

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem

Suely de Oliveira Calixto

**FORMAÇÃO CONTINUADA: análise dos impactos do PNAIC na prática docente  
de professoras alfabetizadoras das escolas públicas municipais de Mariana – MG**

Mariana – MG

2021

Suely de Oliveira Calixto

**FORMAÇÃO CONTINUADA: análise dos impactos do PNAIC na prática docente de professoras alfabetizadoras das escolas públicas municipais de Mariana – MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada: interfaces entre prática e teorias

Orientadora: Profa. Dra. Leandra Batista Antunes

Mariana – MG  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais  
2021

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

C154f Calixto, Suely de Oliveira .

Formação continuada [manuscrito]: análise dos impactos do PNAIC na prática docente de professoras alfabetizadoras das escolas públicas municipais de Mariana - MG. / Suely de Oliveira Calixto. - 2021.

106 f.: il.: gráf., tab..

Orientadora: Profa. Dra. Leandra Batista Antunes.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem.

Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

1. Formação Continuada. 2. Alfabetização e letramento na sala de aula. 3. Práticas pedagógicas. 4. Mariana (MG). I. Antunes, Leandra Batista. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.01

Bibliotecário(a) Responsável: Edna da Silva Angelo - CRB6 2560



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
REITORIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Suely de Oliveira Calixto**

**"Formação continuada: análise dos impactos do PNAIC na prática docente de professoras alfabetizadoras das escolas públicas municipais de Mariana - MG"**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem.

Aprovada em 10 de junho de 2021

### Membros da banca

Profa. Dra. Leandra Batista Antunes - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Profa. Dra. Rita Cristina Lima Lages - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Profa. Dra. Adriana Nascimento Bodolay - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM

Profa. Dra. Leandra Batista Antunes, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 10/06/2021.



Documento assinado eletronicamente por **Leandra Batista Antunes, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 23/09/2021, às 10:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0224354** e o código CRC **51467046**.

**Referência:** Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.005663/2021-41

SEI nº 0224354

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000

Telefone: - [www.ufop.br](http://www.ufop.br)

*Dedico este trabalho a todas as professoras dos Anos Iniciais. A vocês, caras colegas, todo meu reconhecimento.*

## AGRADECIMENTOS

A DEUS, presença constante em minha vida e na de minha família, por ter ouvido os desejos do meu coração e ter providenciado todas as coisas para que esse sonho se concretizasse!

Aos meus pais, Aduino (*in memoriam*) e Ivone, por terem me ensinado desde sempre o valor do conhecimento.

A minha avó, Risoleta, por ser fonte inspiradora do significado de coragem, paciência e persistência.

Aos meus filhos, Guilherme e Bethânia, pela compreensão nos momentos em que a dedicação à dissertação tomava espaço da dedicação à família.

Ao meu esposo, Adair, pela compreensão das minhas ausências, tensões e momentos difíceis.

Ao Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto pela oportunidade de realizar duas graduações e esta pós.

À Coordenadora do Curso de Mestrado em Letras: Estudos da Linguagem, Profa. Dra. Soélis Teixeira do Prado Mendes, pela dedicação e eficiência em conduzir este Programa.

À minha dedicada e exemplar orientadora, Dra. Leandra Batista Antunes, pela postura profissional, pelo compromisso ético, pela amistosa acolhida, pela paciência ilimitada e pelo estímulo constante em todo o nosso percurso.

A todos os demais professores do Curso de Mestrado pelos preciosos ensinamentos.

Aos colegas do Curso de Mestrado, em especial a Luana, pelo companheirismo, entusiasmo e troca de experiências.

À Secretaria Municipal de Educação de Mariana, por viabilizar a realização da pesquisa no município.

Às professoras e Pedagogos da Escola Municipal de Passagem de Mariana, local onde atuo como professora, que gentilmente aceitaram contribuir com esta pesquisa.

Às demais professoras, protagonistas deste trabalho, que se disponibilizaram a participar deste trabalho, nesse momento em que nossa comunicação aconteceu de forma remota devido à pandemia, compartilhando suas experiências e olhares sobre a formação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Agradeço imensamente a todos os alunos para os quais lecionei e a todos os professores com os quais trabalhei, tendo em vista que contribuíram com minha formação e estimularam o meu interesse em investigar questões relacionadas à alfabetização e à formação de professores.

Refletir é olhar a própria ação de uma maneira particular e à distância. É tomar uma certa distância para melhor julgar o que se está fazendo, ou o que se fez, ou o que se fará. (FURTER, 1987, p. 23).



## RESUMO

CALIXTO, Suelly de Oliveira. Formação continuada: análise dos impactos do PNAIC na prática docente de professoras alfabetizadoras das escolas públicas municipais de Mariana – MG, UFOP, 2021

A preocupação central desta pesquisa é compreendermos qual o impacto do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras no município de Mariana - MG. No desenvolvimento da pesquisa, foi feita revisão bibliográfica sobre alfabetização e letramento, formação docente e as políticas de alfabetização e de avaliação, bem como um levantamento documental relacionado aos sujeitos da pesquisa, às professoras de 1º ciclo, e ao contexto de realização desta investigação, a rede municipal de Mariana - MG. A pesquisa foi conduzida com 16 professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 05 escolas que participaram do PNAIC entre os anos de 2012 a 2017. Empregaram-se como instrumentos de geração de dados a análise de documentos públicos, questionários e entrevistas semiestruturadas. Para o tratamento dos dados, recorreu-se à análise quantitativa descritiva (no caso dos documentos e parte dos questionários) e análise textual discursiva (no restante dos questionários e nas entrevistas). Os resultados demonstram que a maioria das professoras reconhece que o PNAIC trouxe contribuições significativas para suas práticas pedagógicas, dentre elas, a troca de experiências com os pares e a aquisição de novos conhecimentos. Percebe-se também que, na visão das alfabetizadoras, o PNAIC foi responsável por mudanças em suas práticas como, o uso de novos métodos em suas aulas, a prática da leitura deleite, a elaboração de formas mais lúdicas para trabalhar os conteúdos em sala de aula, passando a utilizar materiais concretos e jogos. Assim, pode-se concluir que o PNAIC, segundo as docentes, teve repercussões positivas no campo da alfabetização em Mariana - MG.

**Palavras-Chave:** Formação Continuada, Alfabetização e Letramento, Prática Pedagógica, Professores Reflexivos.

## ABSTRACT

CALIXTO, Suely de Oliveira. Continuing education: analysis of the impacts of PNAIC on the teaching practice of literacy teachers in municipal public schools in Mariana - MG, UFOP, 2021.

The central concern of this research is to understand the impact of the National Pact or Literacy at the Right Age (PNAIC) in the pedagogical practice of alphabetization teachers in the city of Mariana - MG. In the development of the research, a bibliographic review was made on alphabetization and literacy, teacher training, literacy and evaluation policies, as well as a documentary survey related to the research subjects, the first cycle teachers, and to the context in which this investigation was carried out, the municipal network of Mariana – MG. The research was conducted with 16 literacy teachers from the initial years of Elementary School from 05 schools that participated in the PNAIC from 2012 to 2017. The instruments of data generation were the analysis of public documents, questionnaires and semi-structured interviews. For data treatment, descriptive quantitative analysis (in the case of documents and part of the questionnaires) and discursive textual analysis (in the other part of the questionnaires and in the interviews) were used. The results show that most teachers recognize that PNAIC has made significant contributions, including the exchange of experiences with colleagues and the acquisition of new knowledge. It is also noticed that, in the view of literacy teachers, PNAIC was responsible for changes in their practices, such as the use of new methods in their classes, the practice of reading delight, the elaboration of more playful ways to work the contents in the classroom, using concrete materials and games. Thus, it can be concluded that PNAIC, according to the teachers, had positive repercussions in the field of literacy in Mariana - MG.

**Key words:** continuing education, alphabetization and literacy, pedagogical practice, reflective teachers.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Títulos dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC e o tempo estimado para o estudo de cada caderno .....	43
Quadro 2 – Relação de escolas municipais do município de Mariana – MG.....	56
Quadro 3 – Meta nº O7 do Plano Nacional de Educação – 2011/2021 .....	57
Tabela 1 – Série histórica do IDEB –Escolas Brasileiras – Anos Iniciais.....	58
Tabela 2 – Série histórica do IDEB do Estado de Minas Gerais – anos Iniciais.....	59
Tabela 3 – Série histórica do IDEB – Rede Estadual de Educação de Mariana –Anos Iniciais.....	59
Tabela 4 – Série histórica do IDEB – Rede Municipal de Educação de Minas Gerais –Anos Iniciais .....	60
Tabela 5 – Série Histórica do IDEB - Centro de Educação Municipal Padre Avelar - CEMPA - Anos Iniciais.....	60
Quadro 4 – Matrícula por série anos 2012 e 2017 EM Joaquim Emílio Baptista .....	61
Tabela 6 – Série Histórica do IDEB - E. M. de Passagem de Mariana - Anos Iniciais.....	62
Tabela 7 – Série Histórica do IDEB - E. M. Monsenhor José Cotta - Anos Iniciais.....	63
Tabela 8 – Série Histórica do IDEB - E. M. Sinhô Machado - Anos Iniciais .....	63
Tabela 9 – SAEB/ANA – distribuição por níveis de RME-MARIANA (porcentagem) .....	64
Tabela 10 – Proalfa – Padrão de desempenho da rede municipal de Mariana (2013 a 2017)	65
Tabela 11 – Faixa etária das professoras .....	71
Gráfico 1 – Graduação.....	71
Gráfico 2 – Tipo de instituição onde cursaram a especialização.....	72
Tabela 12 – Tempo de atuação profissional no magistério .....	73
Gráfico 3 – Tempo de atuação em turmas de alfabetização .....	73
Gráfico 4 – Carga horária de trabalho .....	74
Tabela 13 – Participação das professoras em cada ano de formação do PNAIC .....	75
Quadro 5 – As mudanças e contribuições do PNAIC na prática docente na ótica das professoras.....	76

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC Base	Nacional Comum Curricular
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEB	Câmara de Educação Básica
CEMPA	Centro de Educação Municipal Padre Avelar
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
MG	Minas Gerais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC/PACTO	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

PNME	Programa Novo Mais Educação
PRALER	Programa de Apoio à Leitura e à Escrita
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1 OBJETIVOS .....	17
<b>1.1.1 Objetivo geral.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1.2 Objetivos específicos.....</b>	<b>17</b>
1.2 JUSTIFICATIVA.....	18
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>22</b>
2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS E PERSPECTIVAS .....	22
2.2 FORMAÇÃO DOCENTE.....	25
<b>2.2.1 Formação inicial do professor alfabetizador.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2.2 Formação continuada voltada para alfabetização.....</b>	<b>31</b>
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES .....	32
<b>2.3.1 Um olhar crítico sobre o PNAIC .....</b>	<b>37</b>
<b>3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO E DE AVALIAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>42</b>
3.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO .....	42
3.2 PROVINHA BRASIL .....	47
3.3 AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA) .....	47
3.4 SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE) .....	48
<b>3.4.1 Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA).....</b>	<b>49</b>
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>51</b>
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>55</b>
5.1 A REDE MUNICIPAL DE MARIANA: CONTEXTUALIZAÇÃO .....	55
5.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS .....	56
<b>5.2.1 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).....</b>	<b>57</b>

5.2.1.1 Centro de Educação Municipal Padre Avelar – CEMPA.....	60
5.2.1.2 E. M. Joaquim Emílio Baptista.....	61
5.2.1.3 E. M. de “Passagem de Mariana” .....	62
5.2.1.4 E. M. Monsenhor José Cotta .....	62
5.2.1.5 E. M. Sinhô Machado.....	63
<b>5.2.2 Dados sobre a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA .....</b>	<b>64</b>
5.3 O QUE REVELARAM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS .....	66
<b>5.3.1 Respostas do questionário piloto: indícios de mudanças nas práticas pedagógicas</b>	<b>68</b>
<b>5.3.2 Perfil das professoras de 1º ciclo .....</b>	<b>70</b>
<b>5.3.3 Percepções das professoras sobre o PNAIC.....</b>	<b>74</b>
5.4 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS ENTREVISTADAS .....	78
<b>5.4.1 Perfil das professoras entrevistadas.....</b>	<b>78</b>
<b>5.4.2 Impressões sobre o PNAIC e os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores .....</b>	<b>79</b>
5.4.2.1 Entrevista 1: professora Tereza .....	79
5.4.2.2 Entrevista 2: professora Sônia .....	82
<b>5.4.3 Avaliações externas .....</b>	<b>82</b>
5.4.3.1 Entrevista 1: professora Tereza .....	83
5.4.3.2 Entrevista 2: professora Sônia .....	84
<b>5.4.4 Idade certa para alfabetizar .....</b>	<b>85</b>
5.4.4.1 Entrevista 1 : professora Tereza .....	85
5.4.4.2 Entrevista 2: professora Sônia .....	86
<b>6 CONCLUSÕES.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE A – Entrevista com docentes da instituição.....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário exploratório .....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO A – Parecer do comitê de Ética em Pesquisa .....</b>	<b>104</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, se fizermos um caminho histórico, podemos perceber que a alfabetização das crianças das séries iniciais tem representado um desafio contínuo. O baixo desempenho dos estudantes, concentrado, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental, tem sido objeto de intervenções públicas, entre as quais as diversas políticas propostas para a alfabetização. Essas políticas, no entanto, não têm respondido satisfatoriamente às necessidades do sistema escolar, tanto que, em intervalos de 3 a 5 anos, novas políticas são propostas com o mesmo objetivo pelo governo federal ou pelos governos estaduais.

De acordo com os dados divulgados pela PNA (Política Nacional de Alfabetização) em 2019, nos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. A comparação destes resultados com aqueles das edições de 2014 e de 2016 revela uma estagnação no desempenho dos alunos (BRASIL, 2019).

Além disso, percebe-se que a situação está muito distante daquela estabelecida pela meta 5 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, definido pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, recentemente aprovada, após longo período de discussão. Esta meta propõe “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade” (BRASIL, 2014).

Por meio da reflexão sobre essa problemática, diversos consensos foram produzidos, e as perspectivas de aprendizagem permanente têm adquirido intensa visibilidade. Assim, a formação continuada de professores alfabetizadores tem conquistado maior espaço nas políticas públicas, pois interfere diretamente nas condições de ensino ofertadas nas escolas.

Em uma breve contextualização histórica, podemos apontar a existência de diversas iniciativas de formação ao longo das décadas. Nóvoa (1995) argumenta que, em nosso tempo, os professores ingressam novamente como alvo da agenda educacional, assumindo assim responsabilidades específicas em formar seus estudantes e, por conseguinte, formar-se.

