	-------

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Atlas Br (2022).

Na questão educacional, Salitre tem 26 unidades escolares da rede municipal e uma da rede estadual (QEDu, 2021). O município não possui escolas particulares. Seis escolas da rede municipal estão localizadas em território urbano e as outras 20 estão na zona rural. A escola estadual encontra-se em território urbano (QEDu, 2021). O número de matrículas encontra-se especificado na Tabela 7. Destaca-se que o Ensino Fundamental está todo municipalizado. Todas as matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental são ofertadas pela rede municipal. Os números relacionados às matrículas do estudante de educação especial foram computados junto com os dados do ano regular em que o aluno está matriculado.

Tabela 7 - Número de matrículas, por rede e etapa/modalidade de ensino

Rede de ensino	Ano	Creche	Pré-escola	Séries iniciais	Séries finais	Ensino Médio	EJA	Total
Estadual	2020					692	22	714
Municipal	2020	478	590	1538	1354		112	4.072
Particular	2020							
Total								4.786

Fonte: Elaborado pelo autor com os dados do Sinopse estatística do Deed/Inep/MEC (2020).

Das matrículas da educação básica de Salitre, 85,08% estão lotadas na rede municipal de ensino.

O Ideb da 4ª série/5º ano em Salitre apresentou progressão de 2007 a 2019, atingindo, em 2011, a meta prevista para 2021. A Tabela 8 apresenta a sua evolução comparando-o ao do estado. O Ideb deste município é maior que o do restante do estado, mesmo sendo um território com alta taxa de vulnerabilidade social, e o índice de Salitre cresceu mais que o estado.

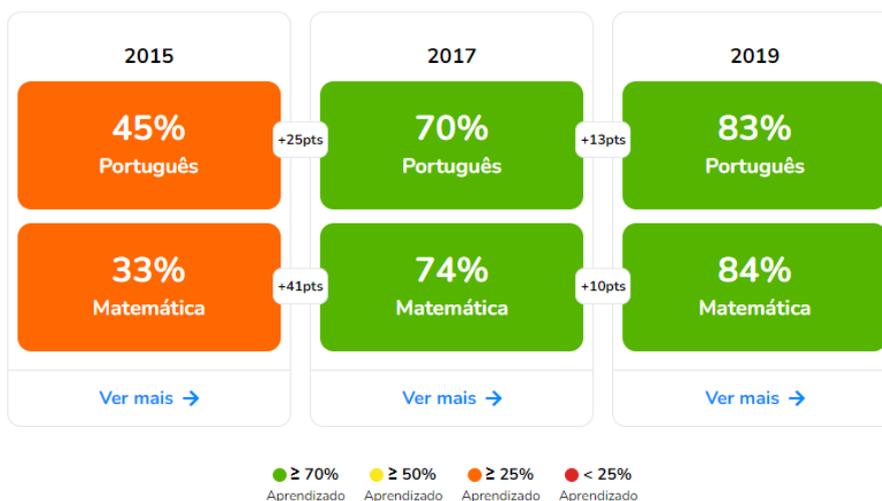
Tabela 8 - Evolução do Ideb de Salitre- 4ª série/5º ano da rede municipal

Município	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	Evolução 2007 a 2019	Meta para 2021
Salitre	2,7	3,3	4,1	4,8	5,3	6,7	7,7	5	4,0
Ceará	3,5	4,1	4,7	5,0	5,7	6,1	6,3	2,8	5,1

Elaborado pelo autor (BRASIL, 2019).

Na Figura 10, pode-se observar a evolução do percentual de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental com aprendizado adequado nas escolas municipais de Salitre. Apresentam evolução positiva desde 2015 tanto em língua portuguesa quanto em matemática, com mais de 80% dos estudantes em nível adequado nas duas disciplinas.

Figura 10 - Percentual de estudantes com aprendizado adequado do 5º ano do EF da rede municipal de Salitre



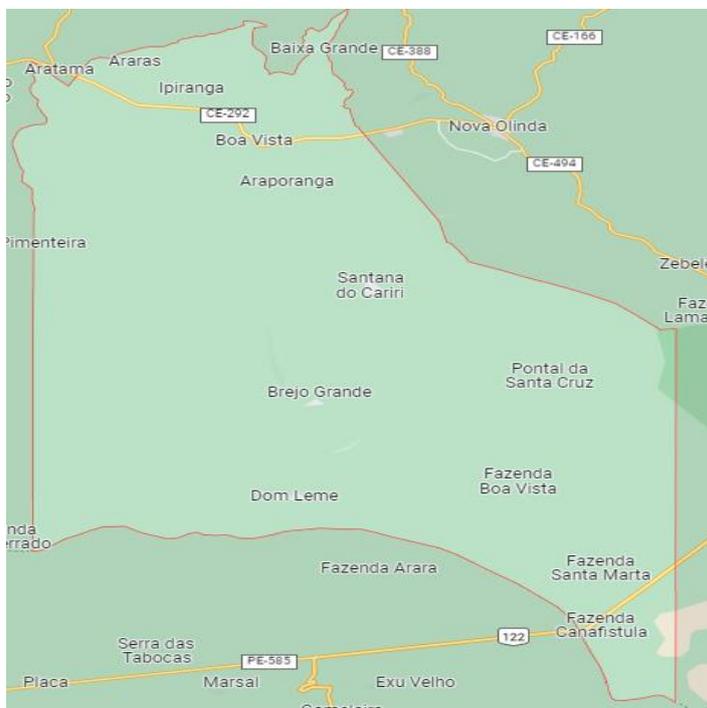
Fonte: Qedu (2021) com base nos dados do Saeb, INEP (2015, 2017 e 2019).

7.4 Santana do Cariri

O município de Santana do Cariri é o “menos equitativo em situação de maior vulnerabilidade” na amostra escolhida para esta pesquisa. Possui uma área de 855 km². Está localizado no centro sul da região do Cariri e fica a 523 km de Fortaleza. Foi emancipado politicamente em 25 de novembro de 1885. É reconhecido por meio da Lei estadual nº 13.674 de 2005 como “Capital Cearense da Paleontologia” (BRASIL, 2017; CEARÁ, 2005).

Na Figura 11, é possível observar os municípios limítrofes com Santana do Cariri: Potengi, Assaré, Altaneira, Araripe, Crato, Nova Olinda e com o estado de Pernambuco.

Figura 11 - Mapa de Santana do Cariri



Fonte: Google Maps (2022).

Atualmente, o município tem cinco distritos: Dom Leme (1987), Brejo Grande (1912), Anjinhos (1963), Araporanga (1938) e Pontal da Santa Cruz (1990). (CEARÁ, 2022).

Segundo dados do IBGE (2017), conta com uma população estimada, para 2021, de 17.726 habitantes. O Produto Interno Bruto - PIB *per capita* do município, é de R\$ 7.588,62 (IBGE, 2019).

O Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDH-M), de 2010, é de 0,612. (BRASIL, 2017). Na Tabela 9, são apresentadas as dimensões do IDH-M de Santana do Cariri e como evoluíram desde o ano 2000 até 2010. Observa-se que todas as dimensões apresentaram evolução. Destaca-se a dimensão de educação que se ampliou de 0,301 de 2000 a 2010.

Tabela 9 - Dimensões do IDH-M do município de Santana do Cariri

Ano	Dimensões			IDH-M
	Educação	Longevidade	Renda	
2000	Muito Baixo (0,256)	Médio (0,693)	Muito Baixo (0,430)	0,609
2010	Baixo (0,557)	Alto (0,779)	Baixo (0,527)	0,612

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Atlas Br (2022).

Santana do Cariri possui 16 unidades escolares municipais, uma estadual e duas particulares. Nove escolas municipais estão localizadas no perímetro urbano e sete escolas no rural. A escola estadual e as duas particulares estão situadas na zona urbana (QEDu, 2021). O número de matrículas, em 2020, encontra-se especificado na Tabela 10. Vale ressaltar que o Ensino Fundamental está todo municipalizado.

Os números relacionados às matrículas de educação especial foram computados junto com os dados do ano regular em que o aluno está matriculado.

Tabela 10 - Número de matrículas, por rede e etapa/modalidade de ensino

Rede de ensino	Creche	Pré-escola	Séries iniciais	Séries finais	Ensino Médio	EJA	Total
Estadual					492		492
Municipal	270	496	1.227	1200		45	2.238
Particular	32	47	153	96			328
Total							3.058

Fonte: Elaborado pelo autor com os dados do Sinopse estatística do Deed/Inep/MEC (2020).

Do total de matrículas da educação básica, no município de Santana do Cariri, 73,18% estão concentradas na rede municipal de educação.

O Ideb da 4ª série/5ª ano da rede municipal de Santana do Cariri apresentou progressão até 2015, a partir deste ano, houve regressão desse índice para os anos de 2017 e 2019, situação que precisaria ser investigada para identificar os fatores que promoveram esta alteração. Os

dados da Tabela 11 indicam a evolução desse índice do município; comparando-o ao do estado, o crescimento foi menor. Observa-se que o município ainda não atingiu a meta para 2021.

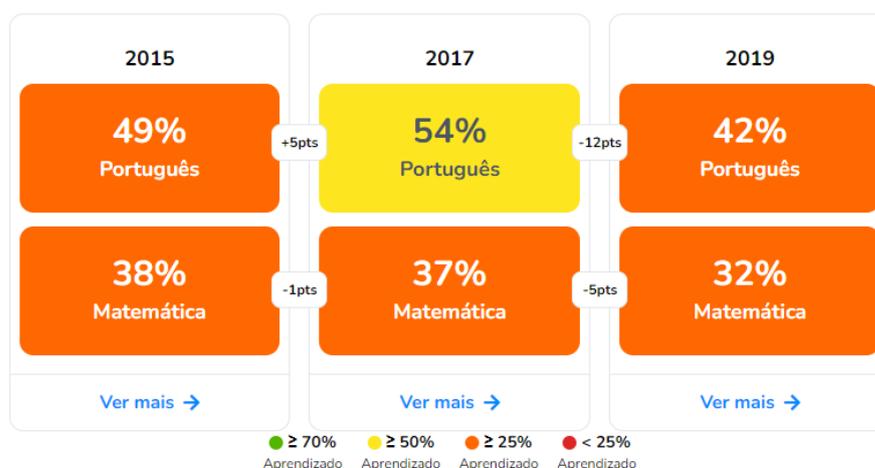
Tabela 11 - Evolução do Ideb da rede municipal de Santana do Cariri – 4ª série/5º ano da rede municipal

Município	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	Evolução 2007 a 2019	Meta para 2021
Santana do Cariri	3,6	4,3	4,1	4,6	5,6	5,4	5,2	1,6	5,5
Ceará	3,5	4,1	4,7	5,0	5,7	6,1	6,3	2,8	5,1

Elaborado pelo autor (BRASIL, 2019).

Na Figura 12 pode-se observar o percentual de estudantes com aprendizado adequado do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais de Santana do Cariri. Observa-se evolução, nos indicadores de 2015 a 2017, em língua portuguesa, mas, em 2019, esse indicador teve uma baixa. No caso da proficiência em matemática, a tendência foi de queda desde 2015 até 2019.

Figura 12 - Percentual de estudantes com aprendizado adequado do 5º ano do EF da rede municipal de Santana do Cariri

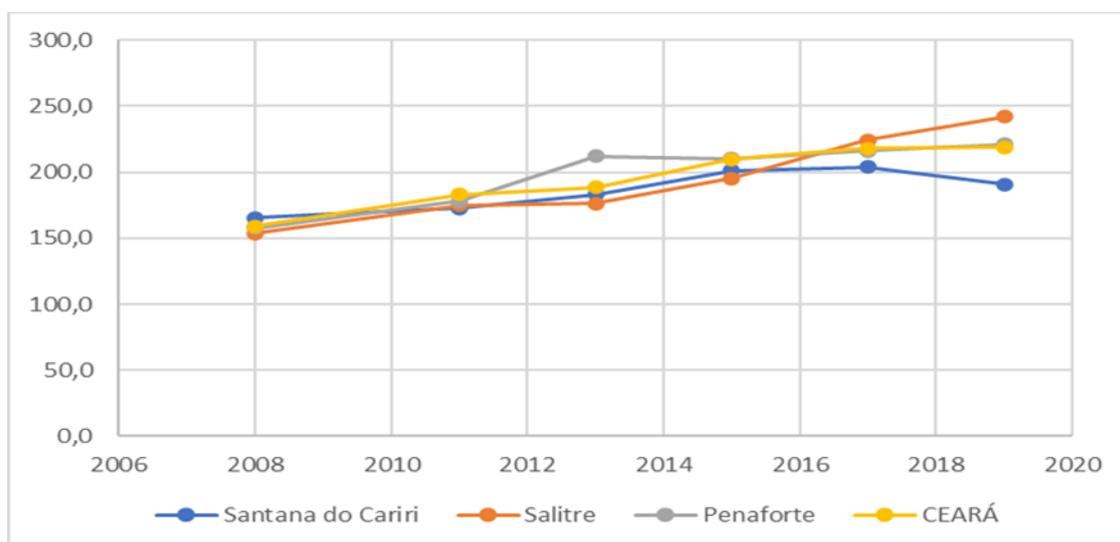


Fonte: Qedu (2021) com base nos dados do Saeb, INEP (2015, 2017 e 2019).

7.5 Síntese dos três municípios

O Gráfico 3 mostra que a evolução da proficiência média dos alunos em Língua Portuguesa, segundo dados da Prova Brasil/Saeb, entre 2008 e 2019, período de implementação do Paic, para os três municípios estudados. A evolução positiva ocorreu mesmo nessas localidades de vulnerabilidade social.

Gráfico 3 - Evolução da proficiência em LP do 5º ano na Prova Brasil/Saeb em municípios do Cariri e no estado do Ceará



Fonte: elaborado pelo autor com base em Inep (2019).

Santana do Cariri apresenta IVS de 3,496, nível de vulnerabilidade alta, mas um pouco menor que a de Salitre, porém tem evolução distinta dos indicadores: até 2017, vinha seguindo o fluxo positivo de evolução dos demais, porém desse ano para 2019, sofreu queda: de uma situação pouco acima do nível básico de 203 pontos na proficiência dos alunos, caiu para 190, média abaixo do básico.

Penaforte é o município menos vulnerável dos três aqui analisados, segundo o IVS do Ipece (2015). O Gráfico 3 mostra uma evolução bastante próxima à média do Ceará e não superior à de Salitre, que possui situação de vulnerabilidade destacada.

Analisando sob uma perspectiva mais específica, para melhor visualização, é possível citar o Ideb dos três municípios que compõem o Cariri, juntamente com a média do estado do Ceará e a média brasileira, conforme apresentado na Tabela 12.

Tabela 12 - Ideb do 5º ano do Ensino Fundamental dos três municípios do Cariri, estado do Ceará e Brasil

Município	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	Meta para 2021	Evolução do IDEB
Penaforte	4,7	4,0	5,0	5,5	6,3	6,7	6,4	4,8	1,7
Salitre	2,7	3,3	4,1	4,8	5,3	6,7	7,7	4,0	5,0
Santana do Cariri	3,6	4,3	4,1	4,6	5,6	5,4	5,2	5,5	1,6
Ceará	3,5	4,1	4,7	5,0	5,7	6,1	6,3	5,1	2,8
Brasil	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,6	5,7	5,1	1,7

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2019).

A Tabela 12 demonstra a evolução do Ideb dos municípios comparado ao estado e ao restante do Brasil. Dois dos municípios têm apresentado superação das metas do ano de 2021 de maneira prévia, isto é, em 2019. Apenas Santana do Cariri não conseguiu atingir em 2019 a meta para 2021. Os resultados também sugerem que houve melhor aproveitamento do processo de ensino e aprendizagem, reduzindo, desta forma, a probabilidade de reprovação e evasão escolar.

8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa. O capítulo foi dividido por eixos temáticos com base no questionário aplicado com os professores dos três municípios selecionados. Inicialmente serão apresentados: 1- Perfil dos respondentes; 2- Entendimento do Programa; 3- Formação e apoio do Mais Paic; 4- Infraestrutura; 5- Recursos e rotinas; 6- Avaliação e percepção docente.

8.1 Perfil dos participantes

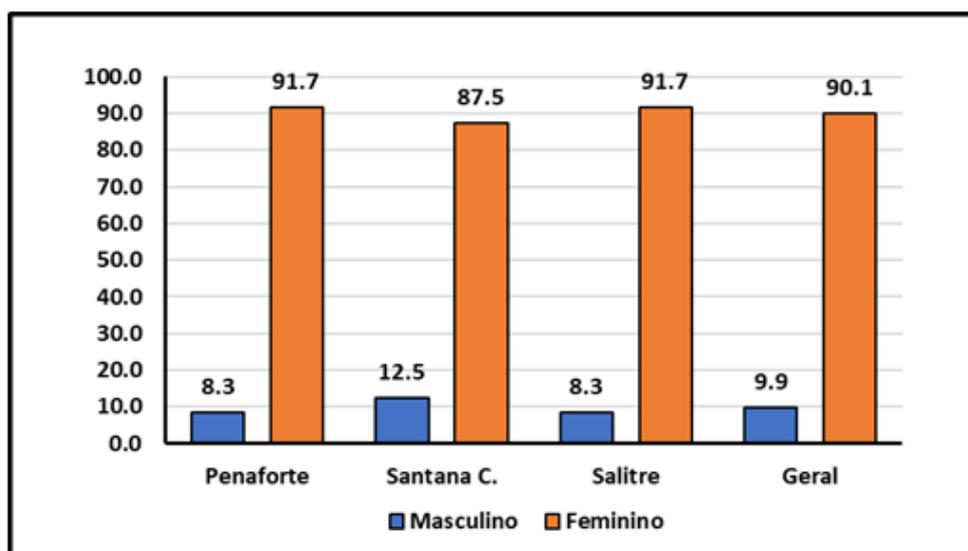
Penaforte é o município com menor número de professores, em comparação, os demais. São 14 professores, sendo que 12 (80%) responderam ao questionário. O primeiro aspecto do perfil é o sexo. Optou-se pela utilização dessa caracterização, pois foi padronizada com base no perfil do Censo Escolar da Educação Básica, para facilitar as análises comparativas; 11 (91,7%) professores responderam que são do sexo feminino e apenas um (8,3%) do sexo masculino, conforme consta no Gráfico 4.

Salitre é o município com maior quantitativo de professores: 117, sendo que 96 (82,9%) pessoas responderam ao questionário. Os professores desse município são formados majoritariamente pelo sexo feminino – 88 (91,7%) – enquanto apenas oito (8,3%) apontaram ser do sexo masculino, conforme apresentado no Gráfico 4.

O município de Santana do Cariri tem 78 professores e 64 (82,05%) responderam ao questionário. O município reflete o que os demais também apresentam quanto ao sexo. O magistério é formado majoritariamente por mulheres – 56 (87,5%) – e conta com oito (11%) homens, conforme apontado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Sexo dos professores¹⁷

¹⁷ Toda vez que, nesta pesquisa, em figura, gráfico, ou tabela, constar o termo Santana C. estamos nos referindo ao município de Santana do Cariri.



Elaborado pelo autor (2022).

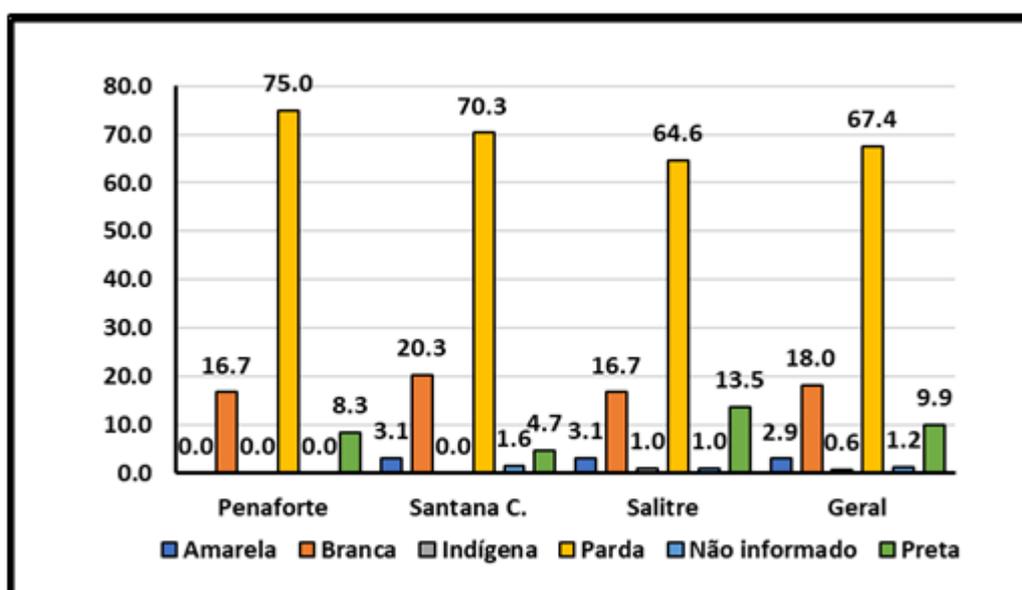
Ao realizar a síntese dos três municípios, verifica-se, quanto ao sexo dos docentes, que 155 (90,1%) são do sexo feminino e 17 (9,9%) são do sexo masculino. A literatura de Louro (2015) aponta que o magistério é constituído majoritariamente por mulheres, similar à composição nos três municípios. Entretanto, a feminização nos municípios pesquisados da região do Cariri está acima do observado no Censo Escolar da Educação Básica. No EF1, no Brasil, 88,1% são do sexo feminino e 11,9% do sexo masculino (INEP, 2022).

Quanto à cor/raça, quando perguntado aos professores do município de Penaforte, os entrevistados informaram os seguintes dados: nove (75%) declararam ser da cor/raça parda; dois (16,7%), da cor/raça branca; e um(a) (8,3%), da cor/raça preta.

Os professores de Salitre apontaram os seguintes resultados: 62 (64,6%) atestaram ser da cor/raça parda; 16 (16,7%), da cor/raça branca; três (3,1%), da cor/raça amarela; um(a) (1,0%), da cor/raça indígena; 13 (13,5%), da cor/raça preta; e um(a) (1,0%) preferiu não informar.

Os professores de Santana do Cariri apontaram as seguintes informações no questionário: 45 (70,3%) declararam ser da cor/raça parda; 13 (20,3%) declararam ser da cor/raça branca; dois (3,1%) declararam ser da cor/raça amarela; três (4,7%) declararam ser da cor/raça preta e um(a) (1,6%) preferiu não informar.

Gráfico 5 –Cor/Raça dos professores



Elaborado pelo autor (2022).

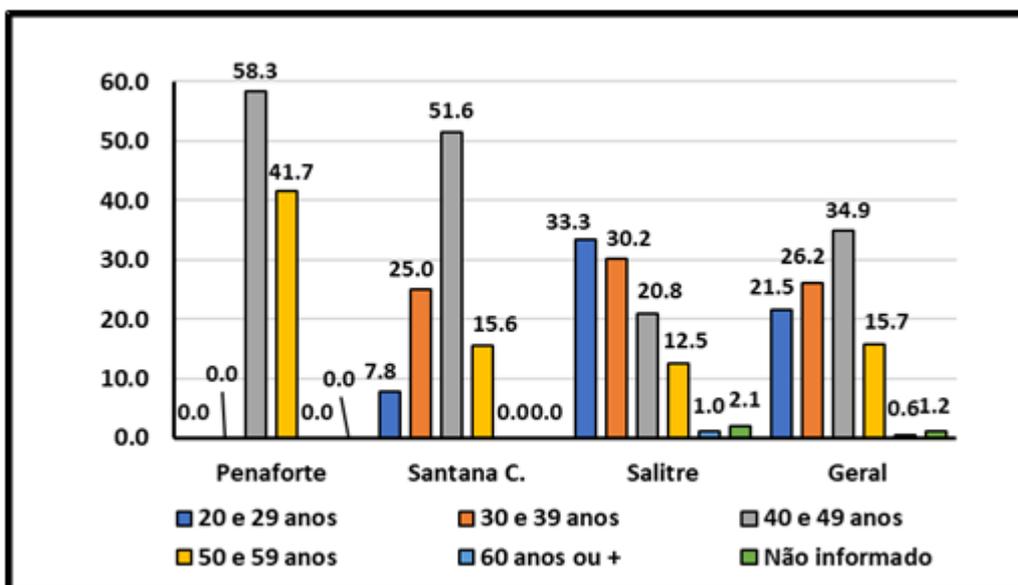
Na questão cor/raça, estatisticamente, os dados não apresentaram real diferença, sendo: (p-valor 0,92778 não significativa).

Observa-se com expressividade a predominância da cor/raça parda, nos três territórios: 116 (67,4%) professores. Barros e Bezerra (2020) apontam que a docência está atrelada à cor/raça, no sentido de ser uma profissão desvalorizada e de mais fácil acesso à população não branca, que é majoritariamente de condição econômica baixa. Pode-se levantar pressupostos relacionados à docência e à cor/raça dos professores, mas será preciso realizar outros estudos para entender essa relação e investigar a razão do magistério ser formado de forma majoritária por essa população.

Sete (58,3%) dos professores de Penaforte têm idade entre 40 e 49 anos; e cinco (41,7%) afirmam ter entre 50 e 59 anos, conforme apontado no Gráfico 6.

Os professores de Salitre têm idade mais diversificada do que o município de Penaforte, pois há concentração de docentes com idades entre 20 e 29 anos - 32 (33,3%); 29 (30,2%) professores apontaram ter entre 30 e 39 anos; 20 (20,8%), entre 40 e 49 anos; 12 (12,5%), entre 50 e 59 anos; um(a) (0,6%) declarou ter 60 anos ou mais; e dois (1,2%) não quiseram informar.

Já os professores de Santana do Cariri têm idade predominante na faixa etária de 40 a 49 anos (51,6%) – com 33 declarantes; seguidos de 16 (25%) que declararam ter entre 30 e 39 anos; dez (15,6%) dos professores declararam ter entre 50 e 59 anos e cinco (7,8%) professores atestaram ter entre 20 e 29 anos.

Gráfico 6 – Faixa etária dos professores

Elaborado pelo autor (2022).

Observa-se que os municípios apresentam disparidade, quanto ao contingente de docentes com vínculo nas respectivas redes de ensino dos municípios. Segundo o Censo Escolar do Ceará (INEP, 2021), a maior parte dos professores cearenses (11.625) pertence à faixa etária de 40 a 49 anos, o que é predominante em dois municípios: o de Penaforte (58,3%) e Santana do Cariri (51,6%). Deve ser destacado que o perfil dos docentes de Penaforte e de Santana do Cariri é similar ao do Brasil, onde as faixas etárias com maior concentração são as de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos (INEP, 2021).

No eixo faixa etária, pode-se observar uma diferença estatisticamente significativa (p -valor $<0,0001^*$), na faixa etária de 20 a 29 anos, nos municípios de Penaforte (0,0%) e Salitre (33,3%).

Observa-se que Salitre destoa do restante do estado e das duas realidades, pois a maior parte (33,3%) dos seus professores está na faixa etária mais jovem (de 20 a 29 anos); no entanto, há professores com maior idade que também compõem o quadro das escolas. Por ser o município mais vulnerável, em condição de maior equidade, pode-se dizer que seriam necessários estudos para entender como a idade e a experiência podem estar atreladas, nessa realidade, pois como a maior parte dos professores desse município é formada por jovens, existe, talvez, pouca experiência formativa e de rotina de sala de aula, o que os professores mais

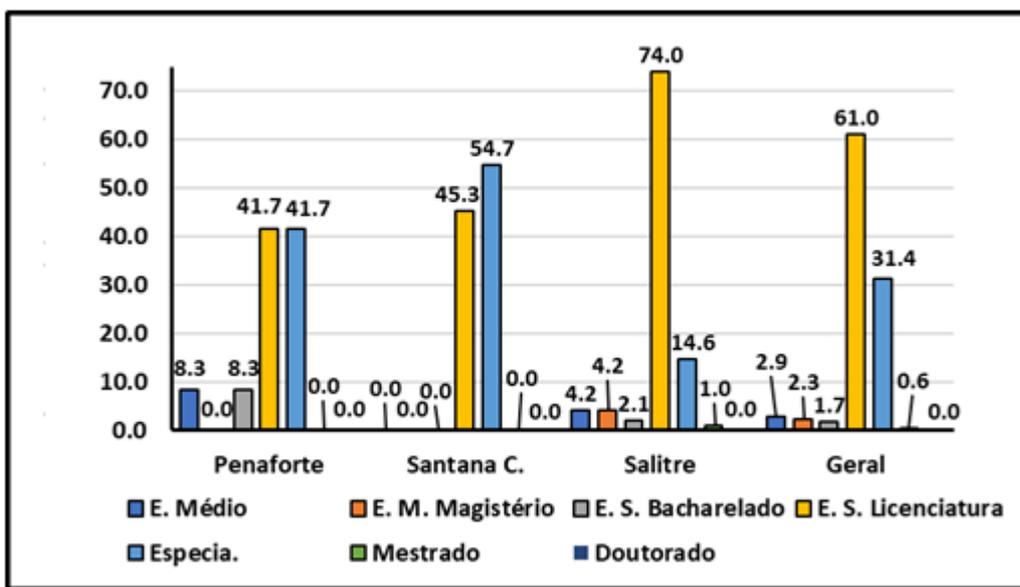
experientes já possuem. Sendo assim, por quais razões Salitre consegue atingir bons resultados mesmo com a inexperiência do corpo docente?

Com relação à formação dos professores no município de Penaforte, cinco (41,7%), de seu contingente de professores, são formados em Licenciatura; cinco (41,7%) possuem Especialização (360 horas); um(a) (8,3%) tem Ensino Superior – Bacharelado; e um(a) (8,3%) tem Ensino Médio.

Dentre os professores do município de Salitre, 71 (74%) têm Ensino Superior – Licenciatura; um(a) (1%), tem mestrado; 14 (14,6%), possuem Especialização (360 horas); quatro (4,2%), completaram o Ensino Médio - Magistério; quatro (4,2%) cursaram o Ensino Médio e dois (2,1%) têm Ensino Superior - Bacharelado, conforme apresentado no Gráfico 7.

Os professores de Santana do Cariri contam 35 (54,7%) com formação majoritária em Especialização (360 horas) -; mas também têm 29 (45,3%) com Ensino Superior - Licenciatura.

Gráfico 7 – Formação docente¹⁸



Elaborado pelo autor (2022).

A formação docente apresentou diferença estatisticamente significativa (p -valor 0,0003*), na categoria Ensino Superior – Licenciatura, no município de Penaforte (41,7%) e Salitre (74,0%). Observa-se, com base nos dados, que 105 (61%) dos professores dos três

¹⁸ Para melhor compreensão, o Gráfico 7 contém a legenda: E. Médio - Ensino Médio; E. M. Magistério Ensino Médio Magistério; E. S. Bacharelado - Ensino Superior - Bacharelado; E. S.-Licenciatura - Ensino Superior - Licenciatura; Especia. - Especialização; Mestrado; Doutorado.

municípios são formados em nível de Ensino Superior – Licenciatura, o que reflete taxa aproximada dos dados do Censo Escolar (INEP, 2021), com 78,8% dos professores do Ceará, que possuem Ensino Superior – Licenciatura.

O que chama a atenção é a formação no Ensino Médio, em Penaforte, com um(a) (8,3%) professor(a) e, em Salitre, com quatro (4,2%). O Censo Escolar aponta que, no estado cearense, em 2020, 8,1% dos docentes tinham formação até o Ensino Médio, o que é considerado, pela LDB (1996), nível insuficiente para a docência na Educação Básica. Já os formados com Ensino Médio – Magistério são encontrados somente em Salitre, com quatro (4,2%). Também se observa, nos dados do Censo (INEP, 2021), que 7,9% dos professores cearenses são formados em Ensino Médio – Magistério.

Um fator interessante a ser destacado, e que exige estudos que identificassem ou fizessem um levantamento do quantitativo de pessoas formadas no Ensino Superior – Licenciatura e verificar o quantitativo de pessoas que não atuam no setor educacional. Após os resultados desse quantitativo, seriam necessários estudos qualitativos que questionassem o motivo de não estarem atuando no campo educacional, na região do Cariri.

Outra hipótese é: pelo fato de Salitre (76%), conforme aponta o gráfico 11, ter maior quantidade de professores do EF1 com contrato temporário feito com a Secretaria Municipal de Educação, será que os fatores políticos podem influenciar na contratação de professores sem a formação obrigatória exigida por lei? Ou realmente não há professores com a formação exigida? Será que existe alta taxa de rotatividade?

Observa-se, na literatura, que a formação é um processo importante na implementação, pois permite que os professores possam compreender melhor aquilo em que estão trabalhando. Paulo, Almeida e Carvalho (2020) apontam que a formação inicial não é suficiente para que o professor possa se inserir no mercado de trabalho com êxito, mas é preciso investir na formação continuada. Seria, segundo os autores, uma solução para inibir práticas inadequadas.

Lotta (2019) destaca que, no momento da implementação, tais fatores podem estar atrelados, pois aqueles que possuem menor conhecimento da política podem aderir menos, pela falta de conhecimento. Louzano *et al.* (2018, p. 108) destaca que: “Além disso, eles carregam consigo concepções oriundas de sua trajetória, formação e experiência profissional, e contam sempre com alguma autonomia para decidir a forma de aplicá-las”.

Outro fator determinante para compreender os processos de implementação é a lotação dos professores, pois, os que se encontram em uma escola, trabalham com mais empenho (REVISTA EDUCAÇÃO, 2021). Segundo dados da Revista Educação (2021), 20% dos

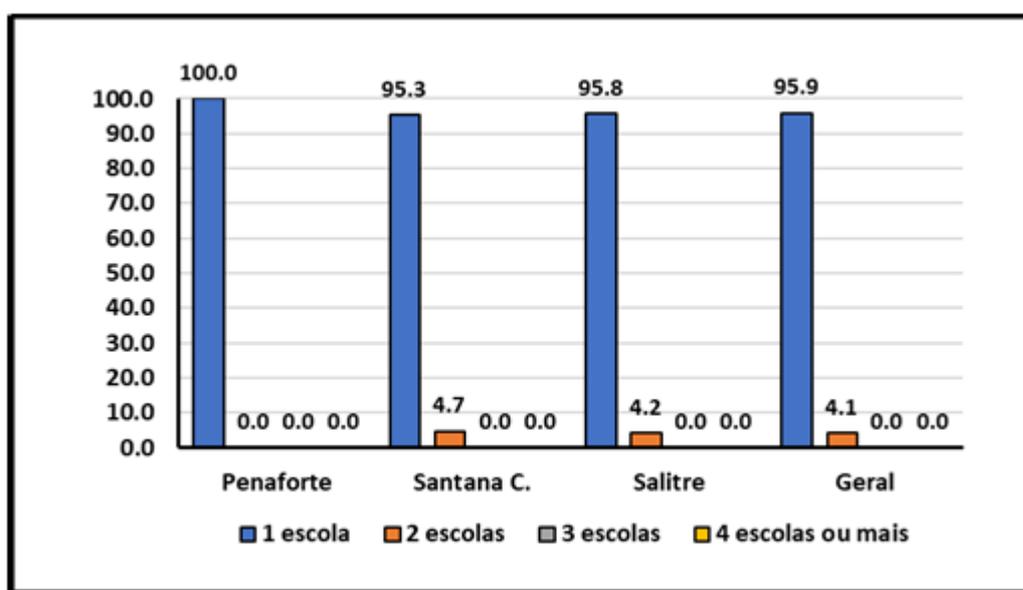
professores brasileiros lecionam em mais de uma escola. Em outros países, como os Estados Unidos da América (EUA), 1,7% dos professores lecionam em duas escolas, e, no Japão, 2,7% dos professores estão nessa situação.

No caso de Penaforte, todos os professores (12) afirmaram estar lotados em apenas uma escola, conforme apresentado no Gráfico 8.

Já no município de Salitre, 92 (95,8%) professores também atuam em uma escola e, quatro (4,2%), em duas escolas.

O município de Santana do Cariri tem índices semelhantes aos demais municípios, pois 61 (95,3%) professores estão lotados em uma escola e, três (4,7%), em duas escolas.

Gráfico 8 – Lotação de professores



Elaborado pelo autor (2022).

Os três territórios possuem 165 (95,9%) professores lotados em uma escola; e sete (4,1%), dos três municípios, estão lotados em duas escolas. Nenhum professor está lotado em mais do que duas escolas. Observa-se, portanto, uma preocupação com a lotação dos professores, bem como com a qualidade do trabalho docente.

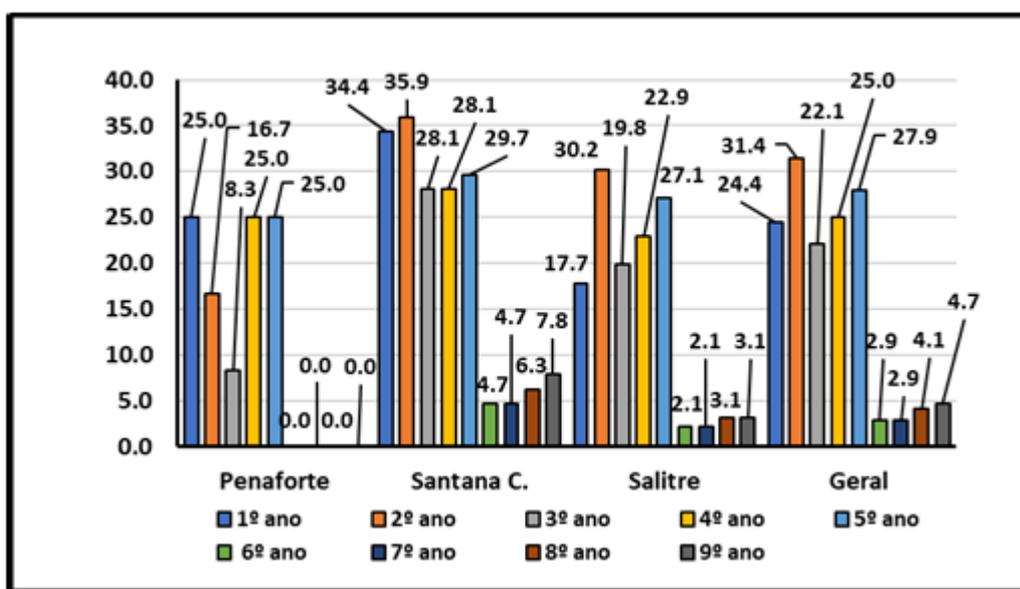
A lotação por turma, no município de Penaforte, é bem diversificada: três (25%) docentes ministram aulas para o 1º ano; dois (16,7%) para o 2º ano; um(a) (8,3%) para o 3º ano; três (25%) para o 4º ano; e três (25%) para o 5º ano, conforme apontado no Gráfico 9.

O município de Salitre apresenta dados diversos, visto que professores do Fundamental 1 também são atribuídos para dar aulas no Fundamental 2, conforme apontado no Gráfico 9, 17

(17,7%) professores ministram aula para o 1º ano; 29 (30,2%), para o 2º ano; 19 (19,8%), para o 3º ano; 22 (22%), para o 4º ano; e 26 (27,1%) para o 5º ano. Alguns professores atestaram dar aulas também para o Ensino Fundamental 2: dois (2,1%), para o 6º ano; dois (2,1%), para o 7º ano; três (3,1%), para o 8º ano; e, três (3,1%), para o 9º ano.

A lotação por turma, dos professores, no município de Santana do Cariri, também é diversa e ocorre o mesmo que em Salitre quanto a atribuição de aulas entre o Fundamental 1 e o 2: 22 (34,4%) dos professores ministram aula para o 1º ano; 23 (35,9%) para o 2º ano; 18 (28,1%) para o 3º ano; 18 (28,1%), para o 4º ano; e 19 (29,7%) para o 5º ano. Alguns professores atestaram dar aulas também para o Ensino Fundamental 2: três (4,7%), para o 6º ano; três (4,7%), para o 7º ano; quatro (6,3%), para o 8º ano; e cinco (7,8%) para o 9º ano.

Gráfico 9 - Lotação de professores por turma



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese dos três municípios aponta que: 42 (24,4%) professores ministram aula para o 1º ano; 54 (31,4%), para o 2º ano; 38 (22,1%), para o 3º ano; 43 (25%), para o 4º ano; e 48 (27,9%) para o 5º ano. Alguns professores atestaram dar aulas também para o EF 2: cinco (2,9%), para o 6º ano; cinco (2,9%), para o 7º ano; sete (4,1%), para o 8º ano; e oito (4,7%), para o 9º ano. A maior parte dos professores que respondeu pertence ao 2º ano (31,4%); seguida dos professores do 5º ano (27,9%); 4º ano (25%); 1º ano (24,4%); e 3º ano (22,1%) do EF1.

Lotta (2019) aponta que outros fatores influenciam a implementação. Destaca-se, com base em Hirata, Oliveira e Mereb (2019), que a remuneração pode ser um dos fatores. Assim,

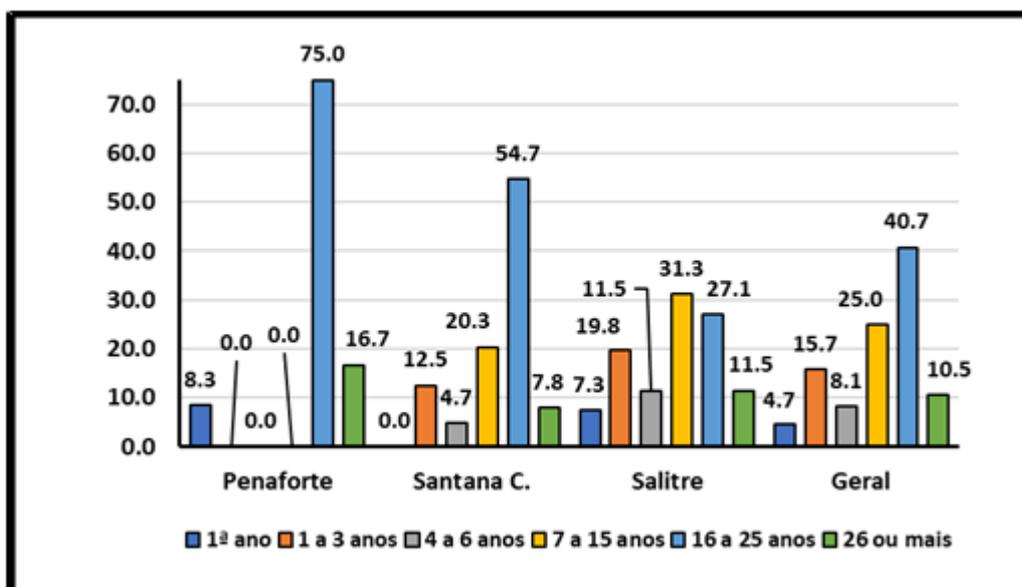
levanta-se como questionamento: Será que os professores que se submetem a serem atribuídos em mais de uma turma, ou escola, é para melhorar a remuneração?

A experiência dos professores também é um fator que deve ser levado em consideração. O município de Penaforte, tem lotado nove (75%) com 16 e 25 anos de experiência na educação; dois (16,7%), com 26 anos ou mais; e um(a) (8,3%) em seu primeiro ano de experiência na educação.

Já o município de Salitre apresenta perfil diversificado, em comparação ao município anterior, pois 30 (31,3%) professores têm entre 7 e 15 anos de docência; 19 (19,8%) têm de 1 a 3 anos na docência; sete (7,3%) cumprem seu primeiro ano de trabalho; 26 (27,1%) têm entre 16 e 25 anos atuando na educação; 11 (11,5%) têm entre 4 e 6 anos na educação; e 11 (11,5%) estão a mais de 26 anos na educação.

O perfil dos professores de Santana do Cariri também é diverso e conta com um grupo de 35 (54,7%) docentes entre 16 e 25 anos de experiência na educação; oito (8,5%) com até três anos na docência; três (4,7%), de 4 e 6 anos de experiência; e 13 (20,3%) entre 7 e 15 anos de experiência na educação. Apenas cinco (7,8%) dos professores atestaram ter mais de 26 anos na educação, conforme destacado no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Experiência de professores



Elaborado pelo autor (2022).

Em relação ao tempo de experiência na educação: oito (4,7%) professores estão em seu primeiro ano; 27 (15,7%) estão entre 1 e 3 anos; 14 (8,1%) estão entre 4 e 6 anos; 43 (25%) estão entre 7 e 15 anos; 70 (40,7%) têm entre 16 e 25 anos; e 18 (10,5%) contam mais de 26 anos.

A maior parte dos professores – 40,7% – constituem experiência profissional de 16 a 25 anos, o que, conforme consta na literatura, pode ser um fator determinante na implementação de políticas públicas. Lima e D'Áscenzi (2017) destacam que a experiência pode influenciar, pois consolida no burocrata uma gama de identidades, particularidades e conhecimentos.

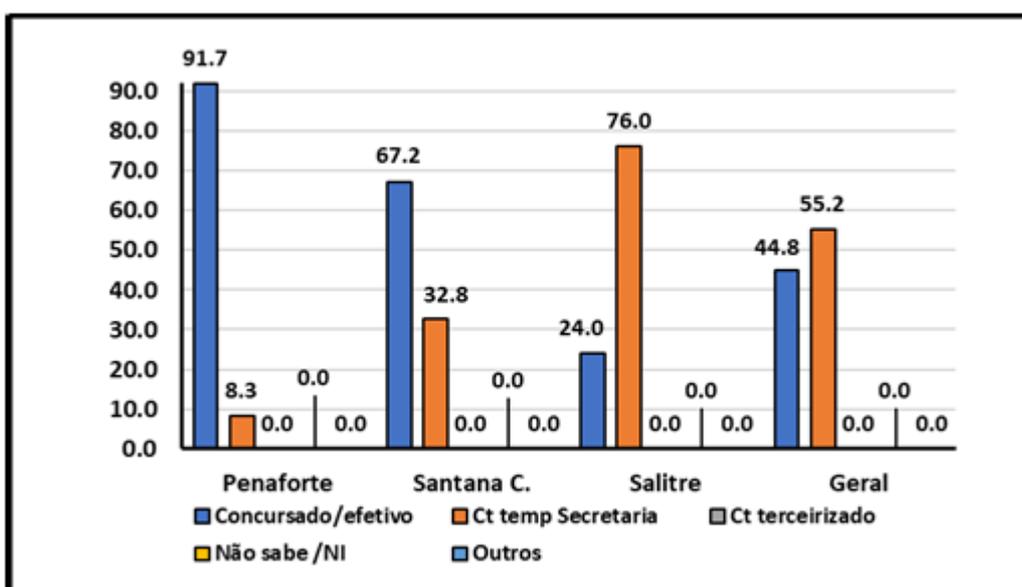
Ressalta-se que esses dados apontaram para uma diferença estatisticamente significativa (p-valor 0,0022*), na categoria 16 a 25 anos, no município de Penaforte (75,0%), e Salitre (27,1%), o que consolida que os professores de Salitre possuem pouca experiência, em comparação aos de Penaforte. Vale destacar que os dois municípios são equitativos; no entanto, Salitre é mais vulnerável do que Penaforte.

O Gráfico 11 apresenta que, no município de Penaforte, 11 (91,7%) professores são efetivos, na rede municipal, e apenas um(a) (8,3%) tem vínculo por meio de contrato temporário feito com a Secretaria Municipal de Educação.

Dos professores de Salitre, 73 (76%) mantêm vínculo de contrato temporário com a Secretaria Municipal de Educação e apenas 23 (24%) são efetivos.

No município de Santana do Cariri, 43 (67,2%) professores possui vínculo efetivo com a rede, mas 21 (32,8%) professores cumprem contrato temporário, conforme ilustra o Gráfico 11.

Gráfico 11 – Vínculo dos professores



Elaborado pelo autor (2022).

Constata-se que 77 (44,8%) professores são concursados/efetivos e 95 (55,2%) cumprem contrato temporário mantido com a Secretaria Municipal de Educação. Ressalta-se que esses dados apresentaram diferença estatisticamente significativa (p -valor $<0,0001^*$), na categoria contrato temporário feito com as Secretarias Municipais de Penaforte (8,3%) e Salitre (76%). Um fator a ser destacado é que o município de Salitre é o mais vulnerável, além de ser o mais equitativo e ter maior quantidade de trabalhadores com vínculo de contrato temporário.

Freund e Biar (2017) apontam que a carreira docente está precarizada em decorrência dos contratos temporários firmados com as Secretarias Municipais de educação. Segundo os autores, os docentes encontram cada vez mais dificuldade de inserção e, para não ficarem sem trabalhar, aceitam salários baixos e altas cargas de trabalho.

O trabalho precarizado do contrato temporário não pode ser comparado ao efetivo e, segundo os autores, tais aspectos podem atrapalhar o desempenho das funções docentes em sala de aula. Com base nesses autores e nos resultados da pesquisa apresentados no Gráfico 11, surge uma questão: Se existe disparidade entre o salário do efetivo e do contratado, o município de Salitre, comparado a Penaforte e Santana do Cariri, é a localidade que mais apresenta professores contratados e por qual razão o município é considerado equitativo?

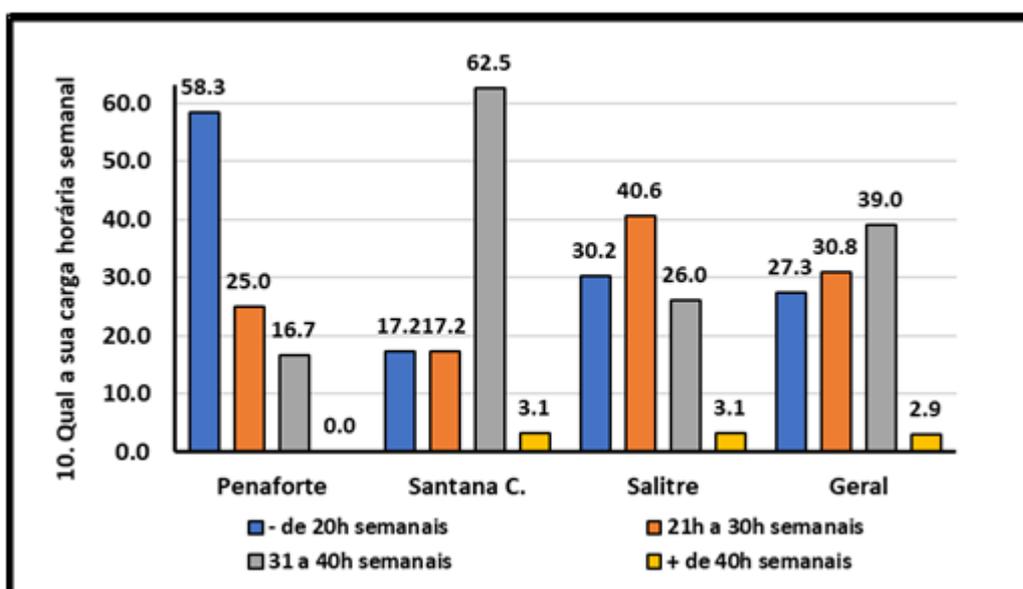
Se considerada a precarização do trabalho docente, por meio do contrato temporário, estudos precisam ser feitos para entender se os professores contratados se empenham mais na adesão da política do que os professores efetivos, em específico nessa região.

No município de Penaforte, sete (58,3%) docentes possuem carga horária semanal menor do que 20 horas; três (25%), de 21 a 30 horas semanais; e dois (16,7%) dos professores com carga horária de 31 a 40 horas semanais.

Já em Salitre, 39 (40,6%) docentes estão lotados com a carga horária de 21 a 30 horas-aula; 29 (30,2%) com menos de 20 horas semanais; 25 (26%), de 31 a 40 horas semanais; e três (3,1%), em jornada com mais de 40 horas semanais.

No município de Santana do Cariri, 40 (62,5%) professores estão lotados com carga horária de 31 a 40 horas semanais; 11 (17,2%), em menos de 20 horas semanais; 11 (17,2%), entre 21 e 30 horas semanais; e dois (3,1%) afirmaram trabalhar mais de 40 horas semanais, conforme apresentado no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Carga horária dos professores



Elaborado pelo autor (2022).

Neste ponto, os três municípios apresentaram características diferentes. A síntese aponta que 47 (27,3%) professores atuam com carga horária menor do que 20 horas semanais; 53 (30,8%), entre 21 e 30 horas semanais; 67 (39%), entre 31 e 40 horas semanais; e cinco (2,9%) trabalham mais de 40 horas semanais. Com base nos dados, verifica-se existir uma diferença estatisticamente significativa (p -valor $<0,0001^*$), na categoria de 31 a 40 horas semanais entre os municípios de Penaforte, com dois (16,7%); e Santana do Cariri, com 40 (62,5%).

Percebe-se que Santana do Cariri é o município com maior quantitativo de professores que trabalham com jornada entre 31 e 40 horas, ou seja, 40 (62,5%). Vale destacar que também

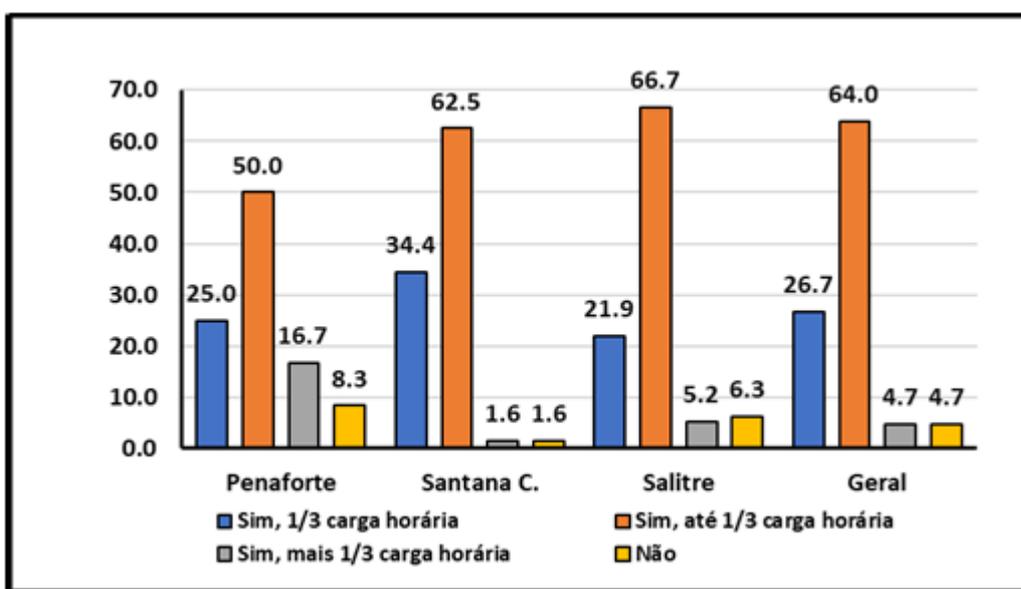
é o município com menor equidade. Pode-se levantar questionamentos em estudos para entender as razões dos professores optarem por tal jornada. Será que o município está voltado a melhorar os índices de equidade?

Com relação à carga horária destinada ao planejamento docente, seis (50%) professores de Penaforte afirmam utilizar até 1/3 da carga horária para essa atividade; três (25%) usam 1/3 da carga horária; dois (16,7%), mais de 1/3 da carga horária para o planejamento; e um(a) (8,3%) afirma não utilizar esse tempo.

O Gráfico 13 demonstra que, no município de Salitre, 64 (66,7%) professores assinalaram que utilizam até 1/3 da carga horária para planejamento; 21 (21,9%) atestam que utilizam 1/3 da carga horária; cinco (5,2%) destacam utilizar mais de 1/3 da carga horária; e seis (6,3%) apontam não utilizar essa carga horária.

Os docentes do município de Santana do Cariri apontaram as seguintes opções: 22 (34,4%) utilizam 1/3 do horário para planejamento; 40 (62,5%) utilizam até 1/3 do horário para o planejamento; um(a) (1,6%) utiliza mais de 1/3 do tempo para o planejamento; e um(a) (1,6%) não utiliza o tempo para o planejamento.

Gráfico 13 – Carga horária destinada ao planejamento



Elaborado pelo autor (2022).

Conclui-se que: 46 (26,7%) professores utilizam 1/3 do tempo para o planejamento; 110 (64%), até 1/3 do tempo para o planejamento; oito (4,7%), mais de 1/3 do tempo para o planejamento; e oito (4,7%) não utilizam o tempo para planejamento. Observa-se que Salitre é

o município no qual os professores mais utilizam o tempo de até 1/3 para o planejamento, com 64 (66,7%) docentes assim atuando. É o município mais equitativo e em situação de maior vulnerabilidade. Será que, pelo fato de Salitre programar o tempo destinado ao planejamento, deixando que os professores se preparem para executar as atividades, pode fazer com que o município consiga ter resultados significativos no Programa?

Vale ressaltar que o estado cearense vem tentando implementar, desde julho de 2012, a alternativa de 1/3 da carga horária total para o planejamento. Isso pode fazer com que o professor tenha bons resultados nas ações pedagógicas e não leve serviço para sua residência, podendo realizar tudo na unidade de ensino e sendo remunerado por isso (CEARÁ, 2012b).

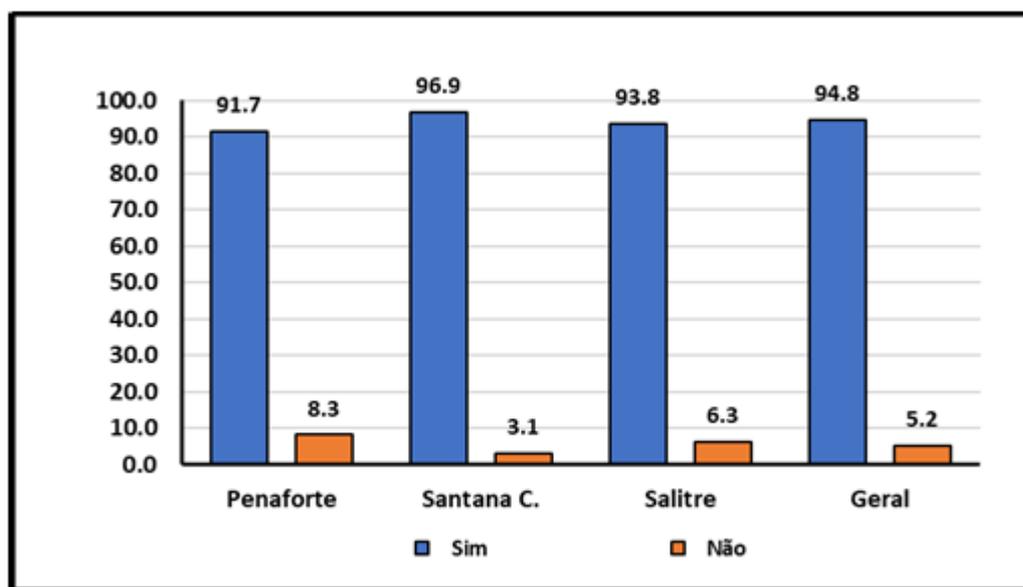
8.2 Conhecimento do Programa Aprendizagem na Idade Certa

Os professores do município de Penaforte conhecem, em quase sua totalidade, com 11 (91,7%) afirmativas, o Mais Paic; apenas um(a) (8,3%) professor(a) atestou não conhecer.

Já em Salitre, 90 (93,8%) docentes dizem conhecer o Mais Paic; seis (6,3%) atestaram não conhecer o Programa. Percebe-se que, em relação ao conhecimento do Programa, o município de Salitre tem um quantitativo maior do que Penaforte.