A formação continuada assim entendida talvez possa promover mudanças, uma vez que se preocupa com a experiência pessoal, com a prática e com o desenvolvimento profissional dos professores. Essas ações são dotadas de sentido e fazem frente ao contexto em que o trabalho pedagógico está inserido.



Ao enfatizarmos as palavras de Nóvoa direcionamos nossa preocupação analítica para os recentes programas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, que teve quatro programas de formação desenvolvidos nos últimos catorze anos, todos voltados especificamente aos alfabetizadores: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - PRÓ-LETRAMENTO, o PNAIC - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa<sup>1</sup> e o mais recente Tempo de Aprender. Estes programas anunciaram compromissos estatais pelo cumprimento de metas e de indicadores voltados à alfabetização no campo da língua materna e da matemática.

O PNAIC se assemelha a outros programas que o precederam (Pró-letramento e PROFA) e entende a alfabetização e o letramento como procesos indissociáveis, assumindo que as atividades de letramento (práticas sociais do uso da linguagem) subsidiam a apropriação do sistema de escrita alfabética; assim, o conceito de letramento indica uma visão mais ampla e completa do que seja um sujeito capaz de utilizar a linguagem escrita.

Justifica-se também o nosso olhar sobre o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa uma vez que essa formação continuada de professores alfabetizadores aconteceu em um momento no qual se discutia a definição de um currículo nacional, assentado na ideia de base comum curricular nacional, como foi amplamente anunciado na mídia e por organizações não-governamentais com intensa atividade no campo da Educação.

[...] em 2012, reuniram-se representantes das secretarias de sistemas públicos de ensino, do Ministério da Educação (MEC) e universidades, representados por professores atuantes na área da educação, para a elaboração e produção de documentos que explicitassem a necessidade de garantia de “direitos à educação” das crianças no Ciclo de Alfabetização. (BRASIL, 2012c, p. 11).

Ainda que inicialmente esse documento se apresentasse como um texto com fins de incitar a discussão coletiva, em sua apresentação é afirmado:

[...] tal debate se baseou no respaldo legal do “Art. 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado, para com a educação, fixar ‘conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais’” (BRASIL, 2012c, p. 11).

---

<sup>1</sup> O PNAIC é colocado como um compromisso formal assumido pelo governo Federal, do distrito Federal, dos Estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2012c).

Podemos observar que, nesse caso, a alfabetização figura como um dos focos dessa construção da qual atualmente estamos vivenciando a concretização; um exemplo disso é o lançamento, por parte do governo federal, do mais recente programa voltado à alfabetização, “Tempo de Aprender”, cujo propósito é enfrentar as causas das deficiências na alfabetização, destinado aos alunos da Educação Infantil, 1º e 2º do Ensino Fundamental das redes públicas federal, estadual e municipal de todo país, desenvolvido a partir das diretrizes da Política Nacional de Alfabetização citada anteriormente.

Abordaremos o conceito de formação continuada a partir das ideias de Nóvoa (1995), que atribui à realização da formação contínua dois pilares, sendo eles o próprio docente e a escola como espaço de construção e reflexão permanente sobre a prática, tomando por suporte os saberes da experiência.

Dessa forma, para refletir sobre a construção da docência na alfabetização, nos processos da formação continuada, torna-se necessário situar a atuação destes professores no tempo presente, considerando a complexidade de temáticas envolvidas, centralizando os procedimentos nas perspectivas de análise de seus interlocutores.

Assim, nosso interesse se voltou para investigar as possíveis contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC no aprimoramento das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras que participaram dessa formação entre os anos de 2012 a 2017 e que atuam nas escolas públicas municipais de Mariana /MG.

Minha intenção de investigar o PNAIC aconteceu quando ainda cursava a graduação em Pedagogia e tive a oportunidade de observar a rotina da sala de aula de algumas professoras alfabetizadoras, que realizavam a formação do PNAIC, durante o meu estágio. Nessa época, vários questionamentos me foram surgindo. Ficava me perguntando sobre como os professores sistematizavam aqueles conteúdos trabalhados na formação e se, a partir deles, conseguiam melhorar suas práticas em sala de aula e conseqüentemente isso se refletiva na aprendizagem dos alunos.

Essas questões que motivaram o interesse pelo objeto de investigação estão diretamente relacionadas à minha trajetória profissional, enquanto professora das séries iniciais: lecionando preferencialmente para as turmas do 4º e 5º anos e com os alunos do anos finais do ensino fundamental e ensino médio, eu admirava a forma como minhas colegas alfabetizadoras conduziam seus trabalhos, pois, apesar de ser licenciada em Letras e em Pedagogia, nunca me atrevi a alfabetizar.

Surgiu então a ideia de analisar como um programa de formação continuada pode trazer impactos significativos para a prática docente, abordando como problemática as modificações que ocorreram no fazer pedagógico diário de professores alfabetizadores.

Assim, nossa intenção passou a ser investigar as modificações no cotidiano das salas de aula de turmas do ciclo de alfabetização, com relação aos conhecimentos específicos da área de Língua Portuguesa, após a realização da capacitação promovida pelo MEC, junto aos professores. Essa nossa inquietação vem ao encontro das ideias de Hernández (1998, p. 125), ao questionar, em um dos seus artigos, “em que medida a formação docente produz, com segurança, uma mudança nas práticas de ensino”. Assim, tomamos como nosso o questionamento do autor, para compreendermos qual "o impacto" dessa formação continuada na prática diária do professor alfabetizador.

## 1.1 OBJETIVOS

Os objetivos desta investigação estão distribuídos em objetivos geral e específicos, que respondem às indagações e inquietudes surgidas na elaboração do projeto dessa pesquisa.

### 1.1.1 Objetivo geral

O objetivo geral será investigar e descrever, a partir da perspectiva de professoras alfabetizadoras, o(s) impacto(s) que a formação oferecida pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) proporcionou/tem proporcionado ao primeiro Ciclo de Alfabetização da rede municipal na cidade de Mariana (MG)<sup>2</sup>.

### 1.1.2 Objetivos específicos

---

<sup>2</sup> Na cidade de Mariana – MG, atuam na alfabetização somente professoras. Por isso, ao longo desse texto, incluindo em seu título, a cada vez que nos referirmos às alfabetizadoras da cidade de Mariana – MG, faremos uso do feminino. Esse uso cumpre dois objetivos: I) descrever um dado da realidade da alfabetização nesse município, que é conduzida exclusivamente por mulheres; II) empoderar a voz dessas mulheres, sujeitos do processo ensino-aprendizagem na alfabetização em Mariana e participantes do PNAIC.

- a) Verificar se a formação oferecida pelo Governo Federal no PNAIC abriu novos horizontes quanto aos métodos de alfabetização e práticas de letramento para os professores que dela participaram;
- b) analisar as práticas didático-pedagógicas relatadas por esses docentes, a fim de verificar se foram incorporadas modificações a partir do proposto pela formação;
- c) verificar se houve alguma mudança nas concepções dos professores em diferentes momentos – durante e após a realização da capacitação;
- d) verificar, através do resultado da prova de Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, se houve melhora no desempenho dos alunos em Língua Portuguesa nos anos posteriores à capacitação oferecida no PNAIC.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Observamos que as pesquisas desenvolvidas na área da alfabetização relacionam o tema letramento com prática do alfabetizador e a formação desse alfabetizador. Assim, as entidades educacionais entendem que é preciso debater, junto aos professores alfabetizadores, as concepções, conceitos, processos, atividades e atitudes que se encontram subjacentes a sua prática pedagógica.

A formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par de discussões teóricas atualizadas, com a intenção de contribuir para as transformações que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação. Assim, as políticas públicas para a educação voltam-se para a formação inicial e continuada do professor alfabetizador, para que, antes de alfabetizar e letrar, busque sua própria capacitação.

Mas, por que uma pesquisa sobre alfabetização é importante? As pesquisas realizadas na área da Educação, além de terem como foco, muitas vezes, a alfabetização, trazem, por um lado, múltiplas possibilidades de análises e a interlocução com a área de Letras, mais especificamente a Linguística Aplicada, uma vez que irão abordar os temas letramento e concepção de alfabetização. Assim, o conceito de alfabetização parece tornar-se questão relevante, quando novas perspectivas de análise vêm alterar a concepção tradicional da natureza e do significado da aprendizagem da língua escrita pela criança, pois, se anteriormente à década de 1980 letramento e alfabetização eram vistos como sinônimos, os Novos Estudos do Letramento eclodiram no mesmo período, ao final dos anos 1970 e 1980, nos Estados Unidos e Reino Unido. A denominação dos novos letramentos, evidenciada por

Gee (1991 *apud* STREET, 2003), tratava de estudos que focavam muito mais o lado social do letramento do que seu lado cognitivo (STREET, 2003, p. 77).

Hoje, a alfabetização constitui uma das fases do letramento, e esses processos não devem ser dissociados.

Observamos então, que os Estudos dos Letramentos, defendidos por vários estudiosos como Street, (1984); Kleiman, (1995); Barton; Hamilton, (2000); entre outros, buscaram evidenciar que todas as práticas de letramento são consequências da cultura e das estruturas de poder da sociedade da qual o indivíduo faz parte. Por isso, elas se modificam ou se transformam segundo o contexto em que se desenvolvem e se efetivam cada vez mais no campo da LA, justamente por abarcar também um escopo de cunho interdisciplinar, fortalecendo, assim, as investigações concernentes à linguagem que trazem como foco as práticas sociais.

Dessa forma, a nossa pesquisa em torno de um programa de capacitação/formação de professores se torna relevante uma vez que pretendemos discutir a alfabetização do ponto de vista de quem ensina para que, posteriormente, possamos identificar e descrever como tem ocorrido o processo de formação dos/pelos professores nas formações continuadas e seu impacto na prática docente.

E por que discutir a relação entre a formação inicial e a formação continuada do professor alfabetizador? Um dos grandes interesses de estudo hoje assumidos pela Linguística aplicada é a formação de professores, já que muitos dos casos de prática docente precisam ser repensados. Tal interesse surgiu a partir da relação entre as estruturas sociais e a sala de aula. As práticas sociais como o cotidiano, ensino e a formação do professor são imprescindíveis nas pesquisas em LA, como afirmam Kleiman e Martins (2007), pois, em relação à formação inicial ou continuada do professor, buscam formá-los agentes críticos e reflexivos na sua docência.

Por isso é importante, no decorrer do nosso trabalho, ampliar essa discussão acerca de como pensam os professores sobre os objetos de aprendizagem, bem como suas concepções acerca das atividades propostas pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), se houve alguma mudança nas práticas pedagógicas e se essas mudanças influenciaram no resultado das avaliações externas.

Sob essa ótica, aferir os impactos do PNAIC na cidade de Mariana, de maneira mais específica nas formações recebidas pelo Programa e nas avaliações externas, no caso a

ANA<sup>3</sup> e a Provinha Brasil<sup>4</sup>, poderá ser útil para detectar o que foi e o que não foi consolidado, conferir a relação entre resultados e assim contribuir para que o município possa promover através dos índices gerados por esses resultados, ações de intervenção pedagógica, visando melhor desempenho por parte dos alunos.

Justifica-se ainda a análise dos dados da alfabetização, através do IDEB do município, considerando que esses dados possam configurar como elemento de consulta pelos docentes para que possam ajustar o ensino às necessidades de seus alunos e ainda para que a rede de ensino de Mariana possa definir políticas claras de formação continuada de seus alfabetizadores, bem como um índice para prescrever melhor os currículos de alfabetização que desejam praticar, já que a rede pública de ensino elabora bimestralmente avaliações padronizadas<sup>5</sup>.

Para embasar nossa discussão contaremos também com as pesquisas de Shulman (1986), ao investigar o que os professores sabem sobre os conteúdos e os processos de ensino, em que cursos e como adquiriram esses conteúdos, como e por que se transformam ao participar dos processos de formação e como são utilizados em sala de aula.

Ao abordarmos esse tema, nossa intenção não é classificar os saberes docentes, mas entender os processos de apropriação desses saberes e sua utilização no exercício da docência, o que vai ao encontro dos princípios da formação continuada que orientam as ações do PNAIC, explicitados nos Cadernos de Linguagem: “A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.” (BRASIL, 2015, p. 27).

Baseando-se nos resultados dessa avaliação e do ponto de vista dos professores participantes deste Programa, nossa pesquisa busca compreender se as práticas propostas por este pelo PNAIC realmente contribuíram para a alfabetização e letramento das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

---

<sup>3</sup> A ANA, embora faça referência à importância da alfabetização e do letramento como processos paralelos e complementares, fundamentais no processo de aprendizagem da língua, e dos conceitos matemáticos, se reconhece como avaliação em larga escala, que não consegue aferir tais processos em sua totalidade e em todas as suas nuances. Por outro lado, compreende-se que a utilização desse tipo de avaliação pode contribuir para um melhor entendimento sobre os processos de aprendizagem e orientar a formulação ou reformulação de políticas voltadas para essa etapa de ensino (BRASIL/INEP, 2013, p. 09).

<sup>4</sup> Prova integrante do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, aplicada no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio.

<sup>5</sup> Para a aferição do desempenho anual do Professor, do Pedagogo de estabelecimentos de Ensino Fundamental será utilizada a metodologia do Índice GUIA, combinada com a apuração dos resultados acadêmicos anuais dos alunos de cada Professor, obtidos nas provas bimestrais padronizadas, elaboradas pela Secretaria Municipal da Educação.

A presente pesquisa trabalha com três questões para atingir os objetivos propostos. A primeira diz respeito às mudanças em relação às práticas didático-pedagógicas durante e após o PNAIC. A segunda faz alusão ao impacto que a formação oferecida pelo PNAIC proporcionou ao ciclo de alfabetização, uma vez que a formação apregoada pelo PNAIC tem como finalidade propiciar elementos para que o professor possa planejar e intervir nas necessidades dos alunos, provocando, dessa forma, aprendizagens efetivas. Por sua vez, a terceira pergunta centra-se em saber se a maioria das atividades didático-pedagógicas propostas durante o curso foram significativas para o processo de alfabetização e letramento.

A estrutura deste texto se organiza em quatro capítulos, além deste primeiro introdutório: um capítulo constitui a fundamentação teórica, um trata da metodologia adotada, outro das análises e discussões dos resultados e o último apresenta as conclusões da pesquisa.

No segundo capítulo é apresentada de forma sucinta a importância da formação docente, seguida da inicial e continuada dos professores alfabetizadores, com especial destaque na importância da segunda no contexto educacional brasileiro, com vistas à criação de Políticas Públicas que venham em auxílio dos educadores, seus anseios e necessidades. Ademais, é apresentado um panorama da proposta desenvolvida com o PNAIC, ressaltando os quatro eixos básicos de sua atuação, forma de gerenciamento, seus princípios e objetivos.

O terceiro aborda a metodologia da pesquisa, explicando os métodos de estudo adotados, bem como a população e amostra, coleta dos dados e técnicas de análise dos dados.

No quarto capítulo, explicitamos e analisamos as respostas dadas pelas professoras sujeitos desta investigação, seja nos questionários, seja nas entrevistas. Também são analisados dados sobre resultados do IDEB e da prova ANA. Essa análise é acompanhada das discussões e interpretações feitas com base nesses resultados.

Para finalizar, apresentamos o capítulo de conclusões deste trabalho, integrando os estudos bibliográficos e análises e discussão dos resultados desta pesquisa.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

As mudanças propostas mais recentemente aos processos de alfabetização levaram os docentes à necessidade de retomar, compreender e dominar os conceitos e os conhecimentos linguísticos da alfabetização com relação ao letramento, para dar conta de uma nova estruturação do ensino.

As discussões sobre o fenômeno do letramento fomentam reflexão sobre o processo da alfabetização, que passa a ser compreendido não apenas como aquisição do código, mas também na perspectiva do letramento, ultrapassando uma concepção “restrita de alfabetização”, sugerindo o desenvolvimento de práticas de ensino/aprendizagem da língua escrita em uma perspectiva mais ampla: “alfabetizar e letrar”, ou seja, levar os alunos a apropriarem-se do sistema alfabético ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita de forma competente e autônoma, tendo como referência práticas autênticas de uso dos diversos tipos de material escrito presentes na sociedade.

De acordo com Soares, é preciso considerar que “alfabetização significa a aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve” (SOARES, 2004, p. 16), enquanto letramento é “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2004, p. 72). Nessa perspectiva, o momento de aquisição do código não pode acontecer separado das práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, a alfabetização como aprendizagem da técnica ocorre de forma articulada às práticas de letramento. É o princípio de alfabetizar letrando.

Em relação ao termo letramento, Dionísio (2007, p. 209-210) ressalta que uma definição linear não abarca a complexidade do termo. A autora percebe certa tendência em pensar o letramento como “um conjunto de práticas sociais que envolvem o texto escrito”, o que difere da definição de “um conjunto de capacidades para usar o escrito”.

Kleiman (2007) chama atenção para existência de “agências de letramento” e diz que essas agências devem ser respeitadas e valorizadas, cada uma no seu devido contexto e com o seu devido grau de valor e contribuição na formação do cidadão letrado, pois todas, juntas, é que são capazes de propiciar o letramento cada vez mais desenvolvido do indivíduo. A escola, a mais importante agência de letramento, e, conseqüentemente, a alfabetização por ela oferecida, seriam, portanto, meios de tornar o indivíduo letrado, porém muitas vezes a



alfabetização efetivada nesse local deixa de trabalhar as habilidades sociointeracionais e trata a linguagem meramente como fenômeno linguístico apartado do uso e da realidade social.

Assim, segundo Soares (1998), essa relação estreita entre escolarização e letramento controla, muito mais do que expande, as práticas de letramento, já que desconsidera as práticas de leitura e escrita vividas fora do espaço escolar. Isso acaba por levar, na verdade, à desaprendizagem da escrita, visto que o que passou a ocorrer na escola foi aprendizagem pelo aluno de uma escrita própria da escola, na qual a produção de texto é uma situação de demonstração de suas habilidades de grafar as palavras que lhe foram ensinadas.

Sem sombra de dúvida, reconhecemos que, através da escolarização, as pessoas podem se tornar capazes de realizar tarefas escolares de letramento, mas podem permanecer incapazes de lidar com os usos cotidianos de leitura e escrita em contextos não escolares, dependendo do conceito de letramento ao qual foram expostas.

Sobre os modelos de letramento, Street (1984, p. 38-39) ressalta que vivemos práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições, especialmente se levarmos em consideração as culturas locais, questões de identidade e as relações entre os grupos sociais. Assim, em oposição ao modelo autônomo de letramento que correlaciona a aquisição da escrita com o desenvolvimento cognitivo, dicotomiza a oralidade e a escrita e atribui poderes aos povos que a possuem (KLEIMAN, 1995), Street (1984) defende um modelo de letramento ideológico, para compreender o letramento em termos de práticas concretas e sociais. Ou seja, as práticas letradas devem ser produtos da cultura, da história e dos discursos de uma determinada sociedade.

Nessa direção, Soares (2004) indica que:

[...] na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividade de avaliação. De certa forma, a escola *autonomiza* as atividades de leitura e escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento (SOARES, 2004, p. 107).

Baseada em Street (1984), Soares denomina esse procedimento de “pedagogização do letramento”, entendido, segundo a autora, como o “processo pelo qual a leitura e a escrita, no contexto escolar, integram eventos e práticas sociais específicas,

associadas à aprendizagem, de natureza bastante diferente dos eventos e práticas associados a objetivos e a concepções não escolares” (SOARES, 2004, p. 107).

Os autores americanos Barton e Hamilton (1998) afirmam que, antes de constituir um conjunto de habilidades intelectuais, o letramento é uma prática cultural, sócio e historicamente estabelecida, que permite ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens, participar efetivamente e decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence e as tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica. A capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo plenamente letrado. O autor defende a existência paralela de vários tipos de letramento.

Letramento não é o mesmo em todos os contextos; ao contrário, há diferentes Letramentos. A noção de diferentes letramentos tem vários sentidos: por exemplo, práticas que envolvem variadas mídias e sistemas simbólicos, tais como um filme ou computador, podem ser considerados diferentes letramentos, como letramento fílmico e letramento computacional. (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 9).

As palavras dos autores ressaltam que os tipos de letramento mudam porque são situados na história e acompanham a mudança de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em dada sociedade. Tais mudanças nos levam a crer que se deve ampliar o uso do letramento alfabético em razão da chegada do digital, pois o alfabetizado tem mais condições de se apropriar totalmente do letramento digital.

O letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digitalmente pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais em novas tecnologias que envolvem transmissão digital. Essas novas tecnologias permitem as multimodalidades (texto, hipertexto, vídeos, áudios, figuras, gráficos) integradas para construção de sentidos.

De acordo com as pesquisas brasileiras ainda em curso na Linguística (KLEIMAN, 1995), na Educação (SOARES, 1998) e continuadas por pesquisadores como Roxane Rojo (2009), alfabetizado seria aquele sujeito que adquiriu a tecnologia de escrita. No entanto, nessas mesmas pesquisas, discute-se a idéia de que não basta ao indivíduo dominar o sistema alfabético para interagir em uma sociedade grafocêntrica como a nossa. Tal afirmação decorre da constatação de que existem indivíduos que chegam ao nível alfabético, mas que não se apropriaram completamente das habilidades de leitura e de escrita, pois, mesmo sendo

alfabetizados e tendo alto nível de letramento escolar, isto é, já dominando a tecnologia da leitura e da escrita e fazendo uso dos letramentos de prestígio, sejam ainda “analfabetos ou iletrados digitais”. Assim, a aquisição do letramento digital se apresenta como uma necessidade educacional e de sobrevivência.

Dessa forma, para acompanhar esses aprendizes e todas essas mudanças, os profissionais de educação, e principalmente os de linguagem, também têm que mudar seu perfil e sua prática pedagógica, visando desenvolver estratégias pedagógicas eficazes em seus mais variados espaços educacionais (salas de aula e laboratórios de informática, por exemplo) para enfrentar os desafios que nos são colocados: alfabetizar, letrar e letrar digitalmente<sup>6</sup> o maior número de sujeitos, preparando-os para atuar adequadamente no Século do Conhecimento.

Assim, pensar nos estudos do letramento exige refletir sobre muitas questões que permeiam a vida humana, principalmente por compreendermos que começamos a lidar com os eventos de letramento desde que nascemos, tendo em vista que estamos cercados por textos, sejam escritos, orais, visuais entre outros.

Nesse sentido, entendemos que os estudos do letramento se relacionam muito bem com as investigações da LA, uma vez que essa se preocupa em problematizar a importância de pensar outras formas de interação para a vida social, o que é um dos projetos políticos relevantes da educação na atualidade.

## 2.2 FORMAÇÃO DOCENTE

O significado da palavra formação é complexo e está ligado ao contexto no qual a palavra é empregada. O dicionário Houaiss se refere à palavraç como “ato, efeito ou modo de formar, constituir; conjunto de conhecimentos e habilidades específicas a um determinado campo de utilidade prática intelectual” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001, p. 1372), porém a abrangência desse conceito não se reduz apenas ao significado mencionado acima, mas está intimamente ligado ao seu caráter histórico e filosófico ao passar a ideia de algo incompleto e em construção.

Dessa forma, são inúmeros fatores que permeiam a questão da formação de professores; fatores que estão também ligados ao desenvolvimento da escola, do ensino, do

---

<sup>6</sup> Embora os sujeitos mais novos, principalmente aqueles pertencentes à chamada geração Y (que convivem com e utilizam, desde que nasceram, tecnologias digitais) conhecerem tecnologias digitais e as utilizarem, isso não implica um conhecimento concreto de várias práticas de letramento que se deem através dessas tecnologias, e não garante uma participação social ampla e irrestrita mediada pelo digital.

currículo e da própria profissão docente. Tais aspectos são extremamente relevantes para a constituição do ser professor.

Assim, a formação docente se torna alvo de pesquisas de vários estudiosos, uma vez que a investigação nesse campo produz resultados importantes para a reforma dos sistemas educativos. Especificamente sobre a formação de professores, Garcia (1999) ressalta que ela:

[...] estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos [...] e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino. (GARCIA, 1999, p. 26).

Fica evidente, através do trabalho de Garcia (1999), que a formação docente resulta num processo de aprendizagem do professor que se constitui a partir de um conhecimento sobre a sua profissão e das relações nos quais está inserido e abrange tanto as esferas individuais relativas ao sujeito em formação, quanto às esferas sociais, relativas ao contexto que envolve esse indivíduo.

Sabemos que a Formação de Professores é um campo influenciado por mudanças que ocorrem nos diferentes níveis da realidade e da cultura e também sabemos que o professor se depara, cotidianamente, em sala de aula, com contextos de constantes mudanças socioculturais e econômicas, mudança de valores e com a profunda revolução tecnológica. A partir dessas constatações, entendemos que muitos educadores vêm demonstrando a importância de o professor ser comprometido e detentor de competências que o tornem capaz de desenvolver práticas transformadoras.

Em seus estudos, Tardif (2002) tem demonstrado que a formação continuada é de fundamental importância na formação do professor, pois os saberes docentes são a soma entre os saberes técnicos (conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos), adquiridos durante a formação, e os saberes docentes (experiência, formação continuada), adquiridos na prática profissional. Dessa forma não há como fazer uma adequação ou adaptação da teoria à prática. A teoria é sempre mais estática e resultante de múltiplas generalizações, enquanto a prática é mais dinâmica. Assim, o sujeito, ao decidir desempenhar a função docente, deve refletir sobre o que foi feito, além de buscar outras formas de fazer.

Neste contexto, um processo de reflexão permitirá que o docente planeje e replaneje suas ações. Então:

A prática pedagógica reflexiva é caracterizada pelo vínculo indissolúvel entre teoria e prática, desaparecendo todas as decorrentes dicotomias; apresenta um elevado grau de atividade consciente, é inquieta, intuitiva e criadora; é pela prática reflexiva que os sujeitos cognoscentes, coletivamente e em comunhão, reconhecem a realidade cognoscível, crítica e aprofundadamente, produzindo nela, e a partir dela, transformações que correspondem aos anseios da comunidade (CARVALHO; SIMÕES, 2002, p. 14).

Assim, a reflexão sobre a prática também torna o docente inquieto em seu pleno exercício profissional levando-o a redirecionar seus fazeres, refletindo sobre eles a cada passo.

Vasconcellos (2000) adverte que a reflexão pode transformar a prática educativa, no entanto não pode interferir, de fato, na realidade, pois quem age na realidade, direta ou indiretamente, são os sujeitos. Apesar de a reflexão proporcionar ao professor condições para o aprofundamento da sua prática e, por consequência, de sua auto-formação, cabe apenas a ele a decisão de enfrentar ou não o desafio de intervir na realidade, pois, como bem o argumenta esse autor, a reflexão tem “por função propiciar o despertar do sujeito, podendo capacitá-lo para caminhar” (VASCONCELLOS, 2000, p. 12).

Nesse sentido, vale destacar também a influência de John Dewey (1859-1952), que é considerado por muitos o precursor de uma pedagogia reflexiva, que reconhece a produção do conhecimento mediante experiências fundamentadas pela reflexão na interação e na transição entre situações presentes, passadas e futuras e também por ser um dos que fundamentam a caracterização do professor como um agente prático e reflexivo. (GRILLO, 2000, p. 76).

Assim, a reflexão sobre a prática possibilita ao professor o exercício de autonomia profissional; entretanto, como aponta Tiballi (2001), não há autonomia intelectual sem uma sólida formação.

Para Schön (1992), a reflexão na ação refere-se aos processos de pensamento que ocorrem durante a ação. Nesse sentido, ela serve para reformular as ações do professor no decurso de sua intervenção. O conhecimento, assim construído, decorre de uma elaboração dinâmica, a qual acontece no decorrer da aula e resulta na reformulação da própria ação e é considerado um dos momentos mais significativos para a constituição do conhecimento prático profissional, na medida em que serve de suporte para ações futuras, compreensão de contextos, dificuldades, e auxilia o professor quando busca soluções para as situações de seu dia-a-dia.

Uma atitude prática reflexiva, conforme Schön, (1992, p. 83), traduz-se numa reflexão na ação e, para além disso, numa reflexão sobre a ação. Nessa perspectiva, os

professores reflexivos podem desempenhar seu papel com maior autonomia, ao se fazerem perguntas, ao tentarem compreender seus fracassos, ao projetarem o seu futuro, ao serem mais flexíveis, enfim, ao buscarem o como e o porquê das coisas, através de um processo crítico.

Imbernón (2000) concebe a formação docente como um movimento contínuo de desenvolvimento profissional, que se inicia no cotidiano escolar enquanto aluno e prossegue ao longo da vida perpassando pelos momentos de aperfeiçoamento e abrangendo questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estrutura, níveis de participação e decisão. Assim, as ações realizadas pelos professores estão intimamente ligadas às suas condições de trabalho.

Outro aspecto importante de se destacar é a necessidade de uma formação sólida, visando munir o docente de um conhecimento sobre a sua profissão, tanto no contexto individual quanto no coletivo. Confirmando o enunciado acima, Romanowsky, Martins e Gisi (2009) dizem que:

Entre as condições de profissionalização está uma sólida formação aliada à conquista da autonomia individual e coletiva. Deste modo a formação continuada no Brasil constitui um dos elementos de desenvolvimento profissional dos professores, pois complementa a formação inicial e constitui condições de acesso para níveis mais elevados para a carreira docente. (ROMANOWSKY; MARTINS; GISI, 2009, p. 4),

Percebemos assim que, atrelada à formação inicial, está a formação continuada, e ambas estão atreladas às questões políticas, sociais e econômicas que afetam o ensino.