Santana do Cariri é o município em que 62 (96,9%) professores afirmam conhecer o Mais Paic; e dois (3,1%) não conhecem o Programa. Percebe-se que, dentre os três municípios, os professores de Santana do Cariri são os que conhecem mais a política. Esses resultados estão apresentados no Gráfico 14.

Gráfico 14 – Conhecimento do Mais Paic



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese dos três municípios aponta que: 163 (94,8%) professores conhecem o Mais Paic; e apenas nove (5,2%) declaram não conhecer o Programa. D'Áscenzi e Lima (2019) argumentam que o conhecimento é imprescindível e envolve diferentes dimensões, sendo essencial para a implementação de uma política.

Os autores também destacam que o conhecimento envolve uma “estrutura complexa de atividades que precisam ser desempenhadas pelos burocratas para que os resultados das políticas sejam produzidos” (D'ÁSCENZI; LIMA, 2019, p. 161). Esse conhecimento é entendido de forma ampliada, como o “conhecimento da política, acesso e fonte de material informativo, treinamento e entendimento dos objetivos” (LIMA; D'ÁSCENZI, 2017, p. 54).

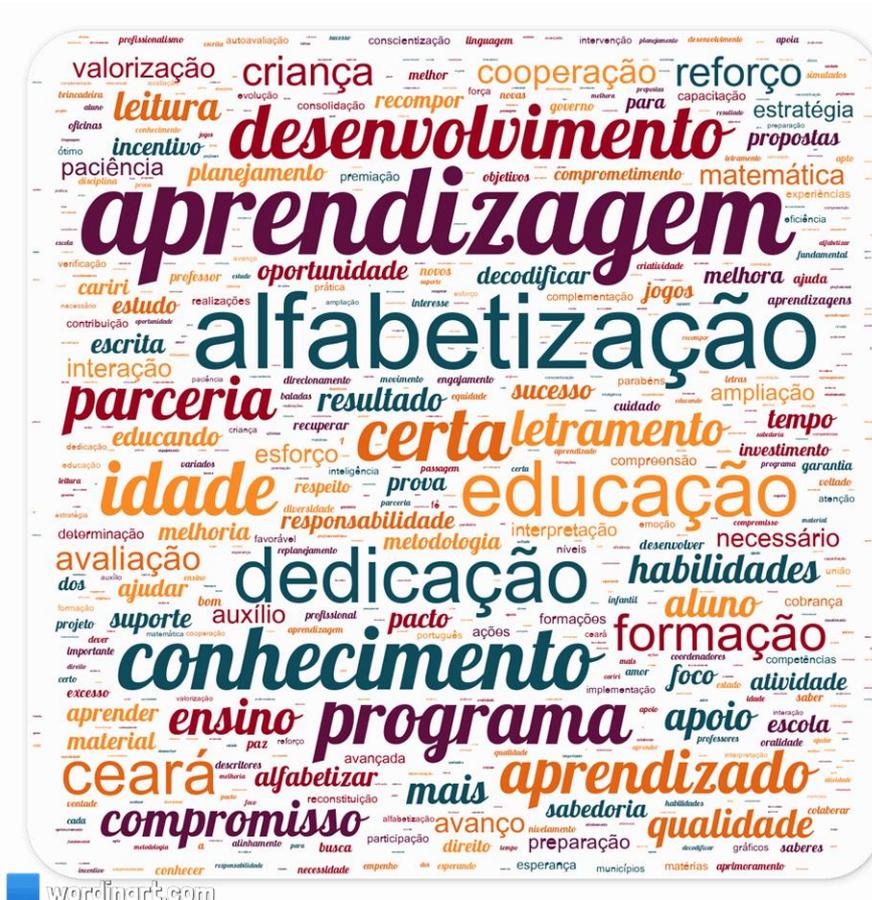
Sob esse ponto de vista, destaca-se que é preciso analisar o processo de conhecimento da política com base no entendimento da atividade desempenhada pelo burocrata e a interação que ele tem com o beneficiário e a instituição (D'ASCENZI; LIMA, 2019).

Foi solicitado, no questionário, que os respondentes escrevessem cinco palavras que lhes viesse à mente ao ouvir a palavra Paic ou Mais Paic. Com isso, ao ter o resultado dessa pergunta do questionário, foi permitido usar da criatividade e elaborar nuvens de palavras que ilustrassem a frequência das palavras, que nos permitiu perceber um reflexo entre o pensamento dos professores e a proposta do programa.

Para identificar as palavras mais frequentes, basta observar as que estão escritas em tamanho maior. Foi feito o teste Qui-Quadrado, para obter os dados individuais e coletivos dos municípios.

maior frequência em Salitre, mas não foi identificado nos outros dois municípios. Outros termos em destaque foram: “desenvolvimento” e “conhecimento” que apresentam altas frequências.

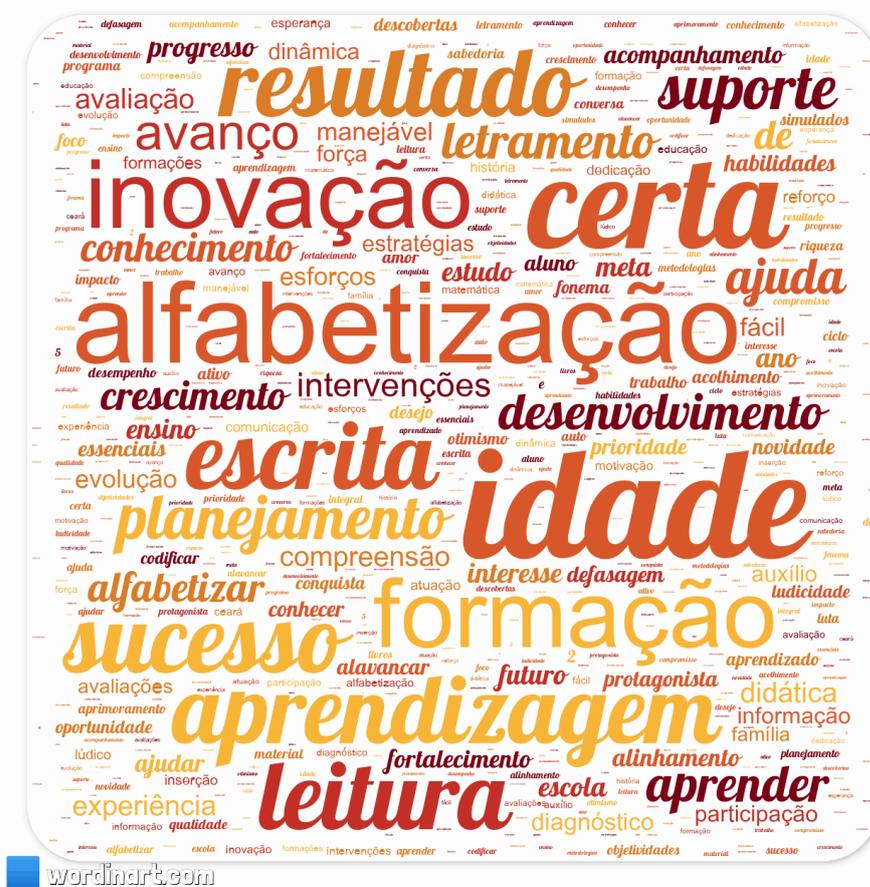
Figura 14- Nuvem de palavras - Salitre



Elaborado pelo autor (2022).

Os docentes de Santana do Cariri destacaram as seguintes palavras relacionadas ao Mais Paic: “Aprendizagem”, (18,8%); “Programa”, (18,8%); “Alfabetização”, (15,6%); “Aprendizado”, (4,7%); “Educação”, (6,3%); e 45,3% são outras palavras, com menor frequência. Nesse total, inclui-se os termos “leitura” e “sucesso” que aparecem com maior frequência, nesse município, o que não aconteceu nos outros dois municípios. Outra palavra que apareceu em destaque foi “idade”. Os resultados constam da Figura 15.

Figura 15- Nuvem de palavras – Santana do Cariri



Elaborado pelo autor (2022).

Quanto juntadas, as palavras dos três municípios (Penaforte, Salitre e Santana do Cariri) resultaram na frequência de ocorrências apresentada na Figura 16.

Figura 16- Nuvem de palavras – Síntese dos três municípios do Cariri

que o município almeja para sua rotina diária? Vale destacar que o desenvolvimento da leitura é um dos focos do Programa.

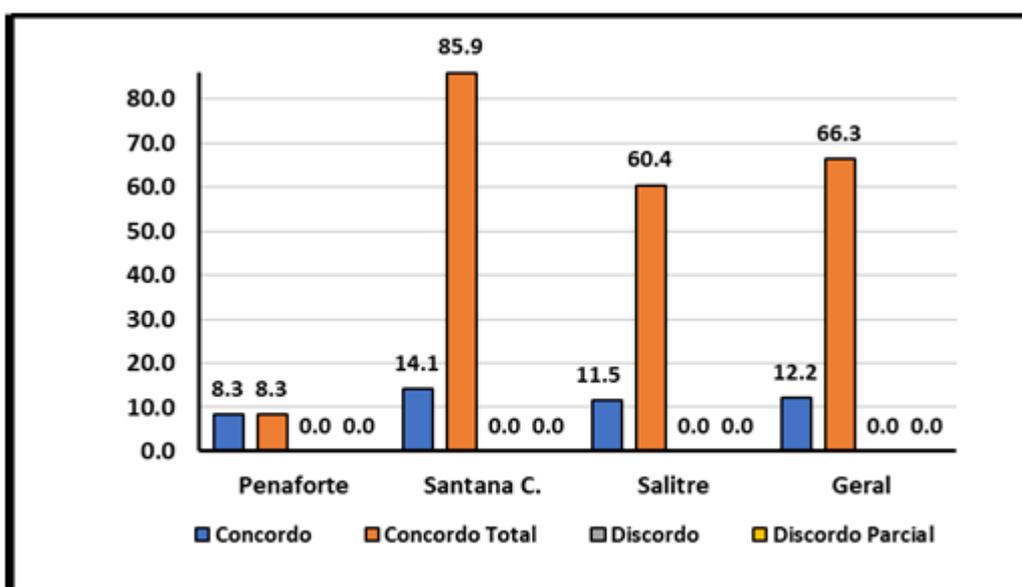
8.3 Objetivos do Mais Paic

Quando os professores de Penaforte foram questionados sobre os objetivos do Mais Paic, evidenciaram-se os seguintes resultados com relação ao objetivo 1: A alfabetização é um requisito fundamental para o sucesso escolar dos estudantes: um(a) (8,3%) concorda; e 11 (91,7%) concordam totalmente com o objetivo de que a alfabetização é requisito para o sucesso escolar.

Já no município de Salitre, 11 (11,5%) professores concordam com o objetivo; e 88 (88,5%) concordam totalmente com o objetivo.

Em Santana do Cariri, nove (14,1%) professores concordam com o objetivo; e 55 (85,9%) concordam totalmente com o objetivo, conforme é apresentado no Gráfico 15.

Gráfico 15 – Conhecimento do objetivo 1



Elaborado pelo autor (2022).

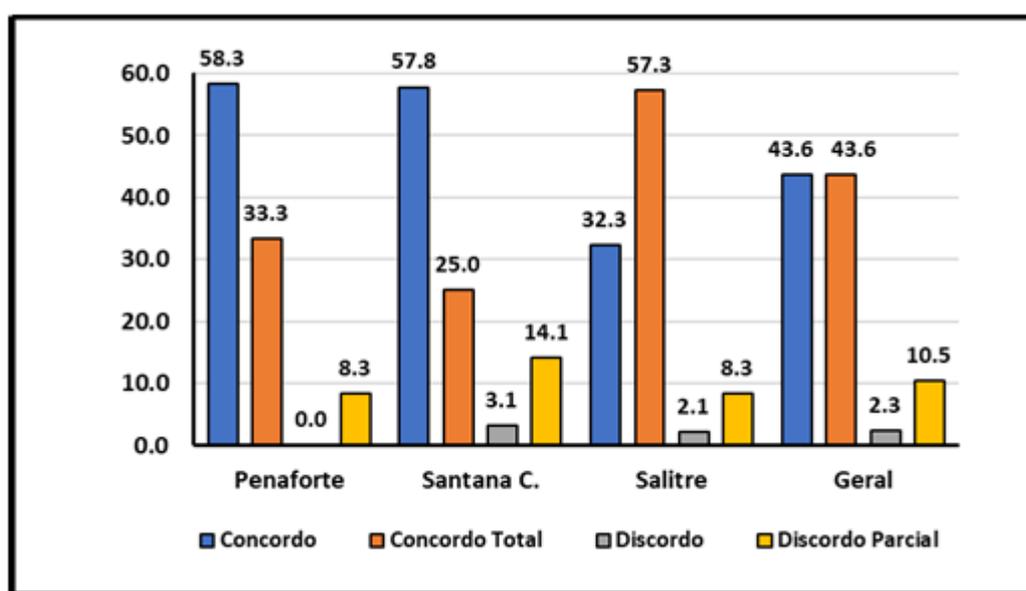
Conclui-se que 21 (12,2%) professores dos três municípios concordam com o objetivo; e 151 (87,8%) concordam totalmente com o objetivo. Nessa questão, nenhum professor discordou do objetivo, o que aponta para o conhecimento da proposta inicial do Programa. No entanto, estudos qualitativos precisam ser feitos, de maneira a evidenciar se há adesão.

Sobre o objetivo 2, os professores do município de Penaforte apontaram que alunos do 3º ao 5º ano com níveis insuficientes de alfabetização, devem receber intervenções focadas: sete (58,3%) concordam; quatro (33,3%) concordam totalmente; e um(a) (8,3%) discorda parcialmente.

Os professores do município de Salitre apresentaram as seguintes respostas: 55 (57,3%) concordam totalmente; 31 (32,3%) concordam; dois (2,1%) discordam; e oito (8,3%) discordam parcialmente.

Já os professores de Santana do Cariri atestaram que: 37 (57,8%) concordam; 16 (25%) concordam totalmente; dois (3,1%) discordam; e nove (14,1%) discordam parcialmente, conforme ilustrado no Gráfico 16.

Gráfico 16– Conhecimento do objetivo 2



Elaborado pelo autor (2022).

Conclui-se que 75 (43,6%) concordam; 75 (43,6%) concordam totalmente; quatro (2,3%) discordam; e 18 (10,5%) discordam parcialmente. A soma das alternativas “concordo totalmente” e “concordo” dá o seguinte resultado: 150 (87,2%) professores concordam com a afirmativa.

Lotta (2019) diz ser relevante compreender os objetivos da política, para bem implementá-la. Também é preciso destacar que o burocrata precisa compreender que sua decisão, tomada na adesão dos objetivos, pode influenciar os resultados.

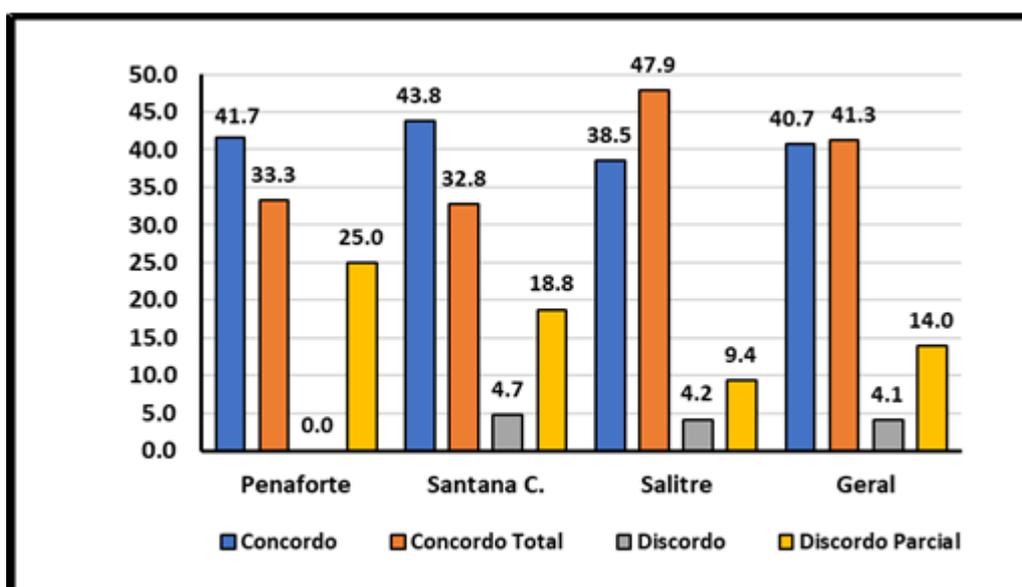
Pode-se, ainda, considerar a situação de vulnerabilidade social encontrada nos três territórios. Os estudos de Ribeiro e Vóvio (2017) apontam que muitos professores, que atuam nos territórios vulneráveis, acreditam que os estudantes dessas localidades frequentam a escola por causa dos benefícios sociais. Estudos futuros podem ser feitos, com esse foco no Cariri, para saber se tais pressupostos se confirmam na realidade estudada.

Sobre o objetivo 3: Todos na escola são responsáveis pela frequência dos alunos e pela eliminação do abandono escolar, os professores do município de Penaforte atestaram que: cinco (41,7%) concordam com a afirmação de que todos na escola são responsáveis pela frequência e eliminação do abandono; quatro (33,3%) concordam; e três (25%) discordam parcialmente.

Já os professores de Salitre apontam que: 46 (47,9%) concordam totalmente com a afirmação; 35 (38,5%) concordam; quatro (4,2%) discordam; e nove (9,4%) discordam parcialmente.

O município de Santana do Cariri apresentou respostas na mesma linha dos demais municípios: 28 (43,8%) professores concordam; 21 (32,8%) concordam totalmente; três (4,7%) discordam; e 12 (18,8%) discordam parcialmente.

Gráfico 17 – Conhecimento do objetivo 3



Elaborado pelo autor (2022).

Destaca-se que, 71 (41,3%) professores concordam totalmente com a afirmação supra; 70 (40,7%) concordam; sete (4,1%) discordam; e 24 (14%), discordam parcialmente. A soma das alternativas “concordo totalmente” e “concordo” dá o seguinte resultado: 141 (82%)

professores concordam com o objetivo do Programa de que todos os sujeitos são responsáveis pela frequência e eliminação do abandono.

Ceará (2012, p. 47) aponta, quanto às taxas de reprovação: “a situação do Ceará, embora substancialmente melhor que a média nordestina, era pior que a brasileira, sendo que em 2009 a taxa do estado se equiparou à nacional”. O documento indica, com base em Crahay (2000, p. 46), que a forma como o estado tem feito para diminuir esses índices é considerado um destaque por especialistas da educação, pois essa taxa é uma forma “perversa de seleção escolar que amplia as diferenças iniciais de competências dos alunos devido às suas origens sociais, expulsando do sistema as crianças das classes menos favorecidas”.

Os dados apontados pelo documento denotam que, embora o Ceará seja um estado pobre, quando é considerado o rendimento mensal *per capita*, o território tem se destacado, frente ao contexto regional, apresentando indicadores próximos as médias nacionais.

É certo que há um contexto de melhoria dos indicadores educacionais do Brasil e do Nordeste, contudo o Paic representa uma aposta do Ceará na possibilidade de acelerar a melhoria desses indicadores, garantindo o direito a aprendizagem de milhares de crianças (CEARÁ, 2012, p. 51).

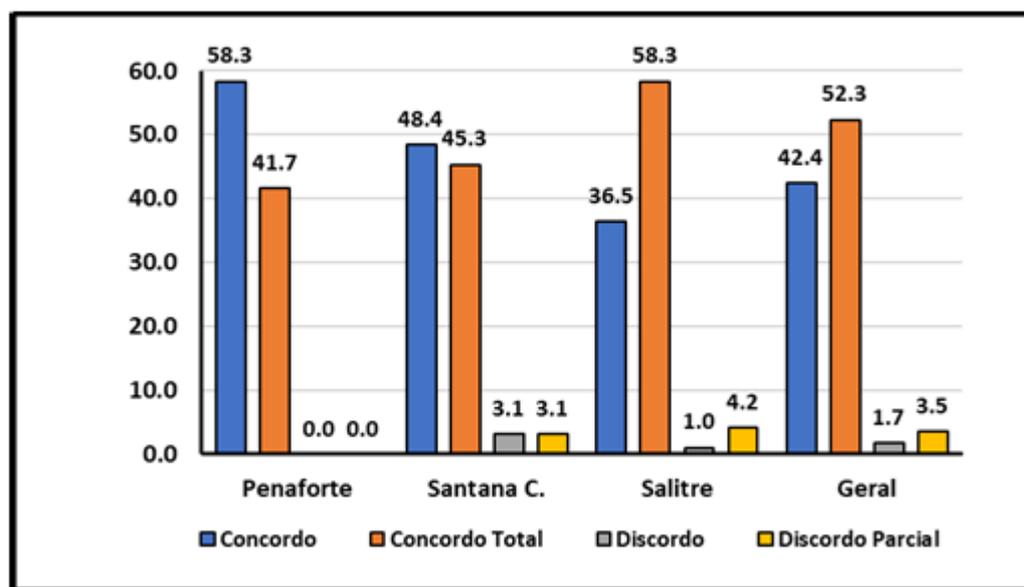
Vale destacar que o Ceará tem acompanhado a tendência brasileira e da Região Nordeste de “melhoria das taxas de aprovação dos sistemas públicos de ensino, chegando em 2009 a 1,6 ponto acima da média do país e 7,3 pontos acima do Nordeste” (CEARÁ, 2012, p. 45).

Os professores de Penaforte, com relação ao objetivo 4: Às ações de formação para os objetivos de aprendizagem, destacaram: sete (58,3%) concordam; e cinco (41,7%) concordam totalmente.

Já os professores de Salitre destacaram: 56 (58,3%) alegam concordar totalmente com a existência; 35 (36,5%) concordam; um(a) (1%) discorda; e quatro (4,2%) discordam parcialmente.

Os professores de Santana do Cariri alegaram o seguinte: 31 (48,4%) concordam; 29 (45,3%) concordam totalmente; dois (3,1%) discordam; e dois (3,1%) discordam parcialmente, conforme é apresentado no Gráfico 18.

Gráfico 18 – Conhecimento do objetivo 4



Elaborado pelo autor (2022).

Portanto, 90 (52,3%) professores dos três municípios concordam totalmente; 73 (42,4%) concordam; três (1,7%) discordam; e seis (3,5%) discordam parcialmente. A soma das alternativas “concordo totalmente” e “concordo” dá o seguinte resultado: 163 (94,7%) professores concordam com o objetivo proposto pelo Programa.

Com base na literatura sobre o Mais Paic, a criação da Copem foi fundamental para a promoção e o acompanhamento de cada eixo do Programa. Esses eixos são acompanhados pelos especialistas responsáveis por realizar formações (CEARÁ, 2012). No documento, considera-se a criação desse órgão um avanço para o arranjo organizacional de articulação e colaboração com os municípios.

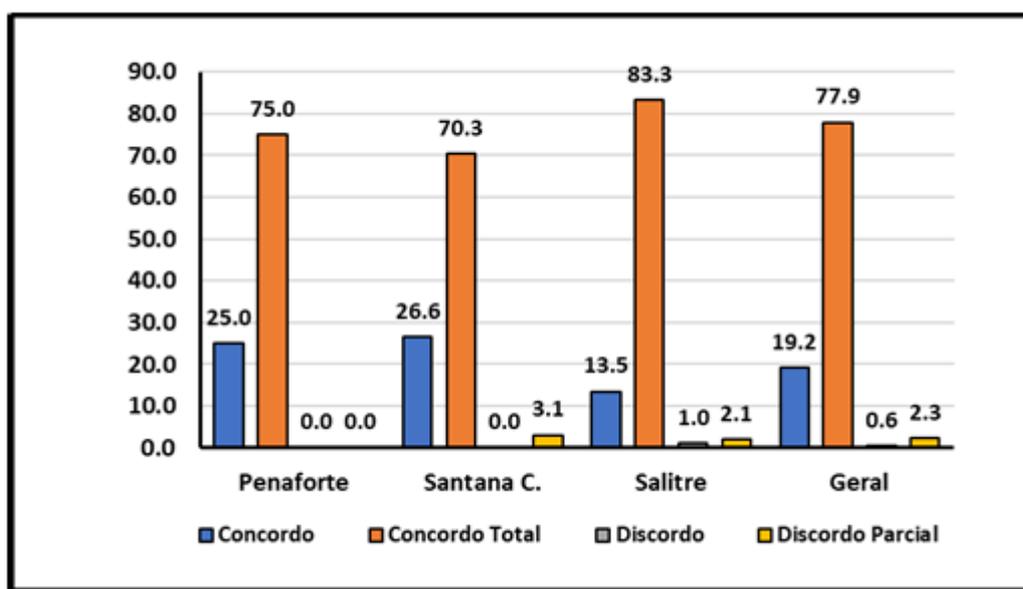
Podem ser levantados alguns pressupostos, com base nos resultados: Será que os professores de Salitre e Santana do Cariri, que tiveram respostas negativas quanto à existência de formação, ainda não participaram dessas ações do Mais Paic? Será que a falta de formação não pode prejudicar as ações dos BNRs na implementação? Estudos podem ser feitos visando a elucidar tais questões nesses dois municípios.

Os professores de Penaforte, quando perguntados sobre o objetivo 5: O ritmo das crianças com deficiência deve ser respeitado, as respostas apontaram que nove (75%) concordam totalmente; e três (25%) concordam.

Já no município de Salitre, 80 (83,3%) professores concordam totalmente; 13 (13,5%) concordam; um (1%) discorda; e dois (2,1%) discordam parcialmente.

No município de Santana do Cariri, foi apontado, por meio da resposta dada pelos professores, ao questionário, que: 45 (70,3%) concordam totalmente; 17 (26,6%) concordam; e dois (3,1%) discordam parcialmente, conforme consta no Gráfico 19.

Gráfico 19 - Conhecimento do objetivo 5



Elaborado pelo autor (2022).

Considerou-se que 134 (77,9%) professores participantes da pesquisa afirmaram concordar totalmente com o objetivo; 33 (19,2%) concordam; um(a) (0,6%) discorda; e quatro (2,3%) discordam parcialmente. A soma das alternativas “concordo totalmente” e “concordo” dá o seguinte resultado: 167 (97,1%) concordam com o objetivo da política. Observa-se que, em Penaforte, a preocupação concentra-se no respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Outro destaque é que Salitre e Santana do Cariri, conforme apontado no Gráfico 19, têm professores que ainda discordam sobre o respeito ao ritmo dessas crianças e isso é preocupante, pois se trata de um dos objetivos do Programa. Será que essa negativa dos professores é um reflexo da não obrigatoriedade da participação dos alunos com deficiência nas avaliações do Spaee? Esse questionamento provém da instigação elaborada por Passone e Araújo (2020, p.155).

[...] como ficam os alunos com deficiência? Uma parcela significativa de alunos são tornados invisíveis para o sistema de avaliação, espécie de “higienismo tecnocrático” que visa à limpeza ou ocultamento de dados indesejáveis que viessem a macular o quadro de desempenho institucional? Por ora, para tal dispositivo, esses alunos não existem, não contam. Em suma, tal dispositivo contábil de gestão revela um perigoso

mecanismo de desfiliação e degradação simbólica do laço social que se pretende construir a partir de uma cultura inclusiva e uma educação de qualidade para todos.

Com base na literatura do Programa, nota-se que “o Paic foi caracterizado como um programa com foco na gestão voltada à aprendizagem do aluno e ênfase na mudança de cultura da gestão municipal e da gestão escolar” (CEARÁ, 2012, p. 20). Observa-se que a proposta do Programa prevê que os municípios atuem de maneira colaborativa com o estado para que seja garantido o direito de aprender na idade certa. No entanto, podem ser levantadas algumas questões como: Como é desenvolvido o trabalho dos professores que atuam com as crianças com deficiência? Existe o respeito ao tempo de aprendizagem da criança com deficiência? Tais perguntas podem ser respondidas em futuras pesquisas que busquem compreender como é realizada a articulação entre a educação especial e os objetivos do Mais Paic.

Com base na síntese de todos os objetivos propostos nos Gráficos 14; 15; 16; 17; e 18, a maior parte (76%) dos professores de Salitre são funcionários em regime de contrato temporário, assim, podem ser levantados alguns questionamentos: Será que a falta de conhecimento dos objetivos pode estar atrelada à forma como é estabelecido o vínculo do professor? Como essa situação dialoga com ser, a localidade, mais equitativa?

Também se destaca que 2,9% dos professores, nesse município, são formados apenas no Ensino Médio e 2,3% têm formação de Ensino Médio com Magistério, formação considerada insuficiente pela LDBEN (BRASIL, 1996), que estabelece que a formação mínima de atuação dos professores da Educação Básica deve dar-se por meio da formação prioritária em Nível Superior - Licenciatura. A falta de formação pode ser um fator atrelado à falta de compreensão dos objetivos do Mais Paic, o que levaria boa parte dos professores a discordar ou a discordar parcialmente das alternativas?

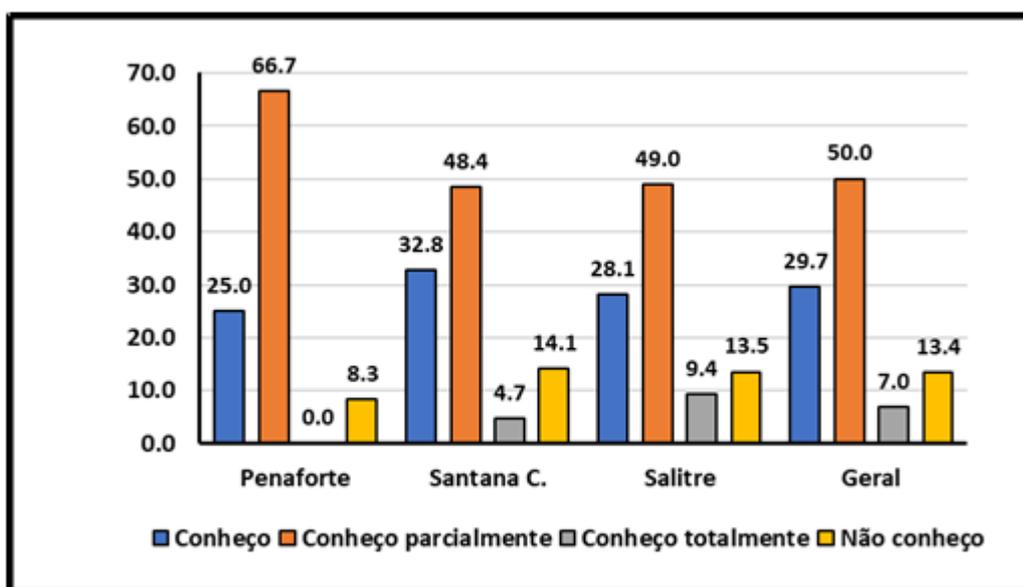
8.4 Conhecimento dos documentos e frequência de uso

Nesta seção, serão apresentados os resultados quanto o conhecimento dos documentos do Mais Paic e o seu uso. Quando perguntados sobre o conhecimento das “Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará” (OCPC), os professores do município de Penaforte declararam, conforme consta no Gráfico 20, que oito (66,7%) conhecem parcialmente; três (25%) conhecem; e um(a) (8,3%) apontou não conhecer.

Em Salitre, 47 (49%) professores responderam que conhecem parcialmente o documento; 27 (28,1%) conhecem; nove (9,4%) conhecem totalmente; e 13 (13,5%) disseram não conhecer.

Já em Santana do Cariri, 31 (48,4%) professores conhecem parcialmente o documento; 22 (32,8%) conhecem o documento; três (4,7%) disseram conhecer totalmente; e nove (14,1%) não conhecem o documento, conforme aponta o Gráfico 20.

Gráfico 20 – Conhecimento das Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC)



Elaborado pelo autor (2022).

Conclui-se, com base nos dados dos três municípios, que: 86 (50%) conhecem o documento parcialmente; 51 (29,7%) conhecem o documento; 12 (7%) conhecem totalmente; e 23 (13,4%) não conhecem o documento. Observa-se que 50% dos professores conhecem ao menos o documento parcialmente, o que pode ser considerado um fator positivo relativo ao programa. Se juntadas as três categorias de conhecimento (conheço, conheço totalmente e parcialmente) o resultado indica que: 149 (86,7%) professores conhecem, ao menos, em parte, o documento.

Nota-se que 50% dos professores conhecem parcialmente o documento, assim, pode-se fazer a seguinte reflexão: Será que o fato de os professores conhecerem o documento parcialmente pode afetar suas ações de implementação? Ou até mesmo pode trazer insegurança no ato de implementar? Se não conhecem os documentos totalmente, abre-se espaço para a utilização de ação discricionária? Atenção deve ser dada a 13,4% dos docentes que afirmaram

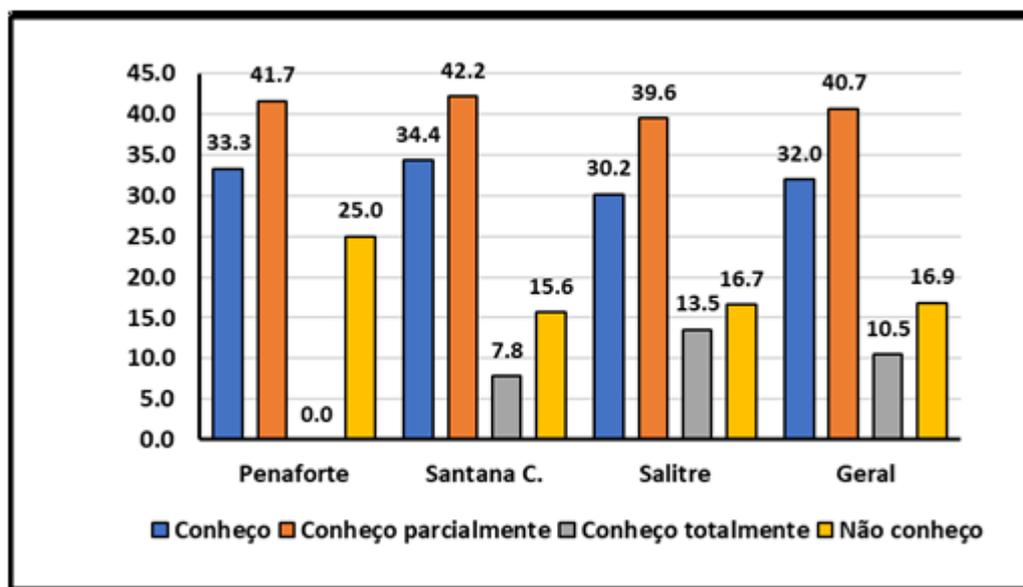
não conhecer o documento; sendo assim, como esses professores implementam uma política sem conhecer os documentos que norteiam suas ações?

Quando os professores de Penaforte foram perguntados sobre conhecer o “Plano Curricular Prioritário” (PCP), cinco (41,7%) afirmaram conhecer parcialmente; quatro (33,3%) conhecem o documento; três (25%) atestaram não conhecer o documento.

No município de Salitre, os professores responderam às seguintes alternativas: 38 (39,6%) responderam que conhecem parcialmente; 29 (30,2%) conhecem o documento; 13 (13,5%) conhecem totalmente o documento; e 16 (16,7%) disseram não conhecer.

Já em Santana do Cariri, os professores destacaram os seguintes resultados: 27 (42,2%) disseram conhecer parcialmente; 22 (34,4%) conhecem o programa; cinco (7,8%) conhecem totalmente o documento; e dez (15,6%), não conhecem o documento.

Gráfico 21 – Conhecimento do Plano Curricular Prioritário (PCP)



Elaborado pelo autor (2022).

As respostas indicam que: 70 (40,7%) professores dos três municípios conhecem parcialmente o documento; 55 (32%) conhecem o documento; 18 (10,5%) conhecem totalmente o documento; 29 (16,9%) disseram não conhecer o documento. Ao sintetizar as três categorias de conhecimento (conheço, conheço totalmente e parcialmente), obtém-se o seguinte resultado: 143 (83,2%) conhecem ao menos parte do documento.

Podem ser levantadas as seguintes questões: Será que o fato dos 16,9% dos professores não conhecerem o documento pode estar associado ao fato de ser um documento

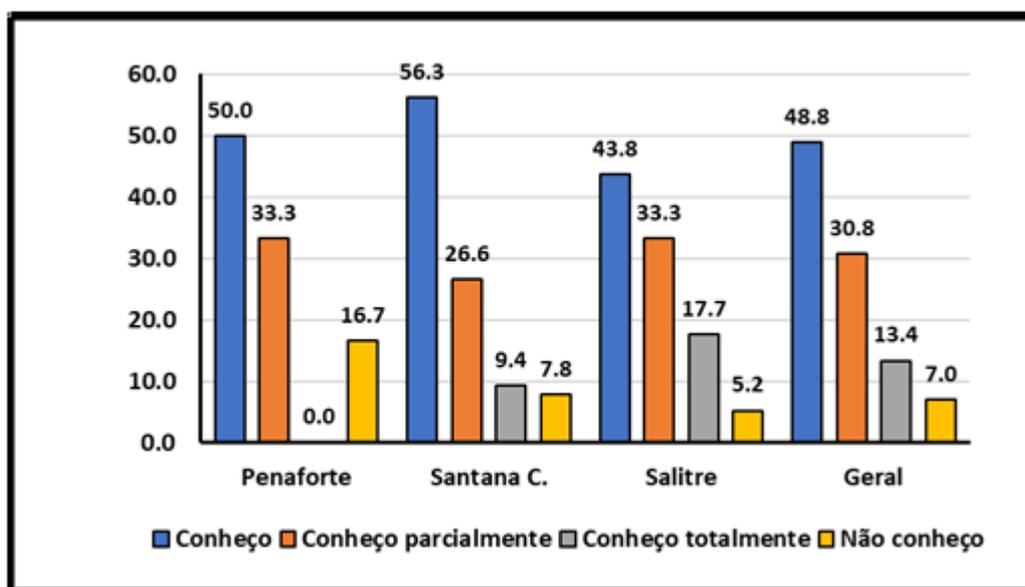
feito e disponibilizado recentemente (2022)? Será que todos os municípios já possuíam acesso ao documento? Ocorreram formações sobre o PCP para esses professores?

Seis (50%) professores do município de Penaforte responderam que conhecem o “Documento Curricular Referencial do Ceará” (DCRC); quatro (33,3%) professores conhecem parcialmente; e dois (16,7%) responderam que não conhecem o documento.

Já em Salitre, 42 (43,8%) professores atestam conhecer o documento; 32 (33,3%) conhecem parcialmente; 17 (17,7%) conhecem totalmente; e cinco (5,2%) professores não conhecem o documento.

Em Santana do Cariri, 36 (56,3%) professores afirmam conhecer o documento; 17 (26,6%) conhecem parcialmente; seis (9,4%) conhecem totalmente o documento; e cinco (7,8%) atestam não conhecer o documento.

Gráfico 22 – Conhecimento do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)



Elaborado pelo autor (2022).

Os dados dos três municípios apontam para: 84 (48,8%) professores com conhecimento do DCRC; 53 (30,8%) conhecem parcialmente o documento; 23 (13,4%) conhecem totalmente; e 12 (7%) não conhecem o documento. Se forem somadas as três categorias de conhecimento (conheço, conheço totalmente e parcialmente), chega-se ao resultado: 160 (93%) professores dos três municípios conhecem ao menos uma parte do documento.

Como 7% dos professores não conhecem o documento, poderia ser, posteriormente, analisado se esse dado refere-se ao quantitativo de docentes que estão no primeiro ano de

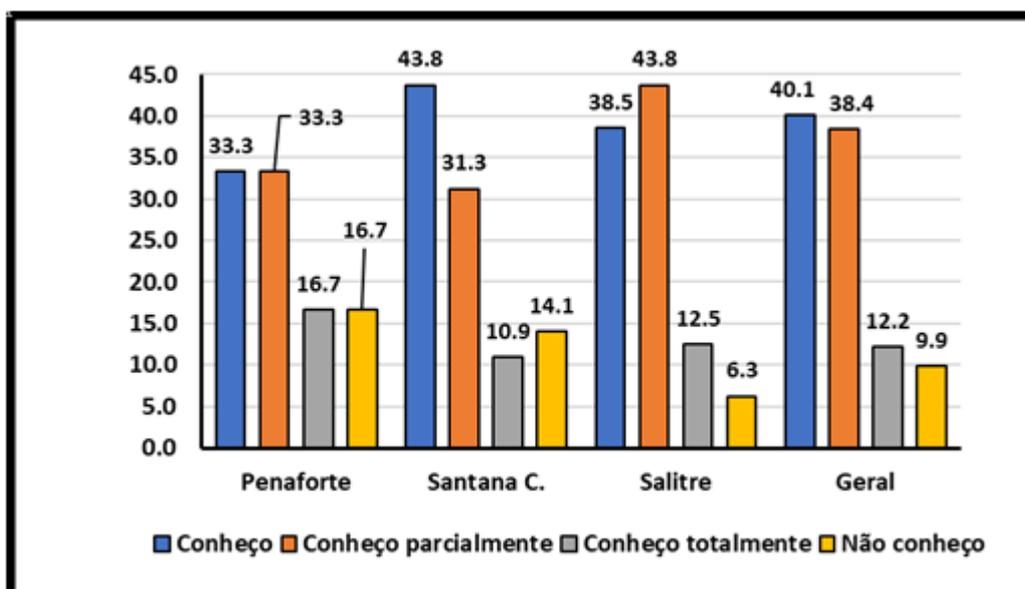
trabalho e não conhecem o programa em sua completude. Também poderia ser verificado se as formações contemplaram as DCRCs. No entanto, novos estudos precisam ser feitos, de maneira a evidenciar esse achado da pesquisa.

Observa-se que os professores do município de Penaforte destacaram as seguintes respostas, quando perguntados se conhecem o documento “Regime de colaboração e garantia do direito de aprendizagem”: quatro (33,3%) conhecem o documento; quatro (33,3%) conhecem parcialmente; dois (16,7%) conhecem totalmente; e dois (16,7%) não conhecem.

No município de Salitre, 37 (38,5%) professores conhecem o documento; 42 (43,8%) conhecem parcialmente; 12 (12,5%) conhecem totalmente; e seis (6,3%) não conhecem o documento.

Já em Santana do Cariri, 28 (43,8%) conhecem o documento; 20 (31,3%) conhecem parcialmente o documento; sete (10,9%) conhecem totalmente o documento; e nove (14,1%) não conhecem o documento, conforme ilustrado no Gráfico 23.

Gráfico 23 – Conhecimento do documento Regime de colaboração e garantia do direito de aprendizagem



Elaborado pelo autor (2022).

Conclui-se que 69 (40,1%) professores respondentes conhecem o documento; 66 (38,4%) conhecem parcialmente o documento; 21 (12,2%), conhecem totalmente; e 17 (9,9%) dos professores não conhecem. Se totalizadas as três categorias de conhecimento (conheço, conheço totalmente e parcialmente), resultam em: 152 (90,7%) professores conhecem ao menos

uma parte do documento. Esse é o livro mais conhecido dos docentes. Vale destacar que este é o documento que menos influência na prática dos professores em sala de aula.

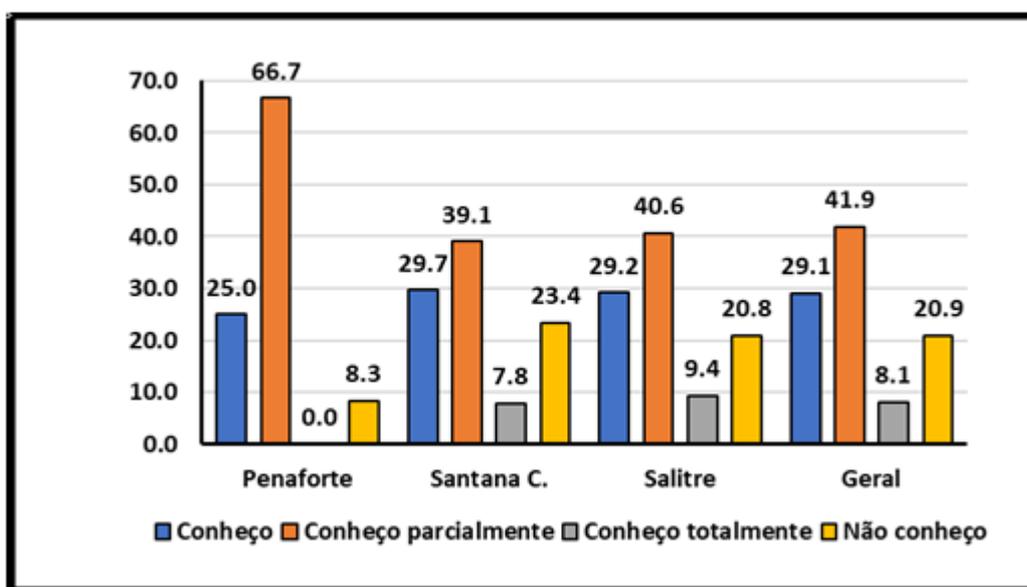
Com relação aos 17 (9,9%) professores que não conhecem o documento, deve-se averiguar se estão relacionados ao quantitativo de 4,7% de professores que estão em seu primeiro ano de trabalho, bem como aos 15,7% que estão de 1 a 3 anos na área de educação. Tais fatores precisam ser investigados em pesquisas qualitativas, com o objetivo de identificar aqueles relacionados ao não conhecimento da publicação “Regime de colaboração e garantia do direito de aprendizagem”.

Quanto ao conhecimento do documento “Guia de possibilidades de organização pedagógica no período remoto/híbrido”, em Penaforte, três (25%) conhecem; oito (66,7%) conhecem parcialmente; e um(a) (8,3%) não conhece.

Em Salitre, 28 (29,2%) professores declararam conhecer o documento; 39 (40,6%) conhecem parcialmente; nove (9,4%) conhecem totalmente; e 20 (20,8%) disseram não conhecer.

Já em Santana do Cariri, 19 (29,7%) professores atestaram conhecer o documento; 25 (39,1%) conhecem parcialmente; cinco (7,8%) conhecem totalmente; e 15 (23,4%) disseram não conhecer o documento.

Gráfico 24– Conhecimento do documento Guia de possibilidades de organização pedagógica no período remoto/híbrido



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese dos resultados evidenciou que 50 (29,1%) docentes conhecem o documento; 72 (41,9%) conhecem parcialmente; 14 (8,1%) conhecem totalmente o documento; e 36 (20,9%) não conhecem o documento. Se forem somadas as três categorias de conhecimento (conheço, conheço totalmente e parcialmente) o resultado indica que 136 (79,1%) professores conhecem o documento.

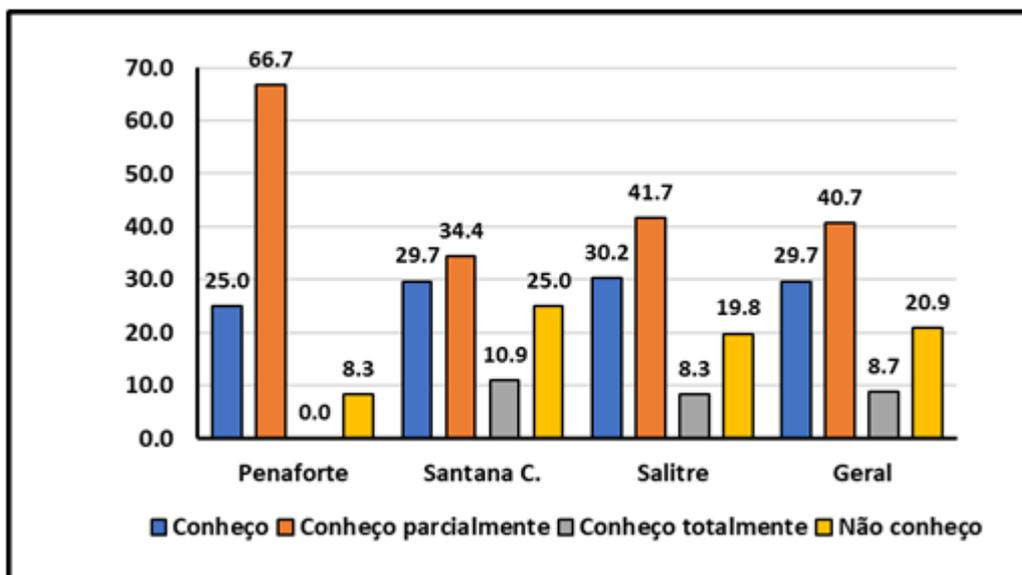
A totalidade de 20,9% dos professores atestaram não conhecer o documento. Essa situação reforça a existência de um conjunto de docentes que não conhece os documentos. Pressupostos voltam-se para o tempo de experiência dos docentes na Educação e para as formações específicas, tendo em vista que esse documento foi implementado em 2021 e muitos professores estão em seu primeiro ano de trabalho. Pesquisas mais aprofundadas podem ajudar a debater e evidenciar essas questões.

Os professores do município de Penaforte, quando perguntados sobre o conhecimento do documento “Guia Mais Paic de Orientações para Implementação do Ensino Híbrido e do Retorno Presencial”, deram as seguintes respostas: três (25%) afirmaram conhecer; oito (66,7%), conhecem parcialmente; e um(a) (8,3%) desconhece.

Em Salitre, 29 (30,2%) professores conhecem o documento; 40 (41,7%) docentes conhecem parcialmente; oito (8,3%) conhecem totalmente; e 19 (19,8%) não conhecem.

Já em Santana do Cariri, os professores destacaram as seguintes alternativas: 19 (29,7%) conhecem o documento; 22 (34,4%), conhecem parcialmente; sete (10,9%), conhecem totalmente; e 16 (25%), atestaram não conhecer o documento, conforme consta no Gráfico 25.

Gráfico 25 - Conhecimento do documento Guia Mais Paic de Orientações para Implementação do Ensino Híbrido e do Retorno Presencial



Elaborado pelo autor (2022).

Os dados evidenciam que 51 (29,7%) professores dos três municípios pesquisados conhecem o documento; 52 (40,7%) conhecem parcialmente; 15 (8,7%) conhecem totalmente; e 36 (20,9%) não conhecem o documento. Se forem totalizadas as três categorias de conhecimento (conheço, conheço totalmente e parcialmente), obtém-se o seguinte resultado: 118 (79,1%) professores conhecem ao menos uma parte do documento.

Quanto aos 20,6% que atestaram não conhecer o documento, são levantadas hipóteses que podem estar relacionadas ao tempo de serviço pois os dados evidenciam que 4,7% estão em seu primeiro ano de trabalho e 15,7% estão de 1 a 3 anos no trabalho. Outra hipótese é que a pandemia pode ter atrapalhado o andamento das formações que vinham sendo feitas de forma periódica.

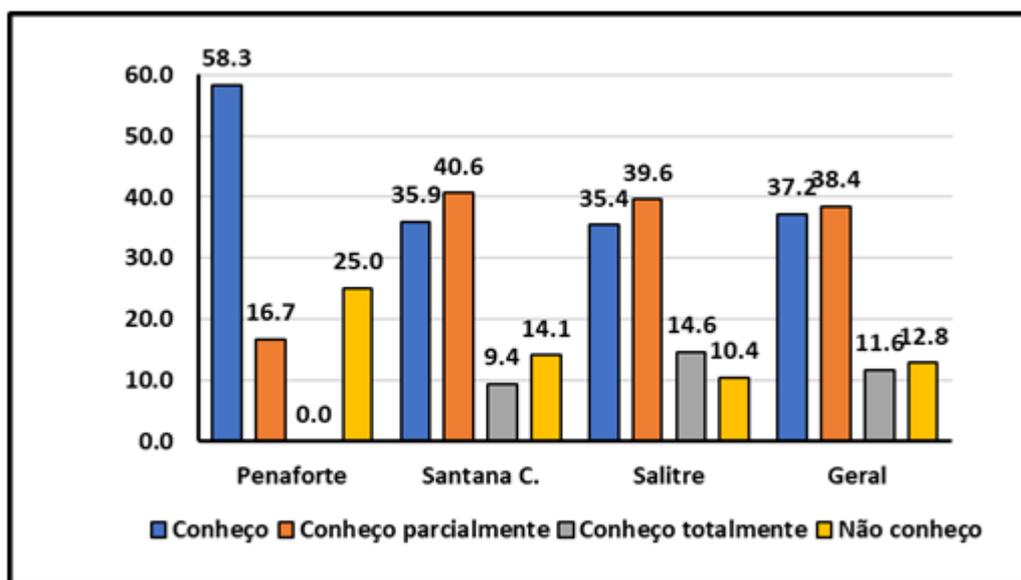
Outro fator que pode ser determinante é o tipo de vínculo estabelecido com a Secretaria Municipal de Educação (SME), tendo em vista que 55,2% dos professores estão com vínculo de contrato temporário. Também a maior parte (76%) dos professores de Salitre estão sob esse regime de contrato, o que pode levar a uma maior rotatividade de professores. Estudos qualitativos precisam ser realizados de maneira a entender essa realidade.

Quando os professores de Penaforte, foram perguntados sobre conhecerem o mapa dos resultados do Spaece. Verifica-se que: sete (58,3%) conhecem o documento; dois (16,7%), parcialmente; e três (25%) não conhecem o documento.

Já em Salitre, 34 (35,4%) professores conhecem o documento; 38 (39,6%) conhecem parcialmente; 14 (14,6%) atestaram conhecer totalmente; e dez (10,4%) dos professores afirmaram não conhecer.

Em Santana do Cariri, os professores responderam o seguinte: 23 (35,9%) conhecem o documento; 26 (40,6%) conhecem parcialmente; seis (9,4%) conhecem totalmente; e nove (14,1%) não conhecem o documento, conforme apontado no Gráfico 26.

Gráfico 26 - Conhecimento do documento Mapa dos resultados dos Spaece



Elaborado pelo autor (2022).

Assim, 64 (37,2%) professores participantes da pesquisa afirmam conhecer o documento; 66 (38,4%) conhecem parcialmente; 20 (11,6%) conhecem totalmente; e 22 (12,8%) não conhecem o documento. Se forem sintetizadas as três categorias de conhecimento (conheço, conheço totalmente e parcialmente), obtém-se o seguinte resultado: 150 (87,5%) professores conhecem o documento; 22 (12,8%) afirmaram não conhecer.

Observa-se um número - 150 (87,5%) – positivo, em relação ao conhecimento desse documento; no entanto, existe um número expressivo - 22 (12,8%) professores, nos três municípios, que não conhecem o documento. Estudos mais aprofundados precisam ser feitos, de maneira a evidenciar o que ocasiona a falta de conhecimento do Mapa dos resultados dos Spaece.

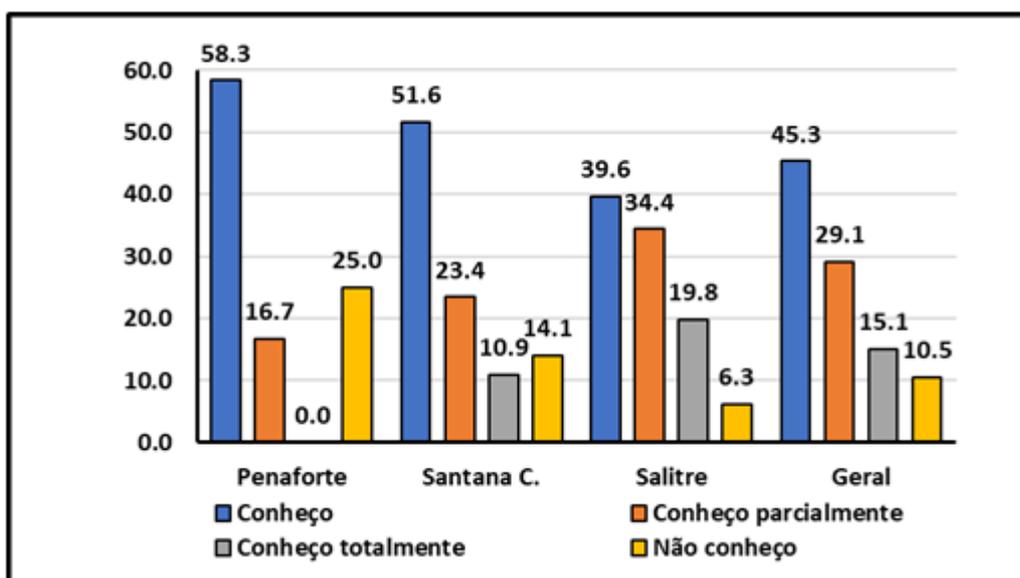
Quando perguntados sobre o conhecimento do material “Cadernos de Práticas Pedagógicas do Programa Mais Paic”, os professores de Penaforte responderam às seguintes

alternativas: sete (58,3%) conhecem; dois (16,7%) conhecem parcialmente; e três (25%) não conhecem.

Em Salitre, 38 (39,6%) professores atestam conhecer o material; 33 (34,4%) professores atestam conhecer parcialmente; 19 (19,8%) atestam conhecer totalmente; e 6 (6,3%) não conhecem o material.

Já no município de Santana do Cariri, os professores responderam às seguintes alternativas: 33 (51,6%) afirmam conhecer o material; 15 (23,4%) conhecem parcialmente; sete (10,9%) conhecem totalmente; e nove (14,1%) não conhecem o material.

Gráfico 27 - Conhecimento do Cadernos de Práticas Pedagógicas do Programa Mais Paic



Elaborado pelo autor (2022).

Os dados apontam que 78 (45,3%) professores respondentes conhecem o material; 50 (29,1%) conhecem parcialmente; 26 (15,1%) conhecem totalmente; e 18 (10,5%) não conhecem o material. Se forem totalizadas as três categorias de conhecimento (conheço, conheço totalmente e parcialmente), obtém-se o seguinte resultado: 154 (89,5%) professores conhecem ao menos uma parte do material. Um número relativamente, pequeno 18 (10,5%) professores, atestou não conhecer o material.

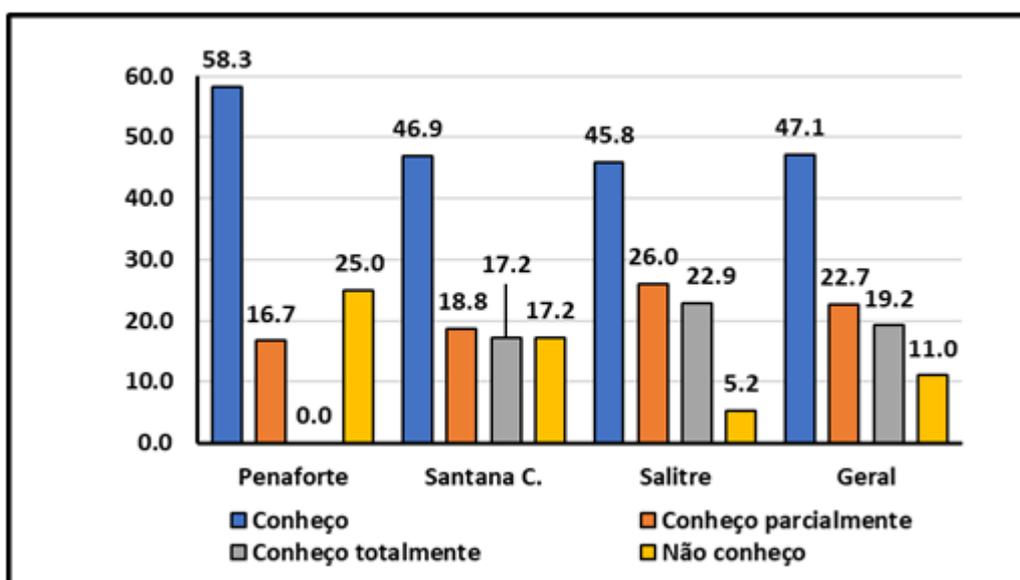
Novamente, questões surgem para novos estudos: Será que as formações não estão abordando esse material? A SME tem incentivado seu uso nas escolas? Os professores, no momento do Horário de Trabalho Coletivo Pedagógico (HTPC) utilizam o material para estudo ou consulta? Os professores têm participado das formações?