### **2.2.1 Formação inicial do professor alfabetizador**

Entre todas as habilidades de um docente que atua nos Anos Iniciais da educação básica, vale destacar as funções do professor alfabetizador, que deve compreender as especificidades do aluno em processo de alfabetização. Assim, é necessário nos atentarmos às características necessárias para a atuação de um professor nas turmas de alfabetização e pensar que perfil de profissional precisamos e como os cursos de formação de professores estão desenvolvendo essa formação.

O trabalho efetivo em classes de alfabetização traz um questionamento sobre a formação inicial desse profissional: Que curso de graduação proporcionaria amplo conhecimento sobre as necessidades do período de alfabetização?

As pesquisas indicam que há fragilidades na formação do professor alfabetizador, ao estrear em sua profissão, o professor tem que saber lidar com a heterogeneidade em todos os níveis (social, cultural, étnico, econômico). Essas fragilidades refletem na prática em alguns pontos, culminando na necessidade de expandir programas como o Pró-Letramento e atualmente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que é o objeto da nossa pesquisa.

Para entendermos a constituição atual do curso de Pedagogia, é importante lembrar suas reformulações ao longo do tempo. Segundo Bissolli da Silva (2002), é necessária uma rigorosa reflexão a respeito dos fundamentos do Curso de Pedagogia, tanto no que diz respeito aos seus aspectos históricos, como também aos seus aspectos teóricos.

Bissolli da Silva (2002), em estudo realizado, divide a história do curso de Pedagogia em quatro períodos: 1º período, o das regulamentações (1939-1972); 2º período, o das indicações (1973-1977); 3º período, o das propostas (1978-1999); 4º período, o dos decretos (1999- 2000).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005) indicam os objetivos e princípios norteadores da formação inicial do futuro docente, apontando as necessidades formativas dos professores para a educação básica. Discutem a necessidade de estudos teóricos, práticos, pesquisa e reflexão, constituindo uma pluralidade de conhecimentos e saberes que serão necessários às atividades docentes. Dessa forma, o curso de Pedagogia tem como objetivo formar profissionais para atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nas disciplinas pedagógicas do magistério e na gestão e organização dos sistemas de ensino e representam um passo rumo a profissionalização docente. Como o enfoque deste estudo é o processo de alfabetização, que deveria ocorrer nos anos iniciais, as DCN de Pedagogia se fazem essenciais, a fim de se entender qual é o possível regimento deste curso de formação de professores.

Assim, estipula os níveis de ensino que os preceitos divulgados atendem:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2005, p. 02).

A própria concepção de docência apresentada pelo Documento se afasta de um entendimento puramente técnico, pois docente não é somente aquele profissional presente em

sala de aula, mas que faz da educação um constante processo de mediação de conhecimento e favorecimento da aprendizagem.

Ainda se tratando de formação inicial do educador de anos iniciais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005) apontam elementos direcionadores para o processo de alfabetizar:

É importante ainda considerar que nos anos iniciais do ensino fundamental os alunos devem ser introduzidos nos códigos instituídos da língua escrita e da linguagem matemática com a finalidade de desenvolverem o seu manejo. Desta forma, o Licenciado em Pedagogia precisa conhecer o processo de letramento, modos de ensinar a decodificação e a codificação da linguagem escrita, de consolidar o domínio da linguagem padrão e das linguagens da matemática. (BRASIL, 2005, p. 13).

Percebemos assim, que o professor alfabetizador, além dos saberes necessários para ensinar, deve dominar de modo imprescindível os conteúdos para saber ensinar a ler e escrever, articulando a alfabetização e o letramento em sua prática, para que o conhecimento se torne significativo para o aluno; portanto, o professor alfabetizador necessita ter os conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética e os conhecimentos linguísticos: fonéticos, fonológicos, morfossintáticos, semânticos, discursivos, de gêneros, da relação fala e escrita e da variação linguística. Será que todos esses conhecimentos linguísticos são contemplados nas estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia?

Assim, se faz necessário refletir sobre a formação do professor no que tange a sua preparação para atuar nas turmas de alfabetização e letramento, compreendendo que a deficiência na formação docente resultará em danos para os alunos que seguem o Ensino Fundamental sem estarem alfabetizados. Leal (2005) aponta cinco saberes que vale a pena destacar aqui:

[...] para exercermos nossas funções de professores(as) – alfabetizadores(as), é preciso que tenhamos muitos tipos de saber [...]. (1) o que é alfabetização, articulando tal conceito ao de letramento [...]. (2) o que é esse objeto de ensino, a escrita alfabética, além de compreendermos o que é texto, gênero textual [...]. (3) quais são as hipóteses que os alunos elaboram e, conseqüentemente, o que sabem e não sabem ainda sobre a escrita alfabética [...]. (4) os percursos que fazem na apropriação desse sistema e as estratégias de aprendizagem que utilizam [...]. (5) os tipos de intervenção didática que são utilizados para ajudá-los a percorrer esses caminhos [...]. (LEAL, 2005, p. 90)

Percebemos, pelo que foi exposto pela autora, que a formação dos professores alfabetizadores precisa contemplar conhecimento sobre os processos pelos quais os alunos aprendem a ler e a escrever, as formas de intervenção, conteúdos e metodologias que podem



ajudar o professor alfabetizador em seu trabalho diário com diferentes alunos.

Pelo que observamos até aqui, sobram questionamentos, sobre até que ponto os cursos compreendidos pelas Diretrizes são capazes de formar educadores aptos a ofertar uma educação de qualidade aos seus alunos, cumprindo a sua função social; e qual seria a validade da adoção de um processo de formação continuada. Tais questões serão abordadas no decorrer da nossa pesquisa por meio das respostas das entrevistas dos sujeitos envolvidos.

### **2.2.2 Formação continuada voltada para alfabetização**

A formação continuada deve ser entendida como um espaço em que questões e desafios mais específicos são contemplados e pode representar a oportunidade de troca de experiências, de valorização da capacidade e experiência dos professores. Assim, nossas discussões acerca do tema serão baseadas nas ideias de Candau (1997); ao distinguir três teses que fundamentam esse tema. A primeira seria a ideia de que, na formação continuada, o *locus* a ser privilegiado é a própria escola, pois o cotidiano escolar é momento de aprendizagem. A segunda centraliza-se na valorização do saber docente, pois esses saberes auxiliam os professores na tomada de decisões e no julgamento das políticas e reformas que lhes são impostas. A terceira trata da necessidade de que sejam consideradas as diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente, ou seja, a fase de entrada, a fase diversificada e a fase de desinvestimento na carreira.

Percebemos, diante das palavras do autor, que a formação continuada não pode se restringir apenas a um amontoado de informações, mas à busca de reflexões críticas em torno da prática e da identidade pessoal do professor buscando compreendê-las dialogando com os envolvidos.

A formação continuada assim entendida talvez possa promover mudanças, uma vez que se preocupa com a experiência pessoal, com a prática e com o desenvolvimento profissional dos professores. Essas ações são dotadas de sentido e fazem frente ao contexto em que o trabalho pedagógico está inserido.

Assim é importante salientar que os programas de formação continuada que não têm o professor como protagonista têm grande possibilidade de fracasso, pois a reflexão que se pretende com a formação continuada deve se originar a partir do professor e da sua realidade, devendo ser considerada também fora do âmbito escolar.

A maior parte das formações continuadas vem das políticas públicas educacionais e por isso discutiremos algumas dessas políticas no próximo tópico.

### 2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES

Quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de idéias e de ações. E, sobretudo, de ações governamentais, reconhecendo que “a análise de política pública é, por definição, estudar o governo em ação” (SOUZA, 2003, p. 13). As políticas educacionais, nessa perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode-se desdobrar em outras.

No que diz respeito às formulações das políticas educacionais em alfabetização da criança, a ação do Estado na atualidade demanda estratégias vinculadas a equacionar uma política centralizada em atender uma alfabetização de qualidade; assim, Estados e municípios, muitas vezes, têm programas ou projetos próprios na busca por superar o problema da alfabetização.

Em âmbito nacional, sob instituição do MEC, no período de 2001 a 2014, os programas de formação de professores alfabetizadores na rede pública foram os seguintes: PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, PRALER - Programa de Apoio a Leitura e a escrita, PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é o objeto de nossa pesquisa e o mais recente Tempo de Aprender<sup>7</sup>, lançado em 2020, um programa que tem o objetivo de apoiar, aperfeiçoar e valorizar a formação de professores e gestores escolares do último ano da pré-escola e do 1º e 2º anos do ensino fundamental. O Tempo de Aprender foi construído com base em um diagnóstico realizado pelo MEC, no qual foram detectadas as áreas da alfabetização que necessitam de mais investimentos.

A fim de compreender a alfabetização no contexto das políticas públicas propostas para formação continuada de professores alfabetizadores, faremos a seguir uma breve apresentação dos programas de governo voltados à alfabetização da criança no século XXI, com a finalidade de percorrer esses caminhos traçados até o atual programa de governo

---

<sup>7</sup> Outras informações sobre o programa estão disponíveis em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>>. Acesso em 29 mai. 2020.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Em 2001, o MEC lançou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), cujo objetivo foi desenvolver as competências profissionais dos professores que ensinam a ler e a escrever (crianças, jovens e adultos), tendo a justificativa de oferecer aos professores os conhecimentos didáticos de alfabetização. O curso teve a duração de 160 horas (75% do tempo ocupado em formação de grupos e 25% em trabalho pessoal), com a proposta de superar a retenção escolar, apoiando-se na descrição psicogenética de que o processo de alfabetização é o mesmo, independentemente das diferentes classes sociais e das propostas de ensino do professor, e aponta como diferença as experiências prévias dos alunos com práticas sociais de leitura e escrita.

O PRALER - Programa de Apoio à Leitura e Escrita - foi lançado em 2003 e teve como foco o investimento no processo de alfabetização no início da escolarização, visando oferecer formação continuada aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, com vistas a dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e à aprendizagem de leitura e escrita da língua materna. Foi organizado na modalidade de ensino semipresencial, mesclando atividades de estudo individual, apoiado pelos Cadernos de Teoria e Prática, e reuniões semanais ou quinzenais chamadas de “Sessões Presenciais Coletivas”, com um professor formador para orientar o grupo (BRASIL, 2007).

A partir de 2005, o MEC tornou pública a Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2007) e o governo Federal lançou o programa de formação continuada de professores Pró-Letramento, com o intuito de melhorar a qualidade da aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2007). Esse programa focalizou pontualmente as questões da alfabetização e as dificuldades na apropriação dos conhecimentos da Língua Portuguesa e do ensino da Matemática.

Em 2008, o Conselho Nacional de Educação, através Câmara Nacional de Educação, pelo Parecer de nº 4/2008, (BRASIL, 2008), destinou os três primeiros anos do Ensino Fundamental para o ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento. Esse documento aponta que, até o ano de 2010, todo o sistema de ensino deveria ter o ensino fundamental de nove anos, no qual os três primeiros anos seriam denominados de “Ciclo da Alfabetização”, não podendo haver retenções no 1º ou no 2º ano. Neste mesmo ano, o MEC lançou a Provinha Brasil, que é “uma avaliação diagnóstica das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento (...) desenvolvidas pelas crianças matriculadas no segundo ano

do ensino fundamental das escolas públicas do país” (Portal MEC)<sup>8</sup>. Os resultados dessa prova não foram incorporados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, mas tiveram como objetivo aferir o nível de alfabetização dos alunos e balizar o redirecionamento das práticas pedagógicas.

É nesse contexto que, no ano de 2012, o PNAIC foi instituído, com o objetivo de assegurar que as crianças fossem alfabetizadas até os 08 anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano, o que abarcaria todas as crianças nessa faixa etária, bem como as que estavam com distorção na relação idade-série.

Ao analisarmos os documentos orientadores desse programa, percebemos que as ações propostas visam ao processo alfabetizador da criança e dispõem que:

As ações do Pacto terão como foco os estudantes das séries iniciais, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, gestores públicos e instituições formadoras uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de, no máximo, até os oito anos, escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade. (BRASIL, 2012c, p. 11).

Percebemos assim que, na busca da qualidade do direito de aprendizagem das crianças, especialmente nas áreas de linguagem e matemática, o programa teve por pretensão oferecer ao aluno a oportunidade do norteamento e da melhor organização do que se deve ser ensinado e aprendido nas fases da alfabetização.

A sistematização das ações do Pacto compreende quatro eixos, sendo esses dispostos no Art. 6º da Portaria 867, de 04 de julho de 2012, que instituiu o pacto: I- formação continuada dos professores; II- materiais didáticos, tecnologias e literatura educacionais; III- avaliação; e IV- gestão, controle e mobilização social. (BRASIL, 2012a, p. 06).

No que diz respeito ao Eixo III– Avaliação, trata-se de avaliar a qualidade da alfabetização das crianças e em relação ao ciclo de alfabetização por meio de prova “externa universal do nível de alfabetização, aplicada em larga escala pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira” (BRASIL, 2012a, p. 01).

Observa-se que os eixos envolvem aspectos diversos que vão desde a formação até os materiais para serem colocados em ação nas escolas, tais eixos propõem a parceria entre a gestão do programa e a avaliação da alfabetização. Pautados nos quatro eixos, de acordo com o Art. 5º da Portaria 867, de 04 de julho de 2012, as ações têm por objetivos:

---

<sup>8</sup> Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/4-avaliacao-910956319/20581-escolas-podem-enviar-dados-sobre-a-aplicacao-da-provinha-brasil>>. Acesso em 28 mai. 2020.

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficiente nos demais anos do ensino fundamental e diminuir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores que atuam na alfabetização de alunos do ensino fundamental;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.
- VI - apoiar tecnicamente os programas de fomento à extensão da jornada escolar e de incentivo e iniciação à docência nas questões relativas à alfabetização e ao letramento no ensino fundamental, nas escolas com baixo desempenho na Prova Brasil identificadas pelo MEC. (BRASIL, 2012a, p. 03).

Constata-se que os objetivos estão voltados à qualidade da alfabetização das crianças, tendo em vista que buscam garantir a redução de déficits na alfabetização e letramento, diminuir a distorção idade-série na educação básica, melhorar o IDEB, aperfeiçoar a formação, também visa colaborar na construção de propostas que tenham por objetivo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança.

De acordo com a Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudos e pesquisa para a formação continuada de professores no âmbito do PNAIC, são pagos aos participantes do programa os seguintes valores: R\$ 1.500,00 ao coordenador da IES, R\$ 1.400,00 ao coordenador adjunto da IES, R\$ 1.200,00 ao supervisor da IES, 1.100,00 ao formador da IES, R\$ 765,00 ao orientador de estudos e ao coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios, e R\$ 200,00 aos professores alfabetizadores.

Esse programa apresenta uma proposta de formação reflexiva, pois acredita que a relação entre a teoria e a prática deve acontecer valorizando os saberes dos professores e dando voz a eles nos momentos formativos. Apresenta ainda alguns princípios básicos de formação, que regem os momentos de preparação e planejamento da formação continuada: da reflexividade, mobilização dos saberes, constituição da identidade profissional, socialização, engajamento e colaboração.

Em relação ao princípio da “reflexividade”, Ferreira e Albuquerque (2012, p. 19), afirmam que é preciso confrontar os professores durante as formações com situações de práticas de sala de aula, pois, a partir das análises dessas práticas, os professores se colocam nessas situações propostas e podem refletir sobre as atitudes que tomariam ou não.

No princípio da “mobilização dos saberes docente” destaca-se a ideia de que o saber dos professores é importante dentro do processo de formação, levando-os a

compreender que o seu saber pode ser “modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado” (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 14).

A “constituição da identidade profissional” é um fator importante, uma vez que o professor carrega uma carga social grande, que acaba sendo refletida no seu cotidiano escolar, pois as questões sociais acarretam na baixa estima do professor, o que muitas vezes influencia no seu desenvolvimento profissional.

Imbernón (2000) também defende a importância da identidade docente no processo de formação permanente. Sobre isto o autor discorre que é importante uma formação que aceite a reivindicação desse eu, da subjetividade do professorado, da identidade docente como dinamismo de forma de ver e transformar a realidade social e educativa (e seus valores) e da capacidade de produção de conhecimento educativo e incorporar a narrativa do professorado à ética formação permanente.

A “socialização”, proposta por Ferreira e Albuquerque (2012), também é um princípio defendido por Imbernón (2000), que destaca a importância de, nos momentos de formações, estimular os professores a “comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando a troca de turnos entre os pares, a argumentação e, sobretudo, a intervenção com colegas e alunos”.

O “engajamento” também é indicado como princípio de formação pelas autoras, que ressaltam a necessidade de “provocar o professor com diferentes desafios e questionamentos, valorizando o conhecimento e o saber que ele já traz” (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 18); assim, se constrói uma forma de levar o professor a construir o desejo de se engajar em vários espaços, sejam eles pessoais ou profissionais.

Por fim, o princípio da “colaboração”, para as autoras, é um elemento fundamental, pois, nesse processo, é importante “buscar por meio da colaboração, nas formações, um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento” (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 19).

Ao analisarmos as palavras das autoras, percebemos que o Pacto enfatiza uma formação sólida, como a defendida por Romanowsky, Martins e Gisi (2009), ao salientar a importância das reflexões em grupo e troca de conhecimentos, beneficiando assim todos os que estão envolvidos. Ao mesmo tempo comunga com as ideias de Candau (1997) ao propor a articulação entre a escola, como *locus* privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. (CANDAU, 1997).

Em 2020, com o objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização, foi lançado o Tempo de Aprender, um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país. Entre elas, destacam-se: déficit na formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; falta de materiais e de recursos estruturados para alunos e professores; deficiências no acompanhamento da evolução dos alunos; e baixo incentivo ao desempenho de professores alfabetizadores e de gestores educacionais, porém não vamos nos ater em detalhar esse programa por não ser o foco da nossa pesquisa.

O que concluímos com este breve panorama sobre as políticas públicas de formação para professores alfabetizadores é que se constituem como programas de governo que ganham um nome diferente, porém com formatos quase idênticos. Assim as políticas educacionais voltadas para alfabetização historicamente foram pensadas para atender momentaneamente as necessidades “apuradas” por cada govern, se traduzindo em ações elaboradas conforme a intencionalidade de cada governo, diferenciando-se de um projeto forte e que é pensado a longo prazo.

### **2.3.1 Um olhar crítico sobre o PNAIC**

Quando o MEC propôs o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, foram levados em consideração vários fatores que envolvem a alfabetização, dentre eles a boa formação dos professores, os recursos materiais necessários, bem como as estratégias de avaliação para melhor acompanhamento e desenvolvimento efetivo do projeto, o reconhecimento de que alguns necessitam mais tempo para aprender, além de considerar também o que os estudiosos da área colocam como a idade certa para a criança ser alfabetizada.

Baptista e Campos (2007, p. 13) sinalizam para as controvérsias existentes quando se discute sobre o ensino e a aprendizagem da leitura para crianças de seis anos ou menos. Alguns autores afirmam que não seria apropriado iniciar essa aprendizagem tão cedo por roubar a infância da criança, mergulhando-a num modelo escolar típico do ensino fundamental; entretanto, outros defendem esse ensino precoce assegurando que a criança teria mais tempo para aprender, cerca de três anos para ser alfabetizada e que, no entanto, não seria nada forçado, haveria tempo o bastante para aprenderem de forma lúdica, sem precisar encurtar caminhos.

Hoje, existem várias críticas ao PNAIC. Alguns pesquisadores, políticos e até leigos questionam se há realmente uma idade certa para alfabetizar, defendendo que o ideal é deixar a criança apropriar-se da linguagem escrita no seu tempo; isso certamente dependerá de outros fatores, como por exemplo o acesso a livros e a participação em práticas letradas em ambientes familiares ou quaisquer outros não escolares.

O próprio documento lançado conjuntamente com o PNAIC e que o consubstancia afirma que “a proposta é atuar no ciclo da alfabetização respeitando os diferentes ritmos das crianças e, ao mesmo tempo, assegurando que, ao final dos 600 dias letivos, todas as meninas e meninos estejam alfabetizados” (BRASIL, 2015, p. 21).

Ao demarcar 600 dias letivos, ou seja, os três primeiros anos do Ensino Fundamental, para o ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento, o pacto reafirma a lógica de terminalidade do processo de alfabetização sem levar em conta a diversidade de alunos em sala de aula, especificamente as crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem. Há de se considerar também que existem escolas multisseriadas, o que exige muito mais do professor, o que pode comprometer a qualidade do ensino e, conseqüentemente, alterar o prazo da alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, como está sendo proposto pelo documento orientador do Pacto.

Nesse documento (BRASIL, 2015), é afirmado que alfabetização e letramento são os conceitos fundamentais que organizam o que se entende por Ciclo de Alfabetização. Fica explícita a compreensão de que a alfabetização, na perspectiva do letramento, entende esse processo como apropriação efetiva da linguagem escrita, num nível que possibilite que as crianças façam uso dela em situações reais de leitura e escrita, o que exige consolidação dessas aprendizagens em diferentes experiências que envolvem o ler/escrever, o que não se dá de forma imediata.

Guerreiro (2013) aponta que congressistas se posicionaram criticamente em relação ao Pacto, alegando que a meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade é muito confortável, pois, em outros países, aos 8 anos de idade a maioria das crianças já aprenderam a ler e a escrever, por isso o PNAIC seria só mais um programa que esconde a real intenção política do governo em mostrar metas atingidas.

O Parecer CNE/CEB nº 4/2008, que institui o ensino fundamental de nove anos, diz que:

- 6 - Nos termos dos artigos 8º, 23 e 32 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o desdobramento do Ensino Fundamental em ciclos, no todo ou em parte.
- 7- Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica:



voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 8 - Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2008. p. 23).

A questão do tempo não se liga apenas à ideia de sequência de dias, horas-relógio, medida numérica. Se tomarmos como referência a questão do tempo, observamos sua relevância nos planejamentos pedagógicos. Percebemos assim que o aspecto temporal tem sido utilizado como marcador potente na articulação para a produção de políticas curriculares.

De acordo com Frangella (2016) a noção de letramento é identificada, grosso modo, como inserção em práticas sociais de leitura e escrita de forma a, em meio a experiências diversas e reais, possibilitar a apropriação da linguagem escrita, tendo as crianças como participantes dessas experiências; isso exige outra dimensão de aprendizagem, experiências pedagógicas, currículo e tempo, uma vez que não trabalha com o critério de terminalidade, mas sim de progressão. Ser alfabetizado/letrado não é estado absoluto e quantificável; é um estar sendo, um caminho em direção à produção autônoma de leitura e escrita.

Outro ponto que merece comentário é a questão que perpassa a formação: como o pacto encara os alfabetizadores: como cursistas ou como executores?

O que se infere, ao analisar os documentos do programa, é a manutenção de uma lógica que destitui o professor de seu papel ativo na produção curricular, uma lógica em que ao professor cabe implementar e ter sua prática adequada e/ou condicionada por políticas curriculares que para ele são elaboradas. A problematização do contexto da prática feita apenas em termos de como ensinar minimiza o papel do professor na formulação curricular, reiterando a dicotomia que vê a prática como espaço de implementação e desenvolvimento de algo produzido para ela, sobre ela, mas exterior a ela. Ball, Bowe e Gold criticam tal acepção em sua análise da formulação de políticas curriculares problematizando a invisibilidade dos professores como também produtores de currículo, ainda que em outra esfera de produção. (FRANGELLA, 2016, p. 13).

Vale lembrar que os conteúdos dos cadernos de formação em Língua Portuguesa do PNAIC foram elaborados por professores/pesquisadores, vinculados a universidades e centros de pesquisa conveniados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, sem a participação do próprio professor alfabetizador na construção das propostas pedagógicas, na seleção e na organização do material/conteúdos, considerados necessários à formação, uma vez que estavam preestabelecidos. O professor precisa ser evidenciado nas propostas de formação. Isso quer dizer que deva participar, ativamente, de sua formulação,

criação, definindo conteúdos, estratégias, ampliando sua formação, de forma coletiva e contextualizada, construindo sua identidade profissional.

A avaliação, em seu sentido amplo, deve estar integrada ao trabalho pedagógico das escolas para garantir a transformação educacional almejada. O artigo 9º da Portaria nº 867/2012b que instituiu o PNAIC trata da avaliação, neste eixo são descritas três formas distintas:

- I) avaliações processuais, realizadas durante o ciclo de alfabetização pelos professores em parceria com seus alunos;
- II) sistema informatizado para inserção dos resultados individuais obtidos pelos alunos dos 2ºs anos nas duas etapas da Provinha Brasil,
- III) participação dos alunos dos 3ºs anos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que tem como objetivo subsidiar medidas e políticas necessárias à melhoria da qualidade deste momento de ensino. (BRASIL, 2012b, p. 05).

Como podemos observar na citação acima, atualmente observa-se a grande ênfase que tem sido dada à avaliação externa com a criação de novos instrumentos para avaliar alfabetização na educação básica, como a ANA e a Provinha Brasil. Todas essas iniciativas são discutidas por Castro:

a progressiva institucionalização da avaliação como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de políticas públicas responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem. (CASTRO, 2009, p. 6).

Nessa perspectiva, Castro (2009) defende que ainda é incipiente o uso dos resultados das avaliações ao afirmar:

[...] se é verdade que o Brasil avançou na montagem e consolidação dos sistemas de avaliação, é também verdade que ainda não aprendemos a usar, de modo eficiente, os resultados das avaliações para melhorar a escola, a sala de aula, a formação de professores. Este, aliás, é um dos grandes desafios das políticas educacionais, sem o qual o objetivo principal da política de avaliação perde sentido para os principais protagonistas da educação: alunos e professores. (CASTRO, 2009, p. 7).

Torna-se necessário então analisar como se dá o processo de apropriação dos instrumentos avaliativos por instâncias de gestão educacionais e os usos e os efeitos realizados a partir de seus resultados, caso contrário, tais avaliações culminarão na intensificação das políticas de responsabilização e não em melhoria da qualidade da educação.

Provas como essas padronizam e limitam currículos, determinam metodologias, controlam a formação docente e expõem publicamente escolas e redes de ensino, gerando a

desvalorização, desqualificação, desprofissionalização e proletarização do profissional da educação (OLIVEIRA, 2004).

As avaliações adotadas, apesar de se justificarem com o objetivo de avaliar e contribuir para a melhoria da qualidade e da universalização da Educação Básica, mantêm um caráter de responsabilização dos envolvidos diretamente neste processo, professores e gestores, desresponsabilizando, em contrapartida, o poder público. (APPLE, 2006).

### **3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO E DE AVALIAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

#### **3.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO**

As discussões acerca de políticas públicas para educação e alfabetização foram intensificadas no final da década de 1980 no Brasil, motivadas com a promulgação da Constituição Federal de 1988; porém, somente entre os anos 1990 e 2000, os governos brasileiros, em cumprimento aos compromissos e metas estabelecidos por organismos multilaterais, como a Unesco<sup>9</sup>, passaram a definir, de maneira mais sistêmica, políticas públicas voltadas para a educação e a alfabetização.

Entre essas iniciativas destacam-se: o Plano Decenal Educação Para Todos (1993-2003); a reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (1995-1997); Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) (1997) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996), que instituiu a “Década da Educação”, com início em 1997; Programa Brasil Alfabetizado (2003); Programa Pró- Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação (2005); ensino fundamental de 9 anos (2006); Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007); Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação Nacional 2006-2012 (2007); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – 2007 a 2010 (2007); Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 (2010); o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – 2012.

Como o objeto de estudo da nossa pesquisa é uma política de formação voltada para alfabetização e letramento, buscaremos analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, por ser a mais recente e já finalizada iniciativa do Governo Federal, em parceria com estados e municípios, utilizando a formação de professores, como umas das principais estratégias para a melhoria da qualidade da alfabetização.

Instituído pela Portaria nº 867, em 4 de julho de 2012<sup>10</sup>, esse programa foi organizado em quatro eixos: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; Materiais

---

<sup>9</sup> A UNESCO se responsabiliza pela coordenação da política global para a educação. Essa organização apresenta relatórios anuais, cujo objetivo é analisar as políticas usadas e implementadas no mundo, além de divulgar estatísticas educacionais, possibilitando comparação entre realidades de cada país.

<sup>10</sup> Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso

Didáticos, Literatura e Tecnologias Educacionais; Avaliação; Gestão, Controle e Mobilização Social.

De acordo com o *Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, o eixo de Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores constou de um curso presencial de dois anos, com carga horária de 120 horas por ano, conduzido por orientadores de estudo, que são professores das redes de ensino que participam de um curso específico de 200 horas, ministrado por universidades públicas.

O eixo de Materiais Didáticos, Literatura e Tecnologias Educacionais é composto por livros didáticos (PNLD) e manuais do professor, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e dicionários de Língua Portuguesa (PNLD), jogos pedagógicos voltados para a alfabetização, obras de literatura, obras de apoio aos professores, jogos e software de apoio à alfabetização.

Quadro 1 – Títulos dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC e o tempo estimado para o estudo de cada caderno

UNIDADE	ANO/CLASSE	TÍTULO DO CADERNO	
1 (12 horas)	1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios	
	2	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem	
	3	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado	
2 (8 horas)	Educação do campo	1	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
		2	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
		3	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
3 (8 horas)	Educação do campo	1	A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética
		2	A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
		3	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os Conhecimentos

previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger: I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.; II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.