Quando os professores do município de Penaforte foram questionados sobre o conhecimento do “Caderno voando mais alto – anos iniciais”, os resultados indicaram que sete (58,3%) conhecem o material; dois (16,7%) conhecem parcialmente; e três (25%) não conhecem.

Já em Salitre, 44 (45,8%) professores afirmam conhecer o material; 25 (26%) conhecem parcialmente; 22 (22,9%) conhecem totalmente; e cinco (5,2%) não conhecem o material do Programa.

Em Santana do Cariri, os professores apresentaram os seguintes dados: 30 (46,9%) conhecem o material; 12 (18,8%) conhecem parcialmente; 11 (17,2%) conhecem totalmente o material; e 11 (17,2%) não conhecem, conforme apontado no Gráfico 28.

Gráfico 28 – Conhecimento do material Cadernos voando mais alto – Anos iniciais



Elaborado pelo autor (2022).

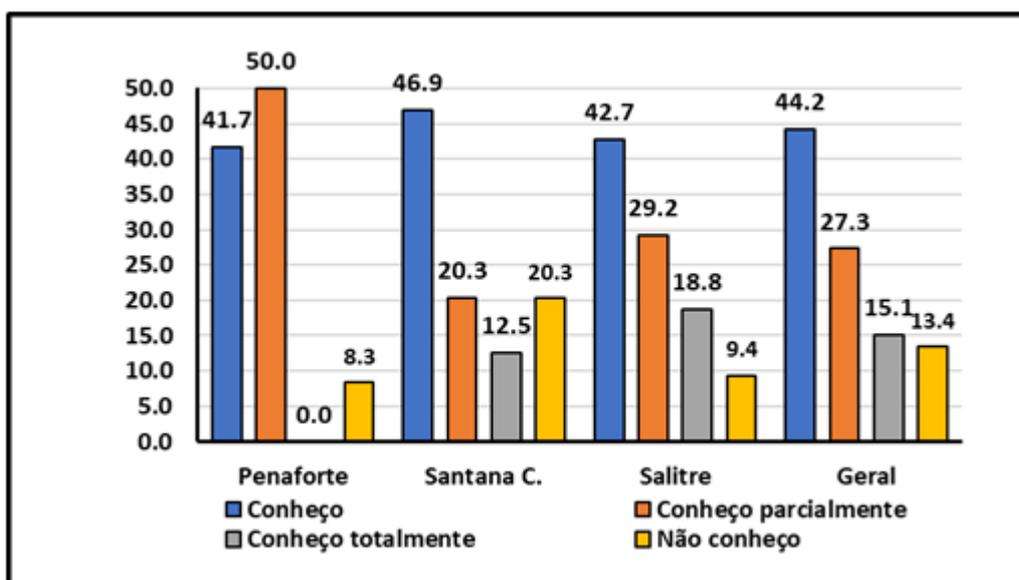
Consideramos que: 81 (47,1%) professores conhecem o material; 39 (22,7%) conhecem parcialmente; 33 (19,2%) conhecem totalmente; e 19 (11%) não conhecem o material. Se juntarmos as três categorias de conhecimento (conheço, conheço totalmente e parcialmente), totaliza-se 153 (89%) professores que conhecem ao menos uma parte do material. Observa-se que 11% dos docentes atestaram não conhecer o material. Com isso, emerge a indagação: Por que será que esse quantitativo de professores não conhece o material? Será por falta de participação nas formações? Ou por razões de tempo de experiência? Estudos qualitativos precisam ser feitos com a intenção de verificar tais aspectos.

Em Penaforte, cinco (51,7%) professores declaram que conhecem o material “Caderno fortalecendo as aprendizagens”; seis (50%) atestam conhecer parcialmente; e um(a) (8,3%) professor(a) atestou não conhecer o material.

Já em Salitre, 41 (42,7%) professores atestaram conhecer o material; 28 (29,2%) atestaram conhecer parcialmente; 18 (18,8%) disseram conhecer totalmente; e nove (9,4%) atestaram não conhecer o material.

Em Santana do Cariri, os professores responderam às seguintes alternativas: 30 (46,9%) disseram conhecer o material; 13 (20,3%) conhecem parcialmente; oito (12,5%) conhecem totalmente; e 13 (20,3%) não conhecem o material.

Gráfico 29 – Conhecimento do material Cadernos Fortalecendo Aprendizagens



Elaborado pelos autores (2022).

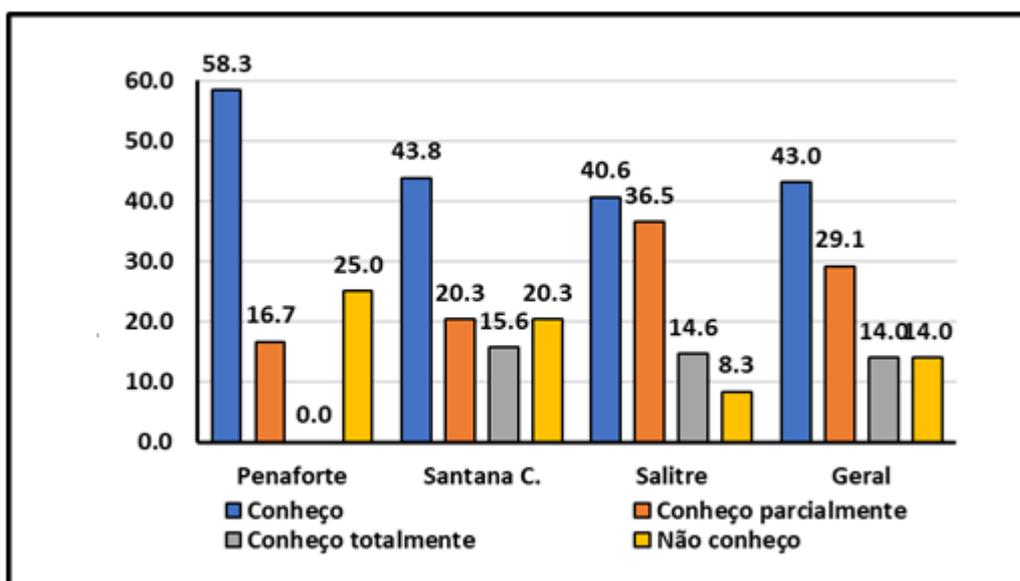
Os dados evidenciam que 76 (44,2%) professores conhecem o material; 47 (27,3%) conhecem parcialmente o documento; 26 (15,1%) conhecem totalmente o material; e 23 (13,4%) não conhecem o material. Se juntarmos as três categorias de conhecimento (conheço, conheço totalmente e parcialmente), temos o seguinte resultado: 149 (84,9%) dos professores conhecem ao menos uma parte do material. Nota-se o não conhecimento do documento por 13,4% dos professores. Essa pesquisa não buscou compreender o motivo pelo qual os professores não conhecem; para isso, é preciso elaborar novas pesquisas que levem a entender essa relação da falta de conhecimento dos documentos e materiais por parte dos professores do Cariri.

Os professores do município de Penaforte apontaram que sete (58,3%) conhecem o material educacional Seduc/Nova Escola – 2021; dois (16,7%) conhecem parcialmente; e três (25%) não conhecem o material.

Em Salitre, 39 (40,6%) professores atestaram conhecer o material; 35 (36,5%) conhecem parcialmente; 14 (14,6%) conhecem totalmente; e oito (8,3%) professores não conhecem o material.

Já em Santana do Cariri, 28 (43,8%) dos professores conhecem o material; 13 (20,3%) professores conhecem parcialmente; dez (15,6%) professores conhecem totalmente o material; e 13 (20,3%) atestam que não conhecem o material.

Gráfico 30 - Conhecimento do Material Educacional Seduc/Nova Escola - 2021



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese dos resultados dos três municípios indica que: 74 (43%) professores conhecem o material; 50 (29,1%) conhecem parcialmente o material; 24 (14%) conhecem totalmente; e 24 (14%) não conhecem o material. Os dados chamam a atenção, pois o número de professores que conhecem totalmente o material é o mesmo dos que não conhecem. Por quais razões 14% dos professores não conhecem o material? Será que existe um esforço maior, por parte de alguns professores (14%), em conhecer os documentos? A produção é recente e não foi assimilada por todos os professores? Se o Programa fornece formações periódicas, esse quantitativo de 14%, que não conhece, participa das formações?

Juntando as três categorias de conhecimento (conheço, conheço totalmente e parcialmente), o resultado será: 148 (86,1%) professores conhecem ao menos uma parte do material.

Destaca-se que os documentos mais conhecidos (conhecem, conhecem parcialmente e conhecem totalmente) dos professores do município de Penaforte são: “Mapa dos resultados dos Spaece”, “Cadernos de práticas pedagógicas do Programa Mais Paic”, “Cadernos voando mais alto – Anos iniciais” e “Material educacional Seduc/ Nova Escola – 2021”, conhecidos por 58,3% dos professores.

Já para os professores de Salitre, os documentos oficiais do Mais Paic mais conhecidos são o “Cadernos voando mais alto – Anos iniciais” (45,8% conhecem essa alternativa) e 22,9% a conhecem totalmente. Os documentos com menor conhecimento são: “Guia de possibilidades de organização pedagógica no período remoto/híbrido”, com 20,9% de professores que não o conhecem, e o “Guia Mais Paic de orientações para implementação do ensino híbrido e do retorno presencial”, com 19,8% dos professores que não o conhecem.

O documento “Regime de colaboração e garantia do direito de aprendizagem” tem, nos três municípios, 90,7% dos professores que conhecem ao menos uma parte do documento. Esse livro é o material mais antigo do Programa e pode ser uma das razões de ser o mais conhecido.

Os professores do município de Santana do Cariri apontaram com destaque os documentos “Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)”, com 56,3% que conhecem e 9,4% que conhecem totalmente, conforme mostrado no Gráfico 22.

As respostas indicam a necessidade de aprofundamento dos materiais “Guia Mais Paic de orientações para implementação do ensino híbrido e do retorno presencial”, com 25% dos professores que desconhecem e 34,4% que conhecem parcialmente. Esse documento foi utilizado na pandemia e no retorno às aulas e seriam necessários estudos para verificar como ocorreram as formações nesse período.

Gomes (2019) aponta que o conhecimento é um dos parâmetros para analisar o processo de implementação. A autora ainda destaca, com base em Lipsky (1980), que os burocratas de nível de rua estão constantemente formulando a política e, mesmo tendo conhecimento, podem modificar aquilo que está proposto nos documentos por meio do que Lotta (2019) denomina de discricionariedade.

Lipsky (2010) evidencia que uma das questões observadas no âmbito das políticas públicas é o distanciamento entre as metas e os objetivos pré-estabelecidos em relação aos desenhos surgidos na formulação do planejamento em seus locais de destino. Essa distância

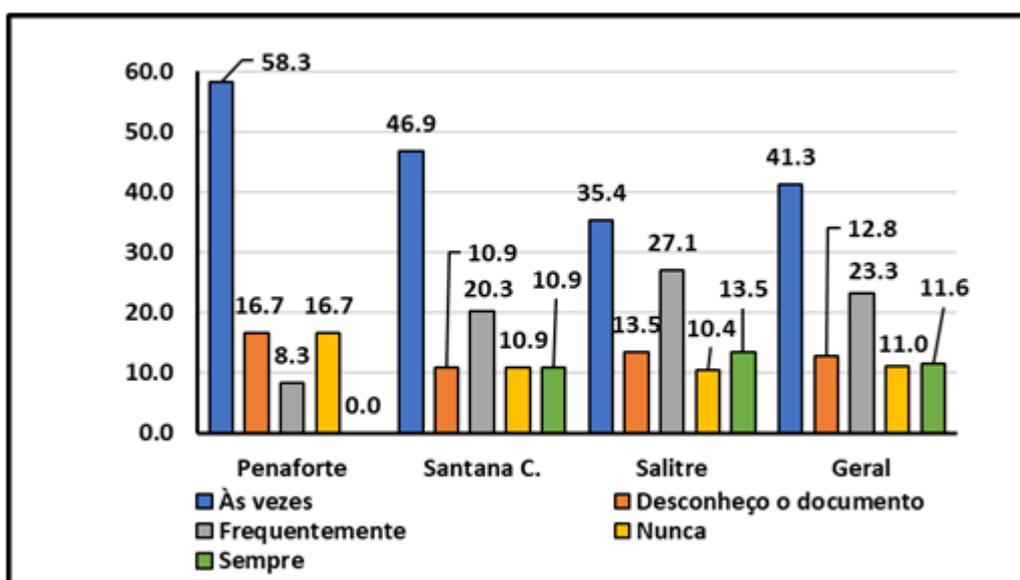
pode, geralmente, ser explicada, a partir das decisões tomadas por uma cadeia de agentes considerados implementadores. Entre eles, estão os professores, aqui denominados como burocratas em nível de rua, que ficam responsáveis pela chamada tradução de regras, além da tentativa de garantir a colocação do Programa pautado à população que deve ser beneficiada. Neste sentido, conhecer e se apropriar dos documentos é relevante para a implementação.

A frequência de utilização da OCPC é apresentada no Gráfico 31. Os docentes do município de Penaforte declararam: sete (58,3%) utilizam o documento às vezes; dois (16,7%) o desconhecem; um(a) (8,3%) o utiliza frequentemente; e dois (16,7%) nunca utilizaram o documento.

Em Salitre, 34 (35,4%) professores atestam utilizar, às vezes, o documento; 13 (13,5%) o desconhecem; 26 (27,1%) o utilizam frequentemente; dez (10,4%) nunca o utilizaram; e 13 (13,5%) sempre o utilizam.

Já em Santana do Cariri, 30 (46,9%) professores utilizam, às vezes, o documento; sete (10,9%) o desconhecem; 13 (20,3%) o utilizam frequentemente; sete (10,9%) nunca o utilizaram; e sete (10,9%) sempre o utilizam.

Gráfico 31– Frequência de utilização da OCPC



Elaborado pelo autor (2022).

Conclui-se que: 71 (41,3%) professores utilizam, às vezes, o OCPC; 22 (12,8%) o desconhecem; 40 (23,3%) o utilizam frequentemente; 19 (11%) nunca o utilizaram; e 20 (11,6%) sempre utilizam o documento. A maioria (86,2%) utiliza o documento com frequência

variada e pode ser um indicador dos resultados educacionais obtidos nos territórios de vulnerabilidade do Cariri. ¹⁹Esses dados giram em torno da ideia de que, quando não há conhecimento sobre determinado aspecto, abre-se espaço para a discricionariedade do implementador, pois quanto mais conhecimento o BRN tem dos documentos orientadores melhor será sua adesão as diretrizes do programa.

Estudos qualitativos precisam ser feitos para compreender a utilização ou falta de conhecimento e seus efeitos sobre os resultados educacionais, diante da vulnerabilidade social em que as três realidades estão inseridas. Penaforte é o município com maior equidade e tem menor situação de vulnerabilidade social. No entanto, é o município que menos aderiu às OCPCs.

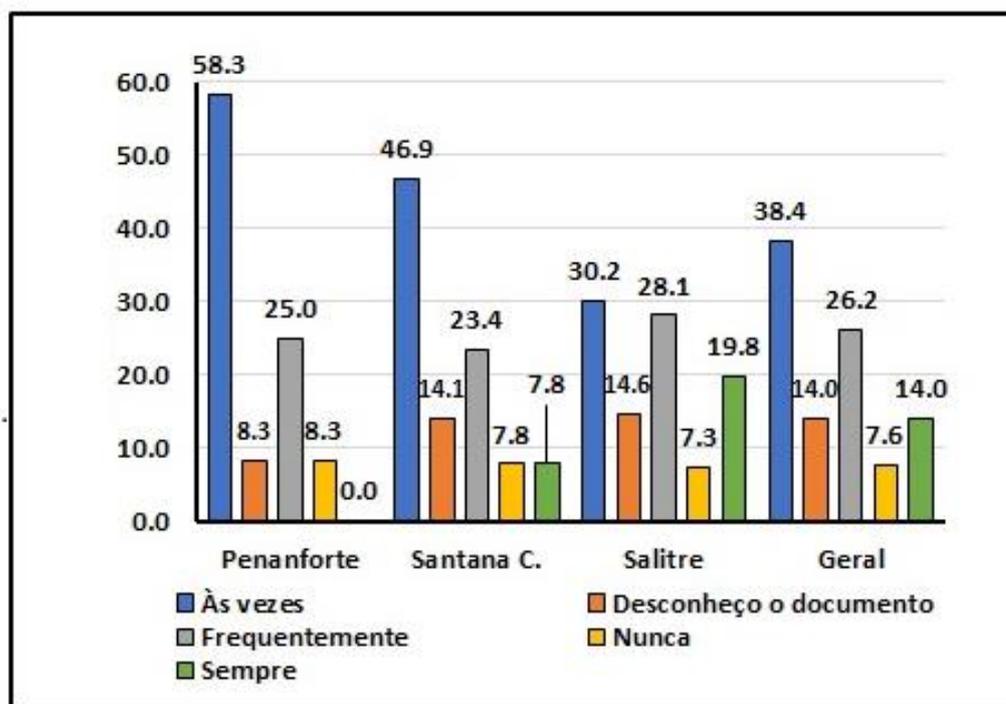
A frequência de utilização da PCP consta do Gráfico 32. No município de Penaforte, sete (58,3%) professores utilizam às vezes o documento; um(a) (8,3%) o desconhece; três (25%) o utilizam frequentemente; e um(a) (8,3%) nunca o utiliza.

Já no município de Salitre, 29 (30,2%) professores utilizam, às vezes, o documento; 14 (14,6%) o desconhecem; 27 (28,1%) o utilizam frequentemente; sete (7,3%) nunca o utilizaram; e 19 (19,8%) sempre utilizam o documento.

No município de Santana do Cariri, 30 (46,9%) professores utilizam, às vezes, o documento; nove (14,1%) o desconhecem; 15 (23,4%) o utilizam frequentemente; cinco (7,8%) nunca o utilizaram; e cinco (7,8%) sempre utilizam o documento.

Gráfico 32 - Frequência de utilização do PCP

¹⁹ Há uma diferença com relação às respostas dos professores, sobre o conhecimento do PCP, conforme apresentado nos Gráficos 20 e 32, que precisaria ser aprofundada em outras pesquisas.



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da utilização do PCP dos três municípios indica que: 66 (38,4%) professores utilizam, às vezes, o PCP; 24 (14%) o desconhecem²⁰; 45 (26,2%) o utilizam frequentemente; 13 (7,6%) nunca o utilizaram; e 24 (14%) sempre utilizam o documento. Nota-se que um alto percentual dos docentes (78,4%) utiliza o material com frequências variadas. Pesquisas futuras podem indicar os motivos de desconhecimento ou não utilização do material por 21,6% dos professores.

Pode-se levantar questionamentos que essa falta de conhecimento e adesão, por parte dessa amostra, nos leva a perguntar: O que está sendo feito, por esses agentes, para implementar a política? Se as normativas do Programa são desconhecidas e os documentos não são considerados na elaboração das aulas, quais são os recursos utilizados por eles? Entre a elaboração de materiais e sua utilização, é necessário um tempo para assimilação pelos profissionais?

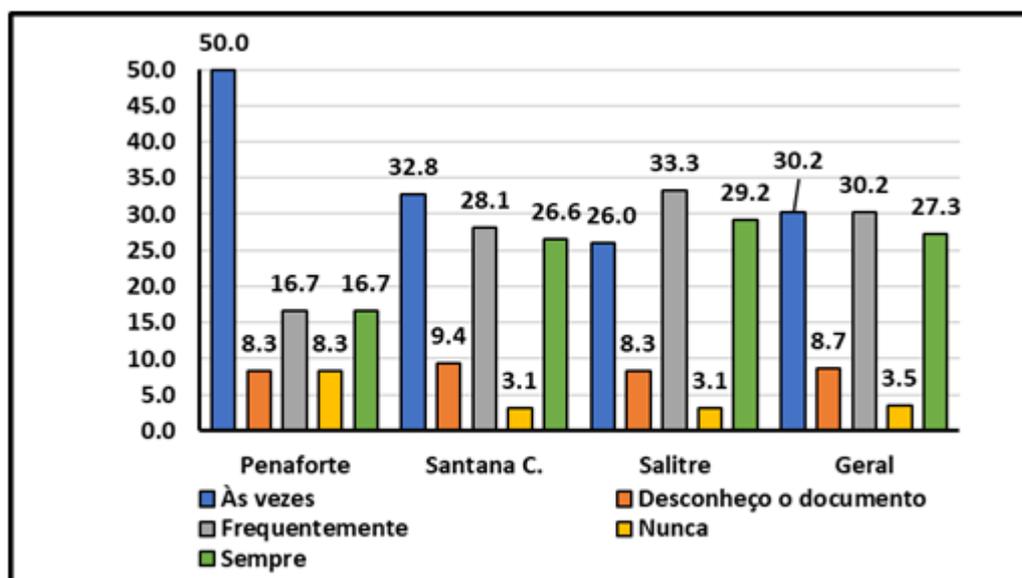
Com relação à frequência de utilização da DCRC, no município de Penaforte, seis (50%) professores utilizam, às vezes, o documento; um(a) (8,3%) o desconhece; dois (16,7%) utilizam frequentemente; um(a) (8,3%) nunca o utilizou; e dois (16,7%) sempre utilizam o documento.

²⁰ Há uma diferença com relação às respostas dos professores, sobre o conhecimento do PCP, conforme apresentado nos Gráficos 20 e 32, que precisaria ser aprofundada em outras pesquisas.

Já no município de Salitre, 25 (26%) professores utilizam, às vezes, o documento; oito (8,3%) o desconhecem; 32 (33,3%) o utilizam frequentemente; três (3,1%) nunca o utilizaram; e 28 (29,2%) sempre utilizam o documento.

No município de Santana do Cariri, 21 (32,8%) professores utilizam, às vezes, o documento; seis (9,4%) o desconhecem; 18 (28,1%) o utilizam frequentemente; dois (3,1%) nunca o utilizaram; e 17 (26,6%) sempre utilizam o documento.

Gráfico 33 - Frequência de utilização da DCRC



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção dos professores dos três municípios indica que: 52 (30,2%) utilizam, às vezes, o DCRC; 15 (8,7%) o desconhecem; 52 (30,2%) o utilizam frequentemente; seis (3,5%) nunca o utilizaram;²¹ e 47 (27,3%) sempre utilizam o documento. Os dados apontam para 87,7% dos docentes utilizando o material com frequências variadas, mostrando alta adesão aos materiais orientadores produzidos pela Seduc.

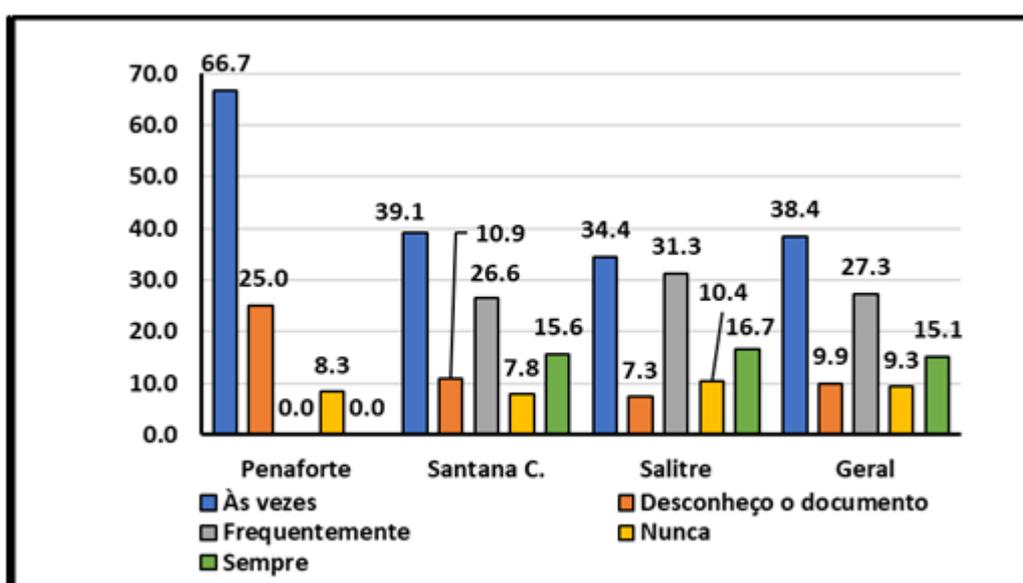
Com relação à frequência de utilização do documento “Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) no Ceará”, no município de Penaforte, oito (66,7%) professores utilizam às vezes o documento; três (25%) o desconhecem; e um(a) (8,3%) nunca utilizou o documento.

²¹ Há uma diferença com relação às respostas dos professores sobre o não conhecimento do PCP, conforme apresentado nos Gráficos 21 e 33, que precisaria ser aprofundada em outras pesquisas.

Já no município de Salitre, 33 (34,4%) professores utilizam, às vezes, o documento; sete (7,3%) o desconhecem; 30 (31,3%) o utilizam frequentemente; dez (10,4%) nunca o utilizaram; e 16 (16,7%) sempre utilizam o documento.

No município de Santana do Cariri, 25 (39,1%) professores utilizam, às vezes, o documento; sete (10,9%) o desconhecem; 30 (31,3%) o utilizam frequentemente; dez (10,4%) nunca o utilizaram; e 16 (16,7%) sempre utilizam o documento.

Gráfico 34 – Frequência de utilização do documento Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) no Ceará



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção dos professores dos três municípios indica que 66 (38,4%) professores utilizam, às vezes, o documento; 17 (9,9%) o desconhecem; 47 (27,3%) o utilizam frequentemente; 16 (9,3%) nunca o utilizaram; e 26 (15,1%) sempre utilizam o documento. Assim, 80,8% dos docentes responderam utilizá-lo, mas com frequência variada, o que aponta para a adesão a esse material.

Relacionando com o eixo conhecimento do documento “Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) no Ceará”, pode-se notar que 17 (9,9%) professores não conhecem o documento. O mesmo resultado foi reproduzido no Gráfico 22. No entanto, 16 (9,3%) responderam que nunca utilizavam os documentos. São necessários estudos que busquem entender o motivo da não utilização desse documento que norteia o Programa, bem como o motivo pelo qual 17 (9,9%) professores ainda

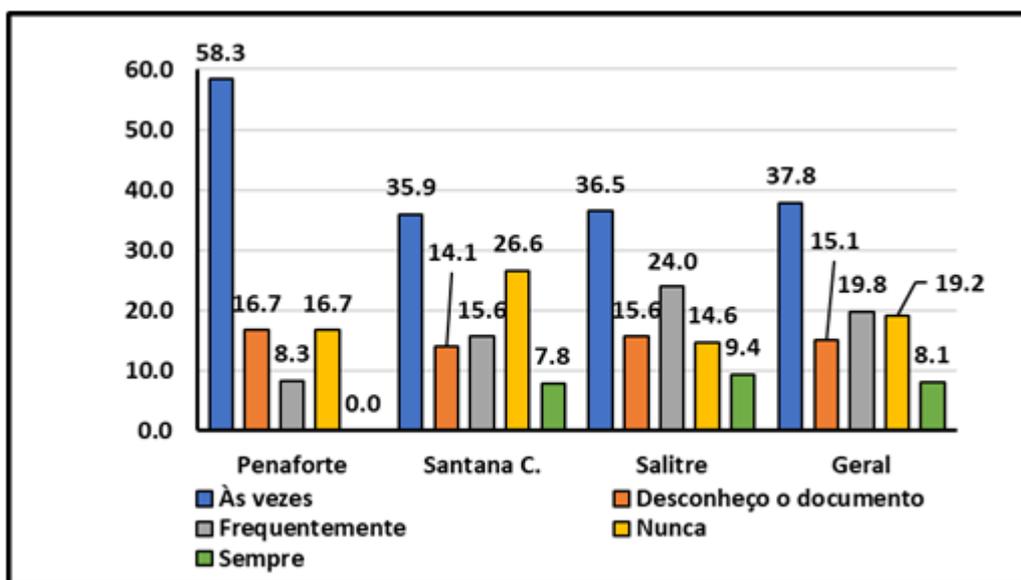
o desconhecem. Um questionamento que surge diante dos dados é: em qual situação esses professores utilizam este documento, tendo em vista que ele não implica em nada na rotina em sala de aula?

No Gráfico 35, apresenta-se a frequência de utilização do documento “Guia de possibilidades de organização pedagógica no período remoto/híbrido”. No município de Penaforte, sete (58,3%) professores utilizam às vezes o documento; dois (16,7%) desconhecem; um(a) (8,3%) utiliza frequentemente; e dois (16,7%) nunca o utilizaram.

Já no município de Salitre, 35 (36,5%) professores utilizam, às vezes, o documento; 15 (15,6%) o desconhecem; 23 (24%) o utilizam frequentemente; 14 (14,6%) nunca o utilizaram; e nove (9,4%) sempre utilizam o documento.

No município de Santana do Cariri, 23 (35,9%) professores utilizam, às vezes, o documento; nove (14,1%) o desconhecem; dez (15,6%) o utilizam frequentemente; 17 (26,6%) nunca o utilizaram; e cinco (9,4%) sempre utilizam o documento.

Gráfico 35 – Frequência de utilização do documento Guia de possibilidades de organização pedagógica no período remoto/híbrido



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção dos professores dos três municípios indica que: 65 (37,8%) utilizam, às vezes, o documento; 26 (15,1%) o desconhecem; 34 (19,8%) o utilizam frequentemente; 33 (19,2%) nunca o utilizaram; e 14 (8,1%) sempre utilizam o documento. Dessa forma, 65,7% fazem uso desse Guia, indicando alta adesão ao material.

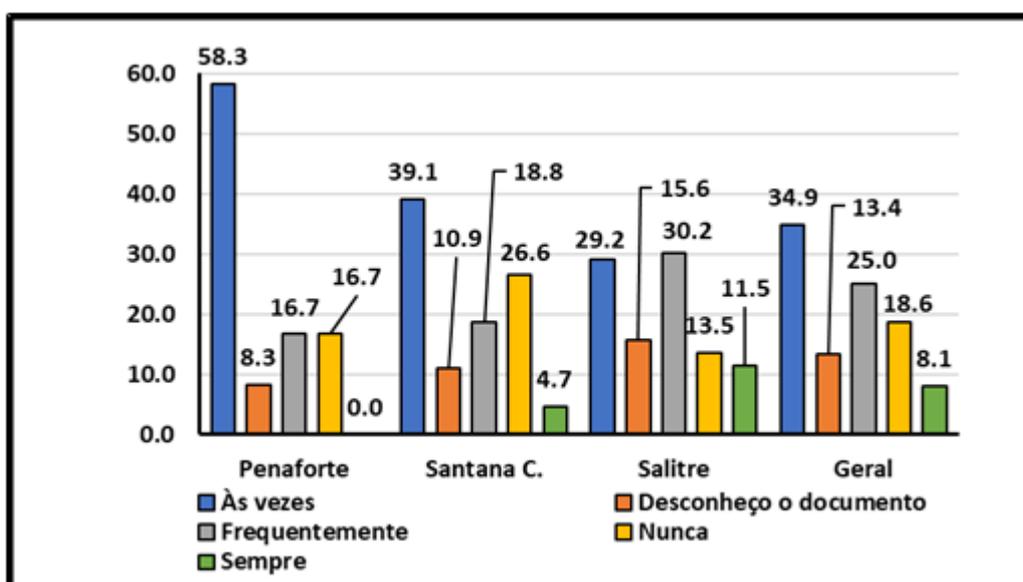
Destaca-se que este é um documento desconhecido pela maior parte dos docentes - 26 (15,1%) e 33 (19,2%), nunca utilizaram o documento²². Esse resultado é natural, pois a falta de conhecimento do material faz com que esses docentes não o utilizem. Estudos mais detalhados precisam ser feitos para considerar tais aspectos.

A frequência de utilização do “Guia de orientações para implementação do ensino híbrido e do retorno presencial” está apresentada no Gráfico 36. No município de Penaforte, sete (58,3%) professores utilizam, às vezes, o documento; um(a) (8,3%) o desconhece; dois (16,7%) o utilizam frequentemente; e dois (16,7%) nunca o utilizaram.

Já no município de Salitre, 28 (29,2%) professores utilizam, às vezes, o documento; 15 (15,6%) o desconhecem; 29 (30,2%) o utilizam frequentemente; 13 (13,5%) nunca o utilizaram; e 11 (11,5%) sempre utilizam o documento.

No município de Santana do Cariri, 25 (39,1%) professores utilizam, às vezes, o documento; sete (10,9%) o desconhecem; 12 (18,8%) o utilizam frequentemente; 17 (26,6%) nunca o utilizaram; e três (4,7%) sempre utilizam o documento.

Gráfico 36 – Frequência de utilização do documento Guia de Orientações para Implementação do Ensino Híbrido e do Retorno Presencial



Elaborado pelo autor (2022).

²² Há uma diferença com relação às respostas dos professores sobre o não conhecimento do Guia, conforme apresentado nos Gráficos 24 e 35, que necessita ser aprofundada em outras pesquisas.

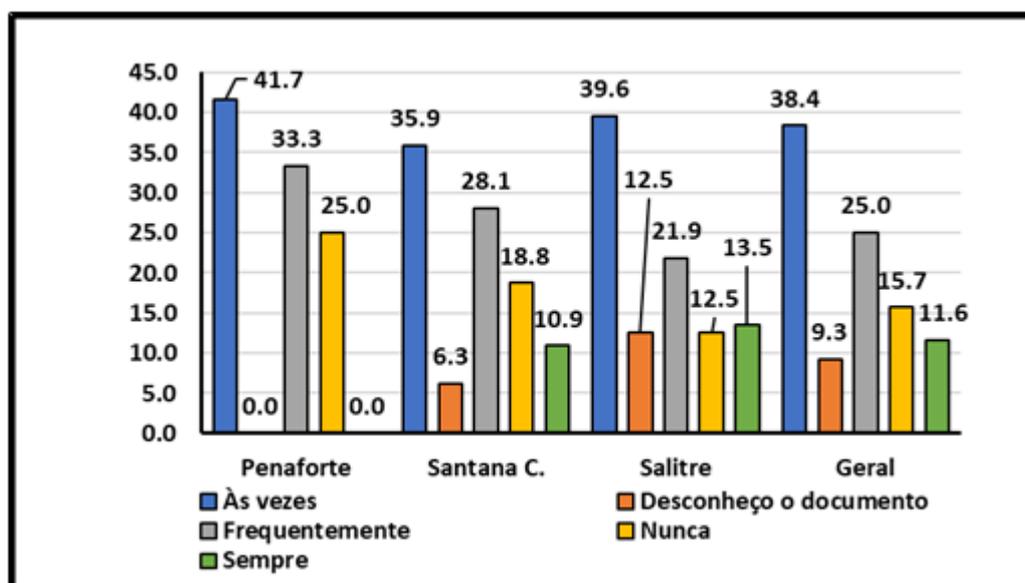
A síntese das respostas dos professores dos três municípios indica que 60 (34,9%) utilizam, às vezes, o documento; 23 (13,4%) o desconhecem; 43 (25%) o utilizam frequentemente; 32 (18,6%) nunca o utilizaram; e 14 (8,1%) sempre utilizam o documento. Dessa forma, constatou-se que 68% dos docentes utilizam esse Guia, mas com frequência diferenciada.²³ Destaca-se, ainda, que 13,4% dos professores desconhecem o documento. Assim, levanta-se a questão de que a não utilização e o desconhecimento (13,4%) podem estar atrelados.

O Gráfico 37 apresenta a frequência de utilização do Mapa dos Resultados do Spaace (2019). Em Penaforte, cinco (41,7%) professores utilizam, às vezes, o documento; quatro (33,3%) o utilizam frequentemente; e três (25%) nunca o utilizaram.

Já em Salitre, 38 (39,6%) professores utilizam, às vezes, o documento; 12 (12,5%) o desconhecem; 21 (21,9%) o utilizam frequentemente; 12 (12,5%) nunca o utilizaram; e 13 (13,5%) sempre utilizam o documento.

No município de Santana do Cariri, 23 (35,9%) professores utilizam, às vezes, o documento; quatro (6,3%) o desconhecem; 18 (28,1%) o utilizam frequentemente; 12 (18,8%) nunca o utilizaram; e sete (10,9%) sempre utilizam o documento.

Gráfico 37 – Mapa dos Resultados do Spaace (2019)



Elaborado pelo autor (2022).

²³ Há uma diferença de respostas dos professores sobre o não conhecimento do Guia, conforme apresentado nos Gráficos 25 e 36, que precisa ser aprofundada em outras pesquisas.

A síntese da percepção dos professores dos três municípios indica que 66 (38,4%) utilizam, às vezes, o documento; 16 (9,3%) o desconhecem²⁴; 43 (25%) o utilizam frequentemente; 27 (15,7%) nunca o utilizaram; e 20 (11,6%) sempre utilizam o documento. Esse material é utilizado com frequência variada por 75% dos docentes.

Com base no eixo conhecimento desse documento, pode-se relacionar que 43 (25%) professores atestaram não conhecer, ou não utilizar, o documento. A não utilização pode ter sido afetada pelo desconhecimento do documento.

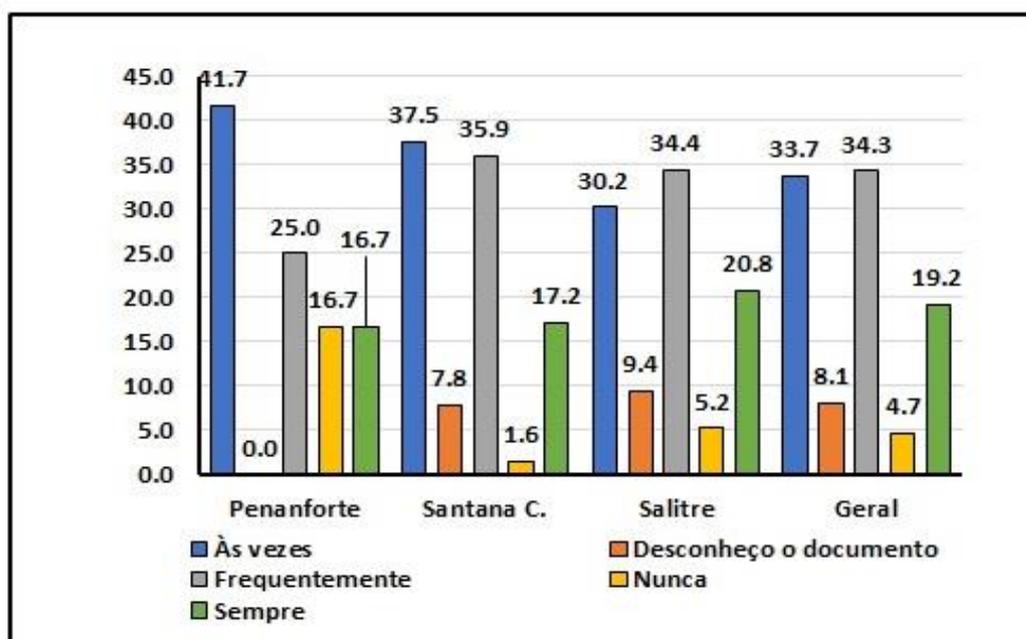
A frequência de utilização dos “Cadernos de Práticas Pedagógicas do Programa Mais Paic” está apresentada no Gráfico 38. No município de Penaforte, cinco (41,7%) professores utilizam, às vezes, o material; três (25%) o utilizam frequentemente; dois (16,7%) nunca o utilizaram; e dois (16,7%) dos professores o utilizam sempre.

Já no município de Salitre, 29 (30,2%) professores utilizam, às vezes, o material; nove (9,4%) o desconhecem; 33 (34,4%) o utilizam frequentemente; cinco (5,2%) nunca o utilizaram; e 20 (20,8%) sempre utilizam o material.

No município de Santana do Cariri, 24 (37,5%) professores utilizam, às vezes, o material; cinco (7,8%) o desconhecem; 23 (35,9%) o utilizam frequentemente; cinco (5,2%) nunca o utilizaram; e 20 (20,8%) sempre utilizam o material.

Gráfico 38 – Frequência de utilização do Cadernos de Práticas Pedagógicas do Programa Mais Paic

²⁴ Há uma diferença de respostas dos professores sobre o não conhecimento do Mapa de resultados do Spaece, conforme apresentado nos Gráficos 26 e 37, que precisa ser verificada em outras pesquisas.



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese desta questão respondida nos três municípios aponta que 58 (33,7%) professores utilizam, às vezes, o material; 14 (8,1%) o desconhecem²⁵; 59 (34,3%) o utilizam frequentemente; oito (4,7%) nunca o utilizaram; e 33 (19,2%) sempre utilizam o material. Os Cadernos são utilizados por 87,2% dos docentes.

Destaca-se que 14 (8,1%) atestaram desconhecer o material e oito (4,7%) nunca utilizaram o documento. Esses números são relativamente baixos. No entanto, por vezes, essa relação da não utilização pode estar relacionada ao desconhecimento do documento, ou material, conforme mencionado anteriormente; assim, estudos com esse propósito são necessários para a verificação desses processos.

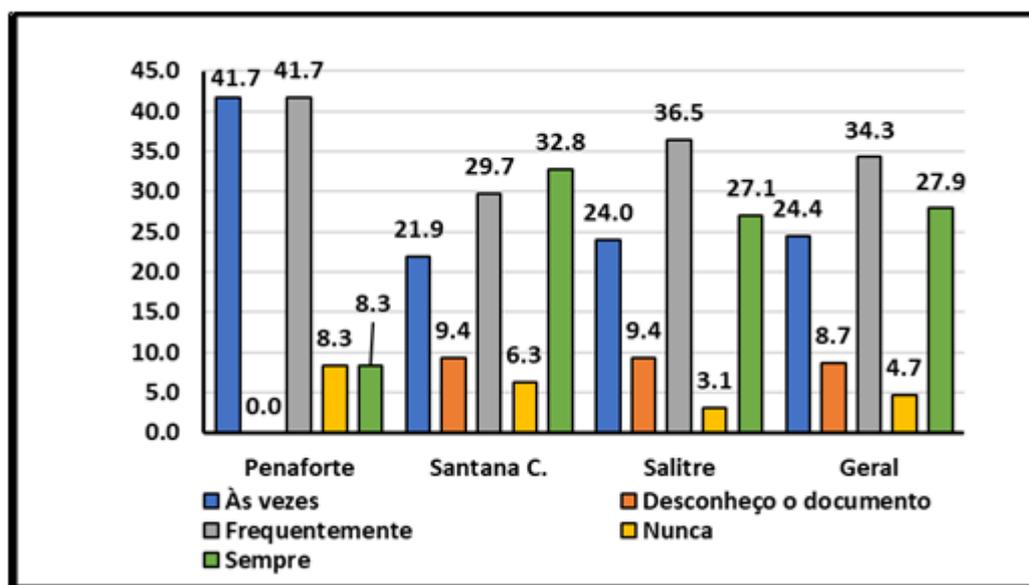
Com relação à frequência de utilização dos “Cadernos voando mais alto - Anos Iniciais”, apresentada no Gráfico 39, no município de Penaforte, cinco (41,7%) professores utilizam, às vezes, o material; cinco (41,7%) o utilizam frequentemente; um(a) (8,3%) nunca o utilizaram; e um(a) (8,3%) o utiliza sempre.

Já no município de Salitre, 23 (24%) professores utilizam, às vezes, o material; nove (9,4%) o desconhecem; 35 (36,5%) o utilizam frequentemente; três (3,1%) nunca o utilizaram; e 26 (27,1%) sempre utilizam o material.

²⁵ Há uma diferença nas respostas referentes ao não conhecimento dos Cadernos, conforme apresentado nos Gráficos 27 e 38, que necessita ser verificada em outras pesquisas.

No município de Santana do Cariri, 14 (21,9%) professores utilizam, às vezes, o material; seis (9,4%) o desconhecem; 19 (29,7%) o utilizam frequentemente; quatro (6,3%) nunca o utilizaram; e 21 (32,8%) sempre utilizam o material.

Gráfico 39 – Frequência de utilização do Cadernos voando mais alto - Anos Iniciais



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da utilização desse material pelos professores dos três municípios apontou que 42 (24,4%) utilizam, às vezes, o material; 15 (8,7%) o desconhecem²⁶; 59 (34,3%) o utilizam frequentemente; oito (4,7%) nunca o utilizaram; e 48 (27,9%) sempre utilizam o material. A frequência varia, mas 146 (86,6%) docentes utilizam esse documento. Observa-se, seguindo a mesma lógica dos materiais anteriores, que 23 (13,4%) professores não conhecem ou não utilizam o material. Conforme já mencionado, a não utilização pode ser decorrente da falta de conhecimento do documento.

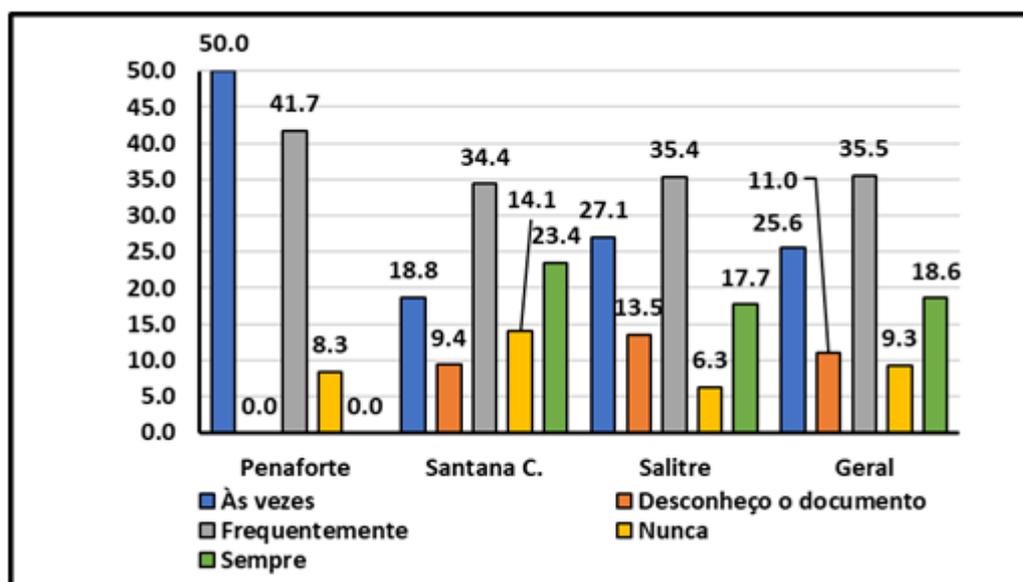
Com relação à frequência de utilização dos “Cadernos Fortalecendo Aprendizagens”, apresentada no Gráfico 40, no município de Penaforte, seis (50%) professores utilizam, às vezes, o material; cinco (41,7%) o utilizam frequentemente; e um(a) (8,3%) nunca o utiliza.

Já no município de Salitre, 26 (27,1%) professores utilizam, às vezes, o documento; 13 (13,5%) o desconhecem; 34 (35,4%) o utilizam frequentemente; seis (6,3%) nunca o utilizaram; e 17 (17,7%) sempre utilizam o material.

²⁶ Há uma diferença nas respostas relacionadas ao não conhecimento dos “Cadernos – voando alto – anos iniciais”, conforme apresentado nos Gráficos 28 e 39, que necessita ser verificada em outras pesquisas.

No município de Santana do Cariri, 12 (18,8%) professores utilizam, às vezes, o material; seis (9,4%) o desconhecem; 22 (34,4%) o utilizam frequentemente; nove (14,1%) nunca o utilizaram; e 15 (23,4%) sempre utilizam o material.

Gráfico 40 - Frequência de utilização do Cadernos Fortalecendo Aprendizagens



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção dos professores dos três municípios sobre a utilização desses Cadernos apontou que 44 (25,6%) utilizam, às vezes, o material; 19 (11%) o desconhecem²⁷; 61 (35,5%) o utilizam frequentemente; 16 (9,3%) nunca o utilizaram; e 32 (18,6%), sempre utilizam o material. Observa-se que 137 (79,7%) docentes utilizam o documento, com frequências diferenciadas, e 35 (20,3%) não o conhecem ou não o utilizam.

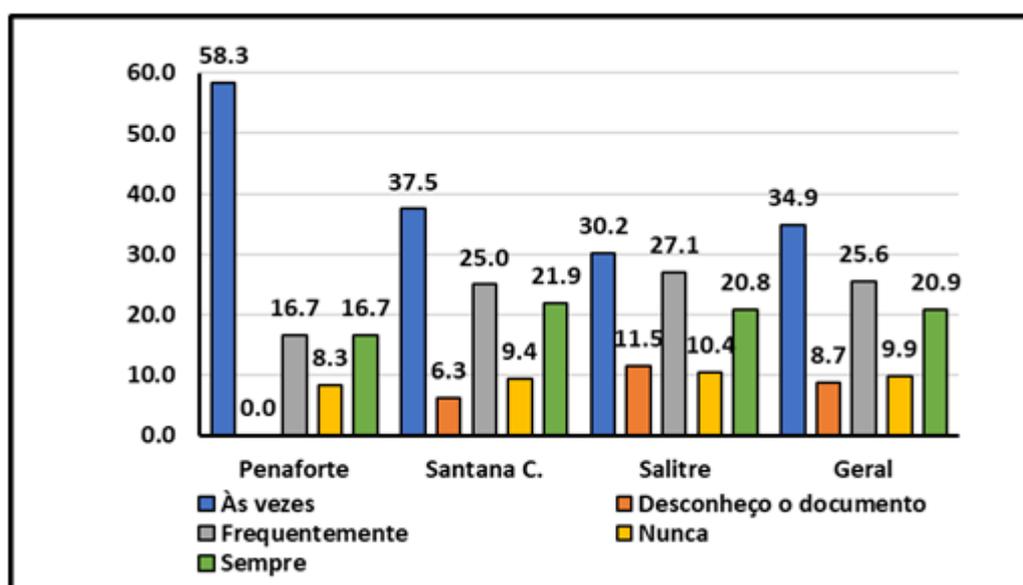
A frequência de utilização do “Material Educacional Seduc/Nova Escola – 2021” consta do Gráfico 41. No município de Penaforte, sete (58,3%) professores utilizam, às vezes, o material; dois (16,7%) o utilizam frequentemente; um(a) (8,3%) nunca o utiliza; e dois (16,7%) sempre utilizam o material.

Já no município de Salitre, 29 (30,2%) professores utilizam, às vezes, o documento; 11 (11,5%) o desconhecem; 26 (27,1%) o utilizam frequentemente; dez (10,4%) nunca o utilizaram; e 20 (20,8%) sempre utilizam o material.

²⁷ Há uma diferença nas respostas relacionadas ao não conhecimento dos “Cadernos Fortalecendo Aprendizagens”, conforme apresentado nos Gráficos 29 e 40, que precisa ser verificada em outras pesquisas

No município de Santana do Cariri, 24 (37,5%) professores utilizam, às vezes, o material; quatro (6,3%) o desconhecem; 16 (25%) o utilizam frequentemente; seis (9,4%) nunca o utilizaram; e 14 (21,9%) sempre utilizam o material.

Gráfico 41 - Frequência de utilização do Material Educacional Seduc / Nova Escola - 2021



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção dos professores dos três municípios sobre a utilização do Material Educacional Seduc/Nova Escola apontou que 60 (34,9%) utilizam, às vezes, o material; 15 (8,7%) o desconhecem²⁸; 44 (25,6%) o utilizam frequentemente; 17 (9,9%) nunca o utilizaram; e 36 (20,9%) sempre utilizam o material. Desta forma, observa-se que 140 (81,4%) utilizam esse material e 32 (18,6%) não o conhecem ou não o utilizam.

Com base na literatura de Bonamino *et al.* (2019, p. 205), o Ceará, por meio de “estratégias, têm sido capaz de garantir a adesão sustentada de 100% dos municípios, mesmo o Paic tendo passado por dois processos eleitorais desde a sua criação”.²⁹ O material orientador é uma das estratégias utilizadas, segundo Cruz; Farah; e Ribeiro (2020).

Estratégias tem sido utilizadas pelo estado e pela Crede para garantir aos municípios boa adesão. Observa-se, nos dados, que os professores aderem aos objetivos e conhecem os documentos, o que pode ser um bom sinal de implementação do Programa e dos seus resultados

²⁸ Há uma diferença nas respostas referentes ao não conhecimento do Material educacional Seduc/Nova Escola, conforme apresentado nos Gráficos 30 e 41, que precisa ser verificada em outras pesquisas.

²⁹ De 2007 a 2023, o Paic/Mais Paic passou por quatro processos eleitorais.

educacionais nos três municípios do Cariri. No entanto, novos estudos qualitativos se fazem necessários para verificar as razões de não adesão e conhecimento dos materiais orientadores por alguns professores.

As hipóteses levantadas sugerem que os professores, que não conhecem os documentos e não aderem podem utilizar outras formas de conhecimento para implementar o programa o que dá abertura a ação discricionária. É preciso entender se essas ações prejudicam ou contribuem com os resultados da implementação, e, para confirmação, elaborar entrevistas com esses professores, para verificar tais apontamentos.

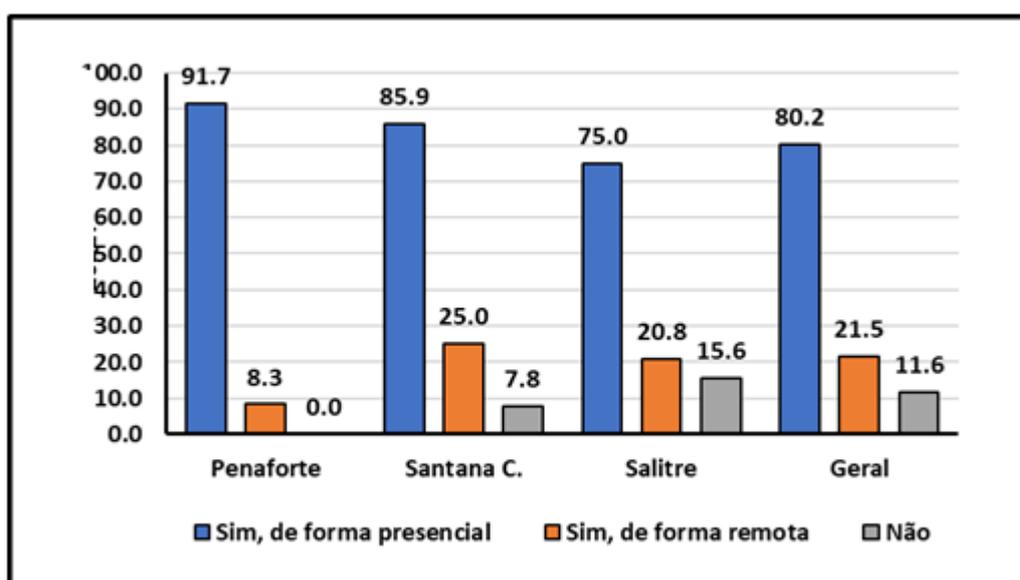
8.5 Formação na percepção do docente

Nas entrevistas, 11 (91,7%) professores de Penaforte apontaram que participaram de formações presenciais do Mais Paic, em 2022, e apenas um(a) (8,3%) disse que participou de formação remota, conforme ilustrado no Gráfico 42.

Em Salitre, 72 (75%) professores afirmaram participar de reuniões presenciais de formação; 20 (20,8%) participaram de formações remotas; e 15 (15,6%) não participaram de formações.

Já em Santana do Cariri, 55 (85,9%) professores declararam participar de reuniões presenciais; 16 (25%), de reuniões remotas; e cinco (7,8%) não participaram de nenhuma formação, em 2022.

Gráfico 42 – Participação na formação do Mais Paic no Cariri



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese das percepções docentes dos três municípios indica que 138 (80,2%) professores participaram de formações presenciais, em 2022; 37 (21,5%), de forma remota; e 20 (11,6%) atestaram não ter participado de formações em 2022. Assim, observa-se alta frequência nas formações, que é um dos eixos do Mais Paic.

São recomendados estudos que identifiquem as diferenças por escola ou por docentes. Com relação à literatura, Bonamino *et al.* (2019) apontam que essa adesão conta com a política de estímulo dada aos municípios; o que, de certa forma, pressiona os professores a aderirem aos objetivos da política para conquista do Prêmio Escola Nota Dez.

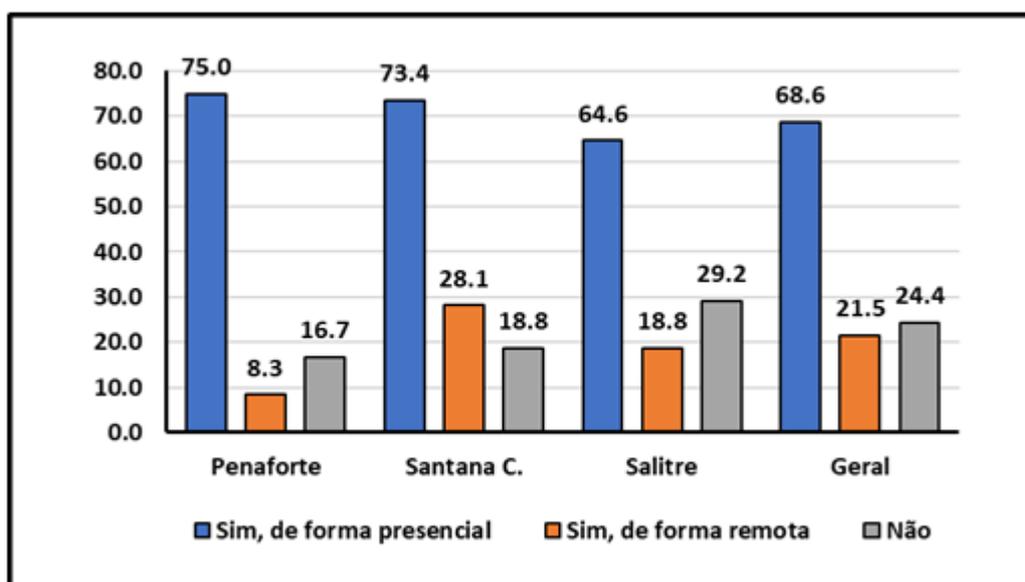
Lotta (2019) menciona esse processo que os burocratas sofrem para a implementação e destaca que pode vir tanto dos beneficiários como dos superiores. É preciso compreender se essa ação é induzida e como os professores avaliam essas formações para as suas práticas em sala de aula.

Com relação a eventos do Programa, nove (75%) professores de Penaforte atestaram estar participando de forma presencial; um(a) (8,3%), de forma remota; e dois (16,7%) não participaram de nenhum evento, conforme é demonstrado no Gráfico 43.

Em Salitre, 62 (64,6%) participaram de forma presencial; 18 (18,8%) de forma remota; e 28 (29,2%) não participaram de nenhum evento.

Em Santana do Cariri, 47 (73,4%) professores afirmaram ter participado de encontros presenciais do Programa; 18 (28,1%) estiveram em encontros remotos; e 12 (18,8%) não participaram de nenhum encontro do Mais Paic.