UNIDADE	ANO/CLASSE	TÍTULO DO CADERNO
	Educação do campo	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo
4(12 horas)	1	Ludicidade na sala de aula
	2	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
	3	Vamos brincar de reinventar histórias
	Educação do campo	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
5 (12 horas)	1	Os diferentes textos em salas de alfabetização
	2	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
	3	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
	Educação do campo	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
6 (12 horas)	1	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do
	2	conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do
	3	Conhecimento Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
	Educação do campo	Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento
7 (08 horas)	1	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
	2	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
	3	A heterogeneidade em sala de Aula e a diversificação das atividades
	Educação do campo	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
8 (08 horas)	1	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem
	2	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização:progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças
	3	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização
	Educação do campo	Organizando a ação didática em escolas do campo

Fonte: BRASIL, 2012z, p. 24-25.

Observando o Quadro acima, podemos considerar que, para os três primeiros anos do ensino fundamental, a temática central da unidade 1 é o Currículo; da unidade 2, o Planejamento; da unidade 3, o Sistema de Escrita Alfabética; da unidade 4, a Brincadeira/o

lúdico; da unidade 5, Gêneros Textuais; da unidade 6, a relação entre Alfabetização e outras Áreas do Conhecimento; da unidade 7, a Heterogeneidade na sala de aula, e da unidade 8, a Avaliação.

O eixo de Avaliação congrega três componentes: I) avaliações processuais, realizadas pelas professoras alfabetizadoras e discutidas no curso de formação; II) Provinha Brasil, realizada no início e no final do 2º ano, com um sistema informatizado no qual os professores podem inserir os dados e acompanhar o desenvolvimento dos alunos; III) Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA – coordenada pelo INEP e aplicada a alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

E, por fim, o quarto eixo do programa se dá por meio de um Comitê Gestor nacional, uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, uma Coordenação Estadual e uma Coordenação Municipal. Além desses mecanismos, a gestão do Pacto conta com um sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC – Sisacto – e com a ênfase no fortalecimento dos conselhos de educação.

Dentre as ações que integram o PNAIC está a meta 5 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2014), que trata da garantia da alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Uma das estratégias que acompanham o plano é aquela identificada como 5.6:

5.6 - Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização. (BRASIL, 2014, p. 59).

Podemos perceber que há uma estreita ligação entre os objetivos pretendidos com as ações do PNAIC e a meta 5 do PNE (alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental), bem como as estratégias utilizadas para atingi-la e a formação continuada, uma vez que o professor alfabetizador constitui figura central nesse processo de alfabetização.

Assim, em 2013, estiveram envolvidos com o PNAIC: trezentos e dezessete mil professores alfabetizadores, quinze mil orientadores de estudo, cinco mil quatrocentos e vinte municípios, trinta e oito universidades públicas nos vinte e seis estados e no Distrito Federal, contando com trinta e cinco cadernos de formação (MOREIRA; OLIVEIRA, 2014).

Ao considerarem os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em 2013 e 2014, foi constatado o baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e

Matemática, o que levou o Ministério da Educação a promover mudanças fundamentais no PNAIC.

Dessa forma, em 2017, o PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil, garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças.

Segundo o documento, “educação é a base” e, ao tratar da inserção da pré-escola na Educação Infantil, aponta que “[...] era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2017a, p. 31).

Em relação às avaliações externas também houve mudanças. Essas não serão mais identificadas pelas nomenclaturas, mas pelas etapas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como: creche, pré-escola, 2º ano do ensino fundamental, 5º ano do ensino fundamental, 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio.

Porém a principal mudança no PNAIC ocorreu através da revogação da Portaria 867, de 2012 pela 826, de julho de 2017, que passou a integrar a Educação Infantil e o Programa Novo Mais Educação<sup>11</sup> (PNME) ao pacto:

Terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade. (BRASIL, 2017, p. 17)

A articulação das ações do PNAIC com o PNME e o aumento das avaliações foram pensadas para atender aos pressupostos da BNCC. Diante disso, ampliaram-se as iniciativas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita desde a Educação Infantil, com o intuito de garantir bons resultados nas avaliações externas, porém o resultado não foi satisfatório.

Assim nossa discussão a seguir será direcionada para as avaliações que fazem parte do contexto do Programa.

---

<sup>11</sup> O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.



### 3.2 PROVINHA BRASIL

Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a Provinha Brasil é realizada em dois momentos durante o ano letivo: ao início do 2º ano do ensino fundamental e ao final desse mesmo ano letivo. Sugere-se que a primeira avaliação aconteça, preferencialmente, até o mês de abril, e a segunda, até o final de novembro.

Segundo os organizadores, aplicar o teste duas vezes por ano possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi incluído na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática. A avaliação em dois momentos diferentes oferece aos professores e gestores um diagnóstico dos níveis de domínio da compreensão da leitura e da escrita, como também a compreensão dos códigos e da matemática.

O resultado dessa avaliação permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem no monitoramento dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática.

A adesão a essa avaliação é opcional e a aplicação fica a critério de cada secretaria de educação das unidades federadas.

Conforme Portaria nº 10, de 24 de abril de 2007, o teste tem os seguintes objetivos:

Art 2º - I - avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; II -oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; III - concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL. 2007, p. 01).

Percebemos assim que, a partir da metodologia de aplicação, é possível uma leitura e interpretação imediata dos resultados por parte dos professores e gestores das redes.

### 3.3 AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA)

De acordo com o Documento Básico da ANA (BRASIL, 2013), em 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao SAEB para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática.

Essa avaliação é direcionada aos alunos matriculados na última etapa do Ciclo de Alfabetização, isto é, no 3º ano do ensino do ensino fundamental, e pretende avaliar aspectos como: a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico. Assim, a ANA é realizada anualmente e tem como objetivos principais:

- I) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.
- II) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
- III) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2013, p. 7)

Ainda de acordo com o documento, os resultados são informados por instituição de ensino, município e unidade federativa e é publicado um índice de alfabetização referente às condições aferidas em âmbito nacional. As informações a serem divulgadas serão concernentes às condições de oferta; e os resultados relativos aos níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa (leitura e produção escrita) e alfabetização em matemática. Não há divulgação de resultados por aluno.

Em 2016, a ANA foi aplicada em larga escala no país, tendo a participação de todas as instituições públicas que atendiam ao Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) até o terceiro ano que tinham, em sala de aula, o número de alunos definidos na portaria. Após a aprovação da BNCC, a avaliação passou a ser aplicada no segundo ano do ciclo, entendendo que a criança, até esse período, já precisa estar alfabetizada, sabendo ler, compreender e produzir textos, cabendo, nos anos subsequentes, a ampliação dessas habilidades. Em 2019, houve alterações quanto ao público-alvo da avaliação, não sendo mais censitária, passando as nomenclaturas ANA, ANEB e ANRESC, além de todas as avaliações externas, a serem identificadas como SAEB, conforme a Nota Técnica do INEP nº 10/2019-CGIM/DAEB (BRASIL, 2019).

### 3.4 SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE)

Em 2000, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), em uma parceria técnico-pedagógica com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), criou o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE).

Inicialmente, eram avaliados o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, por meio do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Em 2006, o 2º e 3º anos do Ensino Fundamental passaram a integrar o SIMAVE, originando o Programa de Avaliação da Alfabetização PROALFA.

### **3.4.1 Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA)**

O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) é uma avaliação de caráter diagnóstico que visa identificar níveis de aprendizagem dos alunos em alfabetização, em situações que contemplam tanto aspectos relacionados à apropriação do sistema de escrita quanto aos usos sociais da leitura e da escrita, ou seja, níveis de letramento.

De acordo com o Boletim Pedagógico 2009, a partir de 2004, o Ensino Fundamental passou a ter a duração de nove anos, visando dar maiores oportunidades para a aprendizagem dos alunos, no que diz respeito à alfabetização. Para acompanhar o efeito dessa mudança, a SEE/MG instituiu um conjunto de avaliações de desempenho dos alunos, dentre elas, o PROALFA que, em 2006, passou a ser parte do SIMAVE.

Considerando como meta prioritária da SEE/MG que toda criança esteja alfabetizada aos oito anos, o objetivo do PROALFA é fornecer informações ao sistema e aos professores, orientando a construção de estratégias de acompanhamento e intervenções para o alcance dessa meta.

Aplicado uma vez por ano, o PROALFA é constituído por dois tipos de avaliação: amostral e censitária. As avaliações amostrais são aplicadas aos alunos que cursam o 2º e o 4º ano do Ensino Fundamental (EF). Na modalidade censitária<sup>12</sup>, temos a avaliação aplicada na etapa que encerra o Ciclo da Alfabetização, aos estudantes do 3º ano ensino fundamental.

Como foi visto, este capítulo buscou contextualizar o PNAIC no âmbito das políticas internacionais e nacionais, mostrando que diferentes fatores (externos e internos) convergiram, possibilitando a construção deste Programa. Foram também apontadas e discutidas as políticas educacionais de alfabetização e de avaliação que permeiam o PNAIC abrindo caminho para o próximo capítulo, que apresenta as visões dos docentes sobre as

---

<sup>12</sup> Como a SEE-MG definiu que todas as crianças devem estar alfabetizadas aos 8 anos de idade, uma avaliação desse tipo é importante para dar informações sobre cada um dos alfabetizandos. Os alunos que iniciaram seu processo de alfabetização em 2005 e ainda não tinham aprendido a ler e a escrever em 2008 receberam atenção especial depois da avaliação e puderam realizar nova avaliação em 2009, independente de estarem retidos no 3º ano ou de terem sido promovidos para o 4º ano. Isso permitiu verificar se haviam conseguido superar suas dificuldades.

repercussões da formação do PNAIC em suas práticas pedagógicas na rede municipal de Mariana.

#### 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador colocar-se no papel do outro, vendo o mundo pela visão dos pesquisados.

No presente capítulo, apresentaremos a metodologia empregada nesta pesquisa. Segundo Andrade (2007, p. 119), a metodologia é o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento. Assim, para dar prosseguimento ao desenvolvimento de uma pesquisa, é necessária a utilização de um olhar atento aos contextos a nossa volta, lançando mão de uma contraposição entre os dados gerados, informações levantadas a respeito do assunto sobre o qual voltamos nossa atenção, confrontando-os com o conhecimento teórico produzido a respeito daquilo a que nos propomos pesquisar. Assim, esta pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevista. Além das técnicas de coleta de dados citadas, foi realizada uma análise documental no site do PNAIC, no portal do MEC, no intuito de verificar os documentos orientadores do programa, bem como a legislação que o embasa.

Esse olhar mais qualitativo e eficiente, no que tange à pesquisa em educação, tem por objeto contribuir para resultados com maior coerência e “suficientes para pensarmos as soluções mais adequadas aos nossos problemas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 8). Nessesentido, a pesquisa qualitativa possibilitou analisar as percepções pessoais das professoras alfabetizadoras, sujeitos desta pesquisa, com relação à sua participação no Pacto.

A geração de dados ocorreu entre setembro a novembro de 2020 e contou com os seguintes métodos: entrevista, questionário, a análise documental das avaliações externas (ANA e Provinha Brasil) e o IDEB do município antes e depois do PNAIC.

O questionário inicial e a entrevista foram elaborados respeitando os princípios éticos de pesquisa de acordo com as Resoluções 466/2012, que rege a ética em pesquisa, e 510/2016 (BRASIL, 2016), que traz orientações específicas sobre a ética da pesquisa em ciências humanas e sociais. Além de os dados do questionário não permitirem a identificação dos sujeitos participantes, ressalta-se ainda que os dados aqui produzidos serão mantidos sob a guarda do pesquisador, sem acesso a outrem, por 5 anos<sup>13</sup>.

Para testar a aplicabilidade do questionário, fizemos um estudo piloto com um questionário inicial (Apêndice I), que foi enviado pela pedagoga de uma escola urbana de

---

<sup>13</sup> Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto e foi aprovada no parecer CAAE n. 36487320.0.0000.5150.

Mariana às professoras alfabetizadoras da escola em que atua, contendo quatro perguntas abertas buscando compreender os impactos que a formação oferecida pelo PNAIC proporcionou ao ciclo de alfabetização. Esse questionário foi respondido por 2 professoras. Essa pequena mostra dos resultados foi importante para que pudéssemos continuar a geração de dados com o questionário definitivo, fazendo pequenas reformulações nele e acrescentando uma parte para permitir a descrição das participantes da pesquisa.

Partimos então para o próximo questionário, feito em formato de formulário online, composto por vinte questões e enviado por e-mail para as professoras alfabetizadoras de todas as escolas do município. Contamos, nesse momento, com o auxílio da coordenadora dos anos iniciais do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação, que encaminhou o questionário a todas as professoras alfabetizadoras. O início do questionário consistiu no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, e a aceitação desse termo e de todas as suas condições foi condição para participação dos sujeitos respondentes.

Compuseram o questionário definitivo perguntas a respeito da identificação dos sujeitos participantes, tais como nível de formação acadêmica/profissional, tempo de atuação como professora, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tempo de atuação no Ciclo de Alfabetização e também questões abertas que permitiram aos sujeitos fazerem sua avaliação do PNAIC: os conhecimentos adquiridos através do Programa, mudança em relação às práticas didático-pedagógicas durante e após o PNAIC e as atividades didático-pedagógicas relacionadas que foram significativas para o processo de alfabetização e letramento. Havia também uma questão na qual as participantes deveriam assinalar se gostariam de participar de uma entrevista sobre o trabalho docente nas turmas de alfabetização.

As respostas referentes a dados de identificação foram analisadas quantitativamente e as respostas referentes à avaliação do PNAIC foram analisadas qualitativamente, de modo a ouvir e interpretar as vozes das professoras alfabetizadoras que participaram desta pesquisa. O questionário definitivo encontra-se no Apêndice II deste trabalho.

Para a escolha dos professores participantes foram tomados como critérios: i) a condição de que estivessem atuando em turmas do ciclo de alfabetização durante o desenvolvimento da pesquisa; ii) a disponibilidade destes profissionais em participar dessa investigação; iii) serem professores alfabetizadores que participaram da formação oferecida pelo PNAIC.

Obtivemos ao todo 37 respondentes, que atuavam nas turmas do 1º, 2º e 3º ciclo dos anos iniciais de cinco escolas municipais do centro, zona rural e da periferia do Município

de Mariana, mas as respostas que atenderam aos critérios acima foram apenas 16; dentre elas, duas professoras que participaram se propuseram a participar da entrevista.