Gráfico 43 – Participação em eventos do Mais Paic



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção docente dos três municípios indica que 118 (68,6%) professores do Cariri participaram de eventos presenciais; 37 (21,5%) participaram de encontros remotos; e 42 (24,4%) não participaram nessa modalidade. Os encontros têm alta adesão, com destaque para os presenciais. Destaca-se que, se juntadas as duas taxas de participação, presencial e remota, nos eventos do Mais Paic, obtém-se que 90,1% dos professores participam dos eventos. Assim, os dados apontam para um número expressivamente alto de participação em eventos.

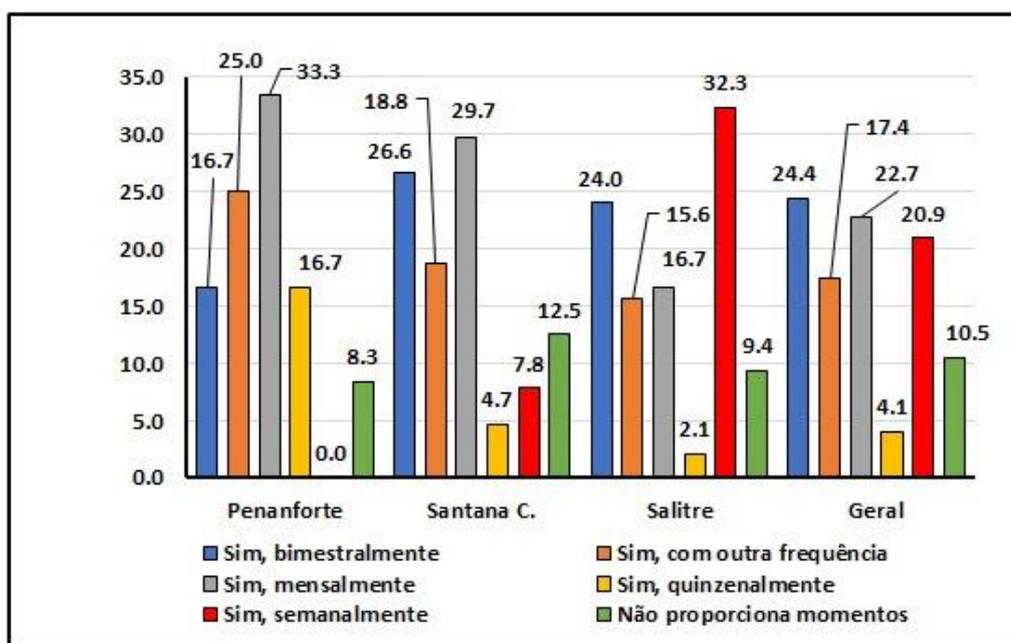
Observa-se que 42 (24,4%) docentes, nos três municípios pesquisados, não frequentam os eventos. Para descobrir as reais razões da não participação, sugerem-se estudos qualitativos para responder às seguintes questões: Onde são realizados os eventos? Existe facilidade de acesso a esse local? Quais incentivos os professores recebem para participar desses eventos?

Costa *et al.* (2019) destacam que as formações do Programa devem acontecer bimestralmente, em todos os âmbitos. Com relação ao período em que ocorrem as formações, a pesquisa apresenta diferenciações de implementação, nos municípios analisados. No caso de Penaforte, quatro (33,3%) professores indicaram que as formações acontecem mensalmente; três (25%), com outra frequência; dois (16,7%), bimestralmente; dois (16,7%), quinzenalmente; e um(a) (8,3%) menciona que a escola não oferece formações.

Em Salitre, conforme apresentado no Gráfico 44, 31 (32,3%) apontaram que as formações nas escolas acontecem semanalmente; 23 (24%), bimestralmente; 16 (16,7%), mensalmente; dois (2,1%), quinzenalmente; 15 (15,6%), com outra frequência; e nove (9,4%) mencionam que em suas escolas não há processos formativos.

Em Santana da Cariri, 19 (29,7%) afirmaram que as escolas proporcionam momentos de formação mensal; 17 (26,6%), bimestral; 12 (18,8%), com outra frequência; três (4,7%), quinzenal; cinco (7,8%), semanal; e oito (12,5%) não proporciona.

Gráfico 44 – Formação do Mais Paic nas escolas



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção docente dos três municípios indica que 36 (20,9%) professores atestam que as formações são realizadas semanalmente; sete (4,1%) quinzenalmente; 39 (22,7%) acreditam que seja mensalmente; 42 (24,4%), que seja bimestralmente; 30 (17,4%) responderam ser com outra frequência; e 18 (10,5%) acreditam que não proporciona formação. Os dados apresentaram diferença estatisticamente significativa (p-valor 0,0074*), na categoria “Sim, bimestralmente”, no município de Penaforte, com dois (16,7%), e Santana do Cariri com 17 (26,6%).

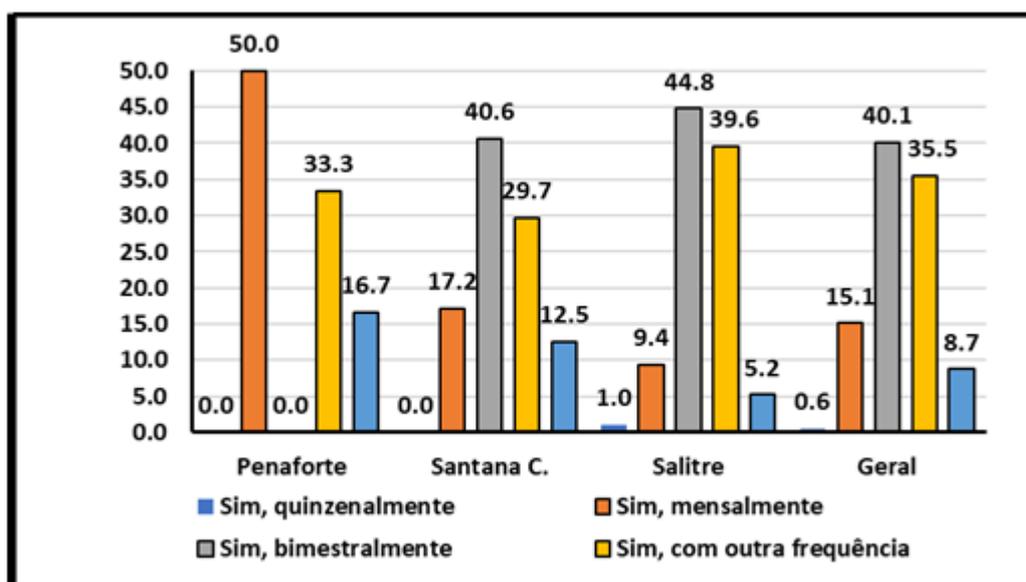
Observa-se que, nos municípios, segundo a percepção docente, as formações aconteceram com maior frequência nas escolas do que as diretrizes do Programa, que é bimestral. A literatura indica pontos positivos de uma formação continuada de qualidade nos processos de aprendizagem. Entretanto, estudos futuros poderão indicar as motivações para que as três localidades realizem esse investimento em formação docente com frequência maior do que a proposta do Programa; bem como por que algumas escolas não realizam essas formações?

Com relação às formações que ocorrem na Crede, em Penaforte, que pertence à Crede 20 (Brejo Santo), seis (50%) professores apontaram que os eventos ocorrem mensalmente; quatro (33,3%), com outra frequência; e dois (16,7%), que não acontecem formações. No Gráfico 45, ilustram-se essas respostas.

Os professores do município de Salitre, que pertence à Crede 18, apresentaram dados diferentes de Penaforte, pois 42 (44,8%) professores indicaram que a formação na Crede ocorrem bimestralmente; 38 (39,6%), com outra frequência; nove (9,4%), mensalmente; cinco (5,2%) atestaram que não proporciona; e um(a) (1%), que acontece quinzenalmente.

Em Santana do Cariri, município que também pertence à Crede 18, 26 (40,6%) professores indicaram que as formações na Crede ocorrem bimestralmente; 19 (29,7%), com outra frequência; 11 (17,2%) mensalmente; e oito (12,5%) que a localidade não proporciona momentos de formação.

Gráfico 45 – Formação do Mais Paic na Crede



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção docente dos três municípios traz um(a) (0,6%) que indicou acontecer quinzenalmente; 26 (15,1%) atestaram que ocorre mensalmente; 69 (40,1%) atestaram que acontece bimestralmente, 61 (35,5%), com outra frequência; e 15 (8,7%) que não proporciona. Os dados apresentaram diferença estatisticamente significativa (p-valor 0,0056*), na categoria “Sim, bimestralmente”, no município de Penaforte (0,0%) e em Salitre (44,8%).

Na percepção docente, a Crede 20 trabalha com uma frequência diferenciada de formação, do que a proposta pela Crede 18. Estudos aprofundados podem evidenciar o motivo pelo qual a Crede 20, que abrange Penaforte, faz formação de forma diferenciada da Crede 18.

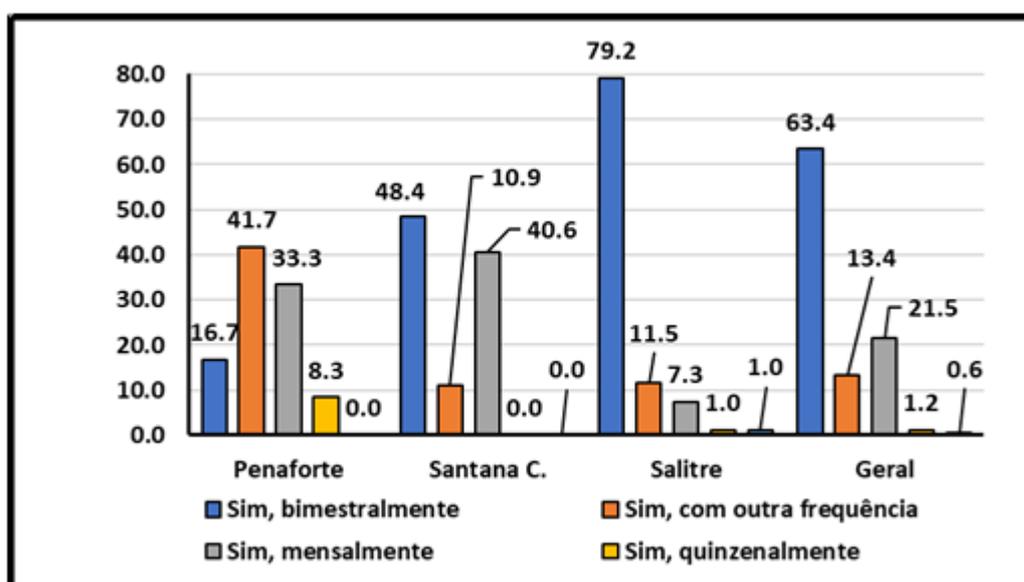
Questionamentos a partir dos dados sobre a não realização de formação podem ser criados, visto que 8,7% dos professores atestaram que a Crede não proporciona formação. Será que esses professores não são comunicados sobre as datas das formações? Ou existe uma seleção de quem deve participar das formações?

No município de Penaforte, cinco (41,7%) ressaltaram que a formação proporcionada pela SME acontece com outra frequência; já quatro (33,3%), que ocorre mensalmente; dois (16,7%), de forma bimestral; e um(a) (8,3%) atesta que ocorre quinzenalmente, conforme consta no Gráfico 46.

Em Salitre, 76 (79,2%) professores citam que as formações da SME acontecem bimestralmente, como manda o desenho do Programa; 11 (11,5%) responderam ser com outra frequência; sete (7,3%), mensalmente; um(a) (1%), semanalmente; e um(a) (1%), quinzenalmente.

Com relação à frequência das formações em Santana do Cariri, 31 (48,4%) docentes mencionaram que a SME realiza formações bimestrais; 26 (40,6%), mensalmente; e sete (10,9%), com outra frequência. As respostas constam do Gráfico 46.

Gráfico 46 – Formação do Mais Paic na Secretária Municipal de Educação



Elaborado pelo autor (2022).

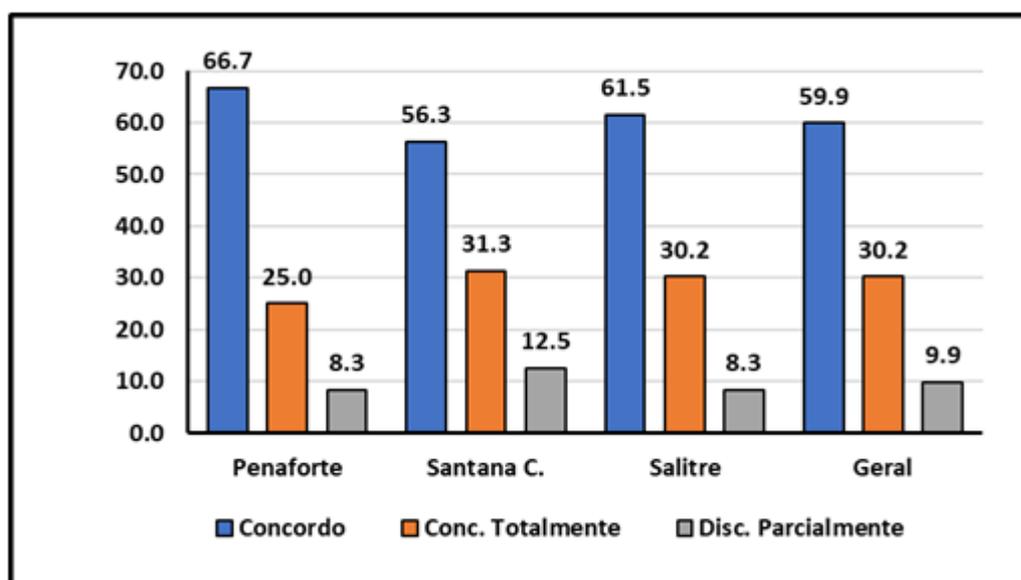
A síntese da percepção docente dos três municípios indica que um(a) (0,6%) acontece semanalmente; 37 (21,5%) acontecem mensalmente; 109 (63,4%), bimestralmente; 23 (13,4%), com outra frequência; e dois (1,2%), que ocorre quinzenalmente. Os dados apresentaram diferença estatisticamente significativa (p -valor 0,0078*), na categoria “Sim, bimestralmente” - no município de Penaforte (16,7%) e em Salitre (79,2%).

Na pesquisa, buscou-se identificar, na percepção dos docentes, se as formações e atividades formativas realizadas pela Crede e pela SME respondiam às necessidades educacionais dos seus respectivos alunos em sala de aula. Oito (66,7%) professores de Penaforte afirmaram concordar; três (25%) concordaram totalmente; e um(a) (8,3%) discordou parcialmente.

No município de Salitre, 59 (61,5%) professores concordaram que as formações auxiliam a responder às necessidades educacionais dos seus respectivos estudantes; 29 (30,2%) concordam totalmente; e oito (8,3%) discordam parcialmente.

No município de Santana do Cariri, 36 (56,3%) professores concordam sobre a importância das formações para atender às necessidades dos discentes; 20 (31,3%) concordam totalmente; e oito (12,5%) discordam parcialmente. No Gráfico 47, ilustra-se como foram as respostas dos professores dos municípios.

Gráfico 47 – As formações respondem às necessidades educacionais dos alunos?



Elaborado pelo autor (2022).

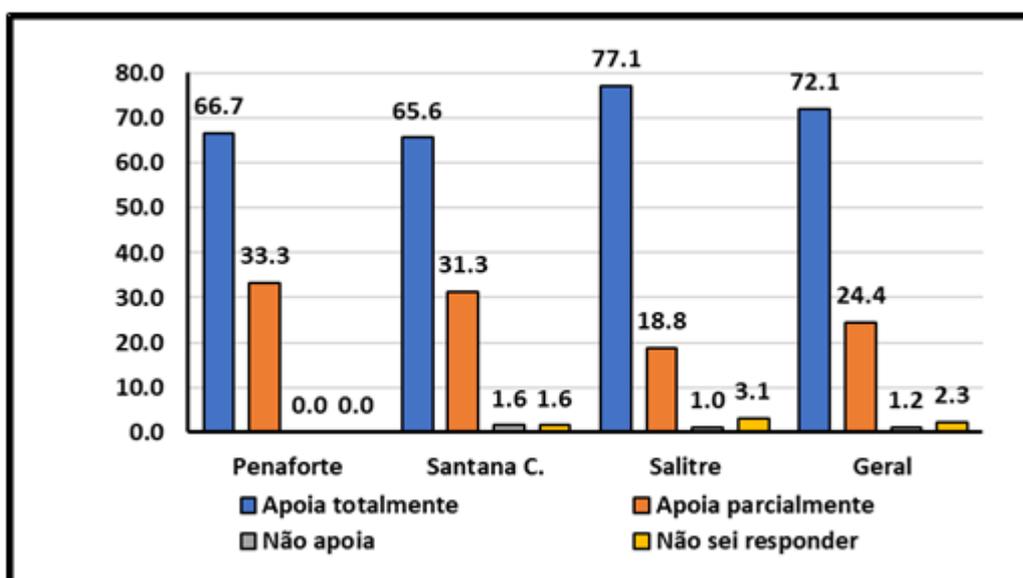
A síntese mostra que 103 (59,9%) professores concordam com as formações; 52 (30,2%) concordam totalmente com as formações; e apenas 17 (9,9%) discordam das formações. Somando as alternativas “concordo”, com “concordo totalmente”, temos um número de 155 (90,1%) professores que concordam com as formações. Diante dos resultados de discordância das formações questiona-se: Será que os professores avaliam o processo formativo e dão sugestões de melhoria e adequação para melhor atender às necessidades de seus alunos?

Com relação ao apoio recebido da equipe de gestão da escola (diretor/a, coordenador/a ou vice-diretor/a) ao trabalho desenvolvido em sala de aula, oito (66,7%) professores de Penaforte apontaram o apoio total e quatro (33,3%), o apoio parcial.

Já no município de Salitre, 74 (77,1%) docentes mencionaram o apoio total da equipe gestora aos seus trabalhos em sala de aula; 18 (18,8%), parcial; um(a) (1%) disse que os professores não contam com o apoio; e três (3,1%) não souberam responder. A síntese das respostas está apresentada no Gráfico 48.

Com relação aos professores de Santana do Cariri, 42 (65,6%) responderam que os gestores apoiam totalmente o trabalho em sala de aula; 20 (31,3%), parcialmente; um(a) (1,6%), não apoia; e um(a) (1,6%), não soube responder.

Gráfico 48 – A gestão da escola (diretor/a, coordenador/a ou vice-diretor/a) apoia o seu trabalho em sala de aula?



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção docente dos três municípios apontou que 124 (72,1%) professores recebem apoio totalmente; 42 (24,4%) recebem parcialmente o apoio; dois (1,2%) não recebem o apoio; e quatro (2,3%) não souberam responder.

Morais (2022) aponta que os gestores e professores devem estabelecer um vínculo fraterno e empático, de forma que o ambiente de trabalho favoreça as aprendizagens. Segundo Bonamino *et al.* (2019, p. 216- 217).

As entrevistas e as observações de campo mostraram que as práticas e interações que os GMs³⁰ estabelecem junto a diretores e professores estão tipicamente mediadas por quatro tipos de ações: formação docente; uso diagnóstico das avaliações estaduais; ênfase na melhoria dos resultados; criação de um clima de confiança e apoio; e acompanhamento próximo do trabalho do professor em sala de aula. Essas ações têm pouca variação entre os GMs e ganham importância porque, em conjunto, se mostraram capazes de suscitar significativo alinhamento entre a gestão da escola, a prática docente e as diretrizes do programa. A geração de um clima de colaboração entre os GMs e os agentes escolares é outra dimensão relevante da atuação desses agentes, na percepção dos diretores. Esse clima se caracteriza por propiciar uma relação de proximidade e confiança entre o gerente e a direção escolar, que se traduz em um atendimento diferenciado do PAIC, em estar junto da escola para ajudar e, quando a escola melhora depositar confiança na escola e partir para outra, conforme afirmações dos diretores entrevistados.

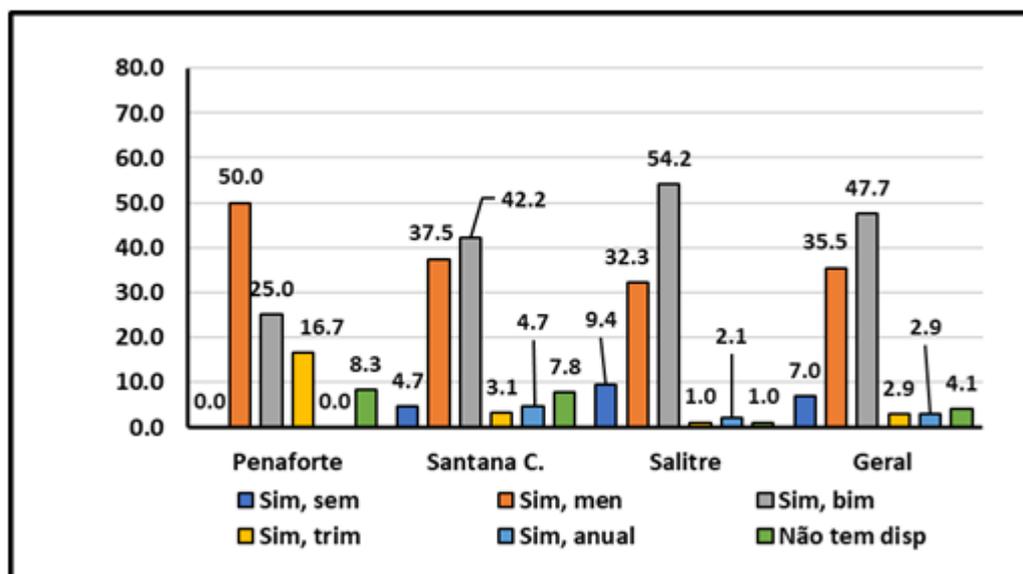
Com relação aos materiais formativos fornecidos pela Crede, ou SME, seis (50%) dos professores de Penaforte apontaram que os materiais são disponibilizados mensalmente; três (25%), bimestralmente; dois (16,7%), trimestralmente; e um(a) (8,3%) diz que não é disponibilizado material.

No município de Salitre, 52 (54,2%) professores mencionaram que os materiais são disponibilizados pela Crede, ou SME, bimestralmente: 31 (32,3%), mensalmente; nove (9,4%), semestralmente; um(a) (1%), trimestralmente; dois (2,1%), anualmente; e um(a) (1%) destaca que os materiais formativos não são disponibilizados.

No município de Santana do Cariri, 27 (42,2%) professores destacaram que os materiais formativos são disponibilizados bimestralmente; 24 (37,5%), mensalmente; dois (3,1%), trimestralmente; três (4,7%), semestralmente; três (4,7%), anualmente; e cinco (7,8%) disseram que a Crede e a SME não disponibilizam materiais formativos.

Gráfico 49 – Frequência da disponibilização de material de formação pela Crede ou SME

³⁰ Gestores Municipais



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção docente dos três municípios indica que 61 (35,5%) acreditam que a frequência de disponibilização de material pela Crede e SME é mensal; 82 (47,7) dizem que é bimestral; cinco (2,9%) dizem que é trimestral; 12 (7%) dizem que é semestral; cinco (2,9%), que é anual; e sete (4,1%) que não é disponibilizado material.

Destaca-se que 47,7% dos professores destacaram que é bimestral e 35,5% dizem ser mensal. Os dados apontam para uma diferença estatisticamente significativa (p -valor = 0,0265*), na categoria “Sim, bimestralmente”, nos municípios de Penaforte (25,0%) e Salitre (54,2%).

Como na percepção da maior parte dos professores (63,4%) a formação acontece bimestralmente na SME e (40,1%) na Crede, coloca-se como questionamentos: Será que os materiais formativos são distribuídos na formação? O mesmo pode acontecer com Penaforte? Estudos qualitativos são necessários para entender a questão.

Outro fator a ser destacado é se os recursos formativos são essenciais para que os professores possam estudar e compreender melhor a política, uma vez que, se o burocrata compreender bem aquilo que implementa, menos utilizará a discricionariedade e terá melhor adesão aos objetivos do Programa.

8.6 Infraestrutura escolar

No município de Penaforte, ao ser avaliada de 0 a 10 a infraestrutura escolar – espaço físico e materiais – foram apontadas as seguintes pontuações, mencionadas na Tabela 13.

Quatro (33,3%) docentes deram nota 9; três (25%), nota 8; um(a) (8,3%), nota 7; um(a) (8,3%), nota 6; dois (16,7%), nota 4; e um(a) (8,3%), nota 1.

Os professores do município de Salitre deram as seguintes notas: 11 (11,5%), nota 10; 18 (18,8%), nota 9; 25 (26%), nota 8; 11 (11,5%), nota 7; oito (8,3%), nota 6; nove (9,4%), nota 5; dois (2,1%), nota 4; quatro (4,2%), nota 3; quatro (4,2%), nota 2; dois (2,1%), nota 1 e dois (2,1%), nota 0.

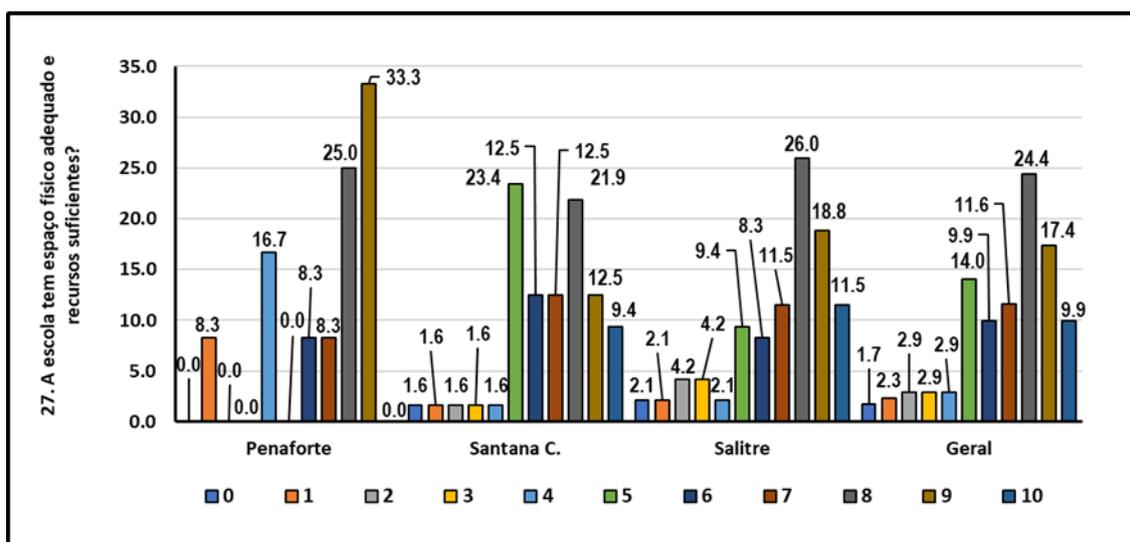
No município de Santana do Cariri, os professores destacaram as seguintes notas: seis (9,4%) deram nota 10; oito (12,5%) deram nota 9; 14 (21,9%) deram nota 8; oito (12,5%) deram nota 7; oito (12,5%) deram nota 6; 15 (23,4%) deram nota 5; um(a) (1,6%) deu nota 4; um(a) (1,6%) deu nota 3; um(a) (1,6%) deu nota 2; um(a) (1,6%) deu nota 1 e um(a) (1,6%) deu nota 0;

Tabela 13 - A escola tem espaço físico adequado e recursos suficientes?

QUESTIONARIO	Penaforte		Santana do Cariri		Salitre		Geral		p-valor
	n=12	%	n=64	%	n=96	%	n=172	%	
INFRAESTRUTURA									
27. A escola tem espaço físico adequado e recursos suficientes?	0.1704								
0	0	0,0	1	1,6	2	2,1	3	1,7	
1	1	8,3	1	1,6	2	2,1	4	2,3	
2	0	0,0	1	1,6	4	4,2	5	2,9	
3	0	0,0	1	1,6	4	4,2	5	2,9	
4	2	16,7	1	1,6	2	2,1	5	2,9	
5	0	0,0	15	23,4	9	9,4	24	14,0	
6	1	8,3	8	12,5	8	8,3	17	9,9	
7	1	8,3	8	12,5	11	11,5	20	11,6	
8	3	25,0	14	21,9	25	26,0	42	24,4	
9	4	33,3	8	12,5	18	18,8	30	17,4	
10	0	0,0	6	9,4	11	11,5	17	9,9	

*teste de Qui-Quadrado de independência. Elaborado pelo autor (2022).

Gráfico 50 – Espaço físico adequado e recursos



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese dos resultados apontou que 17 (9,9%) professores deram nota 10; 30 (17,4%) deram nota 9; 42 (24,4%) deram nota 8; 20 (11,6%) deram nota 7; 17 (9,9%) deram nota 6; 24 (14%) deram nota 5; cinco (2,9%) deram nota 4; cinco (2,9%) deram nota 3; cinco (2,9%) deram nota 2; quatro (2,3%) deram nota 1; e três (1,7%) deram nota 0.

No tocante à pergunta “A escola em que você trabalha tem espaço físico adequado e recursos suficientes para o desenvolvimento das atividades para garantir a aprendizagem dos alunos?” a nota 9 foi a mais frequente em Penaforte (33,3%); em Santana do Cariri, nota 5 (23,4%); e em Salitre, nota 8 (26%). Nesse item, não houve real diferença entre os três municípios: Penaforte (média $6,8 \pm 2,5$; mediana 8,0); Santana do Cariri (média $6,7 \pm 2,1$; mediana 7,0); e Salitre (média $7,0 \pm 2,4$; mediana 8,0). A variância nos dados era esperada devido a muitas escolas estarem inseridas em territórios rurais o que pode ser um dos fatores que influenciem em algumas notas baixas serem dadas com maiores frequências.

Quando os professores do município de Penaforte foram indagados sobre a existência de ambiente para a leitura, 11 (91,7%) indicaram existir um ambiente e um(a) (8,3%) afirmou não existir ambiente de leitura na escola.

No caso do município de Salitre, 57 (59,3%) professores indicaram que, na escola, existe espaço de leitura, e, 39 (40,7%), que não existe um espaço apropriado para a leitura, conforme apontado na Tabela 14.

Em Santana do Cariri, 57 (89,6%) professores atestaram ter um ambiente adequado para a leitura e sete (10,9%) indicaram não haver espaço adequado para esse fim.

Tabela 14 – Existência de espaço de leitura nas escolas

QUESTIONARIO	Penaforte		Santana do Cariri		Salitre		Geral	
	n=12	%	n=64	%	n=96	%	n=172	%
INFRAESTRUTURA								
28.Na escola, tem ambiente específico para leitura?								
Sim	11	91,7	57	89,6	57	59,3	125	72,7
Não	1	8,3	7	10,9	39	40,7	47	27,3

*teste de Qui-Quadrado de intencência. Elaborado pelo autor (2022).

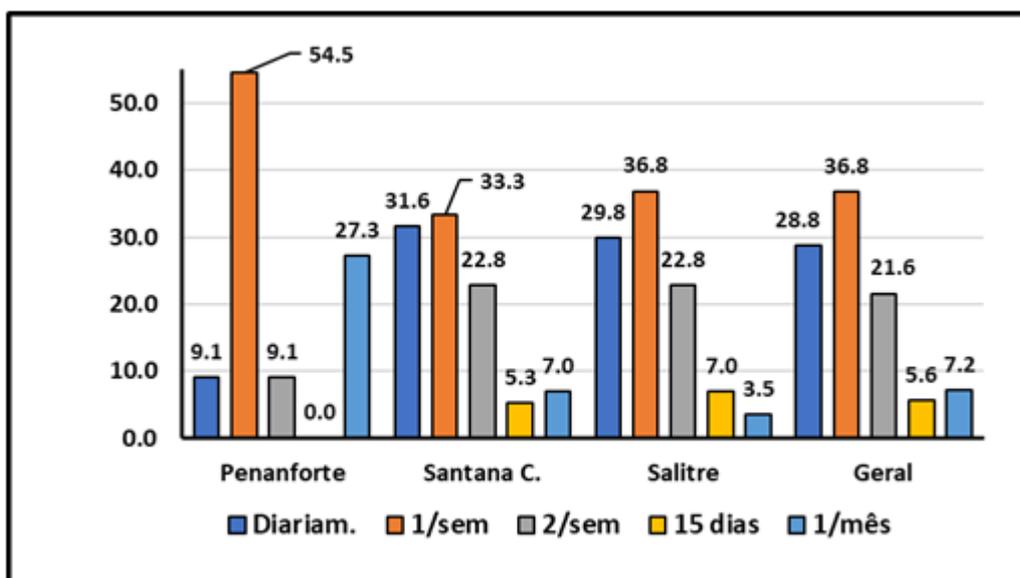
A síntese dos dados aponta que 125 professores (72,7%) atestam que existe um ambiente de leitura na escola e 47 (27,3%) atestam não haver um ambiente de leitura na unidade de ensino. Quanto aos professores que atestaram não haver ambientes de leitura, estudos qualitativos restritos à escola devem identificar, nesses ambientes, qual é a relação docente com esses espaços.

Observa-se que a maior parte das escolas (72,7%) possui um espaço próprio de leitura, isto é, será que elas estão buscando investir na infraestrutura? Conforme apontam Andrade e Rodrigues (2020), as escolas do campo e da cidade que investem na infraestrutura, sempre têm bons resultados, pois os estudantes têm melhores possibilidades e os professores condições adequadas de trabalho.

Para aqueles professores de Penaforte, aos 11 (91,7%) que responderam existir um espaço de leitura em suas escolas, foi questionada a frequência com que os estudantes fazem uso do ambiente e verificou-se que seis (54,5%) fazem uso uma vez por semana; três (27,7%), mais de uma vez por mês; um(a) (9,1%), diariamente; e um(a) (9,1%), duas vezes por semana. Essa situação aponta para o incentivo à formação do leitor, que é um dos eixos do Mais Paic e objetiva formar leitores e fomentar o interesse pela leitura como base para a alfabetização e o letramento.

Já em Salitre, 57 (59,3%) professores responderam a essa pergunta. As respostas sobre a frequência do uso do espaço de leitura está apresentada no Gráfico 51. O incentivo à leitura pode ser observado quando 17 (29,8%) profissionais indicam usá-lo diariamente; 13 (22,8%), duas vezes por semana; 21 (36,8%), uma vez por semana; quatro (7%), a cada quinze dias; e, dois (3,5%), uma vez por mês.

Em Santana do Cariri, 57 (89,6%) professores responderam a essa questão, com 19 docentes (33,3%) utilizando uma vez por semana o espaço de leitura nas escolas; 18 (31,6%), utilizam diariamente; 13 (22,8%), duas vezes por semana; três (5,3%), a cada quinze dias; e quatro (7%), uma vez por mês.

Gráfico 51 – Frequência de uso do espaço de leitura nas escolas

Elaborado pelo autor (2022).

A síntese dos resultados indica que 36 (28,8%) professores realizam leitura diariamente; 27 (21,6%), ao menos duas vezes por semana; 46 (36,8%), ao menos uma vez por semana; sete (5,6%) realiza leitura ao menos a cada 15 dias; e nove (7,2), uma vez por mês.

Um dos aspectos que pode influenciar nesse processo é que 30,2% dos professores que responderam ao questionário são do 2º ano, período em que o processo de alfabetização é mais intenso e as leituras feitas com mais intensidade. Estudos qualitativos são recomendados para relacionar a frequência de leitura com as normativas do Programa.

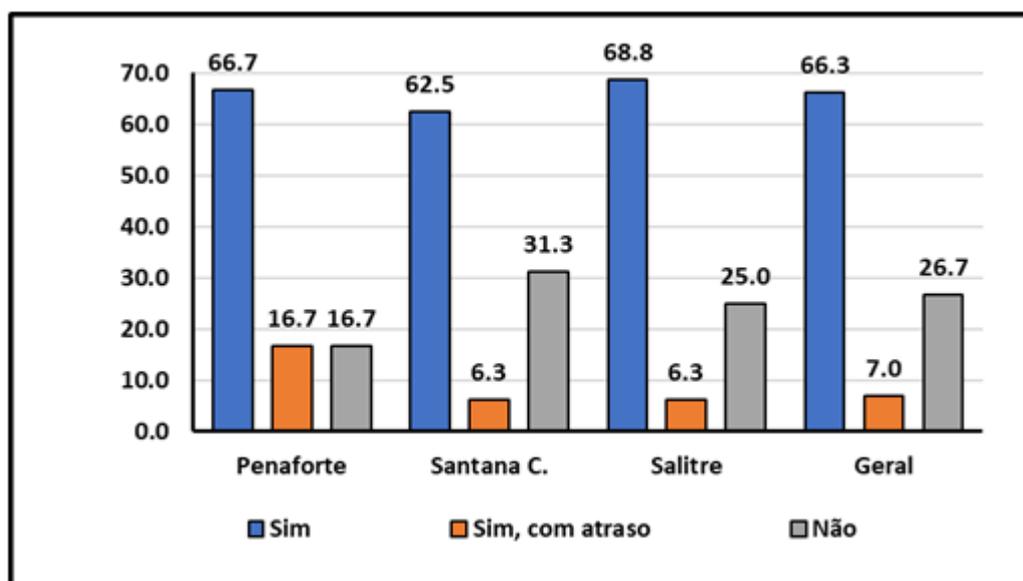
Esses espaços são importantes e proporcionam às crianças um ambiente de leitura favorável à aprendizagem. Rocha e Miguel (2020) apontam que o ambiente de leitura propício deve transmitir ao leitor que o texto vai além da leitura das letras, e propicia ao sujeito uma leitura crítica.

Dentre os materiais escolares recebidos pelas escolas, em 2022, os docentes do município de Penaforte confirmam livros de literatura, conforme mostrado no Gráfico 52. Oito (66,7%) professores afirmaram que as escolas receberam os livros; dois (16,7%), com atraso; e dois (16,7%), que não receberam.

No município de Salitre, 66 (68,8%) professores responderam que sim; seis (6,3%) responderam que sim, mas com atraso; 24 (25%) responderam que não.

Já dentre os docentes de Santana do Cariri, 40 (62,5%) responderam que sim; quatro (6,3%), que sim, mas com atraso; e 20 (31,3%) responderam que não receberam.

Gráfico 52 – Recebimento dos livros de literatura em 2022



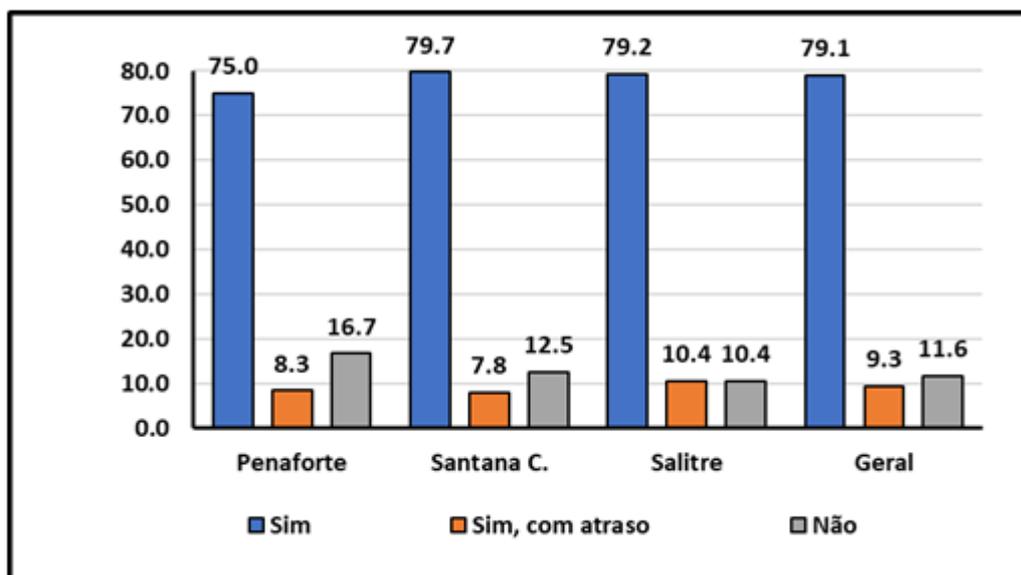
Elaborado pelo autor (2022).

A síntese dos resultados das respostas dos professores dos três municípios aponta que 114 (66,3%) acusam recebimento; 12 (7%) acusam recebimento com atraso; e 46 (26,7%) que não receberam o material. Estudos qualitativos precisam ser feitos, tendo em vista entender por qual razão os professores acusaram o não recebimento do material. Será que a SME, ou a gestão escolar, não estão disponibilizando esses materiais para os professores? Ou está sendo feita, essa distribuição, de forma seletiva?

Sobre os materiais escolares recebidos pelas escolas, em 2022, os docentes do município de Penaforte confirmam o recebimento dos livros didáticos, conforme consta no Gráfico 53. Nove (75%) afirmam que as escolas receberam; um(a) (8,3%), com atraso; e dois (16,7%), que não receberam.

Os professores do município de Salitre responderam o seguinte: 76 (79,2%) responderam que sim; dez (10,4%) responderam que sim, mas com atraso; e dez (10,4%) responderam que não.

Já os docentes de Santana do Cariri apontaram que: 51 (79,7%) responderam que sim; cinco (5,8%) que sim, mas com atraso; e oito (16,7%) responderam que não receberam.

Gráfico 53 – Recebimento de livros didáticos em 2022

Elaborado pelo autor (2022).

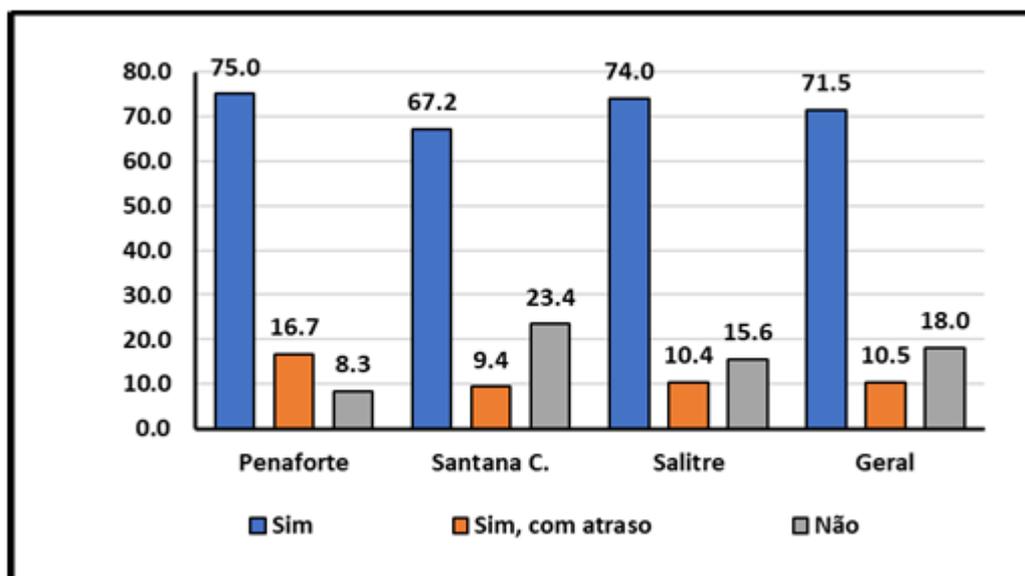
A síntese das respostas dos professores dos três municípios aponta que 136 (79,1%) acusam recebimento; 16 (9,3%) acusam recebimento com atraso; e 20 (11,6%), que não receberam o material. Estudos qualitativos precisam ser feitos, tendo em vista entender a razão de os professores acusarem o não recebimento dos livros didáticos. Será que a SME, ou a gestão escolar, não estão disponibilizando esses materiais para os professores? Ou está sendo feita a distribuição de forma seletiva?

Sobre os materiais escolares encaminhados para as escolas, em 2022, os docentes do município de Penaforte confirmam o recebimento dos “Guias de Orientações para os Docentes”, conforme mostrado no Gráfico 54. Nove (75%) professores afirmam que as escolas receberam; dois (16,7%), com atraso; e um(a) (8,3%) que não receberam.

No município de Salitre, 71 (74%) professores responderam que sim; dez (10,4%) responderam que sim, mas com atraso; 15 (15,6%) respondeu que não.

Já dentre os docentes de Santana do Cariri, 43 (67,2%) responderam que sim; seis (9,4%), que sim, mas com atraso; e 15 (23,4%) que não.

Gráfico 54 – Recebimento do Guia de orientações para docentes em 2022



Elaborado pelo autor (2022).

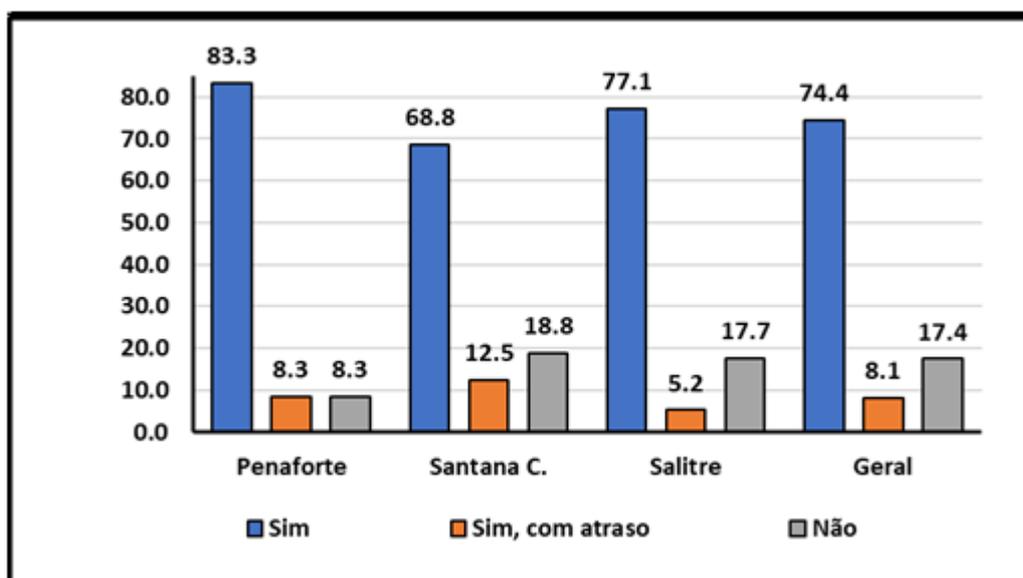
A síntese das respostas dos professores dos três municípios aponta que 123 (71,5%) acusam recebimento; 18 (10,5%) acusam recebimento com atraso; e 31 (18%) que não receberam o material. Estudos qualitativos podem revelar a razão de os professores acusarem o não recebimento do “Guia de orientações para docentes”. Será que a SME, ou a gestão escolar, não está disponibilizando esses materiais para os professores? Ou está sendo feita, essa distribuição, de forma seletiva?

Sobre os materiais escolares destinados às escolas, em 2022, os docentes do município de Penaforte confirmam o recebimento do caderno do professor conforme mostra o Gráfico 55. Dez (83,3%) professores afirmam que as escolas receberam; um(a) (8,3%), com atraso; e um(a) (8,3%), que não recebeu.

No município de Salitre, 74 (77,1%) professores responderam que sim; cinco (5,2%) responderam que sim, mas com atraso; e 17 (17,7%) respondeu que não.

Em Santana do Cariri 44 (68,8%) docentes respondeu que sim; oito (12,5%), que sim, mas com atraso; e 12 (18,8%) responderam que não receberam.

Gráfico 55 - Recebimento do Caderno do professor em 2022



Elaborado pelo autor (2022).

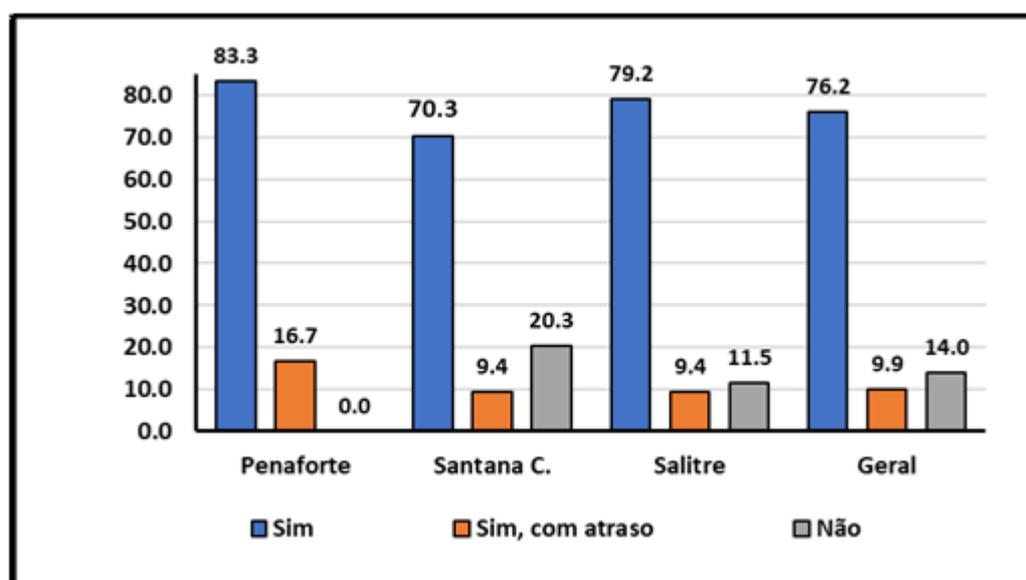
A síntese dos resultados dos três municípios aponta que 128 (74,4%) professores acusam o recebimento; 14 (8,1%) acusam o recebimento com atraso; e 30 (17,4%) que não receberam o material. Estudos qualitativos precisam ser feitos, tendo em vista entender a razão de os professores acusarem o não recebimento do Caderno do professor. Será que a SME ou a gestão escolar não estão disponibilizando esses materiais para os professores? Ou está sendo feita, essa distribuição, de forma seletiva?

Ainda sobre os materiais escolares destinados às escolas, em 2022, os docentes do município de Penaforte confirmam o recebimento do Caderno do aluno, conforme demonstrado no Gráfico 56. Dez (83,3%) afirmam que as escolas receberam; e dois (16,7%) que receberam com atraso.

No município de Salitre, 76 (79,2%) professores responderam que sim; nove (9,4%) responderam que sim, mas com atraso; 11 (11,5%) professores responderam que não.

Já em Santana do Cariri, 45 (70,3%) docentes responderam que receberam; seis (9,4%), que receberam com atraso; e 13 (20,3%), que não receberam.

Gráfico 56 - Recebimento do Caderno do aluno em 2022



Elaborado pelo autor (2022).

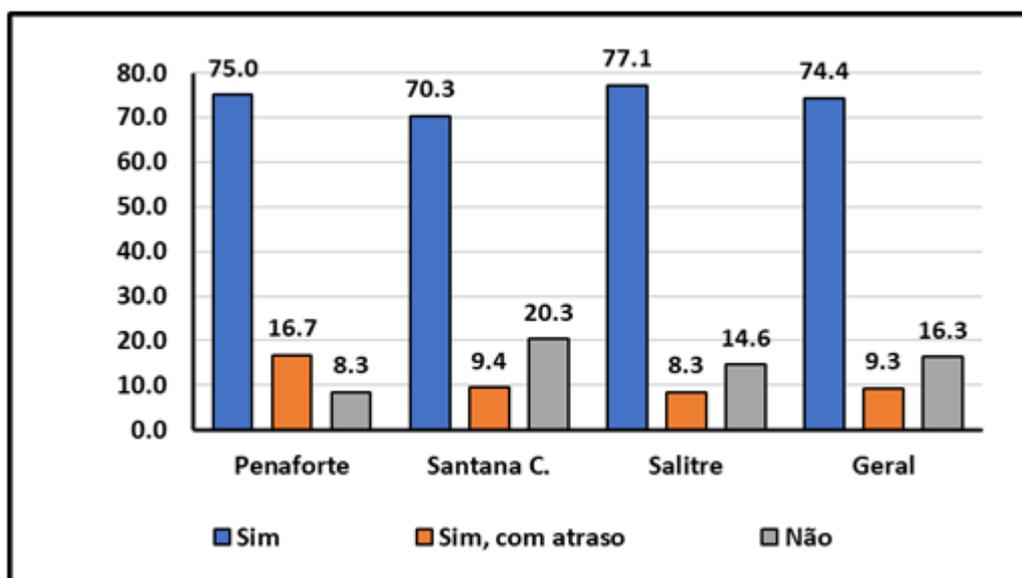
A síntese dos resultados dos três municípios aponta que 131 (76,2%) professores acusam recebimento; 17 (9,9%) acusam recebimento com atraso; e 24 (14%) que não receberam o material. Estudos qualitativos podem explicar a razão de os professores acusarem o não recebimento do Caderno do aluno. Será que a SME, ou a gestão escolar, não estão disponibilizando esses materiais para os professores? Ou está sendo feita, essa distribuição, de forma seletiva?

Ainda sobre os materiais escolares encaminhados às escolas, em 2022, os docentes do município de Penaforte confirmam o recebimento do Caderno e o fortalecimento das aprendizagens, conforme mostrado no Gráfico 57. Nove (75%) afirmam que as escolas receberam; dois (16,7%), apontam que com atraso; e um(a) (8,3%) acusou o não recebimento.

No município de Salitre, 74 (77,1%) professores responderam que sim; oito (8,3%) responderam que sim, mas com atraso; e 14 (14,6%) responderam que não.

Já dentre os docentes de Santana do Cariri, 45 (70,3%) responderam que receberam; seis (9,4 %), que receberam com atraso; e 13 (20,3%), que não receberam.

Gráfico 57 - Recebimento do Caderno fortalecendo as aprendizagens em 2022



Elaborado pelo autor (2022).

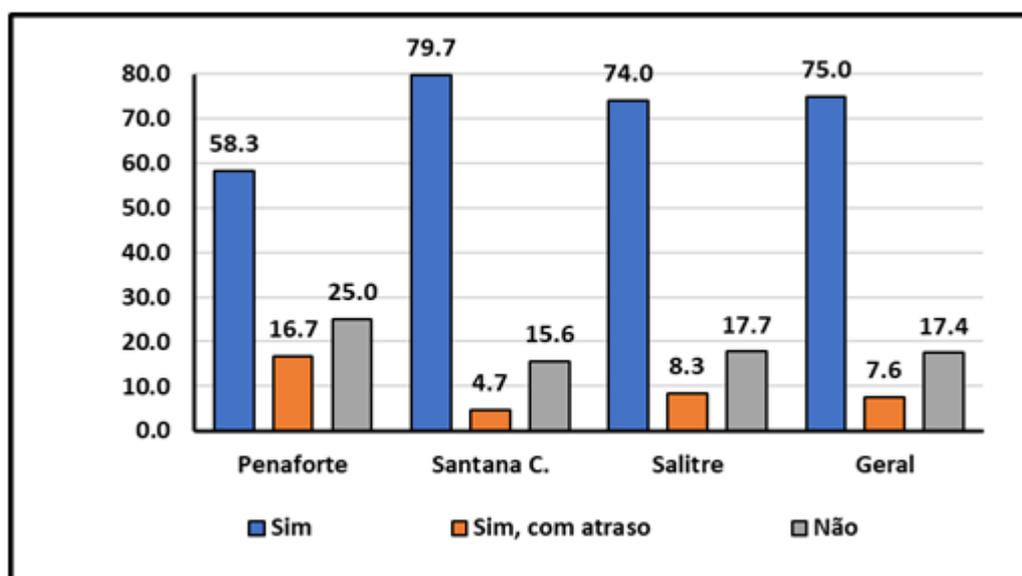
A síntese dos resultados dos três municípios aponta que 128 (74,4%) professores acusam o recebimento; 16 (9,3%) acusam o recebimento com atraso; e 28 (16,3%), que não receberam o material. Estudos qualitativos permitirão entender a razão de os professores acusarem o não recebimento do Caderno para fortalecer as aprendizagens. Será que a SME, ou a gestão escolar, não tem disponibilizado esses materiais para os professores? Ou está sendo feita, essa distribuição, de forma seletiva?

Ainda sobre os materiais escolares encaminhados às escolas, em 2022, os docentes do município de Penaforte confirmam o recebimento do “Material Educacional Seduc / Nova Escola – 2021” conforme demonstra o Gráfico 58. Sete (58,3%) docentes afirmam que as escolas receberam; dois (16,7%), com atraso; e três (25%) acusaram o não recebimento.

No município de Salitre, 71 (74%) professores responderam que sim; oito (8,3%) responderam que sim, mas com atraso; e 17 (17,7%) responderam que não.

Já em Santana do Cariri, 51 (79,7%) docentes responderam que receberam; três (4,7%), que receberam com atraso; e dez (15,6%) que não receberam. O Gráfico 58 ilustra as respostas.

Gráfico 58 - Recebimento do Material Educacional Seduc / Nova Escola – 2021 em 2022



Elaborado pelo autor (2022).

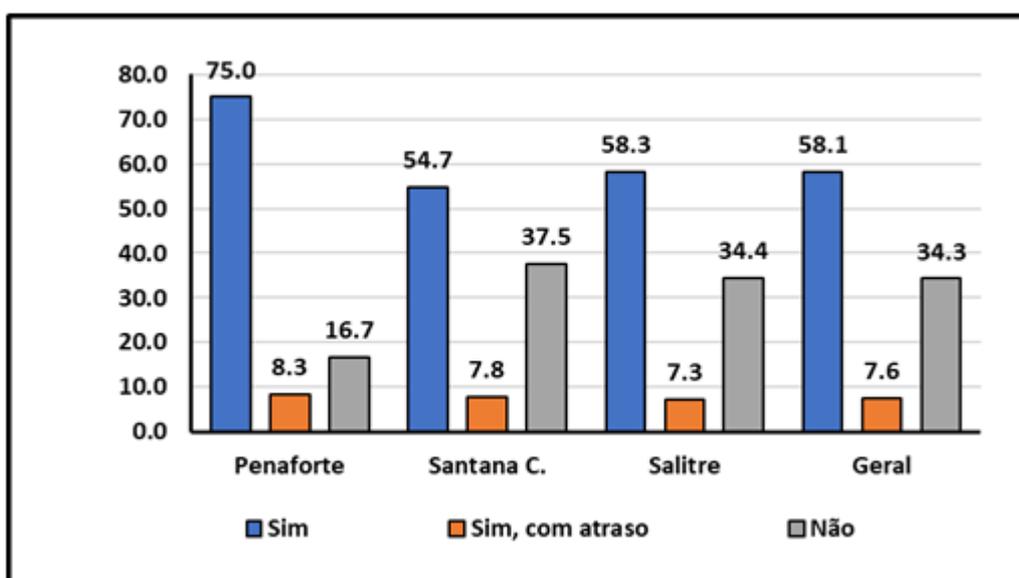
A síntese dos resultados dos três municípios aponta que 129 (75%) professores acusam o recebimento; 13 (7,6%) acusam o recebimento com atraso; e 30 (17,4%), que não receberam o material. Estudos qualitativos permitirão entender a razão de os professores acusarem o não recebimento do “Material Educacional Seduc / Nova Escola – 2021”. Será que a SME ou a gestão escolar não estão disponibilizando esses materiais para os professores? Ou está sendo feita, essa distribuição, de forma seletiva?

Com relação ao material escolar composto pelo livro “Prosa e Poesia”, do Paic, encaminhado às escolas, em 2022, os docentes do município de Penaforte confirmam o recebimento conforme mostrado no Gráfico 59. Nove (75%) afirmam que as escolas receberam; um(a) (8,3%), com atraso; e dois (16,7%) acusam o não recebimento.

Em Salitre, 56 (58,3%) professores responderam que sim; sete (7,3%) responderam que sim, mas com atraso; 33 (34,4%) dos professores responderam que não.

Já em Santana do Cariri, 35 (54,7%) responderam que receberem; cinco (7,8%) que receberam com atraso; e 24 (37,5%) responderam que não receberam. No Gráfico 59, ilustra-se a resposta.

Gráfico 59 - Recebimento do Material livros do Paic Prosa e Poesia



Elaborado pelo autor (2022).

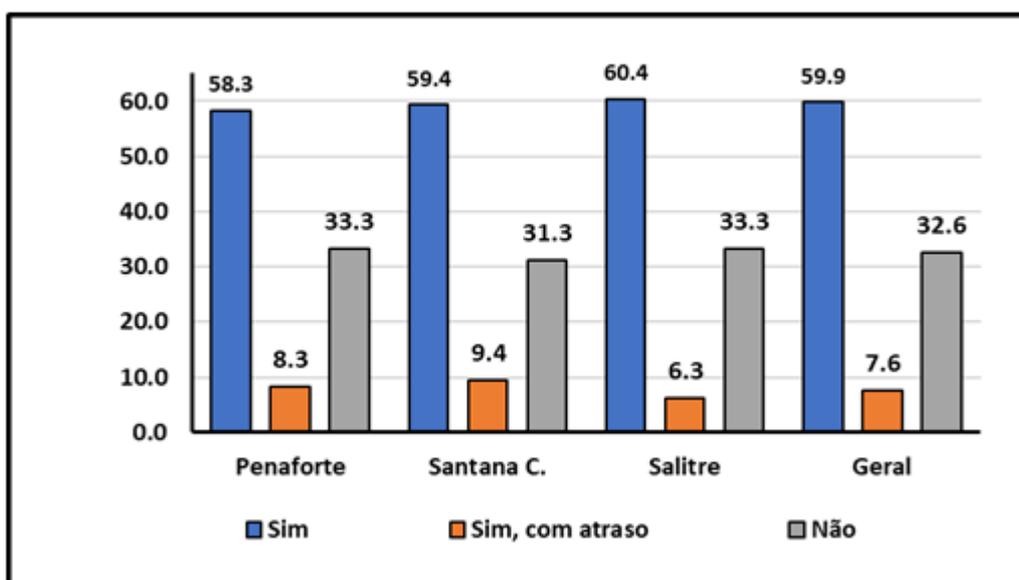
A síntese dos resultados dos três municípios apontam que 100 (58,1%) professores acusam o recebimento; 13 (7,6%) acusam o recebimento com atraso; e 59 (34,3%) que não receberam o material. Esse é o número mais elevado de acusação de não recebimento do material. Estudos qualitativos devem permitir entender a razão de os professores acusarem o não recebimento dos livros Prosa e Poesia do Paic. Será que a SME, ou a gestão escolar, não está disponibilizando esses materiais para os professores? Ou está sendo feita, essa distribuição, de forma seletiva?

Com relação aos outros materiais escolares encaminhados às escolas, em 2022, os docentes do município de Penaforte confirmam o recebimento, conforme mostrado no Gráfico 60. Sete (58,3%) afirmam que as escolas receberam; um(a) (8,3%), com atraso; e quatro (33,3%) acusaram o não recebimento.

No município de Salitre, 58 (60,4%) professores responderam que sim; seis (6,3%) responderam que sim, mas com atraso; 32 (33,3%) dos professores respondeu que não.

Já em Santana do Cariri, 38 (59,4%) docentes responderam que receberam; seis (9,4%) que receberam, mas com atraso; e 20 (31,3%) responderam que não receberam. No Gráfico 60, ilustra-se as respostas.

Gráfico 60 - Recebimento de outros materiais



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese dos resultados dos três municípios aponta que 103 (59,9%) acusam recebimento; 13 (7,6%) acusam recebimento com atraso; e 56 (32,6%) que não receberam o material. Estudos qualitativos permitirão entender a razão de os professores acusarem o não recebimento de outros materiais. Será que a SME ou a gestão escolar, não está disponibilizando esses materiais para os professores? Ou está sendo feita, essa distribuição, de forma seletiva?

De todos os materiais, os livros didáticos (79,1%) são o que os docentes declararam com maior frequência o recebimento.

Tabela 15 – Variância dos dados

Itens do questionário	Penaforte (n=12)	Santana do Cariri (n=64)	Salitre (n=96)	Geral (n=172)	p-valor
25. A gestão apoia?	100 (66.6 - 100)	100 (66.6 - 100)	100 (100 - 100)	100 (66.6 - 100)	0,5300
26. Materiais formativos/apoiar?	70 (55 - 80)	60 (60 - 80)	60 (60 - 80)	60 (60 - 80)	0,5252
27. Espaço físico adequado?	80 (55 - 90)	70 (50 - 80)	80 (60 - 90)	70 (50 - 80)	0,5203
28. Ambiente/ leitura?	100 (100 - 100)	100 (100 - 100)	100 (0 - 100)	100 (100 - 100)	0,7370
28.1. Frequência/utilizam?	50 (25 - 50)	75 (50 - 100)	75 (50 - 100)	75 (50 - 100)	0,7297
29. [livros de literatura]	100 (50 - 100)	100 (0 - 100)	100 (37.5 - 100)	100 (0 - 100)	0,7224
29. [Livros didáticos federais]	100 (87.5 - 100)	100 (100 - 100)	100 (100 - 100)	100 (100 - 100)	0,7152
29. [Guia orientações docentes]	100 (87.5 - 100)	100 (50 - 100)	100 (50 - 100)	100 (50 - 100)	0,7079
29. [Caderno do professor]	100 (100 - 100)	100 (50 - 100)	100 (100 - 100)	100 (50 - 100)	0,7007
29. [Caderno do aluno]	100 (100 - 100)	100 (50 - 100)	100 (100 - 100)	100 (50 - 100)	0,6934
29. [Caderno f aprendizagens]	100 (87.5 - 100)	100 (50 - 100)	100 (100 - 100)	100 (50 - 100)	0,6861
29. [Material SEDUC / N Escola - 2021]	100 (37.5 - 100)	100 (100 - 100)	100 (50 - 100)	100 (100 - 100)	0,6789
29. [Livros do Paic Prosa e Poesia]	100 (87.5 - 100)	100 (0 - 100)	100 (0 - 100)	100 (0 - 100)	0,6716
29. [Outros]	100 (0 - 100)	100 (0 - 100)	100 (0 - 100)	100 (0 - 100)	0,6644

Elaborado pelo autor com base no teste de Kruskal-Wallis.

A avaliação comparativa dos escores das perguntas 25, 26, 27, 28 e 29, realizada pelo teste de *Kruskal-Wallis*, mostrou que, em todos eles, o p-valor $>0,05$ indica que a diferença não é significativa.

Frota e Sales (2019), ao estudarem a importância dos materiais didáticos no estado do Ceará, destacam que são muito importantes para que os alunos, além de aprender, possam ter a infraestrutura necessária para a melhoria no desempenho. As porcentagens indicam que os materiais estão sendo entregues nas unidades escolares, na percepção docente, mas, quanto ao livro *Prosa e Poesia do Paic*, estudos precisam ser feitos para entender a razão pela qual 34,3% dos professores responderam que não receberam o material.

8.7 Rotina

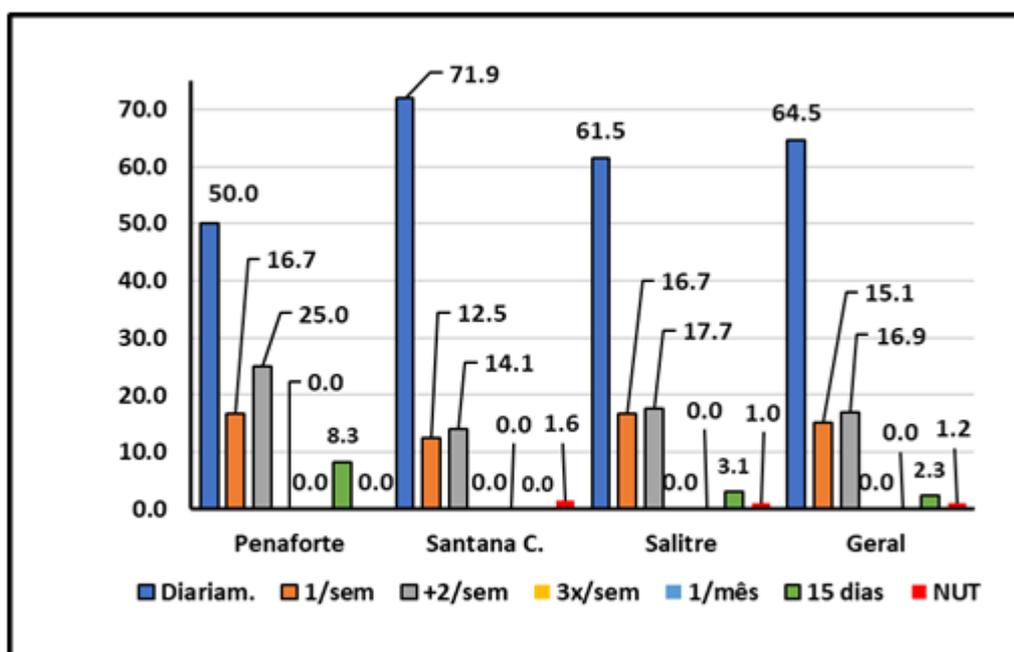
Outro ponto abordado no questionário envolve os recursos utilizados pelos docentes do EF1 no acolhimento dos estudantes, como parte da rotina em sala de aula. No Gráfico 61, apresenta-se o recurso da roda de conversa utilizado para acolhimento e a frequência da sua adoção nos municípios.

Em Penaforte, seis (50%) professores atestam utilizar a roda de conversa diariamente; dois (16,7%), uma vez por semana; três (25%), duas vezes por semana; e um(a) (8,3%) professor(a), a cada 15 dias.

Em Salitre, 59 (61,5%) professores utilizam a roda de conversa diariamente; 16 (16,7%), uma vez por semana; 17 (17,7%), duas vezes por semana; três (3,1%), a cada 15 dias; e um(a) (1%) diz que não utiliza a prática.

Já em Santana do Cariri, 46 (71,9%) professores utilizam todos os dias, a roda de conversa; oito (12,5%), uma vez por semana; nove (14,1%), duas vezes por semana; e um(a) (1,6%) não a utiliza.

Gráfico 61 – Frequência de uso da roda de conversa utilizado para acolhimento dos estudantes



Elaborado pelo autor (2022).

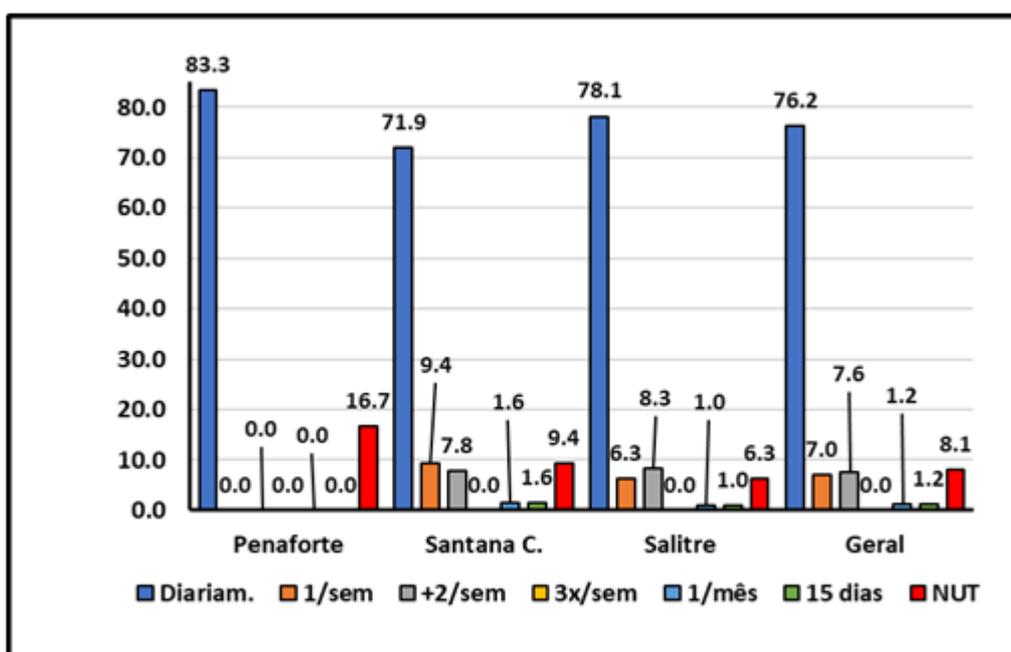
A síntese da percepção docente sobre o recurso de roda de conversa é: 111 (64,5%) dos professores a utilizam diariamente; 26 (15,1%) a utilizam uma vez por semana; 26 (16,9%) a utilizam duas vezes por semana; quatro (2,3%) a utilizam a cada 15 dias; e dois (1,2%) não utilizam a roda de conversa. No documento (CEARÁ, 2021) a roda de conversa pode ser utilizada de forma diversificada pelo professor. O documento não indica uma frequência de rotina específica para esse recurso.

Em Penaforte, dez (83,3%) professores atestam utilizar a oração diariamente; dois (16,7%) não a utilizam como recurso para o acolhimento.

Em Salitre, 79 (78,1%) utilizam a oração diariamente; seis (6,3%), uma vez por semana; oito (8,3%), duas vezes por semana; um(a) (1%), uma vez por mês; e seis (6,3%) não a utilizam.

Já em Santana do Cariri, 46 (71,9%) utilizam todos os dias a oração; seis (9,4%), uma vez por semana; cinco (7,8%), duas vezes por semana; um(a) (1,6%), uma vez por mês; e seis (9,4%) não a utilizam.

Gráfico 62 – Frequência de uso da oração utilizado para acolhimento dos estudantes



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção docente sobre o recurso de oração é: 131 (76,2%) dos professores a utilizam diariamente; 12 (7%) a utilizam uma vez por semana; 13 (7,6%) a utilizam duas vezes por semana; dois (1,2%) a utilizam uma vez por mês; e 14 (8,1%) não utilizam a oração.

A possibilidade de existir ação discricionária, tendo em vista que o Estado é laico, e como reforça Lipsky (2019), a burocracia de nível de rua utiliza diversas ferramentas para implementar a política e, no caso dos professores, não é diferente, pois eles se valem dos materiais didáticos e recursos pedagógicos para efetivar as propostas da política.

Lipsky (2019) também destaca que diante da discricionariedade, que os burocratas de nível de rua estão sujeitos, existe uma certa tendência a ser seguida diante de seus próprios princípios e critérios de escolha, tendo como base as suas referências para definir e estabelecer quem deve ou não ser beneficiado diante das políticas. Os implementadores de nível de rua são considerados representantes diretos do Estado, e o autor enfatiza que a sua missão é estabelecer o atendimento, a rotina de trabalho e o tratamento do público-alvo. São inúmeros os implementadores que se adequam ao nível citado.

Ao analisar as produções de Lipsky (2019) e Giusto e Ribeiro (2019), coloca-se em evidência uma informação relevante sobre esses trabalhadores, isto é, a interação ampla de discricionariedade relacionada às ações que permeiam as suas responsabilidades. Nesse sentido, é possível observar que eles possuem uma determinada autonomia para agir, com base em suas

concepções e interpretações do Paic, levando em consideração as influências do contexto político, econômico, social e institucional em que agem. Quando operam, eles podem determinar e direcionar os benefícios para os respectivos públicos-alvo. Dessa maneira, mesmo que haja uma submissão em relação aos padrões e normas administrativas, é possível constatar uma autonomia de decisão em relação a utilização da oração.

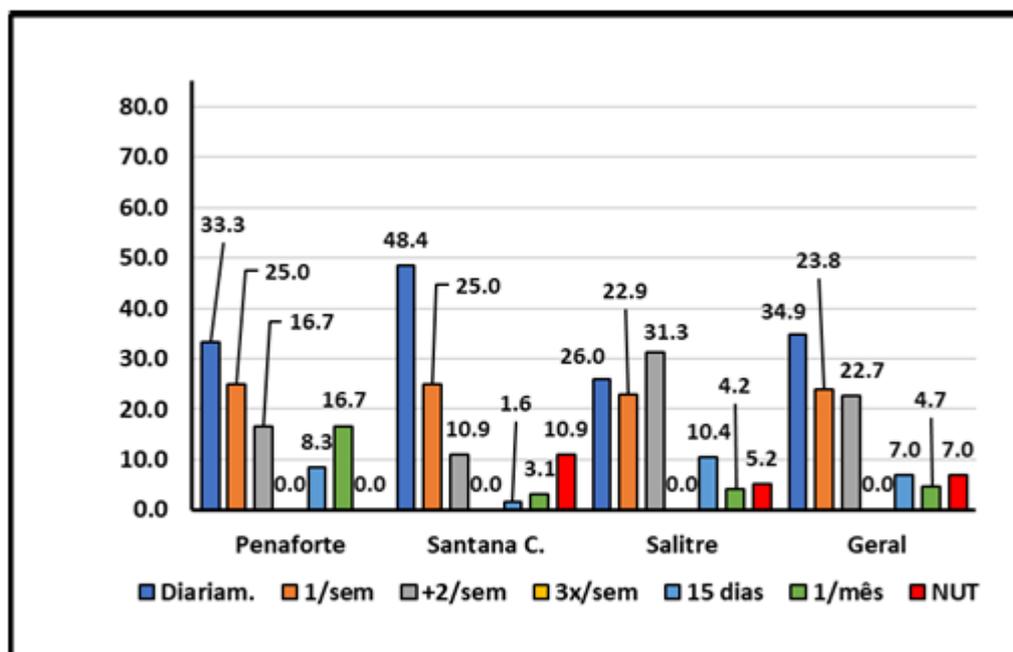
Giusto e Ribeiro (2019) ainda ressaltam que a discricionariedade é um fator crucial interveniente, uma vez que pode influenciar de forma direta e significativa o processo de implementação, devido às influências externas sofridas pelos trabalhadores, como por exemplo, influências de cunho religioso, econômico, político entre outros, que podem interferir diretamente na qualidade e quantidade da escolha dos beneficiários. No entanto, estudos qualitativos precisam ser feitos com esse objetivo, a fim de evidenciar nossa hipótese.

Em Penaforte, quatro (33,3%) professores utilizam a música diariamente; três (25%) a utilizam uma vez por semana; dois (16,7%) dos professores a utilizam duas vezes por semana; um(a) (8,3%) a utiliza a cada 15 dias; e dois (16,7%) a utilizam uma vez por mês.

Em Salitre, 25 (26%) professores utilizam a música diariamente; 22 (22,9%), uma vez por semana; 30 (31,3%), duas vezes por semana; 10 (10,4%), a cada quinze dias; quatro (4,2%) a utilizam uma vez por mês; e cinco (5,2%) não a utilizam.

Já em Santana do Cariri, 31 (48,4%) professores utilizam todos os dias a música; 16 (25%) dizem ser uma vez por semana; sete (10,9%), duas vezes por semana; um(a) (1,6%), uma vez a cada quinze dias; dois (16,7%), uma vez por mês; e sete (10,9%) não a utilizam.

Gráfico 63 - Frequência de uso da música utilizado para acolhimento dos estudantes



Elaborado pelo autor (2022).

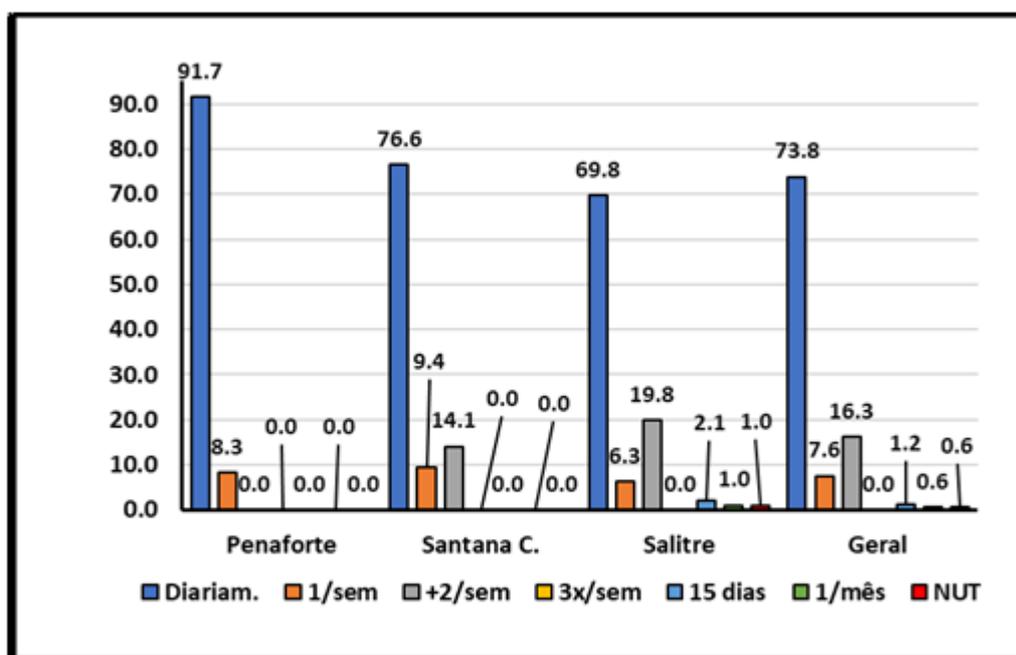
A síntese da percepção docente sobre o recurso de música é: 60 (34,9%) professores a utilizam diariamente; 41 (23,8%) a utilizam uma vez por semana; 39 (22,7%) a utilizam duas vezes por semana; 12 (7%) a utilizam a cada quinze dias; oito (4,7%) a utilizam uma vez por mês; e 12 (7%) dizem que não utilizam a música. Os dados apresentaram diferença estatisticamente significativa (p -valor 0,0084*), na categoria “diariamente”, nos municípios de Penaforte (33,3%) e Salitre (26,0%).

Em Penaforte, 11 (91,7%) professores atestaram utilizar a leitura diariamente; um(a) (8,3%) professor aponta utilizar a leitura uma vez por semana.

Em Salitre, 67 (69,8%) professores utilizam a leitura diariamente; seis (6,3%), uma vez por semana; 19 (19,8%), duas vezes por semana; dois (2,1%), a cada quinze dias; um(a) (1%) a utiliza uma vez por mês; e um(a) (1%) não a utiliza.

Já em Santana do Cariri, 49 (76,6%) professores a utilizam todos os dias; seis (9,4%), uma vez por semana; e, nove (14,1%), duas vezes por semana; conforme ilustrado no Gráfico 64.

Gráfico 64 – Frequência de uso das leituras utilizadas para acolhimento dos estudantes



Elaborado pelo autor (2022).

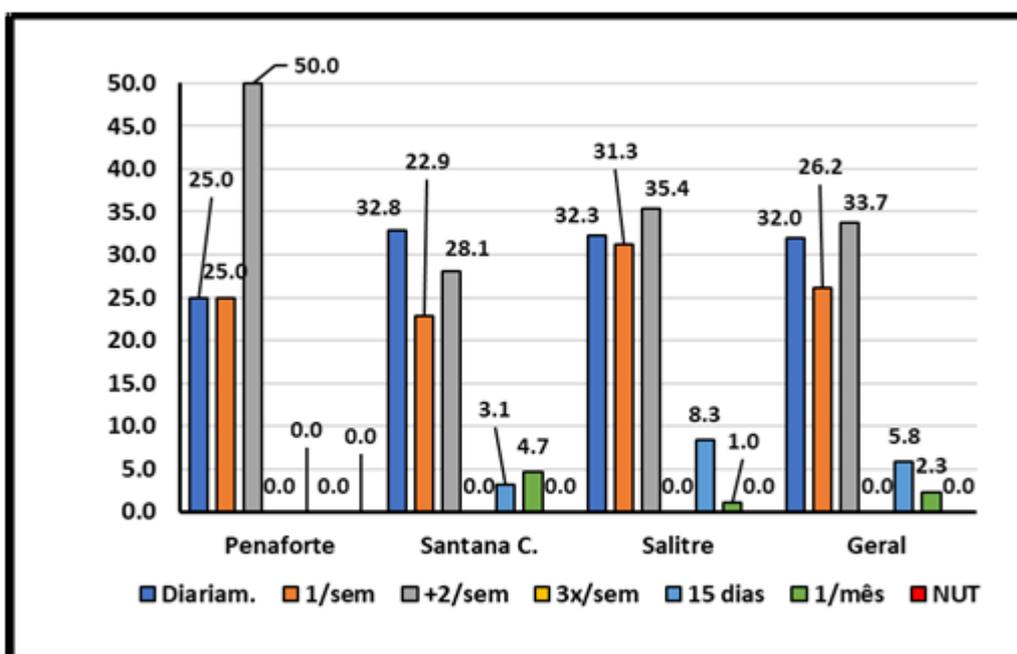
A síntese da percepção docente sobre o recurso de leitura é: 127 (73,8%) professores o utilizam diariamente; 13 (7,6%) o utilizam uma vez por semana; 28 (16,3%) o utilizam duas vezes por semana; dois (1,2%) o utilizam a cada quinze dias; um(a) (0,6%) o utiliza uma vez por mês; e um(a) (0,6%) diz que não utiliza o recurso da leitura. No documento Ceará (2022a) indica que a leitura deve ser feita diariamente após a acolhimento dos estudantes, o que observado que está sendo seguido por 73,8% dos professores dos territórios analisados.

Em Penaforte, três (25%) professores atestam utilizar a brincadeira diariamente; três (25%), uma vez por semana; e, seis (50%), duas vezes por semana.

Em Salitre, 31 (32,3%) utilizam a brincadeira diariamente; 22 (31,3%), uma vez por semana; 34 (35,4%), duas vezes por semana; oito (8,3%), a cada quinze dias; e um(a) (1%) a utiliza uma vez por mês.

Já em Santana do Cariri, 21 (32,8%) professores utilizam todos os dias a brincadeira; 20 (22,9%) dizem ser uma vez por semana; 18 (28,1%), duas vezes por semana; dois (3,1%), a cada quinze dias, e três (4,7%) uma vez por mês, conforme ilustra-se no Gráfico 65.

Gráfico 65 - Frequência de uso das brincadeiras utilizadas para acolhimento dos estudantes



Elaborado pelos autores (2022).

A síntese da percepção docente sobre o recurso de brincadeiras é: 55 (32%) professores a utilizam diariamente; 45 (26,2%) a utilizam uma vez por semana; 58 (33,7%) a utilizam duas vezes por semana; dez (5,8%) a utilizam a cada quinze dias; e quatro (2,3%) a utilizam uma vez por mês. Observa-se que 172 (100%) dos docentes fazem uso da brincadeira, ao menos uma vez por mês, recurso essencial para as crianças do EF1 e que é preconizado pelo Mais Paic.

Observa-se que os professores dos três municípios utilizam os recursos de maneiras diferenciadas, no entanto, a frequência que mais se repete é diariamente é no uso de leituras, 127 (73,8%), e no uso da oração 131 (76,2%) apontando para um trabalho diário dos professores com o recurso da leitura, que é fundamental, dentro da proposta do Mais Paic.

A oração pode ser vista como uma ação de discricionariedade dos professores, pois, sendo o Estado um órgão laico, segundo a CF de 1988, a oração pode ser vista como uma ação de liberdade do BNR, que, segundo suas crenças e valores, podem utilizá-la no momento da implementação. Estudos posteriores precisam dar atenção a esse fator observado. Uma possível hipótese é: Será que os professores, ao utilizarem a oração, contemplam a religião de todos os estudantes? E os alunos que não têm religião, são respeitados?

Tabela 16 – Variância dos dados

	Penaforte (n=12)	Santana do Cariri (n=64)	Salitre (n=96)	Geral (n=172)	p-valor
Itens do questionário					

30. [Roda de conversa]	83.3 (62.5 - 100)	100 (66.6 - 100)	100 (66.6 - 100)	100 (66.6 - 100)	0,6755
30. [Oração]	100 (100 - 100)	100 (66.6 - 100)	100 (100 - 100)	100 (66.6 - 100)	0,6689
30. [Músicas]	58.3 (45.8 - 100)	66.6 (50 - 100)	66.6 (50 - 100)	66.6 (50 - 100)	0,6622
30. [Leituras]	100 (100 - 100)	100 (100 - 100)	100 (66.6 - 100)	100 (100 - 100)	0,6556
30. [Brincadeiras]	66.6 (62.5 - 75)	66.6 (50 - 100)	66.6 (50 - 100)	66.6 (50 - 100)	0,6489

Elaborado pelo autor com base no teste de Kruskal-Wallis.

Observamos que a avaliação comparativa dos escores dos itens 30, realizada pelo teste de *Kruskal-Wallis*, mostrou que em todos eles o p-valor $>0,05$ indica que a diferença não é significativa.

O Mais Paic busca desenvolver o sujeito integralmente, propondo um trabalho efetivo com as diversas áreas do conhecimento e potencializando a aprendizagem equitativa no processo de implementação.

Quando os professores de Penaforte foram abordados com relação à rotina pedagógica, foi possível perceber os conteúdos e recursos pedagógicos, utilizados por esses profissionais, que dialogam com as diversas temáticas apresentadas nas diretrizes do Mais Paic. No Gráfico 66, estão ilustradas as respostas quanto à leitura e compreensão de texto.

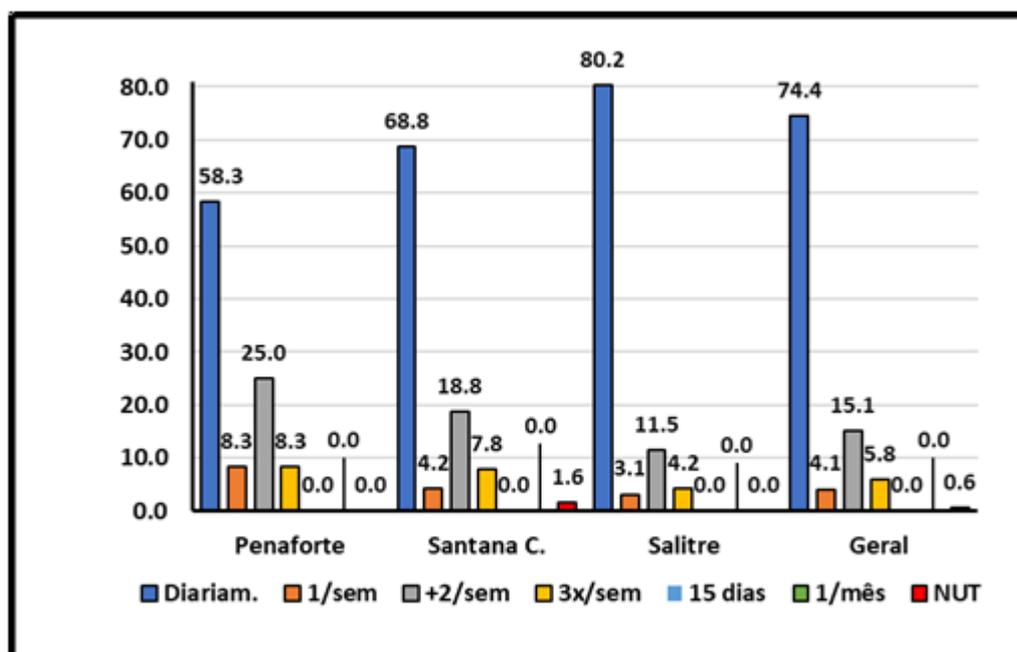
No município de Penaforte, sete (58,3%) professores indicaram usar diariamente a leitura e compreensão de texto; um(a) (8,3%) indicou usar uma vez por semana; três (25%) utilizam duas vezes por semana; e um(a) (8,3%) utiliza três vezes por semana.

Em Salitre, 77 (80,2%) professores utilizam diariamente a leitura e compreensão de texto; quatro (3,1%) utilizam uma vez por semana; 11 (11,5%) utilizam duas vezes por semana; e quatro (4,2%) utilizam três vezes por semana.

Já em Santana do Cariri, 44 (68,8%), utilizam diariamente a leitura e compreensão de textos; dois (4,2%) dos professores utilizam uma vez por semana; 12 (18,8%) utilizam duas vezes por semana; cinco (7,8%) utilizam três vezes por semana; e um(a) (1,6%) não utiliza; conforme apresentado no Gráfico 66.

Gráfico 66 – Frequência da rotina leitura e compreensão de texto³¹

³¹ Para melhor compreensão dos gráficos a seguir (gráficos sobre frequência de utilização na rotina) será feito uma legenda: Diariam. Diariamente; 1/sem. Uma vez por semana; +2/sem. Duas vezes por semana; 3x/sem. Três vezes por semana; 15 dias. A cada quinze dias; 1/mês. Uma vez por mês; NUT- Não utilizo.



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção docente dos três municípios indica que 128 (74,4%) professores utilizam diariamente a leitura e compreensão de textos; sete (4,1%) utilizam uma vez por semana; 26 (15,1%) utilizam duas vezes por semana; dez (5,8%) utilizam três vezes por semana; e um(a) (0,6%) diz que não utiliza.

Vale destacar que, para o ciclo de alfabetização, a leitura e compreensão de textos são fatores preponderantes e, segundo o documento oficial que apresenta a rotina do Mais Paic (CEARÁ, 2022a), devem estar na rotina diária dos professores alfabetizadores. Também é preciso considerar que 67,7% dos professores que responderam à pesquisa são do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), em que a rotina de leitura e compreensão de textos é mais intensa. Para explicar as demais intensidades, a hipótese é que na realidade dos professores dos 4º e 5º anos, a leitura e compreensão são menos intensas; no entanto, estudos qualitativos podem ser feitos tendo em vista identificar tais fatores com os docentes.

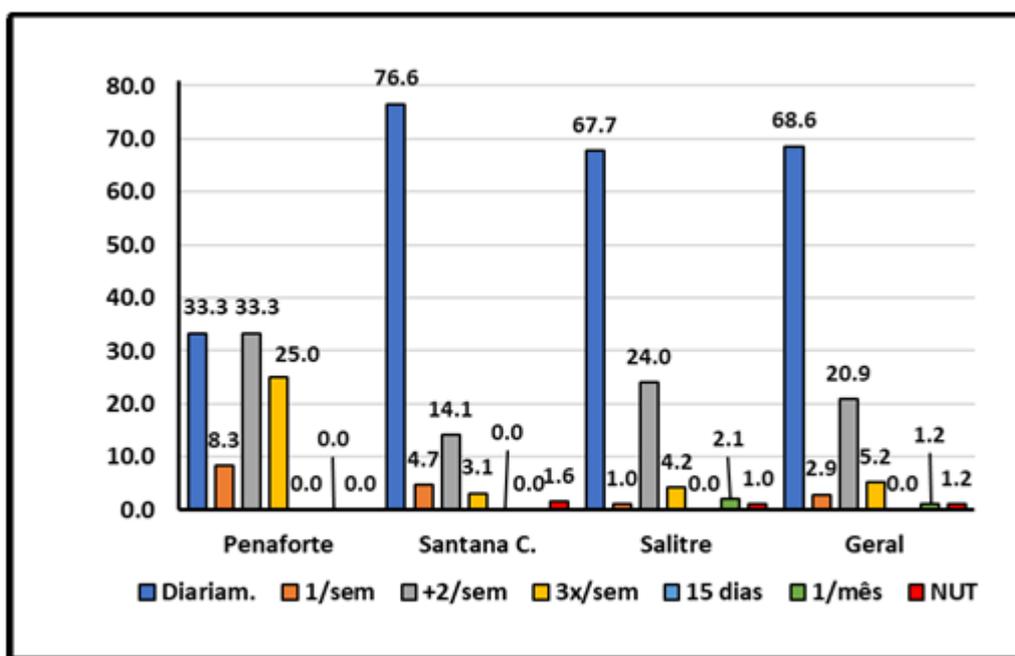
Sobre a rotina de oralidade, no município de Penaforte, quatro (33,3%) professores indicaram usá-la diariamente; um(a) (8,3%) professor(a) indicou usá-la uma vez por semana; quatro (33,3%) professores a utilizam duas vezes por semana; e três (25%) a utilizam três vezes por semana.

Em Salitre, 65 (67,7%) professores utilizam diariamente a oralidade; um(a) (1%), a utiliza uma vez por semana; 23 (24%) a utilizam duas vezes por semana; quatro (4,2%) a

utilizam três vezes por semana, dois (2,1%) a utilizam uma vez por mês; e um(a) (1%) diz que não a utiliza.

Já em Santana do Cariri, 49 (76,6%) utilizam diariamente a oralidade, três (4,7%) dos professores a utilizam uma vez por semana; nove (14,1%) a utilizam duas vezes por semana; dois (3,1%) a utilizam três vezes por semana; e um(a) (1,6%) diz que não a utiliza. Conforme apontado no Gráfico 67.

Gráfico 67 – Frequência da rotina oralidade



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção docente dos três municípios indica que 118 (68,8%) dos professores utilizam diariamente a oralidade; cinco (2,9%) a utilizam uma vez por semana; 36 (20,9%) a utilizam duas vezes por semana; nove (5,2%) a utilizam três vezes por semana dois (1,2%) a utilizam uma vez por mês; e dois (1,2%) dizem que não a utilizam.

No ciclo de alfabetização, o trabalho com a oralidade é recomendado que seja realizado ao menos três vezes por semana (CEARÁ, 2021). Vemos que 68,8% dos professores utilizam diariamente um número surpreendente, tendo em vista que os municípios estão fazendo mais do que o indicado pela diretriz do Programa.

Destaca-se Salitre, com 67,7% dos professores que trabalham diariamente a oralidade e, em Santana do Cariri, 76,6% dos professores que trabalham diariamente. Vale ressaltar que os dois municípios são os mais vulneráveis e Salitre é o mais equitativo entre os dois.

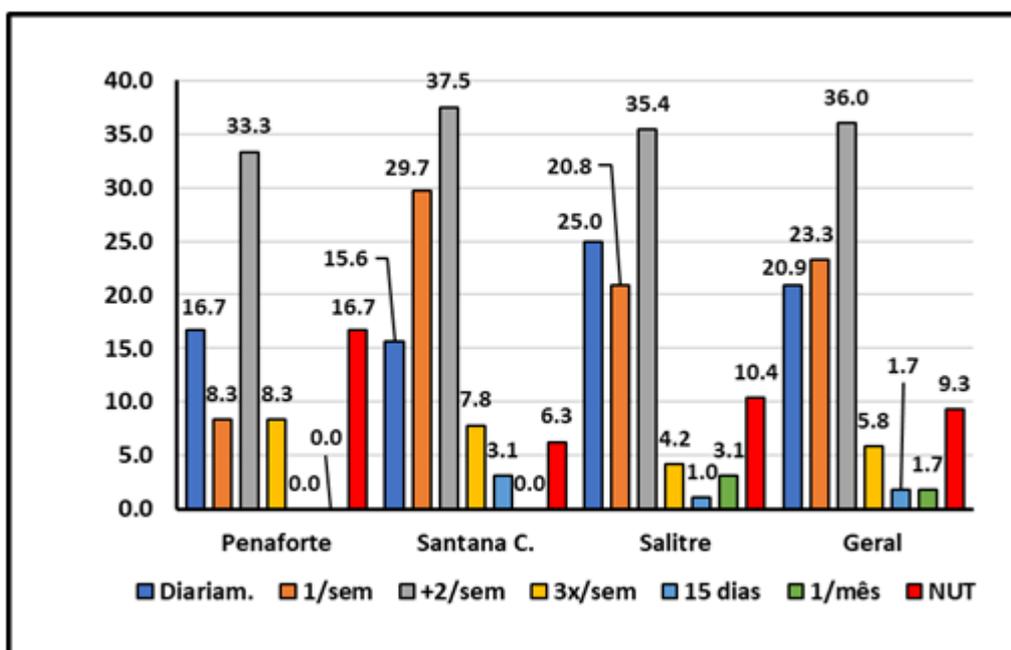
Levantam-se alguns questionamentos: Será que o município de Salitre está alcançando a equidade, por meio de um trabalho mais intenso? Quanto a Santana do Cariri, será que o município, para conseguir ser equitativo, está incentivando mais os professores a trabalharem efetivamente? Estudos qualitativos precisam ser feitos para obter respostas para tais perguntas.

A respeito da rotina de produção de textos, no município de Penaforte, dois (16,7%) professores indicaram usar diariamente a produção de textos; um(a) (8,3%) indicou usar uma vez por semana; quatro (33,3%), duas vezes por semana; um(a) (8,3%), utiliza três vezes por semana; e dois (16,7%) não a utiliza.

Em Salitre, 24 (25%) professores utilizam diariamente a produção de textos; 20 (20,8%) a utilizam uma vez por semana; 34 (35,4%) a utilizam duas vezes por semana; quatro (4,2%) a utilizam três vezes por semana; um(a) (1%) a utiliza a cada quinze dias; três (3,1%) a utilizam uma vez por mês; e dez (10,4%) não a utilizam.

Já em Santana do Cariri, dez (15,6%) utilizam diariamente a produção de textos; 19 (29,7%) professores a utilizam uma vez por semana; 24 (37,7%) a utilizam duas vezes por semana; cinco (7,8%) a utilizam três vezes por semana; dois (3,1%), a cada quinze dias; e quatro (6,3%) não a utilizam, conforme apontado no Gráfico 68.

Gráfico 68 – Frequência da rotina de produção de textos



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção docente dos três municípios indica que 36 (20,9%) professores utilizam diariamente a produção de textos; 40 (23,3%) a utilizam uma vez por semana; 62 (36%) a utilizam duas vezes por semana; dez (5,8%) a utilizam três vezes por semana; três (1,7%) a utilizam a cada quinze dias; três (1,7%) a utilizam uma vez por mês; e 16 (9,3%) não a utilizam.

Para as diretrizes do Mais Paic, a produção de texto deve ser feita ao menos uma vez por semana, no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e duas vezes por semana para o 4º e 5º anos (CEARÁ, 2021). Vemos que 62 (36%) professores a utilizam duas vezes por semana, seguida de uma vez por semana por 40 (23,3%) docentes.

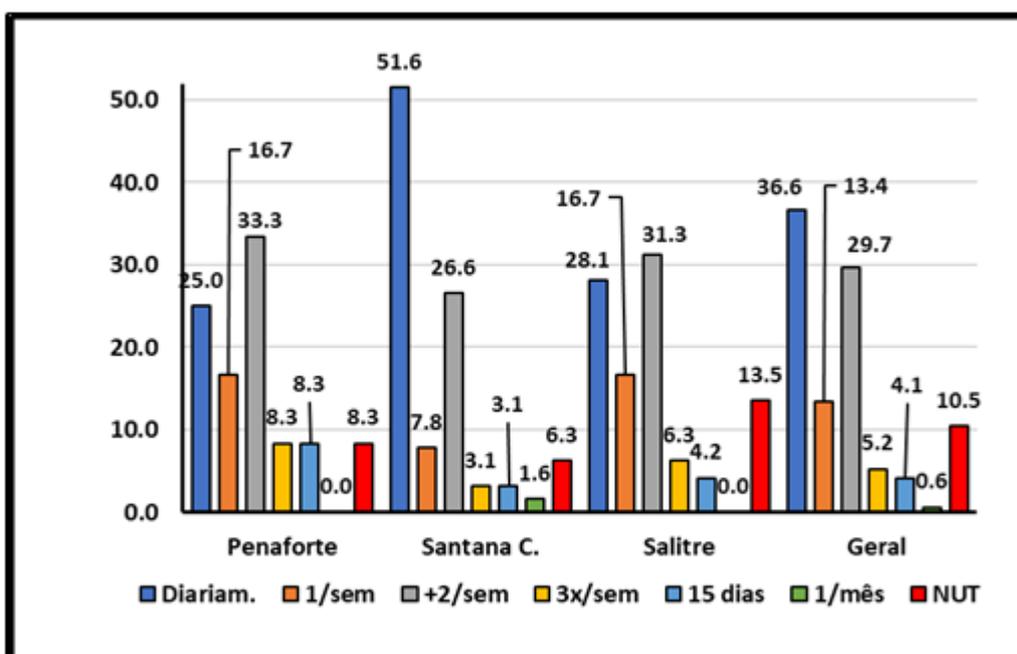
Os dados apontam que os professores do Cariri estão aderindo à política e 20,9% dos professores estão intensificando suas práticas, de maneira a trabalhar diariamente a produção de textos. Em destaque, Salitre é o município mais vulnerável e o mais equitativo; 25% dos professores trabalham diariamente a produção de texto, mais do que as diretrizes do Programa definem. Estudos qualitativos podem permitir entender a razão pela qual essa quantidade de professores intensificou seu trabalho nesse território. Será por orientação dos agentes de médio escalão? Ou por vontade própria?

A respeito da rotina de análise de linguagem e semiótica, no município de Penaforte, três (25%) professores indicaram usá-la diariamente; um(a) (8,3%) indicou usar a cada quinze dias; dois (16,7%), a utilizam uma vez por semana; quatro (33,3%) a utilizam duas vezes por semana; um(a) (8,3%) a utiliza três vezes por semana; e um(a) (8,3%) não a utiliza.

Em Salitre, 27 (28,1%) professores utilizam diariamente a análise de linguagem e semiótica; quatro (4,2%) a utilizam a cada quinze dias; 16 (16,7%) a utilizam uma vez por semana; 30 (31,3%) a utilizam duas vezes por semana; seis (6,3%) a utilizam três vezes por semana; e 13 (13,5%) não a utilizam.

Já em Santana do Cariri, 33 (51,6%) utilizam diariamente a análise de linguagem e semiótica; cinco (7,8%) a utilizam uma vez por semana; 17 (26,6%) a utilizam duas vezes por semana; dois (3,1%) a utilizam três vezes por semana; dois (3,1%), a cada quinze dias; um(a) (1,6%), uma vez por mês; e quatro (6,3%) não a utilizam. Conforme demonstra o Gráfico 69.

Gráfico 69 - Frequência da rotina de Análise de linguagem e semiótica



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção docente dos três municípios indica que 63 (36,6%) professores utilizam diariamente a análise de linguagem e semiótica; 23 (13,4%) a utilizam uma vez por semana; 51 (29,7%) a utilizam duas vezes por semana; nove (5,2%) a utilizam três vezes por semana; sete (4,1%) a utilizam a cada quinze dias; um(a) (0,6%) a utiliza uma vez por mês; e 18 (10,5%) não a utilizam.

Pelas orientações do Programa (CEARÁ, 2021), a análise linguística e semiótica deve ser utilizada três vezes na semana, para o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos). O documento não menciona como ocorre a utilização desse recurso para o 4º e 5º ano, no entanto, supomos que será restrito ao processo de alfabetização, mas são necessários estudos que visem a identificar profundamente esse aspecto.

Observa-se que 63 (36,6%) professores dos três municípios utilizam diariamente a análise linguística e semiótica, isto é, fazem mais do que é pedido pela diretriz; damos destaque para Santana do Cariri, que apresentou taxa de 51,6% de professores que a utilizam diariamente.

Os professores que estão dentro do parâmetro básico (três vezes na semana), para o Programa, somam nove (5,2%) e 51 (29,9%) que utilizam apenas duas vezes na semana. Alerta-se para que sejam feitas pesquisas que busquem entender a baixa adesão registrada.

Há uma hipótese: Se o programa exige a frequência de três vezes por semana, por qual razão alguns professores - 23 (13,4%) utilizam uma vez por semana e 51 (29,9%) duas vezes

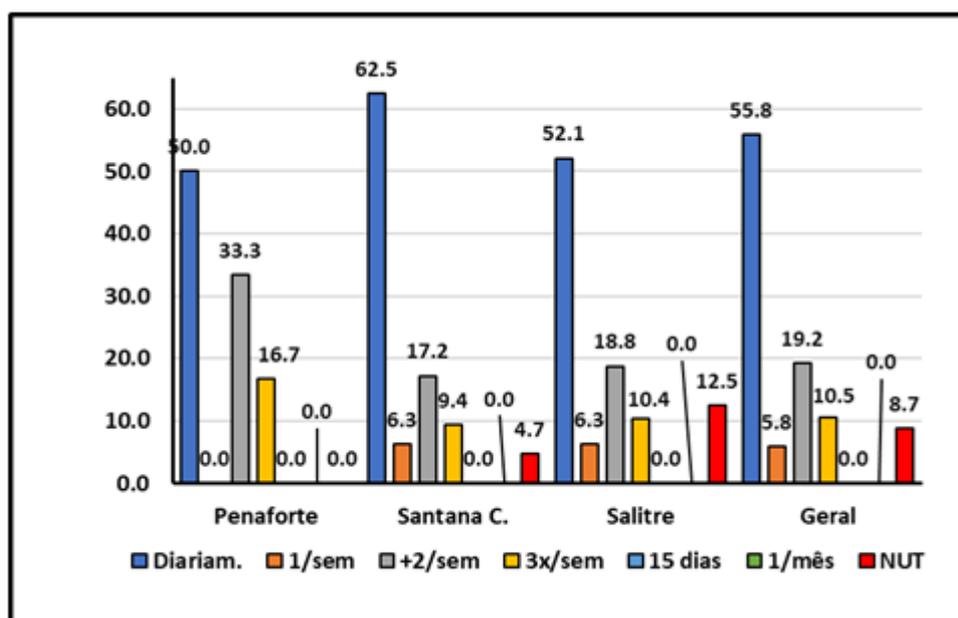
por semana -, não estão aderindo à frequência exigida pelo programa? Ou esse quantitativo está atrelado ao dos professores de 4º e 5º ano do ensino fundamental?

A respeito da rotina de trabalho com números, no município de Penaforte, seis (50%) professores indicaram trabalhar diariamente com números; quatro (33,3%) trabalham duas vezes por semana; e dois (16,7%) trabalham três vezes por semana.

Em Salitre, 50 (52,1%) professores utilizam diariamente o trabalho com números; seis (6,3%) utilizam uma vez por semana; 18 (18,8%) utilizam duas vezes por semana; dez (10,4%) utilizam três vezes por semana; e 12 (12,5%) não utilizam.

Já em Santana do Cariri, 40 (62,5%) utilizam diariamente o trabalho com números; quatro (6,3%) professores utilizam uma vez por semana; 11 (17,2%) utilizam duas vezes por semana; seis (9,4%) utilizam três vezes por semana; e três (4,7%) não utilizam. Conforme apontado no Gráfico 70.

Gráfico 70 - Frequência da rotina de trabalho com números



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção docente dos três municípios indica que 96 (55,8%) professores utilizam diariamente o trabalho com números; dez (5,8%) utilizam uma vez por semana; 33 (19,2%) utilizam duas vezes por semana; 18 (10,2%) utilizam três vezes por semana; e 15 (8,7%) não utilizam.

O documento (CEARÁ, 2021) indica que o trabalho com números deve ser feito ao menos uma vez por semana, no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos). Por se tratar de uma temática restrita a essa fase, segundo a OCPC, o ensino dos numerais é importante para o desenvolvimento do letramento matemático. Verificou-se que 55,8% dos municípios trabalham diariamente a temática, mais do que indicam as orientações do programa.

Os municípios têm apresentado boa adesão, com destaque para Santana do Cariri, em que 62,5% dos professores utilizam diariamente. Vale destacar que este é o município de nível intermediário em equidade e com índices de vulnerabilidade altos, conforme relatado na metodologia da pesquisa.

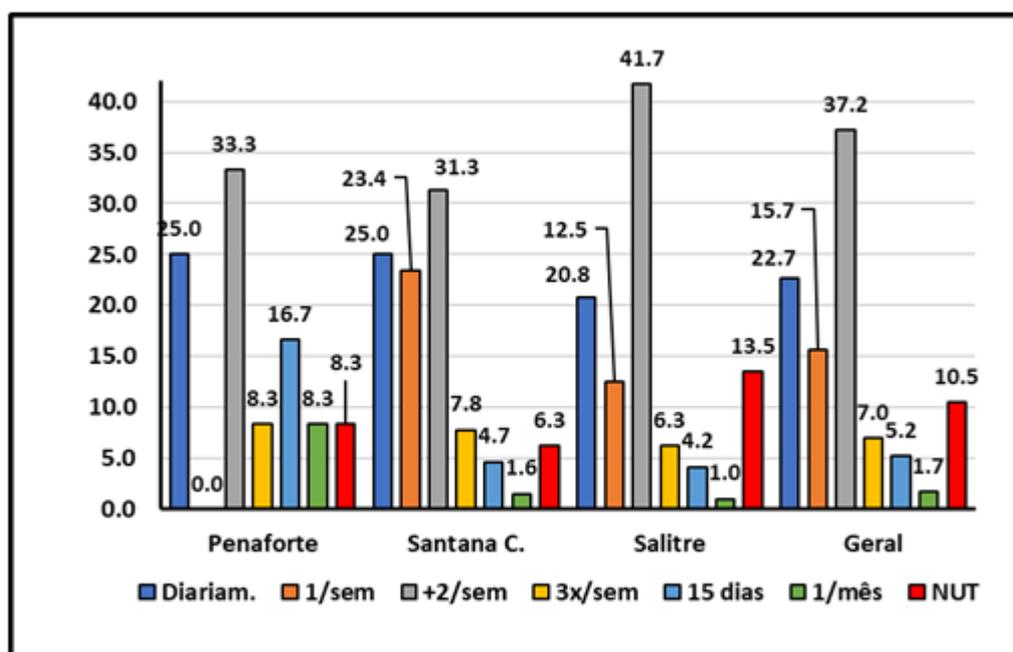
Os demais municípios não ficam tão distantes de Santana do Cariri, no quesito adesão. Salitre adere 52,1% diariamente; e Penaforte 50% diariamente. Vale destacar que Salitre é o mais vulnerável e o mais equitativo e Penaforte é o menos vulnerável e o mais equitativo. Estudos podem evidenciar as razões por que Santana do Cariri está aderindo fortemente à indicação diariamente, assim como os demais; será por razões de querer atingir a equidade? Ou por orientação dos agentes de médio escalão?

A respeito da rotina de geometria, no município de Penaforte, três (25%) professores indicaram usar diariamente o trabalho com geometria; quatro (33,3%) utilizam duas vezes por semana; um(a) (8,3%) professor(a) utiliza três vezes por semana; dois (16,7%) utilizam a cada 15 dias; um(a) (8,3%) utiliza uma vez por mês; e um(a) (8,3%) não utiliza.

Em Salitre, 20 (20,8%) professores utilizam diariamente a geometria; 12 (12,5%) utilizam uma vez por semana; 40 (41,7%) utilizam duas vezes por semana; seis (6,3%) utilizam três vezes por semana; quatro (4,2%) utilizam a cada 15 dias; um(a) (1%) professor(a) utiliza uma vez por mês; e 13 (13,5%) não utilizam.

Já em Santana do Cariri, 16 (25%) utilizam diariamente a geometria; 15 (23,4%) utilizam uma vez por semana; 20 (31,3%) utilizam duas vezes por semana; cinco (7,8%) utilizam três vezes por semana; três (4,7%) utilizam a cada 15 dias; um(a) (1,6%), uma vez por mês; e quatro (6,3%), que não utiliza. Conforme apontado no Gráfico 71.

Gráfico 71 - Frequência da rotina de uso da geometria



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção docente dos três municípios indica que 39 (22,7%) professores utilizam diariamente a geometria; 27 (15,7%) utilizam uma vez por semana; 64 (37,2%) utilizam duas vezes por semana; 12 (7%) utilizam três vezes por semana; nove (5,2%) utilizam a cada 15 dias; três (1,7%) utilizam uma vez por mês; e 18 (10,5%) não utilizam.

As diretrizes do programa indicam para utilizar a geometria ao menos uma vez por semana (CEARÁ, 2021). Observa-se que 39 (22,7%) professores utilizam diariamente, o que pode ser um aspecto positivo, com destaque para Santana do Cariri, com 16 (25%); e Penaforte, com três (25%).

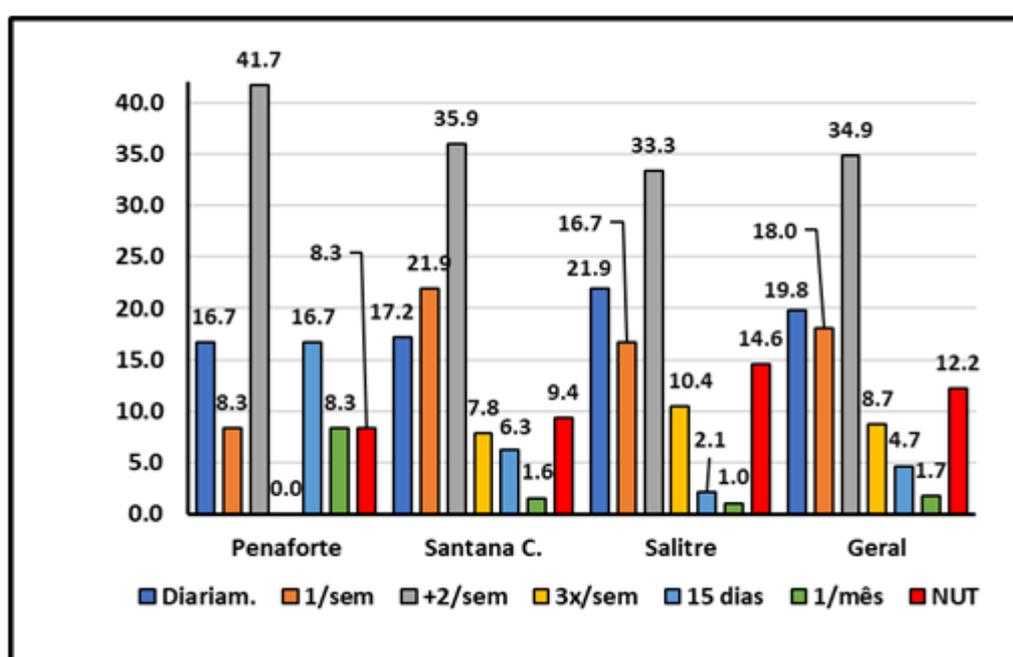
Nos três municípios, 64 (37,2%) professores atestaram utilizar duas vezes por semana, o que pode indicar para uma intensificação do conteúdo em sala de aula. Como destaque, Salitre indica 40 (41,7%) professores utilizando a geometria nesse molde. Será que os gestores do programa elaboram alguma normativa interna para atender a outras dificuldades dos alunos? Por que razão os municípios mudaram as diretrizes? Estudos qualitativos podem levar a entender essa relação.

A respeito da rotina de álgebra, no município de Penaforte, dois (16,7%) professores indicaram usar diariamente o trabalho com álgebra; um(a) (8,3%) utiliza uma vez por semana; cinco (41,7%) utilizam duas vezes por semana; dois (16,7%) dos professores utilizam a cada 15 dias; um(a) (8,3%) utiliza uma vez por mês; e um(a) (8,3%) não utiliza.

Em Salitre, 21 (21,9%) professores utilizam diariamente a álgebra; 16 (16,7%) utilizam uma vez por semana; 32 (33,3%) utilizam duas vezes por semana; dez (10,4%) utilizam três vezes por semana; dois (2,1%) utilizam a cada 15 dias; um(a) (1%) professor(a) utiliza uma vez por mês; e 14 (14,6%) não utilizam.

Já em Santana do Cariri, 11 (17,2%) professores utilizam diariamente a álgebra; 14 (21,9%), uma vez por semana; 23 (35,9%), duas vezes por semana; cinco (7,8%), três vezes por semana; quatro (6,3%), utilizam a cada 15 dias; um(a) (1,6%), uma vez por mês; e seis (9,4%) não utilizam. Conforme especificado no Gráfico 72.