A entrevista, segundo Marconi e Lakatos, (2011, p. 111) consiste numa “conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária” e pode ser realizada de três formas: estruturada, não estruturada ou aberta e semiestruturada. No nosso caso optamos pela entrevista semiestruturada, ou seja, organizaremos um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permitimos, e às vezes até incentivamos, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.

Agendamos previamente o horário e a data das entrevistas com as duas participantes que aconteceram separadamente de forma online, através de um aplicativo para reuniões virtuais que permitiu a gravação dos dados.

Tal como o questionário, a entrevista contou com quatro questões relacionadas à prática pedagógica anterior à participação no programa as suas impressões sobre o Pacto, os desafios enfrentados pelas professoras de 1º ciclo, a idade certa para alfabetizar as crianças e por fim, a opinião de cada uma delas sobre as avaliações externas. As questões preparadas para a entrevista semiestruturada podem ser vista no Apêndice III.

A primeira entrevista com a professora Tereza<sup>14</sup> durou cinquenta e cinco minutos e dez segundos. A segunda com a professora Sônia<sup>14</sup> foi de trinta e oito minutos e vinte e dois segundos. Esse tempo da duração das entrevistas pode ser explicado, entre outros aspectos, pela confiança que foi construída entre a pesquisadora e as professoras entrevistadas.

Concluído o período de realização das entrevistas, partimos para o processo de transcrição das falas das interlocutoras entrevistadas, sempre nos atentando para o registro fiel dos discursos, a fim de que os dados produzidos correspondessem da forma mais aproximada possível à realidade observada, respeitando o significado produzido nas vozes ecoadas pelas professoras acerca daquilo que nos propomos investigar. Desse modo, as transcrições constituíram ferramentas necessárias para a delimitação dos eixos temáticos, a partir de uma leitura intensa e criteriosa do material produzido, em confronto com a teoria pesquisada para a análise dos dados encontrados.

A análise documental foi outro instrumento utilizado para a geração de dados quantitativos, entre eles, os dados abertos do site do governo federal relacionados às avaliações

---

<sup>14</sup> Nomes fictícios escolhidos pelas próprias participantes, a fim de manter suas identidades em sigilo.

externas que nos possibilitaram reunir uma grande quantidade de informação sobre aprendizagem dos alunos ao final dos ciclos nas escolas pesquisadas.

A geração de dados sobre o nível de alfabetização dos estudantes, por meio das avaliações, é relevante nesta pesquisa, pois o próprio documento do PNAIC sobre a avaliação no ciclo de alfabetização reitera em seu discurso a importância da aferição do nível de desempenho dos estudantes mediante a realização de avaliações em larga escala, salientando que os resultados de tais avaliações podem “contribuir para que se possa articular o que o professor se propõe a ensinar e o que avalia com base nos instrumentos oficiais” (BRASIL, 2012b, p. 10).

Nesta pesquisa, tomamos como fonte, no nível documental, três modalidades avaliativas: ANA, Provinha Brasil e o IDEB. Para explicá-las, consideramos oportuno apresentar os componentes das avaliações propostas pelo PNAIC, como pode ser observado no excerto a seguir.

*Avaliações: Este eixo reúne três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. A segunda mudança refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas. (BRASIL, 2012a, p. 13).*

Conforme pode ser observado, são apresentadas três modalidades avaliativas que devemos considerar como fonte de pesquisa. A primeira modalidade é a avaliação processual, realizada pelos alfabetizadores nas escolas; já a segunda é a Provinha Brasil, realizada no início e no final do segundo ano do Ensino Fundamental; e a terceira consiste em uma avaliação final, que será realizada pelo INEP, no intuito de aferir o nível de alfabetização no final do terceiro ano.

Além dos documentos relacionados acima foi realizada a leitura dos cadernos de formação do pacto. Merece destaque que, para a formação em Língua Portuguesa, foram elaborados oito cadernos voltados para cada ano do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º), oito cadernos para a Educação no Campo, um caderno de apresentação, um sobre avaliação, um sobre Educação Especial e um sobre a formação de professores no PNAIC. Por meio dos instrumentos de coleta de dados citados, foi possível atingir os objetivos pretendidos nesta pesquisa, cujos dados são apresentados no próximo capítulo.



## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 5.1 A REDE MUNICIPAL DE MARIANA: CONTEXTUALIZAÇÃO

Mariana foi criada a partir de expedições de bandeirantes em busca de ouro, e em 16 de julho de 1696 tornou-se a primeira capital do estado. O nome da cidade é uma homenagem a D. Maria Ana D'Áustria, mulher de D. João 5º, rei de Portugal. A cidade foi sede do primeiro bispado de Minas Gerais, com a construção do Seminário Menor (entre 1750-1790), considerado o primeiro centro educacional do estado.

Atualmente a cidade possui uma população de 61.288 habitantes, segundo dados do IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020)<sup>15</sup>. A educação básica do município, de acordo com as informações do QEdu 2020<sup>16</sup>, conta com 77 escolas distribuídas entre a rede privada, estadual e municipal.

A rede municipal atende, prioritariamente, conforme determina a Constituição Federal de 1988, alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mas também fazem parte do público das escolas municipais estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Educação Infantil compreende o atendimento de crianças na faixa etária de creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos). A oferta para atendimento das crianças de 4 e 5 anos é universalizada e trabalha-se para estender ao máximo o atendimento para crianças de 0 a 3 anos.

Os nove anos do Ensino Fundamental atendem os alunos na faixa etária de 6 a 14 anos e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é oferecida àqueles que têm acima de 15 anos e querem iniciar, retomar ou concluir os estudos referentes ao Ensino Fundamental.

Com mais de 7.000 alunos, a Rede Municipal de Ensino de Mariana possui ao todo 31 estabelecimentos de ensino. Desses, são 18 escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil, 3 escolas de Ensino Fundamental com turmas de EJA e 4 escolas que ofertam turmas de creche, pré-escola e ensino Fundamental e 6 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

Em relação aos alunos do primeiro ciclo, ou seja, em fase de alfabetização, o município teve, em 2020, segundo os dados do Qedu, 2.439 alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

---

<sup>15</sup> <https://www.ibge.gov.br/> Acesso: 30 mar. 2021

<sup>16</sup> <https://www.qedu.org.br/> Acesso: 30 mar. 2021

A seguir apresentamos um quadro com as 21 escolas que atendem ao Ensino Fundamental no município de Mariana.

**Quadro 2 – Relação de escolas municipais do município de Mariana – MG**

<b>INSTITUIÇÕES</b>		<b>ETAPAS OFERECIDAS</b>
1	APAE Mariana	Educação Especial
2	Centro de Educação Municipal Padre Avelar - CEMPA	Pré escola, anos iniciais (EF), anos finais (EF) e EJA
3	E. M. Aníbal de Freitas	Pré escola e creche
4	E. M. Bento Rodrigues	Pré escola, anos iniciais (EF), anos finais (EF)
5	E. M. Campinas	Pré escola, anos iniciais (EF), anos finais (EF)
6	E. M. Cônego Paulo Dilácio	Pré escola, anos iniciais (EF), anos finais (EF)
7	E. M. Dante Luiz dos Santos	Pré escola, anos iniciais (EF), anos finais (EF)
8	E. M. de Barro Branco	Pré escola, anos iniciais (EF), anos finais (EF)
9	E. M. de Mainart	Pré escola, anos iniciais (EF), anos finais (EF)
10	E. M. de Passagem de Mariana	Pré escola, anos iniciais (EF)
11	E. M. Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida	Pré escola, anos iniciais (EF), anos finais (EF) e EJA
12	E. M. Dom Oscar de Oliveira	Pré escola, anos iniciais (EF), anos finais (EF) e EJA
13	E. M. Joaquim Emílio Baptista	Pré escola, anos iniciais (EF), anos finais (EF)
14	E. M. Monsenhor José Cotta	Pré escola, anos iniciais (EF), anos finais (EF)
15	E. M. Padre Antônio Gabriel de Carvalho	Pré escola, anos iniciais (EF), anos finais (EF)
16	E. M. Paracatu de Baixo	Pré escola, anos iniciais (EF), anos finais (EF)
17	E. M. Prefeito Jadir Macedo	Pré escola e creche
18	E. M. Profª Celina Célia Gomes	Pré escola, anos iniciais (EF), anos finais (EF)
19	E. M. Serra do Carmo	Pré escola, anos iniciais (EF), anos finais (EF)
20	E. M. Sinhô Machado	Pré escola, anos iniciais (EF), anos finais (EF)
21	E. M. Wilson Pimenta Ferreira	Pré escola, anos iniciais (EF), anos finais (EF)

Fonte: Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso: 30 mar. 2021.

## 5.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Como primeira parte de nossos resultados, faremos a apresentação e análise das avaliações externas em relação à alfabetização para a cidade de Mariana. Consideramos as avaliações de 2013 a 2017, uma vez que o PNAIC começou em 2012 e finalizou-se em meados de 2018. Desse modo, concentramos nossa análise no que pode auxiliar a elucidar os impactos do pacto na alfabetização realizada no município de Mariana.

### 5.2.1 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

O IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar (taxa de aprovação dos alunos) e as médias de desempenho nas avaliações externas (Prova Brasil – SAEB)<sup>17</sup>.

De acordo com o INEP, o Ideb é a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica, que tem estabelecido, como meta para 2022, alcançar média 6. Essa média foi estabelecida através do resultado alcançado pelos países que fazem parte da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Plano Nacional de Educação 2011/2020, na meta 7<sup>18</sup>, prevê atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no país:

Quadro 3 – Meta nº 07 do Plano Nacional de Educação – 2011/2021

<b>IDEB</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>	<b>2021</b>
Anos Iniciais do ensino Fundamental	4,6	4,9	5,5	5,5	5,7	6,0
Anos Finais do ensino Fundamental	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-planonacional-de-educacao-2011-2020>. Acesso em: 30 mar. 2021.

Como dito anteriormente, as avaliações externas em todas as escolas atendem às determinações da Prova Brasil, cujos resultados alimentam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Os resultados do Ideb 2019 para escola, município, unidade da federação, região e Brasil são calculados a partir do desempenho obtido pelos alunos que participaram do SAEB 2019 e das taxas de aprovação, calculadas com base nas informações prestadas ao Censo Escolar 2019. A divulgação do Ideb 2019 contempla as seguintes unidades de agregação: escolas públicas urbanas e rurais, escolas privadas urbanas e rurais<sup>19</sup>. A tabela a seguir apresenta o IDEB dos anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas brasileiras entre os anos de 2005 a 2019. Vamos nos ater a apenas essa etapa, visto que nossa pesquisa se restringe à análise dos resultados dos alunos em fase de alfabetização.

<sup>17</sup> Informações do site do INEP: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>

<sup>18</sup> Prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) nº8035/2010, denominado Plano Nacional de Educação (PNE) correspondente ao decênio 2011-2020.

<sup>19</sup> Total - escolas públicas urbanas e rurais, escolas privadas urbanas e rurais; rede pública - escolas públicas urbanas e rurais; rede estadual - escolas urbanas da rede estadual; rede municipal - escolas urbanas da rede municipal; rede privada - escolas urbanas e rurais da rede privada.

Tabela 1 – Série histórica do IDEB –Escolas Brasileiras – Anos Iniciais

**Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
<b>Dependência Administrativa</b>																
<b>Estadual</b>	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	6.1	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
<b>Municipal</b>	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	5.7	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
<b>Privada</b>	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
<b>Pública</b>	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	5.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Fonte: Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso: 30 mar. 2021.

No âmbito da lógica que integram, os resultados dessas avaliações têm propiciado tanto a compreensão da realidade brasileira quanto sua comparação com realidades de outros países. Contudo, nesse contexto educacional, como analisa Oliveira (2015), a avaliação da aprendizagem, de políticas, programas e ações, tem se tornado elemento central para a promoção e garantia da educação de qualidade.

Diante desses resultados, propõe-se a definição metas a serem alcançadas, buscando planejar situações eficientes de ensino que elevem a qualidade da aprendizagem.

Alguns estados e municípios quiseram ir mais fundo e obter informações de cada uma de suas escolas, criando instrumentos próprios para investigar o nível de aprendizagem dos alunos de sua rede. No caso do município de Mariana há uma avaliação padronizada que é aplicada a cada bimestre e os resultados desses testes definem políticas públicas, como a de bonificação por desempenho que está previsto no Estatuto e Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos profissionais da Educação do Município de Mariana<sup>20</sup>, correspondendo ao acréscimo de salário para docentes e demais funcionários que pertencem ao quadro da educação.

O que notamos ao fazermos um recorte entre os anos de 2013 a 2017, período em que houve a capacitação dos professores alfabetizadores, é que houve um avanço significativo na aprendizagem dos alunos da rede pública a nível nacional, o que se repete também nas escolas do Estado de Minas Gerais.

<sup>20</sup> Lei Complementar nº 194, de 06 de dezembro de 2019. Disponível em: [www.mariana.mg.gov.br](http://www.mariana.mg.gov.br). Acesso em: 17 out. 2020.

Tabela 2 – Série histórica do IDEB do Estado de Minas Gerais – anos Iniciais

4ª série / 5º ano																
Estado	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
MINAS GERAIS	4.9	4.9	5.8	6.0	6.2	6.3	6.5	6.5	5.0	5.3	5.7	5.9	6.2	6.4	6.6	6.8

Fonte: Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso: 30 mar. 2021.

É importante ressaltar que, conforme o observado nas séries históricas apresentadas nas tabelas acima, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas em 2007, a meta projetada não foi alcançada, havendo uma evolução nos anos seguintes.

A sequência de resultados obtidos permite observar que ocorre um índice elevado de desempenho dos alunos. O mesmo ocorreu em relação aos alunos matriculados na rede estadual e municipal da cidade de Mariana.

Tabela 3 – Série histórica do IDEB – Rede Estadual de Educação de Mariana –Anos Iniciais

4ª série / 5º ano																
Município	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
MARIANA	5.0	4.8	5.7	5.9	6.2	6.4	6.2	6.5	5.1	5.4	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7	6.9

Fonte: Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso: 30 mar. 2021.

Tabela 4 – Série histórica do IDEB – Rede Municipal de Educação de Minas Gerais – Anos Iniciais

4ª série / 5º ano																
Município ↓	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓
MARIANA	3.8	3.8	4.6	4.6	5.4	5.9	6.1	5.9	3.8	4.2	4.6	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0

Fonte: Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso: 30 mar. 2021.

Os índices apresentados demonstram a evolução positiva tanto na rede estadual como na rede municipal, nos períodos determinados para os grupos séries/anos, chegando a alcançar em 2017 o índice de 6.2 e 6.1 respectivamente, ultrapassando as metas projetadas. O mesmo acontece com as escolas participantes da pesquisa, como veremos a seguir.