Gráfico 72 - Frequência da rotina de uso da álgebra



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção docente dos três municípios indica que 34 (19,8%) dos professores utilizam diariamente a álgebra; 31 (18%), uma vez por semana; 60 (34,9%), duas vezes por semana; 15 (8,7%), três vezes por semana; oito (4,7%), a cada 15 dias; três (1,7%), uma vez por mês; e 21 (12,2%) não utilizam.

O documento (CEARÁ, 2021) traz que o conteúdo álgebra, da matemática, deve ser trabalhado pelos professores do ciclo de alfabetização uma vez por semana; já para o 4º e 5º anos, deve ser trabalhado duas vezes por semana. Observa-se que 60 (34,9%) professores utilizam a temática em sua rotina duas vezes por semana, com destaque para Penaforte, com 41,7%) professores, Santana do Cariri, com 35,9%; e Salitre com 33,3%.

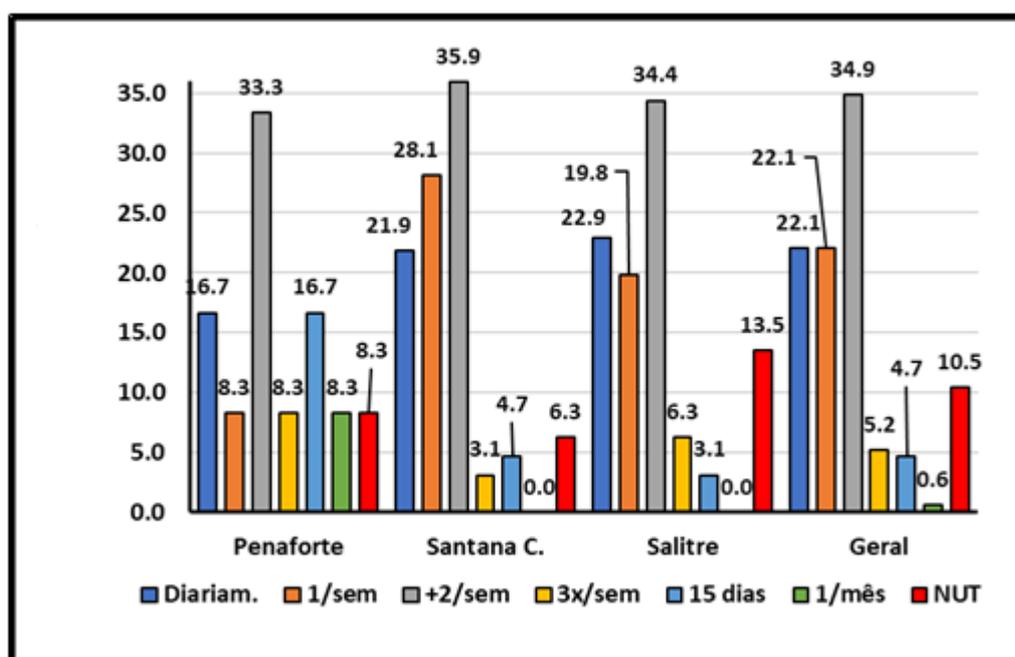
Vale destacar que 34 (19,8%) professores fazem esse trabalho, diariamente, em sala de aula. A questão que trazemos a respeito dessa realidade é: Por qual razão esses professores estão fazendo isso, em especial os 21 (21,9%) de Salitre. Esse fator está atrelado à vulnerabilidade social? As dificuldades de compreensão da matemática por parte dos alunos? Estudos qualitativos devem elucidar esses aspectos.

A respeito da rotina de grandezas e medidas, no município de Penaforte, dois (16,7%) professores indicaram usar diariamente o trabalho com grandezas e medidas; um(a) (8,3%) utiliza uma vez por semana; quatro (33,3%) utilizam duas vezes por semana; um(a) (8,3%) utiliza três vezes por semana; dois (16,7%) utilizam a cada 15 dias; um(a) (8,3%) utiliza uma vez por mês; e um(a) (8,3%) não utiliza.

Em Salitre, 22 (22,9%) professores utilizam diariamente o conteúdo de grandezas e medidas; 19 (19,8%) utilizam uma vez por semana; 33 (34,4%) utilizam duas vezes por semana; seis (6,3%) utilizam três vezes por semana; três (3,1%) utilizam a cada 15 dias; e 13 (13,5%) não utilizam.

Já em Santana do Cariri, 14 (21,9%) utilizam diariamente o conteúdo de grandezas e medidas; 18 (28,1%) utilizam uma vez por semana; 23 (35,9%), duas vezes por semana; dois (3,1%), três vezes por semana; três (4,7%), utilizam a cada 15 dias; e quatro (6,3%) não utilizam. Conforme consta no Gráfico 73.

Gráfico 73 - Frequência da rotina de uso de grandezas e medidas



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção docente dos três municípios indica que 38 (22,1%) professores utilizam diariamente o conteúdo de grandezas e medidas; 38 (22,1%) utilizam uma vez por semana; 60 (34,4%), duas vezes por semana; nove (5,2%), três vezes por semana; oito (4,7%), a cada 15 dias; um(a) (0,6%), uma vez por mês; e 18 (10,5%) não utilizam.

O documento Ceará (2021) destaca que os conteúdos de grandezas e medidas devem ser utilizados ao menos uma vez por semana, para todas as turmas. Destaca-se que 38 (22,1%) professores trabalham diariamente com a temática em sala de aula e 60 (34,4%) trabalham ao menos duas vezes por semana.

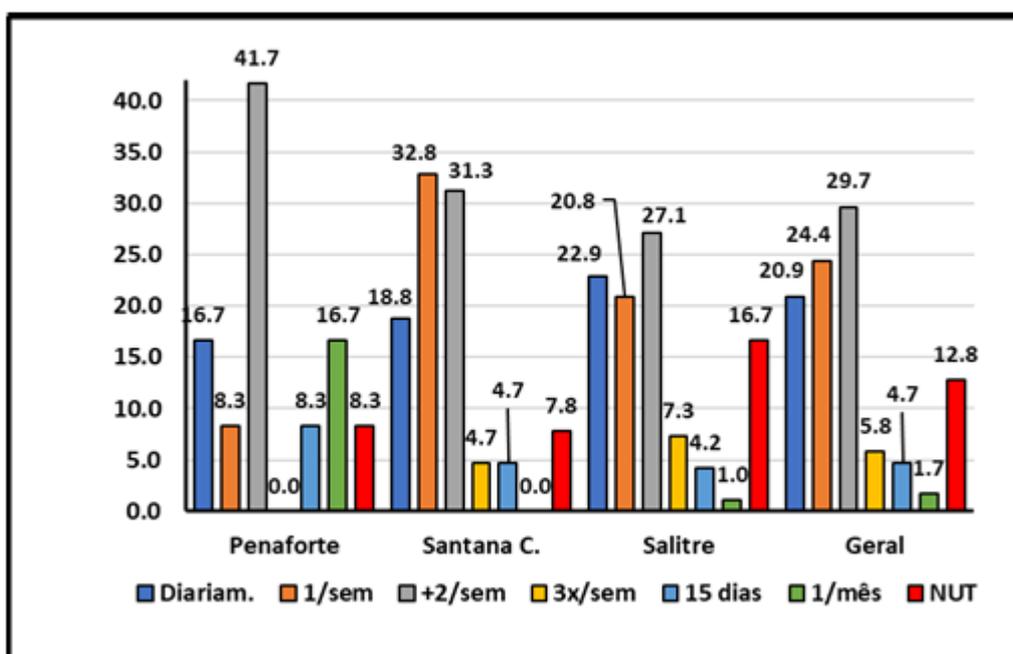
Em estudos futuros, podem ser comparadas tais temáticas, nos territórios analisados. Será que os municípios estão alterando as orientações do programa internamente, visando a obter melhores resultados? Esse questionamento estimula estudos qualitativos para verificar essa lacuna.

A respeito da rotina de probabilidade e estatística, no município de Penaforte, dois (16,7%) professores indicaram usá-la diariamente; um(a) (8,3%) a utiliza uma vez por semana; cinco (41,7%) a utilizam duas vezes por semana; um(a) (8,3%) a utiliza a cada 15 dias; dois (16,7%) a utilizam uma vez por mês; e um(a) (8,3%) não a utiliza.

Em Salitre, 22 (22,9%) professores a utilizam diariamente; 20 (20,8%) a utilizam uma vez por semana; 26 (27,1%) a utilizam duas vezes por semana; sete (7,3%) a utilizam três vezes por semana; quatro (4,2%) a utilizam a cada 15 dias; um(a) (1%), uma vez por mês; e 16 (16,7%) dizem que não a utilizam.

Já em Santana do Cariri, 12 (18,8%) utilizam diariamente o conteúdo de probabilidade e estatística; 21 (32,8%) o utilizam uma vez por semana; 20 (31,3%) o utilizam duas vezes por semana; três (4,7%) o utilizam três vezes por semana; três (4,7%) o utilizam a cada 15 dias; e cinco (7,8%) não utilizam; conforme consta no Gráfico 74.

Gráfico 74 - Frequência da rotina de uso de probabilidade e estatística



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção docente dos três municípios indica que 36 (20,9%) professores utilizam diariamente o conteúdo de probabilidade e estatística; 42 (24,4%) o utilizam uma vez por semana; 51 (29,7%) o utilizam duas vezes por semana; dez (5,8%) o utilizam três vezes por semana; oito (4,7%) o utilizam a cada 15 dias; três (1,7%) o utilizam uma vez por mês; e 22 (12,8%) não o utilizam. Os dados apresentaram diferença estatisticamente significativa (p -valor 0,0162*), na categoria duas vezes por semana; no município de Penaforte, cinco (41,7%), e em Salitre, 26 (27,1%).

As normativas do programa (CEARÁ, 2021) dizem que esse conteúdo deve ser trabalhado ao menos uma vez por semana, nas turmas de 1º a 5º ano. Observa-se que 36 (20,9%) professores trabalham a temática diariamente em sala de aula, com destaque para Salitre, com 22 (22,9%), que é o município mais vulnerável e equitativo; 51 (29,7%) utilizam a temática duas vezes por semana, com destaque para Penaforte, com cinco (41,7%), o mais equitativo e o menos vulnerável; e para Santana do Cariri, com 20 (31,3%), que é um dos mais vulnerável e o menos equitativo.

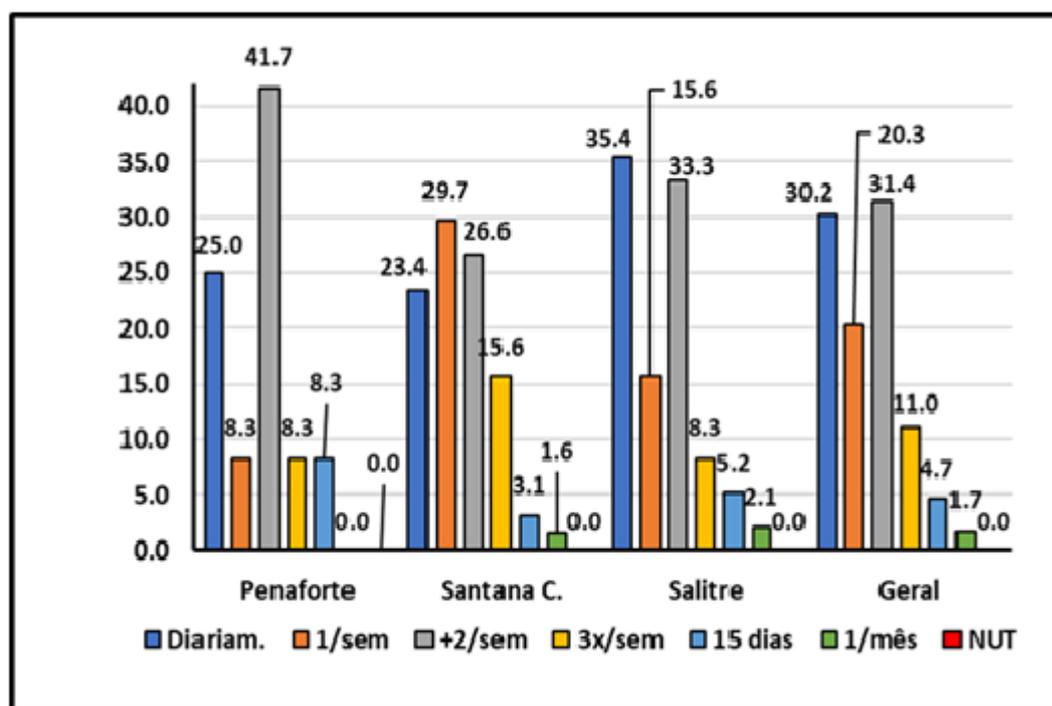
139 (80,8%) fazem uso deste conteúdo com frequência igual ou maior preconizada pelo Mais Paic. Destacamos que estudos qualitativos precisam ser feitos visando entender a razão dos municípios estarem intensificando mais suas práticas sobre o conteúdo de probabilidade e estatística.

A respeito da rotina de jogos e brincadeiras, no município de Penaforte, três (25%) professores indicaram usar diariamente o trabalho com jogos e brincadeiras; um(a) (8,3%) o utiliza uma vez por semana; cinco (41,7%) o utilizam duas vezes por semana; um(a) (8,3%) o utiliza a cada 15 dias; dois (16,7%) o utilizam uma vez por mês; e um(a) (8,3%) não o utiliza.

Em Salitre, 34 (35,4%) professores utilizam diariamente o conteúdo de jogos e brincadeiras; 15 (15,6%) o utilizam uma vez por semana; 32 (33,3%) o utilizam duas vezes por semana; oito (8,3%) o utilizam três vezes por semana; cinco (5,2%) o utilizam a cada 15 dias; e dois (2,1%) o utilizam uma vez por mês.

Já em Santana do Cariri, 15 (23,4%) utilizam diariamente o conteúdo de jogos e brincadeiras; 19 (29,7%) o utilizam uma vez por semana; 17 (26,6%) o utilizam duas vezes por semana; dez (15,6%) o utilizam três vezes por semana; dois (3,1%) o utilizam a cada 15 dias; e um(a) (1,6%) o utiliza uma vez por mês; conforme apontado no Gráfico 75.

Gráfico 75 - Frequência da rotina de uso de jogos e brincadeiras



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção docente dos três municípios indica que 52 (30,2%) professores utilizam diariamente o conteúdo de jogos e brincadeiras; 35 (20,3%) o utilizam uma vez por semana; 54 (31,4%) o utilizam duas vezes por semana; 19 (11%) o utilizam três vezes por

semana; oito (4,7%) o utilizam a cada 15 dias; e três (1,7%) professores o utilizam uma vez por mês.

Segundo material específico para a rotina do Mais Paic (CEARÁ, 2022a) esse conteúdo não foi encontrado na rotina oficial do programa, mas foi verificado que, ele é utilizado como recurso de acolhimento para as crianças, mas o lúdico como parte do conteúdo ou como recurso de estímulo ao conteúdo não foi identificado no documento que apresenta as rotinas. Mas, na percepção dos docentes, verificou-se que 54 (31,4%) utilizam o lúdico ao menos duas vezes por semana; 52 (30,2%) o utilizam diariamente, com destaque para Salitre, com 34 (35,4%) professores, que é o município mais vulnerável e equitativo.

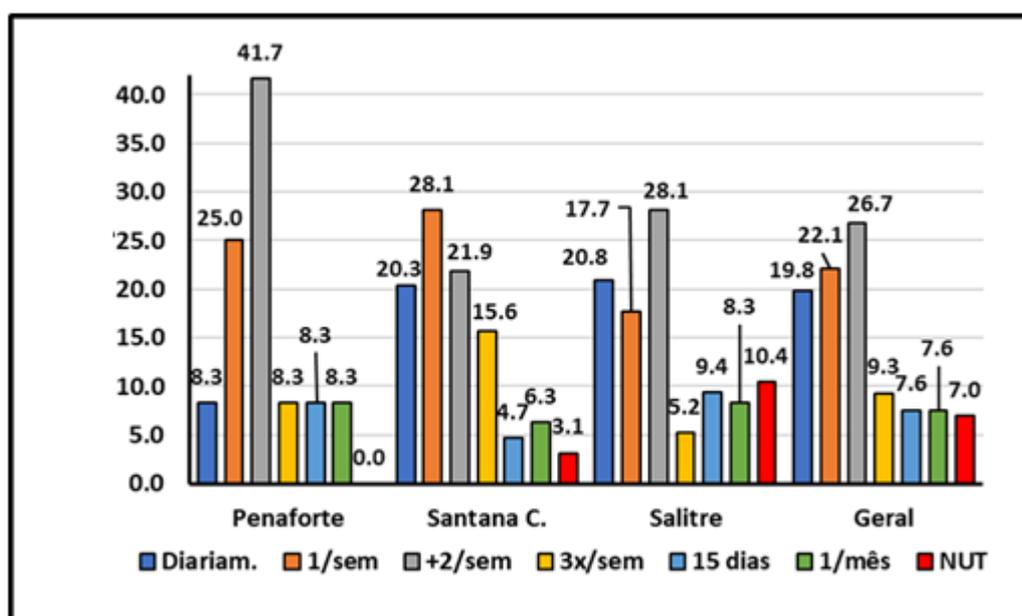
Destacam-se, aqui, algumas hipóteses relacionadas à pergunta: De que forma o programa estimula a brincadeira? Como a brincadeira é entendida pelo programa? Qual é a visão desses professores a respeito da brincadeira? Será que o programa, por focar tanto na aprendizagem, não contempla o lazer e as atividades lúdicas? Estudos qualitativos podem facilitar a resolução dessas questões.

A respeito da rotina de desenhos temáticos, no município de Penaforte, um(a) (8,3%) professor indicou usar diariamente o trabalho com desenhos temáticos; três (25%) o utilizam uma vez por semana; cinco (41,7%) o utilizam duas vezes por semana; um(a) (8,3%) o utiliza três vezes por semana; um(a) (8,3%) dos professores o utiliza a cada 15 dias; e um(a) (8,3%) o utiliza uma vez por mês.

Em Salitre, 20 (20,8%) professores utilizam diariamente os desenhos temáticos; 17 (17,7%) os utilizam uma vez por semana; 27 (28,1%) os utilizam duas vezes por semana; cinco (5,2%) os utilizam três vezes por semana; nove (9,4%), a cada 15 dias; oito (8,3%), uma vez por mês; e dez (10,4%) não os utilizam.

Já em Santana do Cariri, 13 (20,3%) utilizam diariamente o conteúdo de desenhos temáticos; 18 (28,1%) professores o utilizam uma vez por semana; 14 (21,9%) o utilizam duas vezes por semana; dez (15,6%), três vezes por semana; três (4,7%), o utilizam a cada 15 dias; quatro (6,3%) o utilizam uma vez por mês; e dois (3,1%) não o utilizam; conforme apresentado no Gráfico 76.

Gráfico 76 - Frequência da rotina de uso de desenho temático



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção docente dos três municípios indica que 34 (19,8%) dos professores utilizam diariamente os desenhos temáticos; 38 (22,1%), uma vez por semana; 46 (26,7%), duas vezes por semana; 16 (9,3%), três vezes por semana; 13 (7,6%), a cada 15 dias; 13 (7,6%), uma vez por mês; e 12 (7%) professores não o utilizam.

Não foi identificado, na rotina geral do programa, o desenho temático, mas percebeu-se que na rotina do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), o desenho é um fator contido em algumas propostas de atividades que constam no documento (CEARÁ, 2021) como sugestão.

Percebeu-se, com base nos dados, que 46 (26,7%) professores utilizam o desenho ao menos duas vezes por semana, com destaque para Penaforte, com cinco (41,7%) docentes e Salitre com 27 (28,1%). Os dois municípios são equitativos, mas existe uma diferença no nível de vulnerabilidade social (0,966).

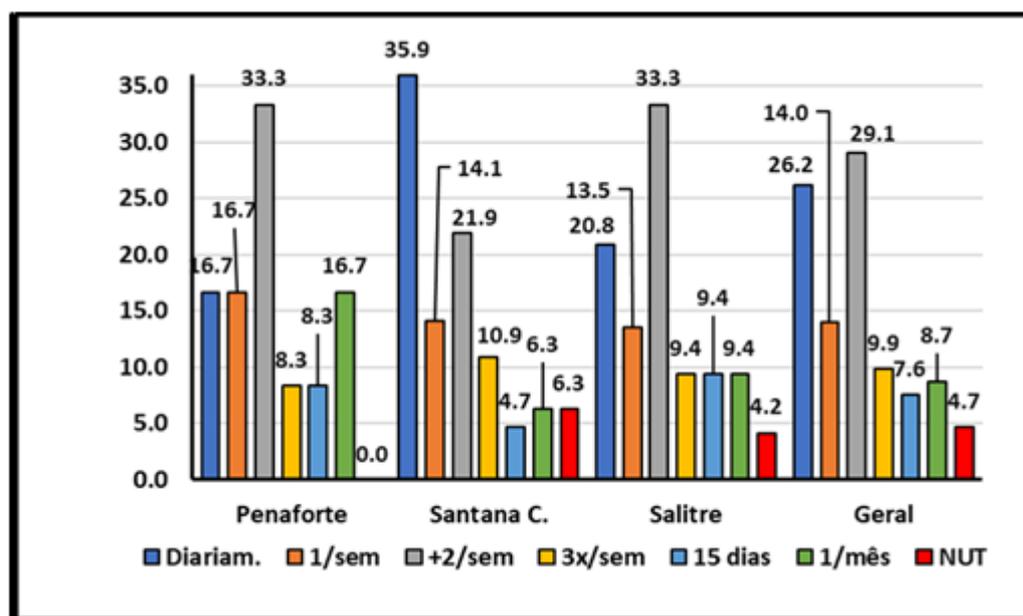
Santana do Cariri é o município que mais utiliza esse recurso, ao menos uma vez na semana, por 18 (28,1%) professores. Estudos mais aprofundados permitirão entender a razão pela qual Santana do Cariri utiliza mais o recurso do que os demais municípios. Será o fato de estar tentando equalizar mais os resultados?

A respeito da rotina de uso da música, em sala de aula, no município de Penaforte, dois (16,7%) professores indicaram usar diariamente o trabalho com a música; dois (16,7%) a utilizam uma vez por semana; quatro (33,3%) a utilizam duas vezes por semana; um(a) (8,3%), três vezes por semana; um(a) (8,3%), a cada 15 dias; e dois (16,7%) uma vez por mês.

Em Salitre, 20 (20,8%) professores utilizam diariamente a música; 13 (13,5%) a utilizam uma vez por semana; 32 (33,3%), duas vezes por semana; nove (9,4%), três vezes por semana; nove (9,4%), a cada 15 dias; nove (9,4%), uma vez por mês; e quatro (4,2%) não a utilizam.

Já em Santana do Cariri, 23 (35,9%) utilizam diariamente o conteúdo música; nove (14,1%) professores utilizam uma vez por semana; 14 (21,9%), duas vezes por semana; sete (10,9%), três vezes por semana; três (4,7%), a cada 15 dias; quatro (6,3%) uma vez por mês; e quatro (6,3%) não a utilizam; conforme apresentado no Gráfico 77.

Gráfico 77 - Frequência da rotina de utilização da música



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção docente dos três municípios indica que: 45 (26,2%) dos professores utilizam diariamente a música, 24 (14%) utilizam uma vez por semana, 50 (29,1%) utilizam duas vezes por semana, 17 (9,9%) utilizam três vezes por semana, 13 (7,6%) utilizam a cada 15 dias, 15 (8,7%) utilizam uma vez por mês e oito (4,7%) dos professores não utilizam.

Verifica-se que a música também não é um conteúdo, mas um recurso de acolhimento, da mesma forma que os jogos e brincadeiras. No entanto, pouco se menciona no contexto das atividades. Observa-se que 50 (29,1%) professores utilizam ao menos duas vezes por semana, com destaque para Penaforte, com 33,3% e Salitre, 33,3%, que tiveram as mesmas taxas. Santana do Cariri utiliza o recurso mais diariamente, por 23 (35,9%) professores, do que os demais municípios. Por qual razão 23 (35,9%) professores de Santana do Cariri utilizam mais

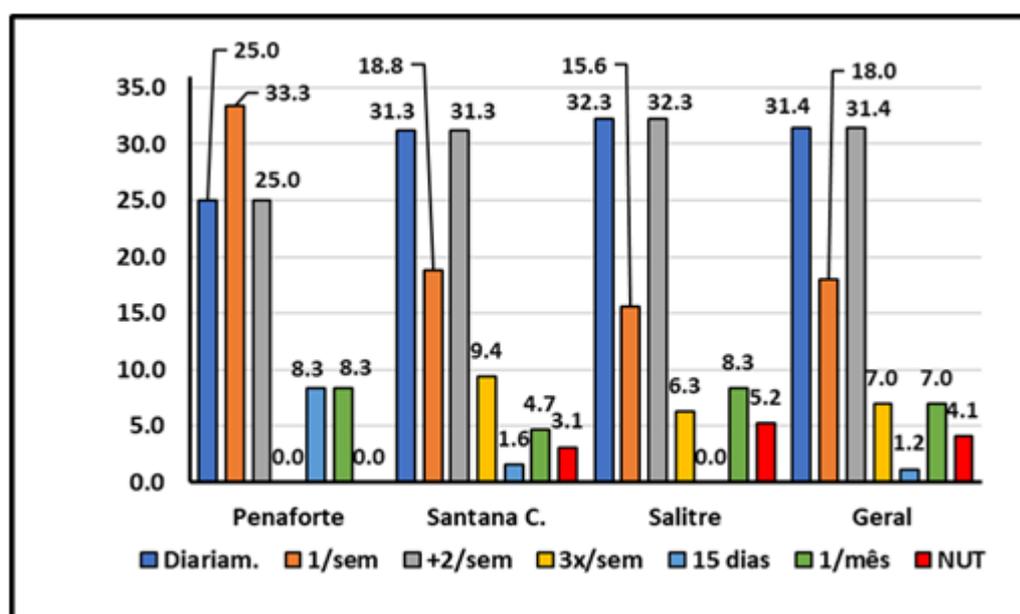
esse recurso diariamente? Será que os oito (4,7%) professores que não aderem, o fazem por falta de conhecimento? Ou por pensar que a música está voltada para o público da educação infantil? Pesquisas precisam ser feitas para que se entenda esse fenômeno.

A respeito da rotina de uso da roda de histórias, em sala de aula, no município de Penaforte, três (25%) professores indicaram usar diariamente, no trabalho, a roda de histórias; quatro (33,3%) a utilizam uma vez por semana; três (25%), duas vezes por semana; um(a) (8,3%), a cada 15 dias; e um(a) (8,3%), uma vez por mês.

Em Salitre, 31 (32,3%) professores utilizam diariamente a roda de história; 15 (15,6%) a utilizam uma vez por semana; 31 (32,3%), duas vezes por semana; seis (6,3%) a utilizam três vezes por semana; oito (8,3%) a utilizam uma vez por mês; e cinco (5,2%) professores não a utilizam.

Já em Santana do Cariri, 20 (31,3%) docentes utilizam diariamente a roda de história; 12 (18,8%), uma vez por semana; 20 (31,3%), duas vezes por semana; seis (9,4%), três vezes por semana; um(a) (1,6%), a cada 15 dias; três (4,7%), uma vez por mês; e dois (3,1%) não a utilizam, conforme consta no Gráfico 78.

Gráfico 78 – Frequência da rotina de utilização da roda de histórias



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção docente dos três municípios indica que: 54 (31,4%) professores utilizam diariamente a roda de história; 31 (18%), uma vez por semana; 54 (31,4%), duas vezes

por semana; 12 (7%), três vezes por semana; dois (1,2%), a cada 15 dias; 12 (7%), uma vez por mês; e sete (4,1%) não a utilizam.

A roda de histórias é mais presente na rotina do ciclo de alfabetização (1^o, 2^o e 3^o anos), conforme aponta Ceará (2021), e deve acontecer ao menos uma vez por semana. Observa-se, conforme os dados da percepção dos professores, que 54 (31,4%) professores utilizam diariamente o recurso e outros 54 (31,4%) dos professores utilizam duas vezes por semana. Destacamos Salitre com 31 (32,3%) professores e Santana do Cariri com 20 (31,3%), que utilizam o recurso diariamente.

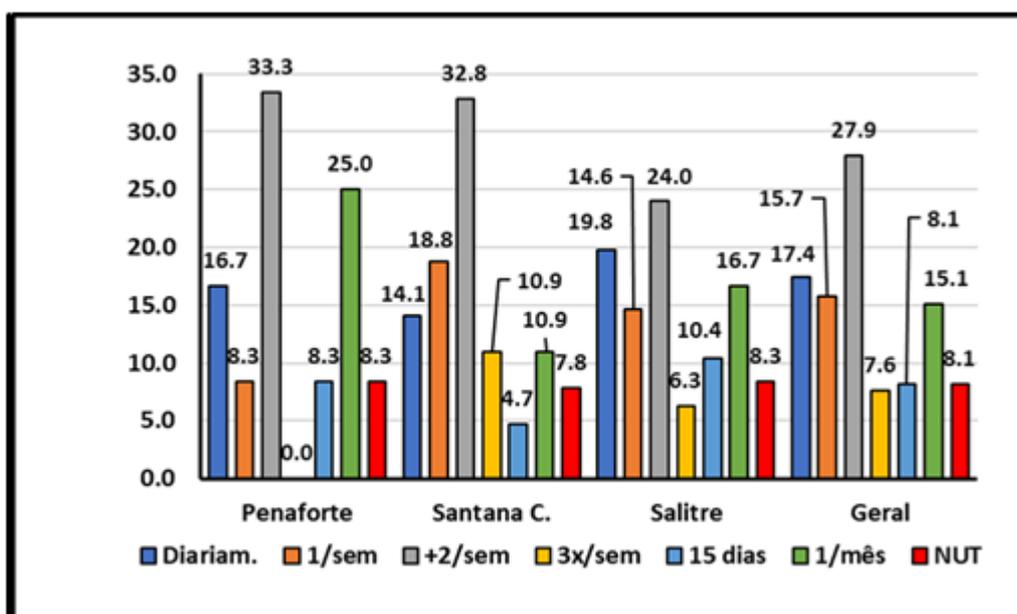
Diante dos dados, surgem os seguintes questionamentos: Qual é a razão de os municípios utilizarem intensamente a leitura de histórias? Será que o trabalho intenso com a leitura está atrelado ao desenvolvimento da leitura? Será que os professores acreditam ser insuficiente a quantidade de leituras estabelecidas pelos documentos, e por isso acreditam que a leitura diária contribuirá para a equidade dos estudantes?

A respeito da rotina de uso das atividades culturais em sala de aula, no município de Penaforte, dois (16,7%) professores indicaram usar diariamente as atividades culturais; um(a) (8,3%) as utilizam uma vez por semana; quatro (33,3%), duas vezes por semana; um(a) (8,3%), a cada 15 dias; três (25%), uma vez por mês; e um(a) (8,3%) diz não utilizar.

Em Salitre, 19 (19,8%) professores utilizam diariamente as atividades culturais; 14 (14,6%), uma vez por semana; 23 (24%), duas vezes por semana; seis (6,3%), três vezes por semana; dez (10,4%), a cada 15 dias; 16 (16,7%), uma vez por mês; e oito (8,3%) dos professores não as utilizam.

Já em Santana do Cariri, nove (14,1%) utilizam diariamente as atividades culturais; 12 (18,8%) as utilizam uma vez por semana; 21 (32,8%) as utilizam duas vezes por semana; sete (10,9%), três vezes por semana; três (4,7%), as utilizam a cada 15 dias; sete (10,9%), que as utilizam uma vez por mês; e cinco (7,8%) não as utilizam; conforme exposto no Gráfico 79.

Gráfico 79 – Frequência de utilização das atividades culturais



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção docente dos três municípios indica que 30 (17,4%) professores utilizam diariamente as atividades culturais; 27 (15,7%) as utilizam uma vez por semana; 48 (27,9%), duas vezes por semana; 13 (7,6%), três vezes por semana; 14 (8,1%), a cada 15 dias; 26 (15,1%), uma vez por mês; e 14 (8,1%) não as utilizam.

As atividades culturais não estão previstas no planejamento diário no programa (CEARÁ, 2021), no entanto, os dados indicam que 48 (27,9%) professores utilizam essas atividades ao menos duas vezes por semana. A OCPCs (CEARÁ, 2020, p.30) destaca que deve haver um trabalho voltado à valorização da cultura, em específico na competência 6, que traz:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Objeto da competência: Trabalho e projeto de vida.

A educação não pode existir se não estiver imersa nos processos culturais e no contexto em que ela está situada, ou seja, tanto o currículo quanto a educação só têm sentido se estiverem ligados a necessidades sociais e culturais (MACEDO, 2018).

Os dados permitem destacar algumas hipóteses: Qual a razão de os professores do Cariri estarem trabalhando com pouca intensidade a cultura local? Os números indicam a baixa intensidade no trabalho docente diário (17,4%). A cultura local poderia ser mais aproveitada, tendo em vista que a região do Cariri é conhecida nacionalmente pela riqueza cultural. Os

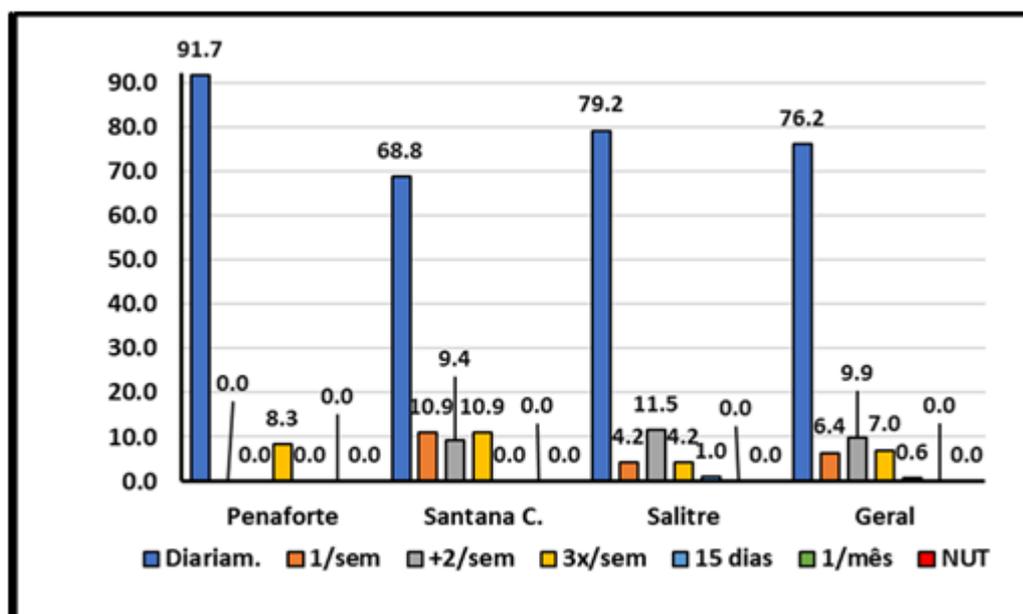
professores deveriam, assim como prevê o documento do programa (OCPCs), valorizar a diversidade e os saberes culturais, priorizando-os nas atividades em sala de aula.

A respeito da rotina no uso da tarefa de casa, no município de Penaforte, 11 (91,7%) professores indicaram usar diariamente, no trabalho com a tarefa de casa, e um(a) (8,3%) professor(a) utiliza o recurso três vezes na semana.

Em Salitre, 76 (79,2%) professores utilizam diariamente as tarefas de casa; quatro (4,2%) as utilizam uma vez por semana; 11 (11,5%), duas vezes por semana; quatro (4,2%), três vezes por semana; e um(a) (1%) professor(a) as utiliza a cada 15 dias.

Já em Santana do Cariri, 44 (68,8%) utilizam diariamente as tarefas de casa; sete (10,9%) professores as utilizam uma vez por semana; seis (9,4%) utilizam duas vezes por semana; e sete (10,9%) utilizam três vezes por semana; esses dados estão ilustrados no Gráfico 80.

Gráfico 80 – Frequência de utilização da tarefa de casa



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção docente dos três municípios indica que 131 (76,2%) professores utilizam diariamente as tarefas de casa; 11 (6,4%) utilizam uma vez por semana; 17 (9,9%) utilizam duas vezes por semana; 12 (7%) utilizam três vezes por semana; e um(a) (0,6%) as utiliza a cada 15 dias.

A taxa de utilização diária da tarefa de casa é de 76,2%. Com esse dado, verifica-se significativa adesão à política, uma vez que, nas diretrizes do programa, a tarefa de casa deve ser uma rotina diária (CEARÁ, 2021). Observa-se que todos os municípios possuem altas taxas

de adesão diária: Penaforte (91,7%), Salitre (79,2%) e Santana do Cariri (68,8%). Com relação aos professores que utilizam esse recurso fora do que é orientado, surgem as questões: Será que é uma normativa própria do município ou da escola? Ou o professor está usando sua liberdade de ação? Estudos qualitativos precisam ser feitos com os professores de maneira a evidenciar essa questão.

Tabela 17 – Variância das respostas

Itens do questionário	Penaforte (n=12)	Santana do Cariri (n=64)	Salitre (n=96)	Geral (n=172)	p-valor
31. [Leitura e compreensão de texto]	100 (66.6 - 100)	100 (83.3 - 100)	100 (100 - 100)	100 (83.3 - 100)	0,6423
31. [Trabalho com oralidade]	83.3 (66.6 - 100)	100 (100 - 100)	100 (66.6 - 100)	100 (100 - 100)	0,6356
31. [Produção de textos]	66.6 (50 - 70.8)	66.6 (50 - 66.6)	66.6 (50 - 87.5)	66.6 (50 - 66.6)	0,6290
31. [Análise de linguagem e semiótica]	66.6 (50 - 87.5)	100 (66.6 - 100)	66.6 (50 - 100)	100 (66.6 - 100)	0,6223
31. [Trabalho com números]	91.7 (66.6 - 100)	100 (66.6 - 100)	100 (66.6 - 100)	100 (66.6 - 100)	0,6157
31. [Geometria]	66.6 (33.3 - 87.5)	66.6 (50 - 87.5)	66.6 (50 - 83.3)	66.6 (50 - 87.5)	0,6090
31. [Álgebra]	66.6 (33.3 - 66.6)	66.6 (50 - 70.8)	66.6 (50 - 83.3)	66.6 (50 - 70.8)	0,7221
31. [Grandezas e Medidas]	66.6 (33.3 - 70.8)	66.6 (50 - 70.8)	66.6 (50 - 83.3)	66.6 (50 - 70.8)	0,7155
31. [Probabilidade e estatística]	66.6 (29.1 - 66.6)	66.6 (50 - 66.6)	66.6 (50 - 83.3)	66.6 (50 - 66.6)	0,7447
31. [Jogos e brincadeiras]	66.6 (62.5 - 87.5)	66.6 (50 - 83.3)	66.6 (66.6 - 100)	66.6 (50 - 83.3)	0,7740
31. [Desenho temático]	66.6 (50 - 66.6)	66.6 (50 - 83.3)	66.6 (33.3 - 83.3)	66.6 (50 - 83.3)	0,8033
31. [Músicas]	66.6 (45.8 - 70.8)	66.6 (50 - 100)	66.6 (50 - 83.3)	66.6 (50 - 100)	0,8326
31. [Roda de história]	58.3 (50 - 75)	66.6 (50 - 100)	66.6 (50 - 100)	66.6 (50 - 100)	0,8618
31. [Atividades culturais]	58.3 (16.6 - 66.6)	66.6 (50 - 70.8)	58.3 (29.1 - 83.3)	66.6 (50 - 70.8)	0,8911
31. [Tarefa de casa]	100 (100 - 100)	100 (83.3 - 100)	100 (100 - 100)	100 (83.3 - 100)	0,9204

Elaborado pelo autor (2022) com base no teste de Kruskal-Wallis.

A avaliação comparativa dos escores dos itens 31, realizada pelo teste de *Kruskal-Wallis*, mostrou que, em todos eles, o p-valor >0,05 indica que a diferença não é significativa.

Esses resultados apontam que o processo de implementação do Mais Paic, nos três municípios, tem absorvido os parâmetros do programa. Esses achados dialogam com Secchi (2017), quando diz que as políticas públicas, para terem sucesso, necessitam observar as diretrizes previstas.

Assim, com base em Lipsky (2019), é possível afirmar que a concepção e a prática são elementos distintos, uma vez que, ao idealizar determinada política, considera-se sua implementação de forma específica, e quando a prática atinge um patamar real, é necessário adaptar ou aplicar a discricionariedade por parte dos burocratas de nível de rua.

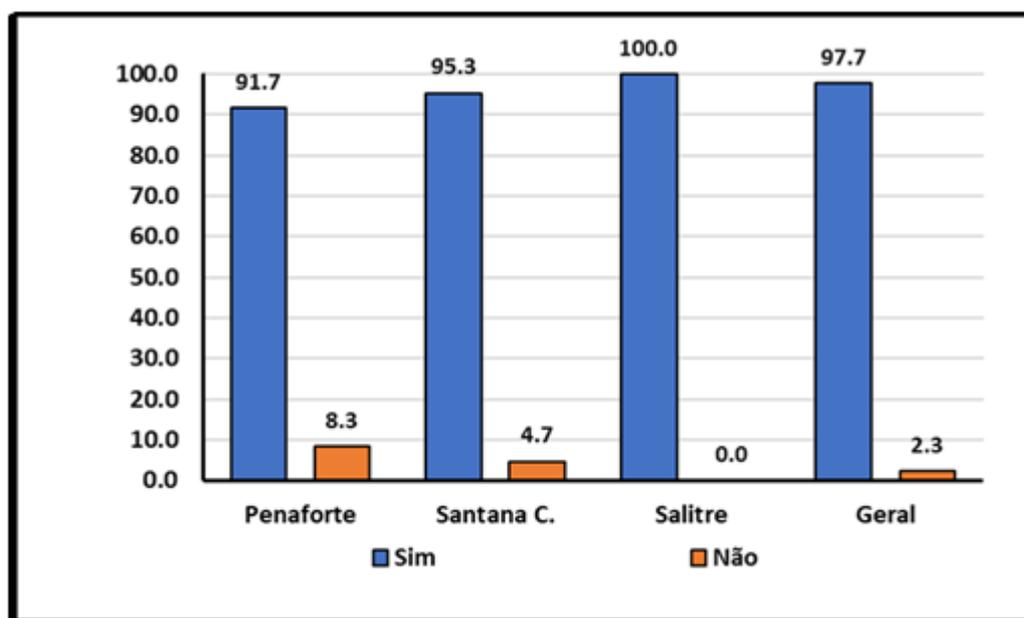
8.7 Avaliação na percepção docente

A respeito da divulgação dos resultados das avaliações, por parte da =SME=, 11 (91,7%) professores do município de Penaforte responderam que sim e um(a) (8,3%) respondeu que não.

No município de Salitre, de forma unânime, 96 (100%) professores que responderam ao questionário afirmaram que a SME tem divulgado os resultados das avaliações.

Já no município de Santana do Cariri, 61 (95,3%) professores responderam que sim, a SME tem divulgado os resultados das avaliações, e três (4,7%) responderam que a SME não tem divulgado os resultados das avaliações.

Gráfico 81 – Divulgação do resultado das avaliações por parte da SME



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção docente sobre a divulgação, por parte da SME, do resultado das avaliações, é que 168 (97,7%) professores disseram recebê-los e quatro (2,3%) afirmaram não receber esses resultados.

A divulgação dos resultados das avaliações é útil para que os professores possam reprogramar suas atividades e rotinas e verificar em que consiste a dificuldade de cada aluno. As avaliações também podem ser um norte para a reformulação da política, conforme aponta Capella (2018); é um importante eixo que proporciona aos agentes de nível macro rever ou redirecionar o processo de implementação.

Na questão sobre como os resultados das avaliações são utilizados em sua escola, os professores puderam optar em responder a mais do que uma alternativa, sendo assim, dez (47,6%) professores de Penaforte identificaram que esses dados são utilizados para a identificação de fragilidades; seis (28,5%) identificaram que são utilizados para o planejamento; quatro (19%) para a gestão; e um(a) (4,7%) para as reuniões.

Em Salitre, 86 (39%) professores acreditam que os dados das avaliações são utilizados para a identificação de fragilidades; 59 (26,8%) acreditam que são utilizados para o planejamento; 41 (18,6%) acreditam que os dados são utilizados para a gestão; e 37 (16,8%) acreditam que são utilizados para reuniões.

Já em Santana do Cariri, 52 (38,2%) professores acreditam que os dados são utilizados para a identificação de fragilidades; 39 (28,6%) acreditam que são usados para o planejamento; 22 (16,7%) acreditam que são usados para a gestão; e 23 (16,9%), que são usados para reuniões.

Tabela 18 - Como os resultados das avaliações são utilizados na escola

QUESTIONARIO	Penaforte		Santana do Cariri		Salitre		Geral	
	n=21	%	n=136	%	n=220	%	n=377	%
AVALIAÇÃO E PERCEPÇÃO DO DOCENTE								
Como os resultados das avaliações são utilizados na sua escola?								
Id fragilidades	10	47.6	52	38.2	86	39.0	148	39.2
Planejamento	6	28.5	39	28.6	59	26.8	104	27.5
Gestão	4	19.0	22	16.7	41	18.6	67	17.7
Reuniões	1	4.7	23	16.9	37	16.8	61	16.4

Elaborado pelo autor (2022).

A alternativa mais frequente ressaltada pelos professores dos três municípios é a utilização dos resultados das avaliações para identificar as fragilidades na aprendizagem dos alunos 148 (39,2%). Fontanive (2013) argumenta que os resultados das avaliações, com destaque das avaliações de larga escala, devem proporcionar a identificação das lacunas de aprendizagens, assim como foram identificadas nas respostas dos professores.

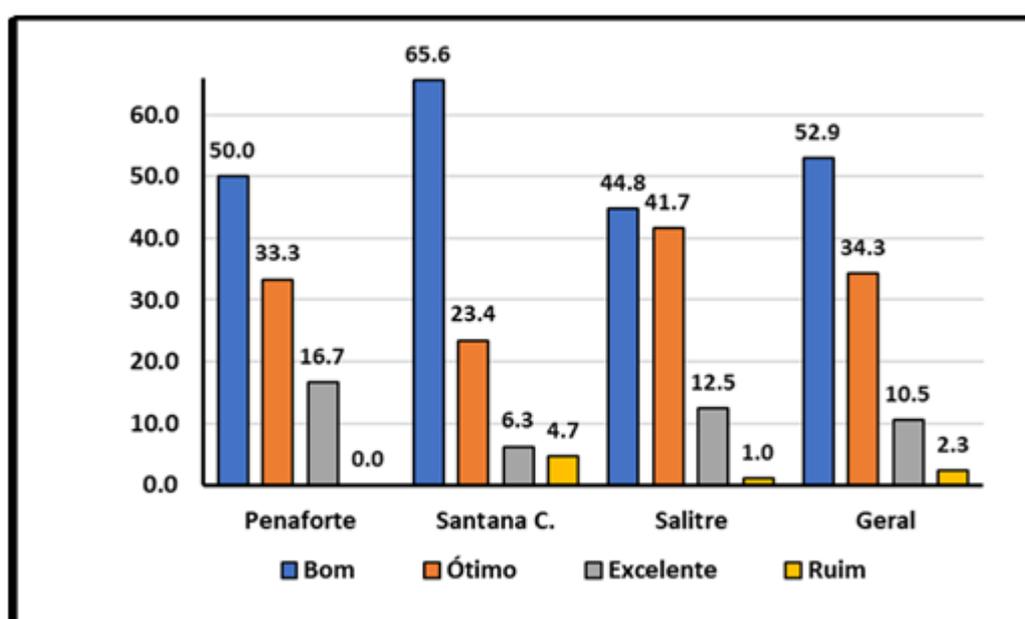
Para a autora, é importante que os docentes compreendam a importância da avaliação, de maneira que seja orientadora nos processos de ensino e nas práticas pedagógicas adotadas em sala de aula.

Por fim, no questionário, buscou-se identificar a percepção docente em relação aos avanços dos seus alunos na aprendizagem na idade certa. Em Penaforte, dois (16,7%) professores acreditam estar excelente; quatro (33,3%) acreditam estar ótimo; seis (50%) acreditam ser bom.

Em Salitre, 12 (12,5%) professores acreditam ser excelente; 40 (41,7%) acreditam ser ótimo; 43 (44,8%) acreditam ser bom; e um(a) (1%) acredita estar ruim.

Já em Santana do Cariri, quatro (6,3%) professores acreditam estar excelente; 15 (23,4%) acreditam estar ótimo; 42 (65,6%) acreditam estar bom; e três (4,7%) acreditam estar ruim. O Gráfico 82 ilustra as respostas obtidas nos municípios.

Gráfico 82 – Percepção docente sobre o avanço da aprendizagem dos alunos



Elaborado pelo autor (2022).

A síntese da percepção docente dos três municípios aponta que 18 (10,5%) professores acreditam estar excelente o avanço de seus alunos na aprendizagem na idade certa; 59 (34,3%) acreditam estar ótimo; 91 (52,9%) acreditam estar bom; e quatro (2,3%) acreditam estar ruim.

Duarte, Ribeiro e Cruz (2022), por meio da análise de diversos estudos, identificaram que os autores que se debruçam sobre o Mais Paic apontam que o programa contribuiu com a melhoria da qualidade de ensino e, conseqüentemente, dos indicadores educacionais cearenses. O desenvolvimento e a evolução de indicadores socioeconômicos do estado foram parecidos com o padrão observado. Nos últimos anos, o governo do estado do Ceará vem lutando para implementar uma política descentralizada e orquestrada do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Com base nisso, vemos nas respostas dos professores do Cariri como essa política tem apresentado boa adesão e conhecimento por parte dos professores destes territórios.

Os municípios assumiram a responsabilidade por todo o ensino e contaram com a colaboração do estado, que, por sua vez, passou a apoiar a implementação das políticas, em especial, com as Credes (KASMIRSKI; GUSMÃO; RIBEIRO, 2017). Um ponto importante é que o programa tem como meta principal a promoção da autonomia e da competência técnica dos municípios envolvidos, nas áreas de avaliação; do acompanhamento pedagógico; da literatura infantil; da educação infantil; e, principalmente, da gestão municipal (MARQUES; AGUIAR; CAMPOS, 2009).

Silva *et al.* (2022) apontam que o Ceará, por meio da publicação de diversos documentos, como as Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC), divulgou, entre os docentes, como o Mais Paic deveria agir na pandemia.

Com base em Lipsky (2019), evidencia-se que o papel dos burocratas de nível de rua, no processo de implementação, é muito importante, pois colocam em prática a formulação da política. O autor propõe uma análise da discricionariedade desses sujeitos e da maneira como podem influenciar, com suas referências, o processo de implementação de políticas públicas.

Nesse sentido, a vulnerabilidade social tende a impactar as questões que permeiam o âmbito educacional de maneira negativa, uma vez que as populações acabam sofrendo pelas oportunidades educativas que são (ou não) ofertadas, e impactadas de maneira significativa por essas lacunas de inserção.

Denominado de efeito vizinhança, tendo em vista o ambiente de residência e todas as condições de vida, no cenário educacional refere-se aos impactos no trajeto escolar de todos os sujeitos da comunidade, estando associado, principalmente, à presença do estado em relação à consolidação de bens e serviços.

Assim, existem três fatores importantes nesse processo: o primeiro trata da desorganização social desses ambientes, o que acaba impactando de forma direta a localidade, como é o caso da violência. O segundo está relacionado à socialização, isto é, está associado às normas, aos padrões e sistemas em que são aprendidos socialmente. E o terceiro e último diz respeito à qualidade dos bens e serviços ofertados a essa população, já que, a partir desta análise, é possível concluir como esse movimento afeta e contribui diretamente para a vulnerabilidade social.

Penaforte, o município menos vulnerável entre os três, e o mais equitativo, apresentou taxa de conhecimento do programa de 91,7%. Salitre, mesmo sendo o município mais vulnerável e equitativo, quando os professores foram perguntados sobre o programa, 93,8%

afirmaram conhecê-lo. Em Santana do Cariri, o menos equitativo e um dos mais vulneráveis, consta a maior taxa de conhecimento do programa, ou seja, 96.6%.

Os resultados obtidos indicam que os professores buscam aderir ao Mais Paic e boa parte conhece a política. No entanto, utilizam a discricionariedade em suas ações, conforme apresentado nas rotinas de sala de aula. Tais ações precisam ser analisadas em outros estudos, para identificar se prejudicam ou contribuem para os resultados do programa.

Apesar da existência desses contrapontos, no processo de implementação, no que tange à adesão e compreensão da política do Mais Paic, os indicadores educacionais do Ceará tem apresentado destaque, em comparação aos indicadores de outros estados brasileiros, como também maior visibilidade em relação a outras políticas públicas educacionais brasileiras.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação foi verificar a compreensão e adesão à política do programa Mais Paic, por parte dos professores de três municípios do Cariri cearense, uma região do estado do Ceará classificada como de vulnerabilidade social. A pesquisa foi quantitativa e utilizadas análises comparativa e descritiva dos resultados emergidos dos municípios.

Inicialmente, foi realizado um levantamento de estudos sobre o Paic e Mais Paic na BDTD e identificado que não existem trabalhos sobre a implementação do Mais Paic no Cariri, o que justificou a realização desta pesquisa. Verificou-se que existem poucos trabalhos que apresentem a utilização do ICMS para as políticas de estímulo, como o Programa Escola Nota Dez, e para o financiamento do Mais Paic, e temáticas como o regime de colaboração.

O estudo também contribui com o debate de implementação de políticas educacionais e traz parte da literatura sobre o tema. A implementação foi considerada como um processo dinâmico, que envolve relações entre a burocracia de nível de rua, seus supervisores e os beneficiários, além dos agentes de nível macro, que têm o poder de reformular os objetivos da política. A implementação envolve características importantes, com relação à burocracia de nível de rua, que é a compreensão, adesão e ação discricionária.

Todas as características citadas podem favorecer ou prejudicar o processo de implementação. A adesão está ligada à compreensão, pois, se o sujeito não conhece a política, não adere e utiliza sua discricionariedade, que não segue os objetivos da política, mas, sim, suas crenças e valores. São esses agentes que selecionam quem vai ou não ser beneficiado, bem como são os mesmos agentes que sofrem diversas pressões de supervisores e beneficiários.

A pesquisa sobre vulnerabilidade social no território, apresentada na dissertação, considera, com base na literatura, que, quanto mais elevado é o índice de vulnerabilidade social, no território, crescem as chances de as oportunidades educativas estarem acompanhadas de desigualdades. É importante ressaltar que a oferta de possibilidades e chances pode ter discrepâncias, uma vez que a qualidade tende a variar de acordo com o território e suas distribuições.

Os estudos evidenciam que a maior parte dos alunos, com o nível socioeconômico considerado menor do que o dos demais, tendiam a apresentar uma vida escolar muito mais conturbada, em relação aos seus colegas com níveis mais altos, e, nesse sentido, evasões e reprovações influenciavam suas escolhas profissionais, que não se diferenciavam do seu âmbito

familiar, levando em consideração todo o contexto de inserção social. Nesta pesquisa, mostra-se que uma política educacional organizada pode reverter essa realidade.

No texto, apresenta-se, ainda, o Paic, com breve percurso histórico do programa e como é a sua estrutura. Identificou-se que o Mais Paic é composto de seis eixos, que determinam sua implementação, assim como o programa vem pleiteando uma política de descentralização e colaboração, entre o estado e os municípios. Por meio do Mais Paic, o governo do estado busca auxiliar os municípios com a política de aprendizagem na idade certa, gerando a possibilidade de mais equidade em um território considerado desigual.

Com a pesquisa, buscou-se compreender a realidade dos professores dos três municípios do Cariri – Penaforte, Salitre e Santana do Cariri – que possuem características diferenciadas de vulnerabilidade e equidade. Para tal, foi enviado um questionário para 204 docentes, com um retorno de 172 (82%).

No perfil dos respondentes, percebeu-se que a maior parte dos professores mantém contrato temporário com a SME (55,2%) e 44,8% são efetivos. Salitre é o município com maior quantidade de professores contratados (76%), seguido por Santana do Cariri (32,8%), e Penaforte (8,3%). A maior parte dos professores (61%) é formada em graduação-licenciatura.

A maioria dos professores trabalha em regime de 31 a 40 horas semanais (39%). Ainda com relação ao perfil, 67,4% se identificam como de cor parda e 95,9% dos professores está lotado em uma escola apenas.

Com relação ao conhecimento, os resultados que emergiram do questionário apontam que, dos professores dos três municípios, 94,8% atestam conhecer o Mais Paic, e apenas 5,2% dizem não conhecer. Com base nesses dados, aponta-se que os municípios estão procurando conhecer à política do Mais Paic.

O eixo entendimento do Paic mostrou que houve real diferença entre os municípios no item “Os alunos do 3º ao 5º ano, insuf. /alfabeto, recebem intervenções focadas”. O percentual é significativamente menor em Salitre (32,3%). No entanto, 87,7% dos professores dos três municípios concordam que os alunos recebem intervenções focadas.

No eixo formação, identificou-se que os professores participam das formações: 80% de forma presencial, e 21,5% de forma remota. Observou-se, com base na resposta dos professores, que os municípios que pertencem à Crede 18 realizam formações bimestrais; já em Penaforte, que pertence à Crede 20, segundo os professores, as formações são mensais e até semanais. Seriam necessários estudos qualitativos para entender o motivo de a Crede 20 e o município

estarem realizando tais ações intensificadas. Ocorrem mensalmente, com maior frequência, em Penaforte (50%) e Santana do Cariri (40,6%), e, em Salitre (79,2%), bimestralmente.

No tocante à infraestrutura, verificou-se, com base nas respostas dos professores dos três municípios, que os materiais formativos chegam mensalmente mais em Penaforte (50%); e bimestralmente, em Santana do Cariri (42,2%) e Salitre (54,2%). Quanto à pergunta “A escola em que você trabalha tem espaço físico adequado e recursos suficientes para o desenvolvimento das atividades para garantir a aprendizagem dos alunos?”, a nota nove foi a mais frequente, em Penaforte (33,3%); em Santana do Cariri (nota 5; 23,4%); e em Salitre (nota 8; 26%). Nesse item, não houve real diferença entre os três municípios: Penaforte (média $6,8 \pm 2,5$, mediana 8,0), Santana do Cariri (média $6,7 \pm 2,1$, mediana 7,0) e Salitre (média $7,0 \pm 2,4$, mediana 8,0).

No eixo rotina, destacam-se as altas taxas na frequência de leitura, pois, em Penaforte, 91,7% dos professores a realizam diariamente; em Salitre, 69,8% dos professores a realizam diariamente; e, em Santana do Cariri, 76,6% dos professores a realizam diariamente. Destaca-se que 74,4% dos professores buscam inserir em suas rotinas a leitura, como descrevem os manuais do programa. Mesmo conhecendo o programa, a adesão é um ponto importante, visto que, com base na rotina, os professores estão buscando aderir mais do que é exigido pelo programa. Estudos qualitativos precisam ser feitos para identificar quais as razões de os professores intensificarem algumas práticas em determinados municípios.

No eixo avaliação, foi possível perceber que as SMEs dos três municípios analisados têm divulgado os resultados das avaliações externas e a maioria dos docentes (39,2%) utiliza esses resultados para “identificar as fragilidades nas aprendizagens”.

Quanto ao conhecimento dos participantes da pesquisa em relação aos documentos do programa, existem frequências variadas, entre os municípios, ou seja, 90,7% dos professores conhecem ao menos uma parte do documento “Regime de colaboração e garantia do direito de aprendizagem (livro verdinho)”; e 80,8% dos professores responderam utilizar o documento.

Um ponto importante é que a oração é utilizada por 76,2% dos professores, o que pode ser considerado uma ação discricionária. Para investigar tais possibilidades, recomenda-se a realização de novos estudos destinados a compreender como esse processo influencia na implementação da política do Mais Paic.

Por fim, os participantes da pesquisa utilizam os documentos do programa com frequências variadas, entre os municípios, o que é preconizado pelo Mais Paic. Pode-se destacar que os professores conhecem o programa, tanto que as altas taxas de adesão é um ponto em destaque, visto que, com base na rotina, os professores estão buscando aderir e, por vezes, como

é o caso da leitura e da MT. Práticas têm sido intensificadas, e ressaltamos a importância de futuras investidas para compreender essa relação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Christiane.; MASCARENHAS, Evânio. **Ceará: recortes de uma economia em transformação**. 1. ed. Crato: RDS Editora, 2014.

ALVES, Christiane; RODRIGUES, Anderson da Silva. Elementos para pensar territorialidades e desenvolvimento sustentável na Mesorregião Sul Cearense. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 44, n. especial, p. 251-274, 2013.

ALVES, Marly dos Santos. **A avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da alfabetização: uma análise da experiência do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)**. 2010. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2010.

ANDRADE, Francisca.; RODRIGUES, Marcela. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. **Educação em Revista**, 2020; v. 36, e234776.

ANDRADE, Jucilaine Aparecida.; NUNES, Marcos Antonio. Acesso à água no semiárido brasileiro: uma análise das políticas públicas implementadas na região. **Revista Espinhaço**, Diamantina, v. 3, n. 2, p. 28-39, 2014.

ARAÚJO, Sammya Santos. **A Formação de leitores iniciais e o letramento literário em uma turma do 2º ano do ensino fundamental I atendida pelo programa aprendizagem na idade certa (mais paic)**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2018) - Universidade Estadual do Ceará, 2018.

ARRUDA, Natalia.; MAIA, Alexandre.; ALVES, Luciana. Desigualdade no acesso à saúde entre as áreas urbanas e rurais do Brasil: uma decomposição de fatores entre 1998 a 2008. **Cad. Saúde Pública**, [S.I.], v. 34, n.6, :e00213816, 2018.

ATLASBRASIL. Consulta em Tabela. 2000-2010. 2022. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/consulta/planilha>. Acesso em: 27 maio 2022.

AYRES, Manuel.; AYRES JUNIOR, Manuel.; AYRES, Daniel Lima.; SANTOS, Alex de Assis. **Bioestat 5.3 aplicações estatísticas nas áreas das ciências biológicas e médicas**. Belém: IDSM, 2007.364p.

BAHIA. Sobre - Polígono das Secas. **Superintendência de estudos econômicos e sociais da Bahia**, S/data. Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2603&Itemid=697#:~:text=O%20Pol%C3%ADgono%20das%20Secas%20compreende,especiais%20provid%C3%A2ncias%20do%20setor%20p%C3%BAblico. Acesso em: 10 jan. 2023.

BARROS, Surya.; BEZERRA, Amália. Não brancos(as) e periféricos(as): histórias da docência no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S.I.], v. 25, e250042, 2020.

BATISTA, Maria Larissa Bezerra; MOURA, José Ediglê Alcantara; ALVES, Christiane Luci Bezerra. Vulnerabilidade socioeconômica no semiárido Cearense: um estudo a partir das mesorregiões do estado. **Desenvolvimento Regional em Debate**, Canoinhas, v. 10, 2020.

BICHIR, Renata. Para além da “fracassomania”: os estudos brasileiros sobre implementação de políticas públicas. In. MELLO, Janine. *et al.* **Implementação de políticas e atuação de**

gestores públicos :públicos: experiências recentes das políticas de redução das desigualdades. Brasília: Ipea, 2020.

BONAMINO, Alicia. *Et al.* Arranjo institucional de implementação do PAIC e burocratas de médio escalão. In. LOTTA, Gabriela (org). **Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019, 193-223.

BRASIL. **Floresta Nacional do Araripe** - Apodi celebra 70 anos. Instituto Chico Mendes, ICMBio. 2016. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/portal_antigo/comunicacao/noticias/20-geral/7860-floresta-nacional-do-araripe-celebra-70-anos.html. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. **Ideb–resultados e metas**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. PNAD Educação 2018: Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. Editoria: Estatísticas Sociais. **Agência de notícias IBGE**. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. Editoria: Estatísticas Sociais. **Agência de notícias IBGE**. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agenciasaladeimprensa/2013agenciadenoticias/releases/28285-pnadeducacao2019maisdametadedaspessoas-de-25-anos-oumais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Prova Brasil – Apresentação**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 05 de junho de 2021.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Avaliação Nacional da Alfabetização. Edição 2008-2019. Brasília. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Avaliação Nacional da Alfabetização. Edição 2008-2019. Brasília. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>. Acesso em: 05 out. 2021.

BRAVO, Maria Helena Aguar.; RIBEIRO, Vanda Mendes.; CRUZ, Maria do Carmo Meirelles. Toledo. O programa Aprendizagem na Idade Certa (Paic) segundo artigos acadêmicos brasileiros. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2910–2932, 2021. DOI: 10.22633/rpge. v25i3.15560. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15560>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BUAINAIN, Antônio.; GARCIA, Junior. Polos de Irrigação no Nordeste do Brasil desenvolvimento recente e perspectivas. **Confins**, [S.I.], n. 23, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/10031>. Acesso em : 13 jan. 2023.

BURITI, Catarina de Oliveira.; AGUIAR, José Otávio. Secas, migrações e representações do semiárido na literatura regional: por uma história ambiental dos sertões do nordeste brasileiro. **Revista Textos e Debates**, Boa Vista, v. 2, n. 15, p. 7-31, 2012.

BUSSAB, Wilton de Oliveira; MORETTIN, Pedro Alberto. **Estatística Básica**. Saraiva 9 ed. e-book, 2017.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 53-75, out. 1998.

CAVALCANTE, Pedro.; LOTTA, Gabriela. Introdução. In: CAVALCANTE, Pedro.; LOTTA, Gabriela (orgs). **Burocracia de Médio Escalão: perfil, trajetória e atuação**. 1. ed. Brasília: ENAP, 2015. v. 1. 308p.

CEARÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. **Bases para a formulação de uma política estadual de convivência com o semiárido cearense**. Fortaleza: INESP, 2011.

CEARÁ. Crede 18. **Santana do Cariri**. Crede 18. 2022. Disponível em: <https://www.crede18.seduc.ce.gov.br/santana-do-cariri/>. Acesso em: 20 maio 2022.

CEARÁ. Educação: Governo do Estado inicia implantação do 1/3 (um terço). **Portal do governo**. Publicado em 06 de julho de 2012. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2012/07/06/educacao-governo-do-estado-inicia-implantacao-do-13-um-terco/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

CEARÁ. **Eixo do Ensino Fundamental I**. Coordenadoria Regional de desenvolvimento da educação. Secretaria da educação do Estado do Ceará- SEDUC. 2019a. Disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-pordentro/downloads/category/220eixodoensino-fundamental-i>. Acesso em: 04 abr. 2021.

CEARÁ. **Guia Mais Paic de Orientações para Implementação do Ensino Híbrido e do Retorno Presencial**. SEDUC-CE, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/01/guia_maispaic_de-orientaes-para-implementao-do-ensino-hbrido-e-do-retorno-presencial-2021.pdf. Acesso em 20 jan. 2023.

CEARÁ. **História do MAIS PAIC**. Secretária da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Governo do Estado. 2019b. Disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia>. Acesso em: 30 de abril de 2021.

CEARÁ. Lei estadual nº 11.467, de 30 de junho de 1988. **Leis estaduais**. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacaodoceara/organizaotematica/desenv-regional-recursos-hidricos-minas-e-pesca/item/1735-lei-n-11-467-de-30-06-88-d-o-de-05-07-88>. Acesso em: 20 de maio 2022.

CEARÁ. Lei estadual nº11.467, de 30 de junho de 1988. **Leis estaduais**. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacaodoceara/organizaotematica/desenv-regional-recursos-hidricos-minas-e-pesca/item/1735-lei-n-11-467-de-30-06-88-d-o-de-05-07-88>. Acesso em: 20 de maio 2022.

CEARÁ. Lei n.º 13.674, de 27 de setembro de 2005. (D.O. 29 de maio de 2005). (**Proj. Lei nº 102/05** – Dep. Gislaíne Landim). 2005. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacaodoceara/organizaotematica/meioambienteedese>

[nvolvimentodosemiarido/itemlist/tag/CAPITAL%20CEARENSE%20DE%20PALEONTOLOGIA](#). Acesso em: 20 de maio 2022.

CEARÁ. Lei nº 16.571, de 11 de junho de 2018. **Leis estaduais**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ce/lei-ordinaria-n-16571-2018-ceara-reconhece-o-municipio-de-salitre-como-a-capital-da-mandioca-no-estado-do-ceara>. acesso em: 20 de maio 2022.

CEARÁ. **Mapas dos Resultados**. SEDUC, Secretária de Educação do Estado do Ceará. 2017. Disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/resultados/mapas-dos-resultados>. Acesso em: 30 abr. 2021.

CEARÁ. **Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará-OCPC**, 2020. <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/ultimas-atualizacao> Acesso em: 01 jun. 2021.

CEARÁ. **PPA**. Participativo (2020-2023). Secretária de planejamento sustentável. Caderno Regional do Cariri. 2021.

CEARÁ. **PPA**. Participativo. Secretária de planejamento sustentável. Caderno Regional do Cariri. 2019b.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)**. Secretária de Educação (Seduc), Governo do Estado do Ceará, 2019e. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2023.

CEARÁ. **Copem disponibiliza Cadernos de Práticas Pedagógicas**. Assessoria de comunicação Seduc, 4 de abril de 2019f - 11:43, Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2019/04/04/a-coordenadoria-de-cooperacao-com-os-municipios-para-desenvolvimento-da-aprendizagem-na-idade-certa-disponibiliza-os-cadernos-de-praticas-pedagogicas/>. Acesso em: 02 mar. 2023.

CEARÁ. **Resultado dos Municípios**. Coordenadoria Regional de desenvolvimento da educação. Secretaria da educação do Estado do Ceará- SEDUC. 2019d.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará / Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). -- Fortaleza: SEDUC, 2012. Disponível em: <https://aprendereditora.com.br/v2/midia/kcfinder/files/PAIC.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CEARÁ. **Guia de possibilidades de organização pedagógica no período remoto/híbrido**. Secretaria da educação do Estado do Ceará. 2020. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/09/guia_possibilidades.pdf. Acesso em: 02 mar. 2023.

CEARÁ. **Caderno de atividades**: fortalecendo as aprendizagens. Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2022b. Disponível em: <https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/downloads/category/413-2022-03-30-17-11-51>. Acesso em: 2 mar. 2023.

CEARÁ. **Caderno de alfabetização**: voando mais alto. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. 2022a. Disponível em:

<https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/downloads/category/412-2022-03-29-12-55-08#>.

Acesso em: 02 mar. 2023.

CHAVES, Edlane de Freitas. **A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um Município do Ceará.** 2015. 167f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

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

CORREA, Erisson Viana. **Accountability na educação: impactos do Prêmio Escola Nota Dez no sistema público de ensino do Ceará / Erisson Viana Correa; orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino ; co-orientador: Jose Ignacio Cano Gestoso.** – 2018.

COSTA, Francisca Mônica da Silva. **Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC): concepções sobre alfabetização de professores do 1º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Fortaleza.** 137f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

CRAHAY, Marcel. **L'école peut-elle-être juste e efficace? De l'égalité des ances à l'égalité des acquis.** Belgique: De Boeck, 2000.

CRUZ, Maria do Carmo Meirelles Toledo.; FARAH, Marta Santos.; RIBEIRO, Vanda Mendes. Estratégias de gestão da educação e equidade: o caso do programa aprendizagem na idade certa (mais PAIC). **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1286-1311, set./dez. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI:<https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.13904>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13904/9901>. Acesso em: 01 maio 2021.

CRUZ, Maria do Carmo Meirelles Toledo.; RIBEIRO, Vanda Mendes.; BATISTA, José Marques. Contexto de implementação do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. n. esp. 3, p. 2405–2432, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.3.16719. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16719>. Acesso em: 14 jan. 2023.

CRUZ, Maria do Carmo Meirelles Toledo; RIBEIRO, Vanda Mendes; BATISTA, José Marques. Contexto de implementação do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC). **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, n. esp. 3, p. 2405–2432, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.3.16719. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16719>. Acesso em: 20 dez. 2022.

CRUZ, Maria do Carmo M. T. Programa aprendizagem na idade certa (mais paic): avanços permanentes na busca da equidade. **Portal Idea**. 2019. Disponível em: https://portalidea.org.br/uploads/carminhameirelles_ceara.pdf. Acesso em: 01 maio 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 23, p. 169-201, 2002.

DAMASCENO, Gerviz.; CHAVES, Edmilson.; DIAS, Idalina. Recomposição da aprendizagem: caminho e/ou possibilidade através do programa mais paic. **Revista**

Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc, Piauí, v. 05, n. 03, p. 01-18, e022xx, 2022, DOI: 10.26694/epeduc.

D'ASCENZI, Luciano.; LIMA, Luciana Leite. Análise de Impacto ex ante de Políticas Públicas: Desafios de uma Agência Reguladora no Desenvolvimento Local. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/26925>. Acesso em: 19 jan. 2023.

DUARTE, Rodrigo Gonçalves; RIBEIRO, Vanda Mendes; CRUZ, Maria do Carmo Meirelles Toledo. O programa de aprendizagem na idade certa do Ceará: uma visão. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 3282-3289, jan. 2022. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/42628/pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

DUARTE, Rodrigo Gonçalves. A abordagem quantitativa nos estudos sobre políticas educacionais no Brasil. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 97 - 117, 27 fev. 2023.

DUBET, François. Les dilemmes de la justice. In: DEROUET, Jean-Louis; DEROUET-BESSON, Marie-Claude. **Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation**. Lyon: Peter Lang, 2009. p. 29-46.

ÉRNICA, Mauricio; BATISTA, Antônio A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 640-666, mai/ago 2012.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Abordagens teóricas no campo de política pública no Brasil e no exterior: do fato à complexidade. **Serv. Público**, Brasília, ed. 69, edição especial Repensando o Estado Brasileiro, p. 53-84, dez 2018.

FARAH, Marta. Teorias de política pública. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 3, set./dez, 2021.

FONSECA, Andreia Serra Azul da. **Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC: Reflexos no planejamento e prática escolar**. 2013. 148f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

FONTANIVE, Nilma. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013.

FREIRE, Emanuella Sampaio. **A influência da língua materna na matemática: uma análise dos resultados das avaliações dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental do estado do Ceará**. 2012. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2012.

FREIRE, Emanuella Sampaio. **Avaliação formativa da alfabetização: uma proposta para acompanhar o desenvolvimento da leitura das crianças do 2º Ano do Ensino Fundamental**. 2016. 191f. - Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

FREIRE, Gabriela Moriconi. **Programa alfabetização na idade certa no estado do Ceará segundo a avaliação spacee alfa**. 2015. 37f. Dissertação (mestrado profissional) -

Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Economia, CAEN, Fortaleza - CE, 2015.

FREUND, Cristina.; BIAR, Liana. Gerenciando o estigma do professor contratado: uma análise de discurso crítica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, e166838, 2017.

FROTA, Maria Elza Soares da; SALES, Elaine Cristina do Nascimento Sousa; A Importância dos Materiais Didáticos como facilitadores no processo Ensino-Aprendizagem de Física. **Revista Docentes**, Martinópolis – CE, v.4, n. 8, fevereiro/2019.

GATTI, Bernardete. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 maio de 2022.

GIUSTO, Silvana Menegoto Nogueira Di. **A implementação do PNAIC na rede de ensino do município de São Paulo em territórios vulneráveis**. São Paulo.152 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo, 2018.

GIUSTO, Silvana Menegoto Nogueira Di. RIBEIRO, Vanda Mendes. A interferência da vulnerabilidade social sobre as oportunidades educacionais nos territórios urbanos. **Revista Educação e Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 10, p.1-14, e-019026, 2019, ISSN: 2178-8359. Disponível: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7114/5271>. Acesso em: 05 abr. 2021.

GIUSTO, Silvana Menegoto Nogueira Di;. RIBEIRO, Vanda Mendes. Implementação de Políticas Públicas: conceito e principais fatores intervenientes. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-10, 2019.

GOMES, Sandra Cristina. **Fatores explicativos das diferentes estratégias de municipalização do ensino fundamental nos governos subnacionais do Brasil (1997- 2000)**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2008.

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

HIRATA, Guilherme.; OLIVEIRA, João.; MEREB, Talita. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 179-203, jan./mar. 2019.

HOLANDA, Ana Maria de Lima. **O que funciona para melhorar a proficiência do aluno ? O impacto do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC e outros determinantes**. 2013. 31f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Economia, CAEN, Fortaleza-CE, 2013.

HUPE, Peter; HILL, Michael. Street-level bureaucracy and public accountability. **Public Administration**, v. 85, n. 2, p. 279-299, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2007.00650.x>.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 de maio 2022.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produto Interno Bruto dos Municípios.** 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dos-municipios.html?=&t=destaques>. Acesso em: 23 maio 2022.

IBGE. **População municipal de pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais de idade e Taxa municipal de analfabetos com 15 anos ou mais de idade.** IBGE. 2017. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/analfabetismo/dados_estatisticos/populacao_analfabeta_por_municipio_brasil.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Consulta Matrícula.** 2020. Disponível em: https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20-%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF. Acesso em: 23 maio 2022.

IPEA. **Atlas de Vulnerabilidade social e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.** 2010. Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

IPECE. Análise do Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) dos municípios cearenses nos anos de 1991, 2000 e 2010. **Índice de desenvolvimento humano.** Anuário de estatística. 2013. Disponível: https://www.ipece.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/45/2012/12/Ipece_Informe_64_12_setembro_2013.pdf https://public.tableau.com/views/Tabela10_3_1/Tabela10_3_1?:embed=y&:showVizHome=no. Acesso em: 23 maio 2022. IPECE. **Indicadores Sociais do Ceará - 2018.** Fortaleza, 2020. 80p.: grafs. tabs. Disponível: https://www.ipece.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/45/2020/03/Indicadores_Sociais_2018.pdf. Acesso em: 04 abr. 2021.

IPECE. **Índice de desenvolvimento humano.** Anuário de estatística. 2010. Disponível em: https://public.tableau.com/views/Tabela10_3_1/Tabela10_3_1?:embed=y&:showVizHome=no. Acesso em: 28 out. 2021.

IPECE. **Índice de vulnerabilidade social dos municípios cearenses: critérios para a distribuição de recursos do proares III.** Nota técnica. Org. Jimmy Lima de Oliveira; Paulo Araújo Pontes; Adriano Sarquis Bezerra de Menezes. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará, Nº 58 – Maio / 2015. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2012/12/NT_58.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

KASMIRSKI, Paula.; GUSMÃO, Joana.; RIBEIRO, Vanda. O Paic e a equidade nas escolas de Ensino Fundamental cearenses. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, p. 1-25, set. 2017.

KAZTMAN, Ruben.; RIBEIRO, Luiz Cesar de Q. Metrôpoles e sociabilidade: os impactos das transformações socioterritoriais das grandes cidades na coesão social dos países da América Latina. **Cadernos Metrôpole**, São Paulo, n.20, p.241-261, 2. sem. 2008.

KUSANO, Leila Akemi Evangelista. **Analisando a implementação do programa saúde na escola em um estabelecimento de ensino público do Distrito Federal.** Dissertação

(Mestrado) – Universidade da Cidade de São Paulo - Orientadora: Profa. Dra. Vanda Mendes Ribeiro. São Paulo, 2019. 66 p.

LETRAS AMBIENTAIS. Mapas mostram ranking da seca nos estados do Nordeste. **Site Institucional Letras Ambientais**, publicado: domingo, 18 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.letrasambientais.org.br/posts/mapas-mostram-ranking-da-seca-nos-estados-do-nordeste>. Acesso em: 13 jan. 2023.

LIMA, Luciana.; D'ASCENZI, Luciano. O papel da burocracia de nível de rua na implementação e (re) formulação da Política Nacional de Humanização dos serviços de saúde de Porto Alegre (RS). **Revista de Administração Pública-RAP**, Rio de Janeiro, v.51, n.1, p. 46-63, jan- fev. 2017.

LIPSKY, Michael. **Burocracia de Nível de Rua**: dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Brasília: Enap, 2019. p. 55-77. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/4158>.

LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucracy**: dilemmas of the individual in public services. New York: Russell Sage Foundation, 2010.

LOTTA, Gabriela. Agentes de implementação: um olhar para as políticas públicas. In: ENCONTRO DA ABCP. 6., 2008, Campinas. **Anais**. Campinas: ABCP, 2008. p. 1-23. Disponível em: <https://gabrielaslotta.files.wordpress.com/2012/09/artigo-abcp.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2021.

LOTTA, Gabriela. Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 19, n. 65, p. 186-206, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/10870/40890>. Acesso em: 02 mai. 2021.

LOTTA, Gabriela. **Implementação de políticas públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no Programa Saúde da Família**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo-USP. 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-20102010-120342/pt-br.php>. Acesso em: 30 mai. 2022.

LOTTA, Gabriela. 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. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2012. p. 221-259. Disponível em: <https://perguntasapo.files.wordpress.com/2014/06/pend-08-gabriela-s-lotta-2-revisado-2.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2021.

LOTTA, Gabriela. S.; PAVEZ, Thais. Agentes de implementação: mediação, dinâmicas e estruturas relacionais. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 15, p. 173-199, 2010.

LOTTA, Gabriela. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: **Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. Disponível: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4162/1/Livro_Teorias%20e%20An%C3%A1lises%20sobre%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

LOUZANO, Paula *et al.* Implementação de políticas educacionais: elementos para o debate e contribuições para o campo. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.8, n. 2, p. 102-133, 2018. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/443>.

MACÊDO, Janete. Cultura, currículo e educação. V Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2018, Recife -PE, **Anais [...]**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_ID_7243_01092018204129.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

MACHADO, Daienne Amaral. **Políticas públicas interfederativas: coordenação na implementação do programa alfabetização na idade certa do Ceará**. 2014. x, 120 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) —Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MAIA, Jefferson De Queiroz. **A Gestão Por Resultados Na Educação Cearense (2007-2010): O Programa Alfabetização Na Idade Certa (Paic)**. 2013. 215 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2013) - Universidade Estadual do Ceará, 2013.

MAIA, Maria Iraní Mendes. **O Paic como política de responsabilização e gestão por resultados: a experiência de limoeiro do norte – ce na voz de seus protagonistas**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2016) - Universidade Estadual do Ceará, 2016.

MAMEDE, Maíra; BROCCOLICHI, Sylvain; RIBEIRO, Vanda Mendes; CRUZ, Maria do Carmo Meirelles Toledo. **Des variations d'inégalités scolaires imputables aux politiques menées? Les configurations céariennes et françaises mises en perspective**. CRES – Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs, França, número thématique n. 20 “Politiques de lutte contre les inégalités éducatives: comparaisons et contextes”, 2021. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cres/5333> . Acesso em: 30 mai. 2022.

MARQUES, Cláudio A.; AGUIAR, Rui R.; CAMPOS, Márcia O. C. Programa alfabetização na idade certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 275–291, 2009. DOI: 10.18222/eae204320092049. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2049>. Acesso em: 31 mai. 2022.

MARQUES, Claudio. Programa Alfabetização na Idade Certa: busca pela qualidade no aprendizado da leitura e escrita. In: SCIPIÃO, L. R. de N. P.; OLIVEIRA, E. M. (Org.). **Avaliação educacional, sentidos e finalidades. Fortaleza: RDS**, 2008. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39237/1/2008_eve_lrnpscipi% c3% a3o.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39237/1/2008_eve_lrnpscipi%c3%a3o.pdf). Acesso em: 05 abr. 2021.

MARQUES, Fernanda Castro. **Formação continuada de professores no “Programa de Alfabetização na Idade Certa” (PAIC): peça-chave para o sucesso da política educacional cearense?** / Fernanda Castro Marques. - 2018. 153 f.

MARQUES, Tiago.; FRANÇA, Susana.; REBOLEIRA, Ana Sofia. Ecologia numérica 2020/2021: Trabalho 4. **Bookdown**, Publicado em: 30 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://bookdown.org/tiagoandremarques/trabalho4book/>. Acesso em 20 jan. 2023.

MENEZES, Eliziete Nascimento de. **O uso dos jogos didáticos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental público municipal de Fortaleza**. 2016. 130f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

MONTORO, Edson. Teste de Kruskal–Wallis. **ERMontoro**, 2020. Disponível em: <https://www.ermontoro.com/post/teste-de-kruskal-wallis>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MORAIS, Cristopher. Professores e gestão escolar: entenda como fortalecer esse vínculo. **Sponte**, 2022. Disponível em: <https://www.sponte.com.br/por-que-professores-precisam-da-gestao-escolar/>. Acesso em: 14 dez. 2022.

NASCIMENTO, Bruna; BÔTO, Anne; CAVALCANTE, Maria. Reflexões sobre as orientações curriculares prioritárias do Ceará na formação continuada. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-5, 2021.

NETO, Luis. *Et al.* Condições de vida e saúde de famílias rurais no sertão cearense: desafios para Agenda 2030. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 132, p. 148-162, jan-mar, 2022.

NOGUEIRA, Marlice.; SILVA, Luciano. Escolarização em áreas rurais: a distorção idade-série na ótica dos gestores. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 33, e07289, 2022.

NOVA ESCOLA. Material Estruturado do Ceará. **Site Nova Escola**, 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/material-educacional/ceara/1-ano>. Acesso em: 02 mar. 2023.

OLIVEIRA, Ana Cristina. Implementação das Políticas Educacionais: tendências das pesquisas publicadas (2007-2017). **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 4, p. 1–16, 2019. DOI: 10.5212/retepe.v.4.009. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12966>. Acesso em: 31 maio. 2022.

OLIVEIRA, Joyce Carneiro de. **As estratégias utilizadas por crianças em fase de apropriação da leitura**: uma análise baseada na interação com instrumentos de avaliação em larga escala. 2012. 216f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.

OLIVEIRA, Kátia Regina Carvalho da Cruz. **Formação continuada de professores de língua portuguesa**: cumprimento da meta do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC) no município de Acaraú/Ceará. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública. 2019.

PADILHA, Frederica V. Q.; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Evolução dos indicadores educacionais no Ceará: os anos finais do Ensino Fundamental. São Paulo: **Cenpec**, 2013. (Informe de Pesquisa n. 4.). Disponível em: http://memoria.cenpec.org.br/uploads/F3362_3840500001%20Informe%20de%20Pesquisa%20n.4.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.43, n.149, p.596-613, ago. 2013.

PASSONE, Eric; ARAÚJO, Karlane Holanda. Dispositivo de avaliação educacional do Ceará: a (in)visibilidade dos estudantes deficientes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 136-159, jan./mar. 2020.

PAULO, Francivone.; ALMEIDA, Ilda.; CARVALHO, Valter. Os obstáculos encontrados pelos recém-formados de pedagogia na busca do seu primeiro emprego: a formação inicial não é o suficiente. **Revista Multidebates**, Palmas, v.4, n.1, abril de 2020.

PEREIRA, Flávio Alves. **A incidência das políticas de responsabilização do estado do Ceará nas ações de gestão pedagógica em âmbito municipal – o caso da Escola Maria Nair (IPU-CE)**. Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora.

PEREIRA, Guilherme.; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Pesquisa quantitativa em educação: Algumas considerações. **Revista Periferia**, [S.I.] v.8 n.1 jan-jun 2016. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27341/19946>. Acesso em: 29 abr. 2022.

PIMENTEL, Amancio Leandro Correa. **Formação docente no Paic e Pnaic: crítica à racionalidade pragmática instrumental**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2018) - Universidade Estadual do Ceará, 2018.

PINTO, José. Marcelino. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. **Cadernos de pesquisa**, v.44 n.153 p.624-644 jul./set. 2014.

QEd. **Censo Escolar**. 2021. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/sobre>. Acesso em: 23 maio de 2022.

REIS, Edna. Afonso.; REIS Ilka. Afonso. **Análise Descritiva de Dados**. Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG. 2002. Disponível em: <http://www.est.ufmg.br/portal/arquivos/rts/rte0202.pdf>. Acesso em: 07 maio de 2022.

REIS, Eduardo. *E et al.* Docência e exaustão emocional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, jan./abr. 2006.

REVISTA EDUCAÇÃO. 20% dos professores brasileiros lecionam em mais de uma escola; nos EUA, são 1,7%. **Redação da Revista Educação**, 22 de novembro de 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/11/22/professores-brasileiros-trabalham-em-mais-de-uma-escola/>. Acesso em: 12 dez. 2022

RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. **A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças**. 2011. 374f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011.

RIBEIRO, Luiz Cesar Q. Desigualdades de oportunidades e segregação residencial: a metropolização da questão social no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v. 23, n. 59, p. 221-233, maio-ago., 2010.

RIBEIRO, Vanda Mendes; BONAMINO, Alicia; MARTINIC, Sergio. Implementação de políticas educacionais e equidade: regulação e mediação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 698-717, jul./set. 2020. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/6982/pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2021.

RIBEIRO, Vanda M. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.3, n.1, p.63-78, jun. 2013. Disponível em:

<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/204/234>. Acesso em: 01 de maio de 2021.

RIBEIRO, Vanda M. **Justiça na escola e regulação institucional de redes de ensino do Estado de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde28062012140954/publico/VANDE_MENDES_RIBEIRO_rev.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2021.

RIBEIRO, Vanda M.; VÓVIO, Cláudia L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v.33, n. especial 2, p.71-87, set. 2017. Disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602017000600071&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 02 de maio de 2021.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Que princípio de justiça para a educação básica? **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 1094 - 1109, 2014.

ROCHA, Lecenilda.; MIGUEL, Joelson. Práticas pedagógicas no incentivo à leitura e à escrita. **Rev. Mult. Psic.** v.14, n. 50 p. 316-330, maio, 2020.

ROSSI, Jocelaine Regina Duarte. **Entre o estável e o fortuito**: a formação continuada em serviço e as rotinas pedagógicas em alfabetização. 2010. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza-CE, 2010.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análises, casos práticos. 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017. p. 1-22-55-80.

SILVA, Emanuela Queiroz da; MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano. Programa de alfabetização na idade certa: Uma experiência bem-sucedida em Fortaleza. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, Itaperi, v. 1, p. 1-29, 2014.

SILVA, Francisca Janilce Teixeira Da. **Programa De Alfabetização Na Idade Certa (Paic) Na Escola Municipal Secretário Paulo Petrola**. 2019. 71 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2019) - Universidade Estadual do Ceará, 2019.

SILVA, Jane. **Um “Oásis” Chamado Cariri**: Instituto Cultural do Cariri, Natureza, Paisagem e Construção Identitária do Sul Cearense (1950-1970) / Jane Silva. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 267 p. 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/200611>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SILVA, Liérgina Pedrosa Alves e. **Formação dos professores do 1ºano que atuam no programa de alfabetização na idade certa**: paic. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2014) - Universidade Estadual do Ceará, 2014.

SILVA, Lucas Melgaço da. **Avaliações em larga escala na alfabetização: contextos no ensino público de um município do Estado do Ceará**. 2016. 101f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

SILVA, Maria Angélica Sales da. **A aplicação da rotina de matemática do programa Mais Paic pelos professores do 5º ano do Ensino Fundamental no município de Pacatuba** –

Ceará. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública.

SILVA, Maria Leonir do Nascimento. **Contribuições pedagógicas para a avaliação em larga escala da produção escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** 2012. 128f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.

SILVA, Roberta da. **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.

SILVA, Roberta da. **Os efeitos do programa aprendizagem na idade certa (PAIC) no trabalho dos professores alfabetizadores.** Doutorado Em Psicologia. Universidade de Fortaleza. 2018.

SILVA, Rosângela Vianna Alves da. Descentralização e municipalização: a redefinição do papel do estado no âmbito local. **Rev. Anpad.** 2021. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2000-adp-425.pdf>. Acesso em: 30 de abril de 2021.

SILVA, Silene Cerdeira Silvino Da. **Reconceitualização do conceito de sistema de numeração decimal pela formadora do Paic.** 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2015) - Universidade Estadual do Ceará, 2015.

SILVA, Simônia Peres da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás / Simônia Peres da Silva.** – Goiânia, 2014. 249 f.: il.; 30 cm. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/709/1/SIMONIA%20PERES%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2021.

SILVA, Sirneto. *Et al.* Pandemia covid-19 e OCPC para os municípios cearenses: uma análise crítica da formação docente. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v.11, n.2, 2022.

SILVEIRA, Teresa Márcia Almeida da. **Sentidos e efeitos da avaliação externa do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na Rede Municipal de Ensino Público de Fortaleza (CE).** 2015. 151f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza (CE), 2015.

SOARES, Francisco Das Chagas Araújo. **Paic a distância:** uma proposta de formação continuada para professores da rede pública municipal de fortaleza. 2013. 86 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2013) - Universidade Estadual do Ceará, 2013.

SOUSA, Ana Paula Saraiva. **O Paic e o desafio de erradicar o analfabetismo infantil no Ceará.** 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2016) - Universidade Estadual do Ceará, 2016.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n° 39, p.11-24. 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/2789/1/RCRH-2006-273%5b1%5d%20ADM.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2022.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n° 16, jul/dez, p. 20-45, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mai. 2022.

SPAECE. **Boletim do Sistema**. Portal do Spaece, 2018. Juiz de Fora: Caed; UFJF, 2018. Disponível em: <https://spaece.caedufjf.net/colecao/2018-2>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SUMIYA, Lilia Asuc.; SANO, Hironobu. Coalizão advocatória e aprendizado nas políticas públicas: as mudanças nas convicções. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e235134, 2021.

SUMIYA, Lilia Asuca. **A hora da alfabetização**: atores, ideias e instituições na construção do PAIC-CE. 2015. 247f. Tese (Doutorado em Administração) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SUMIYA, Lilia Asuca; ARAÚJO, Maria Arlete de; SANO, Hironobu. A hora da alfabetização no Ceará: o PAIC e suas múltiplas dinâmicas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 25, n. 3, p. 1-30, 2017.

TORRES, Haroldo.; GOMES, Sandra.; PAVEZ, Thais.; FUSARO, Edgard. Perfis do professorado da rede pública de São Paulo: a interação entre espaço, regras institucionais e escolhas individuais no resultado de uma política pública. **Cadernos Cenpec**, vol. 53 n°. 1 Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S001152582010000100005&lng=nt. Acesso em: 02 mai. 2021.

UNDIME. **Comitê para eliminação do analfabetismo escolar no Estado do Ceará convida secretários para seminário**. 2005. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/comite-para-eliminacao-do-analfabetismo-escolar-no-estado-do-ceara-convida-secretarios-para-seminario>. Acesso em: 01 mai.2021.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n4/17.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

WILLEMANN, Maria Cristina. *et al.* Atualização intercensitária de estratificação de municípios brasileiros para avaliação de desempenho em saúde, 2015. **Epidemiol. Serv. SaudeSaúde**, Brasília, n. 28 v. 3 :e2018377, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

E-mail: _____

Nome: _____

*Preencha seu nome sem abreviaturas

Declaro que estou ciente e de acordo com a participação no estudo: “A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA-MAIS PAIC NO CARIRI CEARENSE”, que tem como objetivo geral: Verificar a adesão e compreensão da política por parte dos professores de três municípios do Cariri cearense. Para tal, tem-se como objetivo específico: a) Identificar os resultados do Mais Paic no Ensino Fundamental 1 no Cariri, região classificada como sendo de vulnerabilidade social, em comparação ao restante do estado do Ceará. A metodologia da pesquisa é quantitativa e a coleta realizada por meio do questionário no formato Google Forms. Para que você possa preencher este questionário será preciso estar logado a uma conta Google para que após o aceite seja enviado a você uma cópia deste formulário.

Os riscos desta pesquisa são mínimos. Contudo é de meu conhecimento que diante de qualquer desconforto relacionado à pesquisa, poderei contatar os responsáveis pelo estudo. A participação é livre e voluntária também estou cômico que posso interromper minha participação a qualquer tempo. O material coletado será guardado sob responsabilidade do pesquisador responsável em disco removível externo por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente deletado do disco removível, garantindo-se o sigilo de todas as informações.

É de meu conhecimento que a apresentação dos resultados não identificará os sujeitos e que qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser dado pelos pesquisadores responsáveis Prof. Dr. Eric Passone (Orientador) e a Dra. Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz (Coorientadora), que podem ser encontrados na Universidade Cidade de São Paulo – Unicid – Mestrado Acadêmico em Educação, sita à Rua: Galvão Bueno, 868 - Liberdade – São Paulo/SP, Telefone: (11) 3003-1189 / 0800 721 5844. e-mail: eric.passone@unicid.edu.br e carminhameirelles@gmail.com. Declaro ter sido informado e estar devidamente esclarecido sobre o objetivo deste estudo, sobre as técnicas e procedimentos a que estarei submetido.

PERFIL	
1. Qual seu sexo?	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Não binário <input type="checkbox"/> Prefiro não informar <input type="checkbox"/> Outro
2. Qual sua cor/raça?	<input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Amarela <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Prefiro não informar
3. Qual é a sua idade?	<input type="checkbox"/> Entre 20 e 29 anos <input type="checkbox"/> Entre 30 e 39 anos <input type="checkbox"/> Entre 40 e 49 anos <input type="checkbox"/> Entre 50 e 59 anos <input type="checkbox"/> 60 anos ou mais <input type="checkbox"/> Prefiro não informar
4. Qual é o seu nível de escolaridade mais alto já concluído?	<input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Médio com Magistério <input type="checkbox"/> Ensino Superior – Bacharelado <input type="checkbox"/> Ensino Superior – Licenciatura <input type="checkbox"/> Especialização (360 horas) <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado
5. Em qual município você dá aulas?	<input type="checkbox"/> Penaforte <input type="checkbox"/> Salitre <input type="checkbox"/> Santana do Cariri

	6. Em quantas escolas você atua neste município?	<input type="checkbox"/> 1 escola <input type="checkbox"/> 2 escolas <input type="checkbox"/> 3 escolas <input type="checkbox"/> 4 escolas ou mais
	7. Em qual(is) ano(s) você ministra aulas em escolas deste município? (Marque mais de uma alternativa, se necessário).	<input type="checkbox"/> 1º ano <input type="checkbox"/> 2º ano <input type="checkbox"/> 3º ano <input type="checkbox"/> 4º ano <input type="checkbox"/> 5º ano <input type="checkbox"/> 6º ano <input type="checkbox"/> 7º ano <input type="checkbox"/> 8º ano <input type="checkbox"/> 9º ano
	8. Há quanto tempo você é professor? (Considere sua experiência na docência nesta e em outras redes – municipal, estadual, federal e privada)	<input type="checkbox"/> Meu primeiro ano <input type="checkbox"/> 1 a 3 anos <input type="checkbox"/> 4 a 6 anos <input type="checkbox"/> 7 a 15 anos <input type="checkbox"/> 16 a 25 anos <input type="checkbox"/> 26 ou mais
	9. Qual é o seu tipo de vínculo empregatício?	<input type="checkbox"/> Concursado/efetivo <input type="checkbox"/> Contrato temporário (feito com a Secretaria) <input type="checkbox"/> Contrato terceirizado (feito com uma empresa) <input type="checkbox"/> Não sabe / prefiro não informar <input type="checkbox"/> Outro: _____
	10. Qual a sua carga horária semanal de trabalho como professor? (Considere todas as suas atividades como docente, seja nesta ou em outra rede).	<input type="checkbox"/> Menos de 20h semanais <input type="checkbox"/> De 21h a 30h semanais <input type="checkbox"/> De 31 a 40h semanais <input type="checkbox"/> Mais de 40h semanais
	11. A sua jornada de trabalho no município destina parte da sua carga horária	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim, até 1/3 da carga horária total

	exclusivamente para planejamento e formação profissional?	<input type="checkbox"/> Sim, 1/3 da carga horária total <input type="checkbox"/> Sim, mais de 1/3 da carga horária total
ENTENDIMENTO DO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA	12. Você conhece o Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic)?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim
	13. Quando você ouve o nome "Paic ou Mais Paic", o que lhe vem à sua mente? Mencione 5 palavras. Palavra 1: _____ 13.1. Palavra 2: _____ 13.2. Palavra 3: _____ 13.3. Palavra 4: _____ 13.4. Palavra 5: _____	
	14. Indique o quanto você concorda ou não com as seguintes frases: A alfabetização é um requisito fundamental para o sucesso escolar dos estudantes. Os alunos do 3º aos 5º anos com níveis insuficientes de alfabetização recebem intervenções focadas. Todos na escola são responsáveis pela frequência dos alunos e pela eliminação do abandono escolar. Há ações de formação para a compreensão dos currículos e dos objetivos de aprendizagem.	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente <input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo

	<p>O ritmo de aprendizagem das crianças com deficiência deve ser respeitado pelos professores.</p>	
	<p>15. Você conhece os seguintes documentos/materiais?</p> <p>Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC).</p> <p>Plano Curricular Prioritário (PCP)</p> <p>Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)</p> <p>Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) no Ceará (livro verdinho do Paic)</p> <p>Guia de possibilidades de organização pedagógica no período remoto/híbrido</p> <p>Guia MAIS PAIC de Orientações para Implementação do Ensino Híbrido e do Retorno Presencial</p> <p>Mapa dos Resultados do Spaece (2019)</p>	<p><input type="checkbox"/> Conheço totalmente</p> <p><input type="checkbox"/> Conheço</p> <p><input type="checkbox"/> Conheço parcialmente</p> <p><input type="checkbox"/> Desconheço</p>

	<p>Cadernos de Práticas Pedagógicas do Programa MAIS PAIC</p> <p>Cadernos voando mais alto - Anos Iniciais</p> <p>Cadernos Fortalecendo Aprendizagens</p> <p>Material Educacional SEDUC / Nova Escola - 2021</p>	
	<p>16. Considerando estes documentos e materiais apresentados, cite a frequência daquele(s) que você mais utiliza na sua rotina de trabalho.</p> <p>Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC).</p> <p>Plano Curricular Prioritário (PCP)</p> <p>Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)</p> <p>Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) no Ceará (livro verdinho do Paic)</p> <p>Guia de possibilidades de organização pedagógica no período remoto/híbrido</p>	<p><input type="checkbox"/> Nunca</p> <p><input type="checkbox"/> Às vezes</p> <p><input type="checkbox"/> Frequentemente</p> <p><input type="checkbox"/> Sempre</p> <p><input type="checkbox"/> Desconheço o documento</p>

	<p>Guia MAIS PAIC de Orientações para Implementação do Ensino Híbrido e do Retorno Presencial</p> <p>Mapa dos Resultados do Spaece (2019)</p> <p>Cadernos de Práticas Pedagógicas do Programa MAIS PAIC</p> <p>Cadernos voando mais alto - Anos Iniciais</p> <p>Cadernos Fortalecendo Aprendizagens</p> <p>Material Educacional SEDUC / Nova Escola - 2021</p>	
FORMAÇÃO E APOIO DO MAIS PAIC	17. Você participou de formação (ções) do Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic) em 2022?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim, de forma remota <input type="checkbox"/> Sim, de forma presencial
	18. Você participou de evento(s) relacionado(s) ao Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic)?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim, de forma remota <input type="checkbox"/> Sim, de forma presencial
	19. A escola em que você trabalha proporciona momentos direcionados de formação de professores?	<input type="checkbox"/> Sim, semanalmente <input type="checkbox"/> Sim, quinzenalmente <input type="checkbox"/> Sim, mensalmente <input type="checkbox"/> Sim, bimestralmente <input type="checkbox"/> Sim, com outra frequência

		<input type="checkbox"/> Não proporciona momentos de formação
	20. A Coordenadoria Regional de Educação (Crede) têm realizado formações?	<input type="checkbox"/> Sim, quinzenalmente <input type="checkbox"/> Sim, mensalmente <input type="checkbox"/> Sim, bimestralmente <input type="checkbox"/> Sim, com outra frequência <input type="checkbox"/> Não proporciona momentos de formação
	21. A Secretaria Municipal de Educação tem realizado formações?	<input type="checkbox"/> Sim, quinzenalmente <input type="checkbox"/> Sim, mensalmente <input type="checkbox"/> Sim, bimestralmente <input type="checkbox"/> Sim, com outra frequência <input type="checkbox"/> Não proporciona momentos de formação
	22. As formações e atividades propostas pela Coordenadoria Regional de Educação (Crede) e pela Secretaria Municipal de Educação Crede respondem às necessidades educacionais que seus alunos apresentam em sala de aula?	<input type="checkbox"/> Concordo Totalmente <input type="checkbox"/> Concordo <input type="checkbox"/> Discordo Parcialmente <input type="checkbox"/> Discordo
	22.1. Comente sobre a importância das formações para seu trabalho em sala de aula	
	23. Em sua opinião, a gestão da escola (diretor/a, coordenador/a ou vice-diretor/a) apoia o seu trabalho em sala de aula?	<input type="checkbox"/> Apoia totalmente <input type="checkbox"/> Apoia parcialmente <input type="checkbox"/> Não apoia <input type="checkbox"/> Não sei responder
	24. A Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede) e/ou a secretaria municipal de educação têm disponibilizado materiais formativos para apoiar seu trabalho em sala de aula?	<input type="checkbox"/> Sim, mensalmente <input type="checkbox"/> Sim, bimestralmente <input type="checkbox"/> Sim, trimestralmente <input type="checkbox"/> Sim, semestralmente <input type="checkbox"/> Sim, anualmente <input type="checkbox"/> Não tem disponibilizado materiais formativos

INFRAESTRUTURA	25. A escola em que você trabalha tem espaço físico adequado e recursos suficientes para o desenvolvimento das atividades para garantir a aprendizagem dos alunos?	Muito ruim (escala de 0-10) Excelente
	26. Na escola em que você trabalha, os alunos contam com algum ambiente específico para leitura? (Considere biblioteca, sala de leitura ou cantinho de leitura)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
	26.1. Se sim, com qual frequência os alunos utilizam esse ambiente?	<input type="checkbox"/> Diariamente <input type="checkbox"/> Duas vezes por semana <input type="checkbox"/> Uma vez por semana <input type="checkbox"/> A cada 15 dias <input type="checkbox"/> Uma vez por mês
	27. No ano de 2022, a sua escola recebeu: <ul style="list-style-type: none"> - livros de literatura - Livros didáticos fornecidos por programas federais - Guia de orientações para docentes - Caderno do professor - Caderno do aluno - Caderno fortalecendo aprendizagens - Material Educacional SEDUC / Nova Escola – 2021 - Livros do Paic Prosa e Poesia - Outros 	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Sim, com atraso <input type="checkbox"/> Não

RECURSOS E ROTINAS	<p>28. Na sua rotina, quais recursos você utiliza para o acolhimento dos estudantes e com qual frequência:</p> <p>Roda de conversa Oração Músicas Leituras Brincadeiras</p>	<p><input type="checkbox"/> Diariamente <input type="checkbox"/> Três ou quatro vezes por semana <input type="checkbox"/> Duas vezes por semana <input type="checkbox"/> Uma vez por semana <input type="checkbox"/> A cada 15 dias <input type="checkbox"/> Uma vez por mês <input type="checkbox"/> Não utilizo</p>
	<p>29. Na sua rotina, quais conteúdos/recursos pedagógicos você utiliza em sala de aula e com qual frequência:</p> <p>Leitura e compreensão de texto Trabalho com oralidade Produção de textos Análise de linguagem e semiótica Trabalho com números Geometria Álgebra Grandezas e Medidas Probabilidade e estatística Jogos e brincadeiras Desenho temático Músicas Roda de história Atividades culturais Tarefa de casa</p>	<p><input type="checkbox"/> Diariamente <input type="checkbox"/> Três a quatro vezes por semana <input type="checkbox"/> Duas vezes por semana <input type="checkbox"/> Uma vez por semana <input type="checkbox"/> A cada 15 dias <input type="checkbox"/> Uma vez por mês <input type="checkbox"/> Não utilizo</p>

AVALIAÇÃO E PERCEPÇÃO DO DOCENTE	30. A Secretaria Municipal de Educação do seu município realiza ações para divulgar os resultados das avaliações externas para a escola?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
	31. Como os resultados das avaliações são utilizados na sua escola?	<input type="checkbox"/> Não são utilizados <input type="checkbox"/> Para identificar fragilidades na aprendizagem dos alunos <input type="checkbox"/> Para subsidiar o planejamento do professor <input type="checkbox"/> Para subsidiar o trabalho da gestão escolar <input type="checkbox"/> Para subsidiar as reuniões de formação da equipe pedagógica <input type="checkbox"/> Para subsidiar as reuniões com a comunidade escolar <input type="checkbox"/> Outro: _____
	32. Mencione os avanços dos seus alunos na aprendizagem na idade certa	<input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Muito Ruim
	33. Comente os desafios dos seus alunos com relação à aprendizagem na idade certa	
	34. Comente as ações realizadas na sua escola durante a pandemia para promover a aprendizagens	
	35. Comente as orientações recebidas pela Secretaria Municipal ou Crede na pandemia que lhe ajudou a ministrar as aulas remotas	
	36. Comente as ações realizadas em sua escola no retorno às aulas destacando as estratégias para garantir o aprendizado dos alunos e reduzir a evasão escolar.	
	37. Outros comentários e sugestões.	

APÊNDICE B – TABELA DE CONTATO COM OS DIRETORES

Nome da escola	Município	Data do 1º contato/apoio	Data de confirmação	Data do 2º contato	Data do 3º contato	Data do 4º contato	Data do 5º contato	Data do 6º contato	Forma de contato
Emeif Paulo Rodrigues Duarte	Santana do Cariri	31/10/2022 Confirmou apoio		16/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
EMEIF Osvaldo Daxo De Alencar	Santana do Cariri	31/10/2022 Confirmou apoio		16/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp

EMEIEF Fátima Regina	Penaforte	31/10/2022	04/11/2022 Já conversou com a coordenação para acompanhar.	16/11	18/11	25/11	30/11		Ligação/whatsapp
EMEIEF José Cesário	Penaforte	31/10/2022 Ficou de dar o retorno	04/11/2022 Confir mou Passou contato da coordenadora/ Confir mou apoio	16/11	18/11	25/11	30/11		Ligação/whatsapp

EMEIEF Francisco Alves Gondim	Penaforte	31/10/2022 Ficou de dar retorno	04/11 Confir mou Apoio	16/11	18/11	25/11	30/11		Ligação/whatsapp
EMEIEF Joaquim Pereira Lima	Penaforte	31/10/2022 Não deu resposta	04/11 Ficou de dar retorno	16/11 Confir mou apoio	18/11	25/11	30/11		Ligação/whatsapp
Emeief Joaquim Pinheiro De Meneses	Santana do Cariri	04/11 Confirmou apoio		16/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
Emeif Waldemar De Alencar Lima	Santana do Cariri	04/11 Confirmou apoio		16/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
Emeief José Juca De Sousa Castro	Santana do Cariri	04/11 Confirmou apoio		16/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
Emeief Hermano Chaves Franck	Santana do Cariri	04/11 Confirmou apoio		16/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
Emeief Deputado Furtado Leite	Santana do Cariri	04/11 Confirmou apoio		16/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
Emeief Generosa Amélia Da Cruz	Santana do Cariri	04/11 Confirmou apoio		16/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
Emeief Jose Homem De Sousa	Santana do Cariri	04/11 Confirmou apoio		16/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp

Emeief Escritora Rachel De Queiroz	Santana do Cariri	04/11 Confirmou apoio		16/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
Antônio Carlos De Alencar Raimundo Clementino De Alencar	Salitre	07/11 Confirmou apoio		13/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
Antônio José De Albuquerque	Salitre	07/11 Confirmou apoio		13/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
Antonio Leite De Alencar	Salitre	07/11 Confirmou apoio		13/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
Antônio Pereira De Alencar	Salitre	07/11 Confirmou apoio		13/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
Cirilo Leite De Alencar	Salitre	07/11 Confirmou apoio		13/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
Ceja Francica Sildênia Pereira Santos	Salitre	07/11 Confirmou apoio		13/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
Cícero Raimundo De Alencar	Salitre	07/11 Confirmou apoio		13/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
Clementino Ribeiro De Alencar	Salitre	07/11 Confirmou apoio		13/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp

Florêncio Raimundo Pereira	Salitre	07/11 Confirmou apoio		13/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
Francisco Cezário Da Silva	Salitre	07/11 Confirmou apoio		13/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
Francisco Clementino De Alencar	Salitre	07/11 Confirmou apoio		13/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
Francisco De Assis Leite	Salitre	07/11 Confirmou apoio		13/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
Francisco Jacinto Do Nascimento	Salitre	07/11 Confirmou apoio		13/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
Francisco Viturino De Luna	Salitre	07/11 Confirmou apoio		13/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
Irinéia Enoque Rodrigues	Salitre	07/11 Confirmou apoio		13/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
João Libânio Ribeiro	Salitre	07/11 Confirmou apoio		13/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
João Rodrigues Da Fonseca	Salitre	07/11 Confirmou apoio		13/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
José Gomes De Souza	Salitre	07/11 Confirmou apoio		13/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp

José Augusto Da Silva	Salitre	07/11 Confirmou apoio		13/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
José Costa E Silva	Salitre	07/11 Confirmou apoio		13/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
Luiz Santiago Dos Santos Anexo: Miguel Raimundo Pereira	Salitre	07/11 Confirmou apoio		13/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp
Valdimiro José De Lima Anexo: Manoel Cavalcante	Salitre	07/11 Confirmou apoio		13/11	18/11	25/11	30/11	07/12	Ligação/whatsapp

APÊNDICE C – TABELA DE CONTATO COM OS PROFESSORES

Município	Data de contato	Forma de contato						
Penaforte	06/11/2022	10/11/2022	24/11/2022	30/11/2022				E-mail
Salitre	04/11/2022	10/11/2022	24/11/2022	30/11/2022	03/12/2022	07/12/2022	10/12/2022	E-mail/telefone
Santana do Cariri	05/11/2022	10/11/2022	24/11/2022	30/11/2022	03/12/2022	07/12/2022	10/12/2022	E-mail/telefone

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

OSra. Mirtane De Cassia Jorge P. Souza, Secretária Municipal de Educação do município de Penaforte-CE, está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado de Rodrigo Gonçalves Duarte intitulada "A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA-MAIS PAIC NO CARIRI CEARENSE" inserida no projeto da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp - Processos 2018/11257-6 e 2021-08719, que tem como objetivo geral: Verificar a adesão e compreensão da política por parte dos professores de três municípios do Cariri cearense. Para tal, tem-se como objetivo específico: Identificar os resultados do Mais Paic no Ensino Fundamental 1 no Cariri, região classificada como sendo de vulnerabilidade social, em comparação ao restante do estado do Ceará. A metodologia da pesquisa é quantitativa e a coleta realizada por meio do questionário no formato Google Forms.

Os riscos desta pesquisa são mínimos, por se tratar de estudo sobre implementação de políticas públicas. A participação é livre e voluntária. O material coletado será guardado sob responsabilidade do pesquisador responsável em disco removível externo por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente deletado do disco removível, garantindo-se o sigilo de todas as informações.

A minha participação neste estudo é de autorizar a pesquisa no município. Fui informado que terei a garantia de sigilo de todas as informações coletadas e posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou perda de benefício.

É de conhecimento do Sr. Secretário municipal de educação que a apresentação dos resultados não identificará os sujeitos e que qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser dado pelos pesquisadores responsáveis Prof. Dr. Eric Passone (Orientador) e a Dra. Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz (Coorientadora), que podem ser encontrados na Universidade Cidade de São Paulo – Unicid – Mestrado Acadêmico em Educação, sita à Rua: Galvão Bueno, 868 - Liberdade – São Paulo/SP, Telefone: (11) 3003-1189 / 0800 721 5844. E-mail: eric.passone@unicid.edu.br e carminhameirelles@gmail.com.

Declaro ter sido informado e estar devidamente esclarecido sobre o objetivo deste





estudo, sobre as técnicas e procedimentos utilizados. Recebi garantias de sigilo e de obter novos esclarecimentos sempre que desejar. Assim, autorizo os profissionais da educação do Município de Salitre em participar voluntariamente deste estudo. Ao mesmo tempo, autorizo a utilização dos dados coletados para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências, relatórios científicos, dissertação, entre outros), em favor dos pesquisadores da pesquisa, obedecendo ao que está previsto nas Leis nacionais.

Data: 13/10/2022

Mirtane de Cassia Jorge Pereira

Sra. Mirtane De Cassia Jorge P. Souza

Secretária Municipal de Educação de Penaforte - Ceará

Mirtane de Cassia Jorge Pereira
Secretária de Educação
Portaria 030/2021



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

O Sr. Renato de Sousa Lima, Secretário Municipal de Educação do município de Salitre-CE, está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado de Rodrigo Gonçalves Duarte intitulada "A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA-MAIS PAIC NO CARIRI CEARENSE" Inserida no projeto da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp - Processos 2018/11257-6 e 2021-08719, que tem como objetivo geral: Verificar a adesão e compreensão da política por parte dos professores de três municípios do Cariri cearense. Para tal, tem-se como objetivo específico: Identificar os resultados do Mais Paic no Ensino Fundamental 1 no Cariri, região classificada como sendo de vulnerabilidade social, em comparação ao restante do estado do Ceará. A metodologia da pesquisa é quantitativa e a coleta realizada por meio do questionário no formato Google Forms.

Os riscos desta pesquisa são mínimos, por se tratar de estudo sobre implementação de políticas públicas. A participação é livre e voluntária. O material coletado será guardado sob responsabilidade do pesquisador responsável em disco removível externo por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente deletado do disco removível, garantindo-se o sigilo de todas as informações.

A minha participação neste estudo é de autorizar a pesquisa no município. Fui informado que terei a garantia de sigilo de todas as informações coletadas e posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou perda de benefício.

É de conhecimento do Sr. Secretário municipal de educação que a apresentação dos resultados não identificará os sujeitos e que qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser dado pelos pesquisadores responsáveis Prof. Dr. Eric Passone (Orientador) e a Dra. Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz (Coorientadora), que podem ser encontrados na Universidade Cidade de São Paulo – Unicid – Mestrado Acadêmico em Educação, sita à Rua: Galvão Bueno, 868 - Liberdade – São Paulo/SP, Telefone: (11) 3003-1189 / 0800 721 5844. E-mail: eric.passone@unicid.edu.br e carminhameirelles@gmail.com.

Declaro ter sido informado e estar devidamente esclarecido sobre o objetivo deste



estudo, sobre as técnicas e procedimentos utilizados. Recebi garantias de sigilo e de obter novos esclarecimentos sempre que desejar. Assim, autorizo os profissionais da educação do Município de Salitre em participar voluntariamente deste estudo. Ao mesmo tempo, autorizo a utilização dos dados coletados para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências, relatórios científicos, dissertação, entre outros), em favor dos pesquisadores da pesquisa, obedecendo ao que está previsto nas Leis nacionais.

Data: 11/01/2023

RENATO DE SOUSA
LIMA:0008886652
1

Assinado de forma digital
por RENATO DE SOUSA
LIMA:00088866521
Dados: 2023.01.11
15:34:54 -0300

Renato de Sousa Lima

Secretário Municipal de Educação de Salitre - Ceará

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

O Sr. Marcio do Carmo da Silva, Secretário Municipal de Educação do município de Santana do Cariri -CE, está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado de Rodrigo Gonçalves Duarte intitulada "A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA-MAIS PAIC NO CARIRI CEARENSE" Inserida no projeto da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp - Processos 2018/11257-6 e 2021-08719, que tem como objetivo geral: Verificar a adesão e compreensão da política por parte dos professores de três municípios do Cariri cearense. Para tal, tem-se como objetivo específico: Identificar os resultados do Mais Paic no Ensino Fundamental 1 no Cariri, região classificada como sendo de vulnerabilidade social, em comparação ao restante do estado do Ceará. A metodologia da pesquisa é quantitativa e a coleta realizada por meio do questionário no formato Google Forms.

Os riscos desta pesquisa são mínimos, por se tratar de estudo sobre implementação de políticas públicas. A participação é livre e voluntária. O material coletado será guardado sob responsabilidade do pesquisador responsável em disco removível externo por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente deletado do disco removível, garantindo-se o sigilo de todas as informações.

A minha participação neste estudo é de autorizar a pesquisa no município. Fui informado que terei a garantia de sigilo de todas as informações coletadas e posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou perda de benefício.

É de conhecimento do Sr. Secretário municipal de educação que a apresentação dos resultados não identificará os sujeitos e que qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser dado pelos pesquisadores responsáveis Prof. Dr. Eric Passone (Orientador) e a Dra. Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz (Coorientadora), que podem ser encontrados na Universidade Cidade de São Paulo – Unicid – Mestrado Acadêmico em Educação, sita à Rua: Galvão Bueno, 868 - Liberdade – São Paulo/SP, Telefone: (11) 3003-1189 / 0800 721 5844. E-mail: eric.passone@unicid.edu.br e carminhameirelles@gmail.com.

Declaro ter sido informado e estar devidamente esclarecido sobre o objetivo deste



estudo, sobre as técnicas e procedimentos utilizados. Recebi garantias de sigilo e de obter novos esclarecimentos sempre que desejar. Assim, autorizo os profissionais da educação do Município de Salitre em participar voluntariamente deste estudo. Ao mesmo tempo, autorizo a utilização dos dados coletados para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências, relatórios científicos, dissertação, entre outros), em favor dos pesquisadores da pesquisa, obedecendo ao que está previsto nas Leis nacionais.

Data: 13/10/2022

Márcio do Carmo da Silva
Secretário de Educação
Portaria Nº 008/2021

A handwritten signature in blue ink that reads "Márcio do Carmo da Silva". The signature is written in a cursive style and is positioned above a horizontal line.

Sr. Márcio do Carmo da Silva

Secretário Municipal de Educação de Santana do Cariri - Ceará

APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE PERTENCIMENTO AO QUADRO DE PROFESSORES

DECLARAÇÃO DE PERTENCIMENTO AO QUADRO DE PROFESSORES

Eu, Andréa Roque do Bonfim, diretor(a) da Escola Municipal EMEF Generosa Amélia da Cruz, atesto para os devidos fins que todos os professores lotados nesta unidade escolar que responderam ao questionário da pesquisa intitulada: *A implementação do Programa Aprendizagem na Idade Certa- Mais Paic no Cariri cearense*, são pertencentes ao quadro de professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental séries iniciais.

Santana do Cariri, 12 de janeiro de 2023.

Andréa Roque do Bonfim

Assinatura e carimbo do diretor(a)

Andréa Roque do Bonfim
Diretora Escolar
Portaria Nº 064/2021

EMEF. GENEROSA AMELIA DA CRUZ
RUA 11 DE JANEIRO S/N
Santana do Cariri - CE
REGISTRO: 28100015 CNPJ: 01930341/0001-2

DECLARAÇÃO DE PERTENCIMENTO AO QUADRO DE PROFESSORES

Eu, Regeane Rodrigues de Lima Sales diretor(a) da Escola Municipal EMEIEF Escritora Rachel de Queiroz, atesto para os devidos fins que todos os professores lotados nesta unidade escolar que responderam ao questionário da pesquisa intitulada: *A implementação do Programa Aprendizagem na Idade Certa- Mais Paic no Cariri cearense*, são pertencentes ao quadro de professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental séries iniciais.

Santana do Cariri, 12 de janeiro de 2023.

Regeane R. de Lima Sales

Assinatura e carimbo do diretor(a)

DECLARAÇÃO DE PERTENCIMENTO AO QUADRO DE PROFESSORES

Eu, Antonia Brindeide Cavalcante, diretor(a)
da Escola Municipal José Augusto da Silva,
atesto para os devidos fins que todos os professores lotados nesta unidade escolar que
responderam ao questionário da pesquisa intitulada: *A implementação do Programa
Aprendizagem na Idade Certa- Mais Paic no Cariri cearense*, são pertencentes ao quadro de
professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental séries iniciais.

Salitre, 12 de janeiro de 2023.


Antonia Brindeide Cavalcante
Diretora de Escola
Portaria Nº 0401.078/2021

Assinatura e carimbo do diretor(a)

ANEXOS COLETA DE DADOS

1. SEXO não apresentou real diferença (p-valor = 0.6759 não significante).
2. RAÇA não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.92778 não significante).
3. FAIXA ETÁRIA apresentou diferença estatisticamente significativa (p-valor <0.0001*), na faixa etária 20 a 29 anos no município de Penaforte (0.0%) e Salitre (33.3%).
4. NÍVEL DE ESCOLARIDADE apresentou diferença estatisticamente significativa (p-valor 0.0003*), na categoria Ensino Superior – Licenciatura no município de Penaforte (41.7%) e Salitre (74.0%).
5. EM QUAL MUNICÍPIO VOCÊ DÁ AULAS apresentou diferença estatisticamente significativa (p-valor <0.0001*), entre os municípios de Penaforte (100%), Santana do Cariri (100%) e Salitre (100%).
6. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ ATUA NESTE MUNICÍPIO não apresentou real diferença (p-valor = 0.9849 não significante).
7. EM QUAL(IS) ANO(S) VOCÊ MINISTRA AULAS EM ESCOLAS DESTES MUNICÍPIOS não apresentou real diferença (p-valor = 0.9896 não significante).
8. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ É PROFESSOR apresentou diferença estatisticamente significativa (p-valor 0.0022*), na categoria 16 a 25 anos no município de Penaforte (75.0%) e Salitre (27.1%).
9. QUAL É O SEU TIPO DE VÍNCULO EMPREGATÍCIO apresentou diferença estatisticamente significativa (p-valor <0.0001*), na categoria Contrato temporário Secretaria município de Penaforte (8.3%) e Salitre (76%).
10. QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL apresentou diferença estatisticamente significativa (p-valor <0.0001*), na categoria de 31 a 40h semanais de Penaforte (16.7%) e Santana do Cariri (62.5%).
11. DESTINA CARGA HORÁRIA PARA PLANEJAMENTO? não apresentou real diferença (p-valor = 0.1227 não significante).

QUESTIONARIO	Penaforte		Santana do Cariri		Salitre		Geral		p-valor
	n=12	%	n=64	%	n=96	%	n=172	%	
PERFIL									
1. Qual seu sexo?									
Masculino	1	8.3	8	12.5	8	8.3	17	9.9	0.6759
Feminino	11	91.7	56	87.5	88	91.7	155	90.1	
2. Qual sua cor/raça?									
Amarela	0	0.0	2	3.1	3	3.1	5	2.9	0.9278
Branca	2	16.7	13	20.3	16	16.7	31	18.0	
Indígena	0	0.0	0	0.0	1	1.0	1	0.6	
Parda	9	75.0	45	70.3	62	64.6	116	67.4	
Prefiro não informar	0	0.0	1	1.6	1	1.0	2	1.2	
Preta	1	8.3	3	4.7	13	13.5	17	9.9	
3. Qual é a sua idade?									
Entre 20 e 29 anos	0	0.0	5	7.8	32	33.3	37	21.5	<0.0001*
Entre 30 e 39 anos	0	0.0	16	25.0	29	30.2	45	26.2	
Entre 40 e 49 anos	7	58.3	33	51.6	20	20.8	60	34.9	
Entre 50 e 59 anos	5	41.7	10	15.6	12	12.5	27	15.7	
60 anos ou mais	0	0.0	0	0.0	1	1.0	1	0.6	
Prefiro não informar	0	0.0	0	0.0	2	2.1	2	1.2	
4. Qual é o seu nível de escolaridade mais alto já concluído?									
Ensino Médio	1	8.3	0	0.0	4	4.2	5	2.9	0.0003*
E. Médio com Magistério	0	0.0	0	0.0	4	4.2	4	2.3	
E. Superior – Bacharelado	1	8.3	0	0.0	2	2.1	3	1.7	
E. Superior – Licenciatura	5	41.7	29	45.3	71	74.0	105	61.0	
Espec. (360 horas)	5	41.7	35	54.7	14	14.6	54	31.4	
Mestrado	0	0.0	0	0.0	1	1.0	1	0.6	
Doutorado	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
5. Em qual município você dá aulas?									
Penaforte	12	100.0	0	0.0	0	0.0	12	7.0	<0.0001*
Salitre	0	0.0	0	0.0	96	100.0	96	55.8	
Santana do Cariri	0	0.0	64	100.0	0	0.0	64	37.2	
6. Em quantas escolas você atua neste município?									
1 escola	12	100.0	61	95.3	92	95.8	165	95.9	0.9849
2 escolas	0	0.0	3	4.7	4	4.2	7	4.1	
3 escolas	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
4 escolas ou mais	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
7. Em qual(is) ano(s) você ministra aulas em escolas deste município? (Marque mais de uma alternativa, se necessário).									
1º ano	3	25.0	22	34.4	17	17.7	42	24.4	0.9896
2º ano	2	16.7	23	35.9	29	30.2	54	31.4	
3º ano	1	8.3	18	28.1	19	19.8	38	22.1	
4º ano	3	25.0	18	28.1	22	22.9	43	25.0	
5º ano	3	25.0	19	29.7	26	27.1	48	27.9	
6º ano	0	0.0	3	4.7	2	2.1	5	2.9	
7º ano	0	0.0	3	4.7	2	2.1	5	2.9	
8º ano	0	0.0	4	6.3	3	3.1	7	4.1	
9º ano	0	0.0	5	7.8	3	3.1	8	4.7	

8. Há quanto tempo você é professor? (Considere sua experiência na docência nesta e em outras redes – municipal, estadual, federal e privada)									0.0022*
Meu primeiro ano	1	8.3	0	0.0	7	7.3	8	4.7	
1 a 3 anos	0	0.0	8	12.5	19	19.8	27	15.7	
4 a 6 anos	0	0.0	3	4.7	11	11.5	14	8.1	
7 a 15 anos	0	0.0	13	20.3	30	31.3	43	25.0	
16 a 25 anos	9	75.0	35	54.7	26	27.1	70	40.7	
26 ou mais	2	16.7	5	7.8	11	11.5	18	10.5	
9. Qual é o seu tipo de vínculo empregatício?									<0.0001*
Concursado/efetivo	11	91.7	43	67.2	23	24.0	77	44.8	
Ct temp Secretaria	1	8.3	21	32.8	73	76.0	95	55.2	
Ct terceirizado	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
Não sabe /NI	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
Outros	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
10. Qual a sua carga horária semanal									<0.0001*
Menos de 20h semanais	7	58.3	11	17.2	29	30.2	47	27.3	
De 21h a 30h semanais	3	25.0	11	17.2	39	40.6	53	30.8	
De 31 a 40h semanais	2	16.7	40	62.5	25	26.0	67	39.0	
Mais de 40h semanais	0	0.0	2	3.1	3	3.1	5	2.9	
11. Destina carga horária para planejamento?									0.1227
Sim, 1/3 da carga horária	3	25.0	22	34.4	21	21.9	46	26.7	
Sim, até 1/3 da carga horária	6	50.0	40	62.5	64	66.7	110	64.0	
Sim, mais 1/3 carga horária	2	16.7	1	1.6	5	5.2	8	4.7	
Não	1	8.3	1	1.6	6	6.3	8	4.7	

*teste de Qui-quadrado de independência.

12. VOCÊ CONHECE O MAIS PAIC? não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.6046 não significante), Penaforte (91.7%), Santana do Cariri (96.6%), Salitre (93.8%).

13. "PAIC OU MAIS PAIC"? MENCIONE 5 PALAVRAS não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.3864 não significante).

14. A ALFABETIZAÇÃO É REQUISITO PARA O SUCESSO ESCOLAR não apresentou real diferença, sendo (p-valor = 0.4738 não significante), concordo totalmente em: Penaforte (91.7%), Santana do Cariri (85.9%), Salitre (88.5%);

14. OS ALUNOS DO 3º AOS 5º ANOS INSUF. /ALFABET RECEBEM INTERVENÇÕES FOCADAS apresentou diferença estatisticamente significante (p-valor 0.0078*), na categoria concordo totalmente no município de Penaforte (33.3%), Santana do Cariri (25.0%), Salitre (57.3%);

14. TODOS NA ESCOLA SÃO RESPONSÁVEIS: FREQUÊNCIA/ELIMINAÇÃO DO ABANDONO não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.3519 não significante), concordo totalmente em: Penaforte (33.3%), S. Cariri (32.8%), Salitre (47.9%);

14. HÁ AÇÕES DE FORMAÇÃO PARA OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.5504 não significante), concordo totalmente em: Penaforte (41.7%), Santana do Cariri (45.3%), Salitre (58.3%);

14. O RITMO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA DEVE SER RESPEITADO não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.4813 não significante), concordo totalmente em: Penaforte (75.0%), Santana do Cariri (70.3%), Salitre (83.3%);

QUESTIONARIO	Penaforte		Santana do Cariri		Salitre		Geral		p-valor
	n=12	%	n=64	%	n=96	%	n=172	%	
ENTENDIMENTO DO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA									
12. Você conhece o Mais Paic? 0.6046									
Sim	11	91.7	62	96.9	90	93.8	163	94.8	
Não	1	8.3	2	3.1	6	6.3	9	5.2	
13. "Paic ou Mais Paic"? Mencione 5 palavras. 0.3864									
Aprendizagem	3	25.0	12	18.8	29	30.2	44	25.6	
Programa	1	8.3	12	18.8	9	9.4	22	12.8	
Alfabetização	1	8.3	10	15.6	8	8.3	19	11.0	
Aprendizado	1	8.3	3	4.7	6	6.3	10	5.8	
Educação	2	16.7	4	6.3	2	2.1	8	4.7	
Outras palavras	4	33.3	29	45.3	42	43.8	75	43.6	
14. A alfabetização é requisito para o sucesso escolar 0.4738									
Concordo	1	8.3	9	14.1	11	11.5	21	12.2	
Concordo Total	11	91.7	55	85.9	85	88.5	151	87.8	
Discordo	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
Discordo Parcial	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
14. Os alunos do 3º aos 5º anos insuf. /alfabeto recebem intervenções focadas. 0.0078*									
Concordo	7	58.3	37	57.8	31	32.3	75	43.6	
Concordo Total	4	33.3	16	25.0	55	57.3	75	43.6	
Discordo	0	0.0	2	3.1	2	2.1	4	2.3	
Discordo Parcial	1	8.3	9	14.1	8	8.3	18	10.5	
14. Todos na escola são responsáveis: frequência/eliminação do abandono 0.3519									
Concordo	5	41.7	28	43.8	37	38.5	70	40.7	
Concordo Total	4	33.3	21	32.8	46	47.9	71	41.3	
Discordo	0	0.0	3	4.7	4	4.2	7	4.1	
Discordo Parcial	3	25.0	12	18.8	9	9.4	24	14.0	
14. Há ações de formação para objetivos de aprendizagem] 0.5504									
Concordo	7	58.3	31	48.4	35	36.5	73	42.4	
Concordo Total	5	41.7	29	45.3	56	58.3	90	52.3	
Discordo	0	0.0	2	3.1	1	1.0	3	1.7	
Discordo Parcial	0	0.0	2	3.1	4	4.2	6	3.5	
14. O ritmo das crianças com deficiência deve ser respeitado 0.4813									

Concordo	3	25.0	17	26.6	13	13.5	33	19.2
Concordo Total	9	75.0	45	70.3	80	83.3	134	77.9
Discordo	0	0.0	0	0.0	1	1.0	1	0.6
Discordo Parcial	0	0.0	2	3.1	2	2.1	4	2.3

*teste de Qui-quadrado de intencência.

15. CONHECE: ORIENTAOES CURRICULARES PRIORITÁRIAS DO CEARÁ (OCPC) não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.7790 não significante), na categoria conheço totalmente em: Penaforte (0.0%), Santana do Cariri (4.7%), Salitre (9.4%);

15. CONHECE: PLANO CURRICULAR PRIORITÁRIO (PCP) não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.7896 não significante), na categoria conheço totalmente em: Penaforte (0.0%), Santana do Cariri (7.8%), Salitre (13.5%);

15. CONHECE: DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ (DCRC) não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.2642 não significante) na categoria conheço totalmente em: Penaforte (0.0%), Santana do Cariri (9.4%), Salitre (17.7%);

15. CONHECE: REGIME COLABORAÇÃO GARANTIA DIREITO  APRENDIZAGEM não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.5035 não significante), na categoria conheço totalmente em: Penaforte (16.7%), Santana do Cariri (10.9%), Salitre (12.5%);

15. CONHECE: GUIA POSSIB. ORG. PEDAGÓGICA NO PERÍODO REMOTO/HÍBRIDO não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.6715 não significante), na categoria Conheço totalmente em: Penaforte (0.0%), Santana do Cariri (7.8%), Salitre (9.4%);

15. CONHECE: GUIA MAIS PAIC (ORIENT. RETORNO PRESENCIAL) não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.4927 não significante), na categoria Conheço totalmente em: Penaforte (0.0%), Santana do Cariri (10.9%), Salitre (8.3%);

15. CONHECE: MAPA DOS RESULTADOS DO SPAECE (2019) não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.3031 não significante), na categoria conheço totalmente em: Penaforte (0.0%), Santana do Cariri (9.4%), Salitre (14.6%);

15. CONHECE: CADERNOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA MAIS PAIC não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.5017 não significante), na categoria conheço totalmente em: Penaforte (0.0%), Santana do Cariri (10.9%), Salitre (19.8%);

15. CONHECE: CADERNOS VOANDO MAIS ALTO - ANOS INICIAIS não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.0711 não significante); na categoria conheço totalmente em: Penaforte (0.0%), Santana do Cariri (17.2%), Salitre (22.9%);

15. CONHECE CADERNOS FORTALECENDO APRENDIZAGENS não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.1211 não significante) na categoria conheço totalmente em: Penaforte (0.0%), Santana do Cariri (12.5%), Salitre (18.8%);

15. CONHECE: MATERIAL EDUCACIONAL SEDUC / NOVA ESCOLA – 2021 não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.0716 não significante), na categoria conheço totalmente em: Penaforte (0.0%), Santana do Cariri (15.6%), Salitre (14.6%).

16. FREQUÊNCIA UTILIZA: [ORIENTAÇÕES CURRICULARES PRIORITÁRIAS DO CEARÁ (OCPC) não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.6079 não significante), na categoria Sempre em: Penaforte (0.0%), Santana do Cariri (10.9%), Salitre (13.5%);

16.FREQUÊNCIA UTILIZA: [PLANO CURRICULAR PRIORITÁRIO (PCP) não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.2457 não significante), na categoria Sempre em: Penaforte (0.0%), Santana do Cariri (7.8%), Salitre (19.8%);

16. FREQUÊNCIA UTILIZA: [DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ (DCRC) não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.7651 não significante), na categoria Sempre em: Penaforte (16.7%), Santana do Cariri (26.6%), Salitre (29.2%);

16. CONSIDERANDO ESTES DOCUMENTOS E MATERIAIS APRESENTADOS, CITE A FREQUÊNCIA DAQUELE(S) QUE VOCÊ MAIS UTILIZA NA SUA ROTINA DE TRABALHO. [REGIME DE COLABORAÇÃO PARA A GARANTIA DO DIREITO À APRENDIZAGEM: O PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC) NO CEARÁ (LIVRO VERDINHO DO PAIC)] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.1297 não significante), na categoria Sempre em: Penaforte (0.0%), Santana do Cariri (15.6%), Salitre (16.7%);

16. FREQUÊNCIA UTILIZA: [GUIA POSSIB. ORG. PED. REMOTO/HÍBRIDO] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.4525 não significante), na categoria Sempre em: Penaforte (0.0%), Santana do Cariri (7.8%), Salitre (9.4%);

16. CONSIDERANDO ESTES DOCUMENTOS E MATERIAIS APRESENTADOS, CITE A FREQUÊNCIA DAQUELE(S) QUE VOCÊ MAIS UTILIZA NA SUA ROTINA DE

TRABALHO. [GUIA MAIS PAIC DE ORIENTAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO E DO RETORNO PRESENCIAL] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.1165 não significante), a categoria Sempre em: Penaforte (0.0%), Santana do Cariri (4.7%), Salitre (11.5%);

16. FREQUÊNCIA UTILIZA: [MAPA DOS RESULTADOS DO SPAECE (2019)] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.5502 não significante), a categoria Sempre em: Penaforte (0.0%), Santana do Cariri (10.9%), Salitre (13.5%);

16. FREQUÊNCIA UTILIZA: [CADERNOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA MAIS PAIC] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.4797 não significante), a categoria Sempre em: Penaforte (16.7%), Santana do Cariri (17.2%), Salitre (20.8%);

16. FREQUÊNCIA UTILIZA: [CADERNOS VOANDO MAIS ALTO - ANOS INICIAIS] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.5742 não significante), a categoria Sempre em: Penaforte (8.3%), Santana do Cariri (32.8%), Salitre (27.1%);

16. FREQUÊNCIA UTILIZA: [CADERNOS FORTALECENDO APRENDIZAGENS] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.1831 não significante), a categoria Sempre em: Penaforte (0.0%), Santana do Cariri (23.4%), Salitre (17.7%);

16. FREQUÊNCIA UTILIZA: [MATERIAL EDUCACIONAL SEDUC / NOVA ESCOLA - 2021] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.7163 não significante), a categoria Sempre em: Penaforte (16.7%), Santana do Cariri (21.9%), Salitre (20.8%).

17. PARTICIPOU DE FORMAÇÕES EM 2022? não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.2555 não significante).

18. PARTICIPOU DE EVENTOS (MAIS PAIC)? não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.3095 não significante).

19. A ESCOLA PROPORCIONA FORMAÇÃO DE PROFESSORES? apresentou diferença estatisticamente significativa (p-valor 0.0074*), na categoria Sim, bimestralmente no município de Penaforte (16.7%) e Santana do Cariri (26.6%).

20. A COORDENADORIA (CREDE) TÊM REALIZADO FORMAÇÕES? apresentou diferença estatisticamente significativa (p-valor 0.0056*), na categoria Sim, bimestralmente no município de Penaforte (0.0%) e Salitre (44.8%).

21. A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO TEM REALIZADO FORMAÇÕES? apresentou diferença estatisticamente significativa (p-valor 0.0078*), na Sim, bimestralmente totalmente no município de Penaforte (16.7%) e Salitre (79.2%).

22. AS FORMAÇÕES RESPONDEM ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS DOS ALUNOS? não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.8928 não significativa).

QUESTIONARIO	Penaforte		Santana do Cariri		Salitre		Geral		p-valor
	n=12	%	n=64	%	n=96	%	n=172	%	
FORMAÇÃO E APOIO DO MAIS PAIC									
15. Conhece: Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC).									0.7790
Conheço	3	25.0	21	32.8	27	28.1	51	29.7	
Conheço parcialmente	8	66.7	31	48.4	47	49.0	86	50.0	
Conheço totalmente	0	0.0	3	4.7	9	9.4	12	7.0	
Não conheço	1	8.3	9	14.1	13	13.5	23	13.4	
15. Conhece: Plano Curricular Prioritário (PCP)									0.7896
Conheço	4	33.3	22	34.4	29	30.2	55	32.0	
Conheço parcialmente	5	41.7	27	42.2	38	39.6	70	40.7	
Conheço totalmente	0	0.0	5	7.8	13	13.5	18	10.5	
Não conheço	3	25.0	10	15.6	16	16.7	29	16.9	
15. Conhece: Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)									0.2642
Conheço	6	50.0	36	56.3	42	43.8	84	48.8	
Conheço parcialmente	4	33.3	17	26.6	32	33.3	53	30.8	
Conheço totalmente	0	0.0	6	9.4	17	17.7	23	13.4	
Não conheço	2	16.7	5	7.8	5	5.2	12	7.0	
15. Conhece: Regime colaboração garantia direito à aprendizagem									0.5035
Conheço	4	33.3	28	43.8	37	38.5	69	40.1	
Conheço parcialmente	4	33.3	20	31.3	42	43.8	66	38.4	
Conheço totalmente	2	16.7	7	10.9	12	12.5	21	12.2	
Não conheço	2	16.7	9	14.1	6	6.3	17	9.9	
15. Conhece: Guia possib. Org. pedagógica no período remoto/híbrido									0.6715
Conheço	3	25.0	19	29.7	28	29.2	50	29.1	
Conheço parcialmente	8	66.7	25	39.1	39	40.6	72	41.9	
Conheço totalmente	0	0.0	5	7.8	9	9.4	14	8.1	
Não conheço	1	8.3	15	23.4	20	20.8	36	20.9	
15. Conhece: Guia MAIS PAIC (Orient. Retorno Presencial)									0.4927
Conheço	3	25.0	19	29.7	29	30.2	51	29.7	
Conheço parcialmente	8	66.7	22	34.4	40	41.7	70	40.7	
Conheço totalmente	0	0.0	7	10.9	8	8.3	15	8.7	
Não conheço	1	8.3	16	25.0	19	19.8	36	20.9	
15. Conhece: Mapa dos Resultados do Spaece (2019)]									0.3031
Conheço	7	58.3	23	35.9	34	35.4	64	37.2	
Conheço parcialmente	2	16.7	26	40.6	38	39.6	66	38.4	
Conheço totalmente	0	0.0	6	9.4	14	14.6	20	11.6	
Não conheço	3	25.0	9	14.1	10	10.4	22	12.8	
15. Conhece: Cadernos de Práticas Pedagógicas do Programa MAIS PAIC									0.5017

Conheço	7	58.3	33	51.6	38	39.6	78	45.3
Conheço parcialmente	2	16.7	15	23.4	33	34.4	50	29.1
Conheço totalmente	0	0.0	7	10.9	19	19.8	26	15.1
Não conheço	3	25.0	9	14.1	6	6.3	18	10.5
15. Conhece: Cadernos voando mais alto - Anos Iniciais								0.0711
Conheço	7	58.3	30	46.9	44	45.8	81	47.1
Conheço parcialmente	2	16.7	12	18.8	25	26.0	39	22.7
Conheço totalmente	0	0.0	11	17.2	22	22.9	33	19.2
Não conheço	3	25.0	11	17.2	5	5.2	19	11.0
15. Conhece Cadernos Fortalecendo Aprendizagens]								0.1211
Conheço	5	41.7	30	46.9	41	42.7	76	44.2
Conheço parcialmente	6	50.0	13	20.3	28	29.2	47	27.3
Conheço totalmente	0	0.0	8	12.5	18	18.8	26	15.1
Não conheço	1	8.3	13	20.3	9	9.4	23	13.4
15. Conhece: Material Educacional SEDUC / Nova Escola - 2021								0.0716
Conheço	7	58.3	28	43.8	39	40.6	74	43.0
Conheço parcialmente	2	16.7	13	20.3	35	36.5	50	29.1
Conheço totalmente	0	0.0	10	15.6	14	14.6	24	14.0
Não conheço	3	25.0	13	20.3	8	8.3	24	14.0
16. Frequência utiliza: [Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC).]								0.6079
Às vezes	7	58.3	30	46.9	34	35.4	71	41.3
Desconheço	2	16.7	7	10.9	13	13.5	22	12.8
Frequentemente	1	8.3	13	20.3	26	27.1	40	23.3
Nunca	2	16.7	7	10.9	10	10.4	19	11.0
Sempre	0	0.0	7	10.9	13	13.5	20	11.6
16.Frequência utiliza: [Plano Curricular Prioritário (PCP)]								0.2457
Às vezes	7	58.3	30	46.9	29	30.2	66	38.4
Desconheço	1	8.3	9	14.1	14	14.6	24	14.0
Frequentemente	3	25.0	15	23.4	27	28.1	45	26.2
Nunca	1	8.3	5	7.8	7	7.3	13	7.6
Sempre	0	0.0	5	7.8	19	19.8	24	14.0
16. Frequência utiliza: [Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)]								0.7651
Às vezes	6	50.0	21	32.8	25	26.0	52	30.2
Desconheço	1	8.3	6	9.4	8	8.3	15	8.7
Frequentemente	2	16.7	18	28.1	32	33.3	52	30.2
Nunca	1	8.3	2	3.1	3	3.1	6	3.5
Sempre	2	16.7	17	26.6	28	29.2	47	27.3
16.Considerando estes documentos e materiais apresentados, cite a frequência daquele(s) que você mais utiliza na sua rotina de trabalho. [Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) no Ceará (livro verdinho do Paic)]								0.1297
Às vezes	8	66.7	25	39.1	33	34.4	66	38.4
Desconheço	3	25.0	7	10.9	7	7.3	17	9.9
Frequentemente	0	0.0	17	26.6	30	31.3	47	27.3
Nunca	1	8.3	5	7.8	10	10.4	16	9.3
Sempre	0	0.0	10	15.6	16	16.7	26	15.1
16. Frequência utiliza: [guia possib. Org. ped. remoto/híbrido]								0.4525
Às vezes	7	58.3	23	35.9	35	36.5	65	37.8
Desconheço	2	16.7	9	14.1	15	15.6	26	15.1
Frequentemente	1	8.3	10	15.6	23	24.0	34	19.8
Nunca	2	16.7	17	26.6	14	14.6	33	19.2
Sempre	0	0.0	5	7.8	9	9.4	14	8.1

16. Considerando estes documentos e materiais apresentados, cite a frequência daquele(s) que você mais utiliza na sua rotina de trabalho. [Guia MAIS PAIC de Orientações para Implementação do Ensino Híbrido e do Retorno Presencial]								0.1165
Às vezes	7	58.3	25	39.1	28	29.2	60	34.9
Desconheço	1	8.3	7	10.9	15	15.6	23	13.4
Frequentemente	2	16.7	12	18.8	29	30.2	43	25.0
Nunca	2	16.7	17	26.6	13	13.5	32	18.6
Sempre	0	0.0	3	4.7	11	11.5	14	8.1
16. Frequência utiliza: [Mapa dos Resultados do Spaece (2019)]								0.5502
Às vezes	5	41.7	23	35.9	38	39.6	66	38.4
Desconheço	0	0.0	4	6.3	12	12.5	16	9.3
Frequentemente	4	33.3	18	28.1	21	21.9	43	25.0
Nunca	3	25.0	12	18.8	12	12.5	27	15.7
Sempre	0	0.0	7	10.9	13	13.5	20	11.6
16. Frequência utiliza: [Cadernos de Práticas Pedagógicas do Programa MAIS PAIC]								0.4797
Às vezes	5	41.7	24	37.5	29	30.2	58	33.7
Desconheço	0	0.0	5	7.8	9	9.4	14	8.1
Frequentemente	3	25.0	23	35.9	33	34.4	59	34.3
Nunca	2	16.7	1	1.6	5	5.2	8	4.7
Sempre	2	16.7	11	17.2	20	20.8	33	19.2
16. Frequência utiliza: [Cadernos voando mais alto - Anos Iniciais]								0.5742
Às vezes	5	41.7	14	21.9	23	24.0	42	24.4
Desconheço	0	0.0	6	9.4	9	9.4	15	8.7
Frequentemente	5	41.7	19	29.7	35	36.5	59	34.3
Nunca	1	8.3	4	6.3	3	3.1	8	4.7
Sempre	1	8.3	21	32.8	26	27.1	48	27.9
16. Frequência utiliza: [Cadernos Fortalecendo Aprendizagens]								0.1831
Às vezes	6	50.0	12	18.8	26	27.1	44	25.6
Desconheço	0	0.0	6	9.4	13	13.5	19	11.0
Frequentemente	5	41.7	22	34.4	34	35.4	61	35.5
Nunca	1	8.3	9	14.1	6	6.3	16	9.3
Sempre	0	0.0	15	23.4	17	17.7	32	18.6
16. Frequência utiliza: [Material Educacional SEDUC / Nova Escola - 2021]								0.7163
Às vezes	7	58.3	24	37.5	29	30.2	60	34.9
Desconheço	0	0.0	4	6.3	11	11.5	15	8.7
Frequentemente	2	16.7	16	25.0	26	27.1	44	25.6
Nunca	1	8.3	6	9.4	10	10.4	17	9.9
Sempre	2	16.7	14	21.9	20	20.8	36	20.9
17. Participou de formações em 2022?								0.2555
Sim, presencial	11	91.7	55	85.9	72	75.0	138	80.2
Sim, remota	1	8.3	16	25.0	20	20.8	37	21.5
Não	0	0.0	5	7.8	15	15.6	20	11.6
18. Participou de eventos (Mais Paic)?								0.3095
Sim, presencial	9	75.0	47	73.4	62	64.6	118	68.6
Sim, remota	1	8.3	18	28.1	18	18.8	37	21.5
Não	2	16.7	12	18.8	28	29.2	42	24.4
19. A escola proporciona formação de professores?								0.0074*
Sim, semanalmente	0	0.0	5	7.8	31	32.3	36	20.9
Sim, quinzenalmente	2	16.7	3	4.7	2	2.1	7	4.1
Sim, mensalmente	4	33.3	19	29.7	16	16.7	39	22.7
Sim, bimestralmente	2	16.7	17	26.6	23	24.0	42	24.4

Sim, outra frequência	3	25.0	12	18.8	15	15.6	30	17.4
Não proporciona	1	8.3	8	12.5	9	9.4	18	10.5
20. A Coordenadoria (Crede) têm realizado formações?								0.0056*
Sim, semanalmente	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Sim, quinzenalmente	0	0.0	0	0.0	1	1.0	1	0.6
Sim, mensalmente	6	50.0	11	17.2	9	9.4	26	15.1
Sim, bimestralmente	0	0.0	26	40.6	43	44.8	69	40.1
Sim, outra frequência	4	33.3	19	29.7	38	39.6	61	35.5
Não proporciona	2	16.7	8	12.5	5	5.2	15	8.7
21. A Secretaria Municipal de Educação tem realizado formações?								<0.0001*
Sim, semanalmente	0	0.0	0	0.0	1	1.0	1	0.6
Sim, mensalmente	4	33.3	26	40.6	7	7.3	37	21.5
Sim, bimestralmente	2	16.7	31	48.4	76	79.2	109	63.4
Sim, outra frequência	5	41.7	7	10.9	11	11.5	23	13.4
Sim, quinzenalmente	1	8.3	0	0.0	1	1.0	2	1.2
Não proporciona	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
22. As formações respondem às necessidades educacionais dos alunos?								0.8928
Concordo	8	66.7	36	56.3	59	61.5	103	59.9
Conc. Totalmente	3	25.0	20	31.3	29	30.2	52	30.2
Disc. Parcialmente	1	8.3	8	12.5	8	8.3	17	9.9

*teste de Qui-quadrado de intendência.

23. A GESTÃO DA ESCOLA APOIA O SEU TRABALHO EM SALA DE AULA? não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.6434 não significativa), na categoria Apoio totalmente Penaforte (66.7%), Santana do Cariri (65.6%) e Salitre (77.1%).

24. A COORDENADORIA (CREDE) DISPONIBILIZA MATERIAIS FORMATIVOS apresentou diferença estatisticamente significativa (p-valor = 0.0265*), na categoria Sim, bimestralmente no município de Penaforte (25.0%) e Salitre (54.2%);

25. No tocante a pergunta “A escola em que você trabalha tem espaço físico adequado e recursos suficientes para o desenvolvimento das atividades para garantir a aprendizagem dos alunos?” a Nota 9 (nove) foi a mais frequente em Penaforte (33.3%), em Santana do Cariri (Nota 5 , 23.4%) e em Salitre (Nota 8, 26%), neste item não houve real diferença entre as 3 cidades: Penaforte (média 6.8±2.5, mediana 8.0), Santana do Cariri (média 6.7±2.1, mediana 7.0) e Salitre (média 7.0±2.4, mediana 8.0).

QUESTIONARIO	Penaforte		Santana do Cariri		Salitre		Geral		p-valor
	n=12	%	n=64	%	n=96	%	n=172	%	
INFRAESTRUTURA									
23. A gestão da escola apoia o seu trabalho em sala de aula?								0.6434	
Apoia totalmente	8	66.7	42	65.6	74	77.1	124	72.1	
Apoia parcialmente	4	33.3	20	31.3	18	18.8	42	24.4	

Não apoia	0	0.0	1	1.6	1	1.0	2	1.2
Não sei responder	0	0.0	1	1.6	3	3.1	4	2.3
24. A Coordenadoria (Crede) disponibiliza materiais formativos								0.0265*
Sim, mensalmente	6	50.0	24	37.5	31	32.3	61	35.5
Sim, bimestralmente	3	25.0	27	42.2	52	54.2	82	47.7
Sim, trimestralmente	2	16.7	2	3.1	1	1.0	5	2.9
Sim, semestralmente	0	0.0	3	4.7	9	9.4	12	7.0
Sim, anualmente	0	0.0	3	4.7	2	2.1	5	2.9
Não tem disponibilizado	1	8.3	5	7.8	1	1.0	7	4.1
25. A escola tem espaço físico adequado e recursos suficientes?								0.1704
0	0	0.0	1	1.6	2	2.1	3	1.7
1	1	8.3	1	1.6	2	2.1	4	2.3
2	0	0.0	1	1.6	4	4.2	5	2.9
3	0	0.0	1	1.6	4	4.2	5	2.9
4	2	16.7	1	1.6	2	2.1	5	2.9
5	0	0.0	15	23.4	9	9.4	24	14.0
6	1	8.3	8	12.5	8	8.3	17	9.9
7	1	8.3	8	12.5	11	11.5	20	11.6
8	3	25.0	14	21.9	25	26.0	42	24.4
9	4	33.3	8	12.5	18	18.8	30	17.4
10	0	0.0	6	9.4	11	11.5	17	9.9

*teste de Qui-quadrado de intencência.

26. NA ESCOLA, TEM AMBIENTE ESPECÍFICO PARA LEITURA? apresentou diferença estatisticamente significativa (p-valor <0.0001*), na categoria NÃO no município de Penaforte (8.3%) e Santana do Cariri (60.9%);

26.1. SE SIM, COM QUAL FREQUÊNCIA? não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.1773 não significativa).

27. NO ANO DE 2022 RECEBEU: [LIVROS DE LITERATURA] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.5556 não significativa);

27. NO ANO DE 2022 A SUA ESCOLA RECEBEU: [LIVROS DIDÁTICOS FORNECIDOS POR PROGRAMAS FEDERAIS] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.9455 não significativa);

27. NO ANO DE 2022 RECEBEU: [GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA DOCENTES] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.5597 não significativa);

27. NO ANO DE 2022 RECEBEU: [CADERNO DO PROFESSOR] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.4565 não significativa);

27. NO ANO DE 2022 A SUA ESCOLA RECEBEU: [CADERNO DO ALUNO] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.2832 não significativa);

27. NO ANO DE 2022 RECEBEU: [CADERNO FORTALECENDO APRENDIZAGENS] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.6792 não significante);

27. NO ANO DE 2022 RECEBEU: [MATL EDUC. SEDUC / NOVA ESCOLA - 2021] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.5161 não significante);

27. NO ANO DE 2022 RECEBEU: [LIVROS DO PAIC PROSA E POESIA] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.7318 não significante);

27. NO ANO DE 2022 A SUA ESCOLA RECEBEU: [OUTROS] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.9961 não significante).

QUESTIONARIO	Penaforte		Santana do Cariri		Salitre		Geral		p-valor
	n=12	%	n=64	%	n=96	%	n=172	%	
RECURSOS E ROTINAS									
26. Na escola, tem ambiente específico para leitura?									<0.0001*
Sim	11	91.7	57	89.1	57	59.4	125	72.7	
Não	1	8.3	39	60.9	7	7.3	47	27.3	
26.1. Se sim, com qual frequência?	n=11		n=57		n=57		n=125		0.1773
Diariamente	1	9.1	18	31.6	17	29.8	36	28.8	
Duas vezes por semana	1	9.1	13	22.8	13	22.8	27	21.6	
Uma vez por semana	6	54.5	19	33.3	21	36.8	46	36.8	
A cada 15 dias	0	0.0	3	5.3	4	7.0	7	5.6	
Uma vez por mês	3	27.3	4	7.0	2	3.5	9	7.2	
27. No ano de 2022 recebeu: [livros de literatura]									0.5556
Sim	8	66.7	40	62.5	66	68.8	114	66.3	
Sim, com atraso	2	16.7	4	6.3	6	6.3	12	7.0	
Não	2	16.7	20	31.3	24	25.0	46	26.7	
27. No ano de 2022 a sua escola recebeu: [Livros didáticos fornecidos por programas federais]									0.9455
Sim	9	75.0	51	79.7	76	79.2	136	79.1	
Sim, com atraso	1	8.3	5	7.8	10	10.4	16	9.3	
Não	2	16.7	8	12.5	10	10.4	20	11.6	
27. No ano de 2022 recebeu: [Guia de orientações para docentes]									0.5597
Sim	9	75.0	43	67.2	71	74.0	123	71.5	
Sim, com atraso	2	16.7	6	9.4	10	10.4	18	10.5	
Não	1	8.3	15	23.4	15	15.6	31	18.0	
27. No ano de 2022 recebeu: [Caderno do professor]									0.4565
Sim	10	83.3	44	68.8	74	77.1	128	74.4	
Sim, com atraso	1	8.3	8	12.5	5	5.2	14	8.1	
Não	1	8.3	12	18.8	17	17.7	30	17.4	
27. No ano de 2022 a sua escola recebeu: [Caderno do aluno]									0.2832
Sim	10	83.3	45	70.3	76	79.2	131	76.2	
Sim, com atraso	2	16.7	6	9.4	9	9.4	17	9.9	
Não	0	0.0	13	20.3	11	11.5	24	14.0	
27. No ano de 2022 recebeu: [Caderno fortalecendo aprendizagens]									0.6792
Sim	9	75.0	45	70.3	74	77.1	128	74.4	

Sim, com atraso	2	16.7	6	9.4	8	8.3	16	9.3
Não	1	8.3	13	20.3	14	14.6	28	16.3
27. No ano de 2022 recebeu: [Matl Educ. SEDUC / Nova Escola - 2021]								0.5161
Sim	7	58.3	51	79.7	71	74.0	129	75.0
Sim, com atraso	2	16.7	3	4.7	8	8.3	13	7.6
Não	3	25.0	10	15.6	17	17.7	30	17.4
27. No ano de 2022 recebeu: [Livros do Paic Prosa e Poesia]								0.7318
Sim	9	75.0	35	54.7	56	58.3	100	58.1
Sim, com atraso	1	8.3	5	7.8	7	7.3	13	7.6
Não	2	16.7	24	37.5	33	34.4	59	34.3
27. No ano de 2022 a sua escola recebeu: [outros]								0.9961
Sim	7	58.3	38	59.4	58	60.4	103	59.9
Sim, com atraso	1	8.3	6	9.4	6	6.3	13	7.6
Não	4	33.3	20	31.3	32	33.3	56	32.6

*teste de Qui-quadrado de intencência.

28. FREQUÊNCIA DE USO: [RODA DE CONVERSA] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.6256 não significante);

28. FREQUÊNCIA DE USO: [ORAÇÃO] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.8600 não significante);

28. FREQUÊNCIA DE USO: [MÚSICAS] apresentou diferença estatisticamente significante (p-valor 0.0084*), na categoria diariamente, bimestralmente no município de Penaforte (33.3%) e Salitre (26.0%);

28. FREQUÊNCIA DE USO: [LEITURAS] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.8233 não significante);

28. FREQUÊNCIA DE USO: [BRINCADEIRAS] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.7822 não significante).

29. FREQUÊNCIA DE USO: [LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.8713 não significante);

29. FREQUÊNCIA DE USO: [TRABALHO COM ORALIDADE] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.0755 não significante);

29. FREQUÊNCIA DE USO: [PRODUÇÃO DE TEXTOS] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.6433 não significante);

29. FREQUÊNCIA DE USO: [ANÁLISE DE LINGUAGEM E SEMIÓTICA] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.3172 não significante);

29. FREQUÊNCIA DE USO: [TRABALHO COM NÚMEROS] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.8115 não significante);
29. FREQUÊNCIA DE USO: [GEOMETRIA] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.2487 não significante);
29. NA SUA ROTINA, QUAIS CONTEÚDOS/RECURSOS PEDAGÓGICOS VOCÊ UTILIZA EM SALA DE AULA E COM QUAL FREQUÊNCIA: [ÁLGEBRA] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.3789 não significante);
29. FREQUÊNCIA DE USO: [GRANDEZAS E MEDIDAS] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.0581 não significante);
29. Frequência de uso: [Probabilidade e estatística] apresentou diferença estatisticamente significativa (p-valor 0.0162*), na categoria Sim, bimestralmente no município de Penaforte (41.7%) e Salitre (27.1%);
29. FREQUÊNCIA DE USO: [JOGOS E BRINCADEIRAS] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.5215 não significante);
29. FREQUÊNCIA DE USO: [DESENHO TEMÁTICO] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.3098 não significante);
29. FREQUÊNCIA DE USO: [MÚSICAS] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.6982 não significante);
29. FREQUÊNCIA DE USO: [RODA DE HISTÓRIA] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.0.580 não significante);
29. FREQUÊNCIA DE USO: [ATIVIDADES CULTURAIS] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.37916 não significante);
29. FREQUÊNCIA DE USO: [TAREFA DE CASA] não apresentou real diferença, sendo (p-valor 0.6698 não significante).
30. A Pergunta “A Sec. Mun. Educ. divulga resultados das avaliações?” resultou no p-valor =0.0661 o qual indica que não existe real diferença entre as 3 cidades: Penaforte (91.7%), Santana do Cariri (95.3%) e Salitre (100%).
31. A avaliação da pergunta “Como os resultados das avaliações são utilizados na sua escola?” mostrou que não houve real diferença (p-valor = 0.8542, não significante), sendo a opção

“Identificar fragilidades” a mais frequentes em todas as cidades: Penaforte (83.3%), Santana do Cariri (81.3%) e Salitre (89.6%).

QUESTIONARIO	Penaforte		Santana do Cariri		Salitre		Geral		p-valor
	n=12	%	n=64	%	n=96	%	n=172	%	
AVALIAÇÃO E PERCEPÇÃO DO DOCENTE									
28. Frequência de uso: [Roda de conversa]									0.6256
Diariamente	6	50.0	46	71.9	59	61.5	111	64.5	
Uma vez por semana	2	16.7	8	12.5	16	16.7	26	15.1	
Duas vezes por semana	3	25.0	9	14.1	17	17.7	29	16.9	
Três vezes por semana	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
A cada 15 dias	1	8.3	0	0.0	3	3.1	4	2.3	
Uma vez por mês	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
Não utilizo	0	0.0	1	1.6	1	1.0	2	1.2	
28. Frequência de uso: [Oração]									0.8600
Diariamente	10	83.3	46	71.9	75	78.1	131	76.2	
Uma vez por semana	0	0.0	6	9.4	6	6.3	12	7.0	
Duas vezes por semana	0	0.0	5	7.8	8	8.3	13	7.6	
Três vezes por semana	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
A cada 15 dias	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
Uma vez por mês	0	0.0	1	1.6	1	1.0	2	1.2	
Não utilizo	2	16.7	6	9.4	6	6.3	14	8.1	
28. Frequência de uso: [Músicas]									0.0084*
Diariamente	4	33.3	31	48.4	25	26.0	60	34.9	
Uma vez por semana	3	25.0	16	25.0	22	22.9	41	23.8	
Duas vezes por semana	2	16.7	7	10.9	30	31.3	39	22.7	
Três vezes por semana	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
A cada 15 dias	1	8.3	1	1.6	10	10.4	12	7.0	
Uma vez por mês	2	16.7	2	3.1	4	4.2	8	4.7	
Não utilizo	0	0.0	7	10.9	5	5.2	12	7.0	
28. Frequência de uso: [Leituras]									0.8233
Diariamente	11	91.7	49	76.6	67	69.8	127	73.8	
Uma vez por semana	1	8.3	6	9.4	6	6.3	13	7.6	
Duas vezes por semana	0	0.0	9	14.1	19	19.8	28	16.3	
Três vezes por semana	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
A cada 15 dias	0	0.0	0	0.0	2	2.1	2	1.2	
Uma vez por mês	0	0.0	0	0.0	1	1.0	1	0.6	
Não utilizo	0	0.0	0	0.0	1	1.0	1	0.6	
28. Frequência de uso: [Brincadeiras]									0.7822
Diariamente	3	25.0	21	32.8	31	32.3	55	32.0	
Uma vez por semana	3	25.0	20	22.9	22	31.3	45	26.2	
Duas vezes por semana	6	50.0	18	28.1	34	35.4	58	33.7	
Três vezes por semana	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
A cada 15 dias	0	0.0	2	3.1	8	8.3	10	5.8	
Uma vez por mês	0	0.0	3	4.7	1	1.0	4	2.3	
Não utilizo	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
29. Frequência de uso: [Leitura e compreensão de texto]									0.8713

Diariamente	7	58.3	44	68.8	77	80.2	128	74.4
Uma vez por semana	1	8.3	2	4.2	4	3.1	7	4.1
Duas vezes por semana	3	25.0	12	18.8	11	11.5	26	15.1
Três vezes por semana	1	8.3	5	7.8	4	4.2	10	5.8
A cada 15 dias	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Uma vez por mês	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Não utilizo	0	0.0	1	1.6	0	0.0	1	0.6
29. Frequência de uso: [Trabalho com oralidade]								0.0755
Diariamente	4	33.3	49	76.6	65	67.7	118	68.6
Uma vez por semana	1	8.3	3	4.7	1	1.0	5	2.9
Duas vezes por semana	4	33.3	9	14.1	23	24.0	36	20.9
Três vezes por semana	3	25.0	2	3.1	4	4.2	9	5.2
A cada 15 dias	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Uma vez por mês	0	0.0	0	0.0	2	2.1	2	1.2
Não utilizo	0	0.0	1	1.6	1	1.0	2	1.2
29. Frequência de uso: [Produção de textos]								0.6433
Diariamente	2	16.7	10	15.6	24	25.0	36	20.9
Uma vez por semana	1	8.3	19	29.7	20	20.8	40	23.3
Duas vezes por semana	4	33.3	24	37.5	34	35.4	62	36.0
Três vezes por semana	1	8.3	5	7.8	4	4.2	10	5.8
A cada 15 dias	0	0.0	2	3.1	1	1.0	3	1.7
Uma vez por mês	0	0.0	0	0.0	3	3.1	3	1.7
Não utilizo	2	16.7	4	6.3	10	10.4	16	9.3
29. Frequência de uso: [Análise de linguagem e semiótica]								0.3172
Diariamente	3	25.0	33	51.6	27	28.1	63	36.6
A cada 15 dias	1	8.3	2	3.1	4	4.2	7	4.1
Uma vez por semana	2	16.7	5	7.8	16	16.7	23	13.4
Duas vezes por semana	4	33.3	17	26.6	30	31.3	51	29.7
Três vezes por semana	1	8.3	2	3.1	6	6.3	9	5.2
Uma vez por mês	0	0.0	1	1.6	0	0.0	1	0.6
Não utilizo	1	8.3	4	6.3	13	13.5	18	10.5
29. Frequência de uso: [Trabalho com números]								0.8115
Diariamente	6	50.0	40	62.5	50	52.1	96	55.8
Uma vez por semana	0	0.0	4	6.3	6	6.3	10	5.8
Duas vezes por semana	4	33.3	11	17.2	18	18.8	33	19.2
Três vezes por semana	2	16.7	6	9.4	10	10.4	18	10.5
A cada 15 dias	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Uma vez por mês	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Não utilizo	0	0.0	3	4.7	12	12.5	15	8.7
29. Frequência de uso: [Geometria]								0.2487
Diariamente	3	25.0	16	25.0	20	20.8	39	22.7
Uma vez por semana	0	0.0	15	23.4	12	12.5	27	15.7
Duas vezes por semana	4	33.3	20	31.3	40	41.7	64	37.2
Três vezes por semana	1	8.3	5	7.8	6	6.3	12	7.0
A cada 15 dias	2	16.7	3	4.7	4	4.2	9	5.2
Uma vez por mês	1	8.3	1	1.6	1	1.0	3	1.7
Não utilizo	1	8.3	4	6.3	13	13.5	18	10.5
29. Na sua rotina, quais conteúdos/recursos pedagógicos utiliza em sala de aula: [Álgebra]								0.3789
Diariamente	2	16.7	11	17.2	21	21.9	34	19.8
Uma vez por semana	1	8.3	14	21.9	16	16.7	31	18.0
Duas vezes por semana	5	41.7	23	35.9	32	33.3	60	34.9

Três vezes por semana	0	0.0	5	7.8	10	10.4	15	8.7
A cada 15 dias	2	16.7	4	6.3	2	2.1	8	4.7
Uma vez por mês	1	8.3	1	1.6	1	1.0	3	1.7
Não utilizo	1	8.3	6	9.4	14	14.6	21	12.2
29. Frequência de uso: [Grandezas e Medidas] 0.0581								
Diariamente	2	16.7	14	21.9	22	22.9	38	22.1
Uma vez por semana	1	8.3	18	28.1	19	19.8	38	22.1
Duas vezes por semana	4	33.3	23	35.9	33	34.4	60	34.9
Três vezes por semana	1	8.3	2	3.1	6	6.3	9	5.2
A cada 15 dias	2	16.7	3	4.7	3	3.1	8	4.7
Uma vez por mês	1	8.3	0	0.0	0	0.0	1	0.6
Não utilizo	1	8.3	4	6.3	13	13.5	18	10.5
29. Frequência de uso: [Probabilidade e estatística] 0.0162*								
Diariamente	2	16.7	12	18.8	22	22.9	36	20.9
Uma vez por semana	1	8.3	21	32.8	20	20.8	42	24.4
Duas vezes por semana	5	41.7	20	31.3	26	27.1	51	29.7
Três vezes por semana	0	0.0	3	4.7	7	7.3	10	5.8
A cada 15 dias	1	8.3	3	4.7	4	4.2	8	4.7
Uma vez por mês	2	16.7	0	0.0	1	1.0	3	1.7
Não utilizo	1	8.3	5	7.8	16	16.7	22	12.8
29. Frequência de uso: [Jogos e brincadeiras] 0.5215								
Diariamente	3	25.0	15	23.4	34	35.4	52	30.2
Uma vez por semana	1	8.3	19	29.7	15	15.6	35	20.3
Duas vezes por semana	5	41.7	17	26.6	32	33.3	54	31.4
Três vezes por semana	1	8.3	10	15.6	8	8.3	19	11.0
A cada 15 dias	1	8.3	2	3.1	5	5.2	8	4.7
Uma vez por mês	0	0.0	1	1.6	2	2.1	3	1.7
Não utilizo	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
29. Frequência de uso: [Desenho temático] 0.3089								
Diariamente	1	8.3	13	20.3	20	20.8	34	19.8
Uma vez por semana	3	25.0	18	28.1	17	17.7	38	22.1
Duas vezes por semana	5	41.7	14	21.9	27	28.1	46	26.7
Três vezes por semana	1	8.3	10	15.6	5	5.2	16	9.3
A cada 15 dias	1	8.3	3	4.7	9	9.4	13	7.6
Uma vez por mês	1	8.3	4	6.3	8	8.3	13	7.6
Não utilizo	0	0.0	2	3.1	10	10.4	12	7.0
29. Frequência de uso: [Músicas] 0.6982								
Diariamente	2	16.7	23	35.9	20	20.8	45	26.2
Uma vez por semana	2	16.7	9	14.1	13	13.5	24	14.0
Duas vezes por semana	4	33.3	14	21.9	32	33.3	50	29.1
Três vezes por semana	1	8.3	7	10.9	9	9.4	17	9.9
A cada 15 dias	1	8.3	3	4.7	9	9.4	13	7.6
Uma vez por mês	2	16.7	4	6.3	9	9.4	15	8.7
Não utilizo	0	0.0	4	6.3	4	4.2	8	4.7
29. Frequência de uso: [Roda de história] 0.0580								
Diariamente	3	25.0	20	31.3	31	32.3	54	31.4
Uma vez por semana	4	33.3	12	18.8	15	15.6	31	18.0
Duas vezes por semana	3	25.0	20	31.3	31	32.3	54	31.4
Três vezes por semana	0	0.0	6	9.4	6	6.3	12	7.0
A cada 15 dias	1	8.3	1	1.6	0	0.0	2	1.2
Uma vez por mês	1	8.3	3	4.7	8	8.3	12	7.0

Não utilizo	0	0.0	2	3.1	5	5.2	7	4.1
29. Frequência de uso: [Atividades culturais]	0.7916							
Diariamente	2	16.7	9	14.1	19	19.8	30	17.4
Uma vez por semana	1	8.3	12	18.8	14	14.6	27	15.7
Duas vezes por semana	4	33.3	21	32.8	23	24.0	48	27.9
Três vezes por semana	0	0.0	7	10.9	6	6.3	13	7.6
A cada 15 dias	1	8.3	3	4.7	10	10.4	14	8.1
Uma vez por mês	3	25.0	7	10.9	16	16.7	26	15.1
Não utilizo	1	8.3	5	7.8	8	8.3	14	8.1
29. Frequência de uso: [Tarefa de casa]	0.6698							
Diariamente	11	91.7	44	68.8	76	79.2	131	76.2
Uma vez por semana	0	0.0	7	10.9	4	4.2	11	6.4
Duas vezes por semana	0	0.0	6	9.4	11	11.5	17	9.9
Três vezes por semana	1	8.3	7	10.9	4	4.2	12	7.0
A cada 15 dias	0	0.0	0	0.0	1	1.0	1	0.6
Uma vez por mês	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Não utilizo	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
30. A Sec. Mun. Educ. divulga resultados das avaliações?	0.0661							
Sim	11	91.7	61	95.3	96	100.0	168	97.7
Não	1	8.3	3	4.7	0	0.0	4	2.3
31. Como os resultados das avaliações são utilizados na sua escola?	0.8542							
Id fragilidades	10	47.6	52	38.2	86	39.0	148	39.2
Planejamento	6	28.5	39	28.6	59	26.8	104	27.5
Gestão	4	19.0	22	16.7	41	18.6	67	17.7
Reuniões	1	4.7	23	16.9	37	16.8	61	16.4
32. Mencione os avanços dos seus alunos na aprendizagem na idade certa	0.0861							
Excelente	2	16.7	4	6.3	12	12.5	18	10.5
Ótimo	4	33.3	15	23.4	40	41.7	59	34.3
Bom	6	50.0	42	65.6	43	44.8	91	52.9
Ruim	0	0.0	3	4.7	1	1.0	4	2.3

*teste de Qui-quadrado de independência.