#### 5.2.1.1 Centro de Educação Municipal Padre Avelar – CEMPA

Localizada na sede do município, a escola possuía em 2012, ano em que se iniciou o PNAIC, 350 alunos e em 2017, ano em que terminou o programa, 390 matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 5 – Série Histórica do IDEB - Centro de Educação Municipal Padre Avelar - CEMPA - Anos Iniciais

4ª série / 5º ano																
Escola ↓	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓
CENTRO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL PADRE AVELAR	4.1	3.6	4.6	4.9	5.8	6.2	**	**	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.3

Fonte: Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso: 30 mar. 2021.

Percebemos, nesta tabela, que em 2017 e 2019 não foi divulgado o resultado do IDEB. Essa ausência de resultado indica que, provavelmente, essa escola se enquadra em uma das situações descritas no item 2 da Nota Informativa do IDEB, a saber:

D) Escolas públicas que oferecem ensino fundamental e/ou ensino médio que não realizaram o SAEB por terem menos de 10 alunos matriculados nas etapas avaliadas (5º ano, 9º ano e 3ª ou 4ª série do ensino médio tradicional e integrado – não considera turmas multisseriadas ou de correção de fluxo), em classes comuns (não

considera turmas da educação especial), conforme declaração prestada ao Censo Escolar 2019;

Escolas pertencentes às redes municipais que não aderiram ao SAEB 2019; II)Escolas que realizaram o SAEB 2019, mas não prestaram informação ao Censo Escolar sobre os alunos aprovados e, por isso, não tiveram a taxa de aprovação calculada; III)Escolas que não registraram o mínimo de 10 estudantes presentes no momento da aplicação dos instrumentos do SAEB; IV)Escolas em que o número de alunos participantes do SAEB 2019 não alcançou 80% dos alunos matriculados na etapa avaliada (BRASIL, 2019b, p. 4).

Apesar de não ter os dados divulgados em 2017 e 2019, percebemos que nos anos anteriores a escola conseguiu atingir a meta, aumentando seu IDEB de acordo com o esperado. Isso pode indicar resultados positivos do PNAIC no desenvolvimento da alfabetização/letramento nesta escola.

#### 5.2.1.2 E. M. Joaquim Emílio Baptista

A Escola Municipal Joaquim Emílio Baptista oferece as seguintes etapas: pré escola, anos iniciais (EF), anos finais (EF), porém não conseguimos nenhum dado dessa instituição em relação ao IDEB. Certamente, devido ao fato de haver menos de 10 alunos matriculados nas etapas avaliadas, como mostra a com a relação de matrícula dos alunos nos anos de 2012 e 2017, por etapa.

Quadro 4 – Matrícula por série anos 2012 e 2017 EM Joaquim Emílio Baptista  
Matrículas por série – 2012 Matrículas por série – 2017

Matrículas por Série		Matrículas por Série	
Matrículas 1º ano EF	5	Matrículas 1º ano EF	6
Matrículas 2º ano EF	10	Matrículas 2º ano EF	5
Matrículas 3º ano EF	8	Matrículas 3º ano EF	6
Matrículas 4º ano EF	6	Matrículas 4º ano EF	10
Matrículas 5º ano EF	8	Matrículas 5º ano EF	9

Fonte: Escola Municipal Joaquim Emílio Baptista, 2012; 2017.

Mesmo possuindo poucos alunos por turma, a escola possui organização por ciclos e não tem turmas multisseriadas.

### 5.2.1.3 E. M. de “Passagem de Mariana”

Dentre as escolas participantes, a Escola Municipal de “Passagem de Mariana” é a única que oferece apenas o Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É uma escola localizada na zona urbana e possuía em 2017 um total de 216 alunos. O IDEB foi o seguinte:

Tabela 6 – Série Histórica do IDEB - E. M. de Passagem de Mariana - Anos Iniciais

4ª série / 5º ano																	
Escola ↓	Ideb Observado								Metas Projetadas								
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓	
EM DE PASSAGEM DE MARIANA	4.1	3.6	4.7	5.3	6.0	5.8	6.2	6.1	4.2	4.5	5.0	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso: 30 mar. 2021.

Observa-se que o IDEB continuou crescendo apesar do fim do PNAIC em 2017. A escola permanece superando a meta prevista. Acreditamos que esse resultado só foi possível através de trabalho conjunto realizado a partir das reuniões pedagógicas que acontecem quinzenalmente com os professores de todos os seguimentos buscando soluções para a recuperação da aprendizagem dos alunos com menor rendimento escolar, na organização do tempo e do espaço escolar, inserindo os alunos que apresentam baixo desempenho no “projeto Tempo Integral” e na correção da defasagem idade/aprendizagem.

### 5.2.1.4 E. M. Monsenhor José Cotta

Localizada na zona urbana, a Escola Municipal Monsenhor José Cotta oferece desde a Pré escola até os anos finais Ensino Fundamental e EJA.

Em 2017 a escola possuía 755 alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e obteve um excelente resultado no IDEB entre os anos de 2013 a 2017, como demonstra a tabela a seguir. Esse resultados nos levam a refletir que, apesar de atender populações de baixo nível econômico, conseguem atingir resultados expressivos, apontando para modelos de sucesso que poderiam ser seguidos.



Tabela 7 – Série Histórica do IDEB - E. M. Monsenhor José Cotta - Anos Iniciais

4ª série / 5º ano																
Escola ⇩	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005 ⇩	2007 ⇩	2009 ⇩	2011 ⇩	2013 ⇩	2015 ⇩	2017 ⇩	2019 ⇩	2007 ⇩	2009 ⇩	2011 ⇩	2013 ⇩	2015 ⇩	2017 ⇩	2019 ⇩	2021 ⇩
EM MONS JOSE COTTA	4.1	3.7	4.9	4.7	5.4	6.0	6.5	6.4	4.2	4.5	5.0	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3

Fonte: Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso: 30 mar. 2021.

Assim como a Escola Municipal de “Passagem de Mariana”, essa escola também continua obtendo bons resultados nas avaliações depois do término do PNAIC.

#### 5.2.1.5 E. M. Sinhô Machado

A referida escola está situada no distrito de Santa Rita Durão. Atende a alunos da Pré escola, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Com 151 alunos matriculados nos Anos Iniciais em 2017 a escola apresenta-se com os seguintes resultados.

Tabela 8 – Série Histórica do IDEB - E. M. Sinhô Machado - Anos Iniciais

4ª série / 5º ano																
Escola ⇩	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005 ⇩	2007 ⇩	2009 ⇩	2011 ⇩	2013 ⇩	2015 ⇩	2017 ⇩	2019 ⇩	2007 ⇩	2009 ⇩	2011 ⇩	2013 ⇩	2015 ⇩	2017 ⇩	2019 ⇩	2021 ⇩
EM SINHO MACHADO	2.3	4.4	4.7	3.9	4.9	5.4	5.9	5.4	2.5	3.2	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3

Fonte: Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso: 30 mar. 2021.

Nota-se que o IDEB dessa instituição é bem menor que das demais escolas aqui apresentadas, porém a meta foi atingida, pois, segundo nota explicativa, o IDEB é calculado a partir do desempenho obtido pelos alunos que participaram do SAEB e das taxas de aprovação, calculadas com base nas informações prestadas ao Censo Escolar. Dessa forma, cada uma dessas unidades de agregação tem seu próprio IDEB e metas estabelecidas ao longo do horizonte do PDE, ou seja, até 2021.

### 5.2.2 Dados sobre a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA

No que se refere à leitura, escrita e matemática, segundo os dados da ANA 2016, Tabela 9, a maior parte dos estudantes da rede municipal de Mariana encontra-se no nível recomendado (N4) para a escrita e para a matemática. Na leitura, a maior parte encontra-se no nível adequado (N3).

Tabela 9 – SAEB/ANA – distribuição por níveis<sup>21</sup> de RME-MARIANA (porcentagem)

Conteúdo avaliado	Níveis				
	N1	N2	N3	N4	N5
Escrita	8,18%	15,07%	1,12%	65,55%	10,07%
Leitura	13,41%	27,48%	39,31%	19,80%	não se aplica
Matemática	12,76%	19,39%	20,92%	46,94%	não se aplica

Fonte: MEC/INEP/SAEB/ANA, 2016.

Os dados do Proalfa demonstram que os estudantes do 3º ano da rede municipal de Mariana vêm alcançando, de maneira crescente, a proficiência<sup>22</sup> acima de 500, no período de 2013 a 2017. Isso significa que, num conjunto de competências de leitura e escrita, os estudantes encontram-se no nível recomendado para esse ano de escolaridade (Tabela 3).

<sup>21</sup> **Nível 1: Desempenho até 425 pontos:** Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturassilábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.

**Nível 2: Desempenho maior que 425 até 525 pontos:** Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.

**Nível 3: Desempenho maior que 525 até 625 pontos:** Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.

**Nível 4: Desempenho maior que 625 pontos:** Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.

<sup>22</sup> Os níveis de proficiência do Proalfa para o 3º ano são: baixo (abaixo de 450), intermediário (de 450 a 500) e recomendado (acima de 500).

Tabela 10 – Proalfa – Padrão de desempenho da rede municipal de Mariana (2013 a 2017)

Ano	Língua Portuguesa									
	Proficiência					Padrão				
	2013	2014	2015	2016	2017	2013	2014	2015	2016	2017
3º ano EF	559,0	587,8	558,7	568,2	563,4	REC	REC	REC	REC	REC

Fonte: Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br>. Acesso: 30 mar. 2021 .

Legenda: REC – recomendado

A Escala de Proficiência possibilita a identificação das habilidades não desenvolvidas pelo aluno dentro das disciplinas avaliadas, o que a torna uma importante ferramenta à prática docente, pois possibilita ao professor o planejamento e a execução de ações que atendem mais precisamente a necessidade de cada aluno. Assim, o resultado sendo analisado adequadamente, permite a compreensão do que está sendo aprendido pelo aluno.

Nesse aspecto, a Escala de Proficiência possibilita a identificação das habilidades não desenvolvidas pelo aluno dentro das disciplinas avaliadas, o que a torna uma importante ferramenta à prática docente.

A partir da observação dos dados apresentados nas tabelas acima em relação ao PROALFA, podemos constatar que houve um resultado satisfatório no desempenho dos alunos do primeiro ciclo, o que se reflete também no IDEB desse período, como foi analisado anteriormente.

Concluimos, assim, que a avaliação da aprendizagem dos estudantes faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Como tal, constitui-se como uma das fases fundamentais do desenvolvimento curricular, ao centrar-se na avaliação do processo e dos resultados obtidos, precisa ser aperfeiçoado, contextualizado e repensado observando vários fatores, como por exemplo, a infraestrutura de cada escola, os recursos pedagógicos disponíveis aos professores, nível socioeconômico dos alunos e principalmente as condições dos profissionais da educação, visto que esses fatores interferem na atuação da escola.

Agora, apresentaremos o perfil das professoras de 1º ciclo, os desafios enfrentados pelas professoras alfabetizadoras e a visão que elas tiveram sobre o PNAIC e, por fim, algumas considerações feitas por elas sobre as avaliações externas.

### 5.3 O QUE REVELARAM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Nesta seção, apresentaremos as percepções docentes acerca das repercussões na prática docente da formação realizada no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em Mariana, nos anos de 2012 a 2017.

Como o nosso objetivo, nesta pesquisa, é discutir a articulação entre as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, os princípios de sua formação e o objetivo do PNAIC de “contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores”, partimos do princípio de que uma política de formação pressupõe a interlocução com os sujeitos envolvidos em seu campo de atuação (COLLARES, 2016) e, também, que esses sujeitos são ativos em suas interpretações (BALL; BOWE; GOLD, 1992). Assim, justificamos o mote desta pesquisa: dar voz aos professores alfabetizadores, a quem foi destinado o curso presencial de formação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ou seja, apurar nosso olhar para o contexto da prática em confronto com aspectos do texto desta política.

Acreditando nos pressupostos desses autores, as perguntas do questionário inicial foram formuladas com intuito de compreender os aspectos que possivelmente favorecem a mudança da prática docente, visando atender ao problema desta pesquisa. Esses aspectos são: a importância da formação continuada na melhoria do ensino-aprendizagem; as contribuições da formação continuada para a prática do professor. Esses achados serviram de base para o desenvolvimento teórico, onde foram extraídas reflexões e análises que contribuíram para responder ao problema da pesquisa: quais mudanças a formação continuada para alfabetizadores ofertada pelo PNAIC provocou na prática pedagógica dos professores alfabetizadores da rede municipal de Mariana, MG. Também servirão para reformulação do questionário, agora para a aplicação real na pesquisa.

As professoras alfabetizadoras foram convidadas a participar desta pesquisa, primeiramente respondendo a um questionário piloto que foi enviado via e-mail aos pedagogos das escolas municipais para que pudessem encaminhá-los às alfabetizadoras, contendo questões abertas, para que o respondente pudesse dissertar sobre determinados assuntos. Foram recebidos apenas 2 questionários respondidos por duas alfabetizadoras de uma determinada escola. Esses dados serão aqui discutidos.

Num segundo momento, enviamos um questionário em formato de formulário online, a todas as escolas da rede municipal de Mariana. Assim, obtivemos 37 (trinta e sete) respostas, porém somente 16 (dezesesseis) questionários foram considerados, pois os demais

não atenderam aos objetivos da pesquisa, devido ao fato de apresentarem dados referentes às escolas que possuem turmas multisseriadas (o que poderia comprometer o resultado das nossas análises), e/ou devido à respondente não ter participado do PNAIC e/ou até mesmo devido à professora que respondeu não ter marcado no questionário o consentimento em participar do estudo. Embora todos os convidados só responderam caso desejassem participar dessa pesquisa, optamos por retirar os questionários que não marcaram estar de acordo com a participação, já que essa marcação substituiu a assinatura do TCLE.

Realizamos posteriormente uma entrevista semiestruturada, com duas professoras que, após responder ao questionário online, aceitaram, de forma voluntária, participar da entrevista. Essa etapa aconteceu também de forma online, com cada professora separadamente. É importante destacarmos que, por uma questão ética, os nomes das professoras não foram mencionados na dissertação, sendo utilizado aqui um nome fictício, escolhido pelas próprias participantes.

Assim, ao analisarmos os dizeres das participantes, tomamos como base as ideias de Bogdan e Biklen (1994), ao relatar que o investigador não deve revelar a terceiros informações sobre os sujeitos. É necessário ter particular cuidado para que a informação que o pesquisador partilha não venha a ser utilizada de forma política ou pessoal, assim, optamos por usar nomes fictícios.

Analisaremos primeiramente os dados obtidos através da análise dos questionários, na qual buscamos conhecer a percepção e interpretação das professoras participantes deste estudo sobre seus campos de atuação, o que possibilitou explorar aspectos diferentes com cada uma das docentes, mediante o que traziam em seus depoimentos.

Num segundo momento, passaremos a analisar as entrevistas semiestruturadas com duas docentes onde procuramos saber sobre suas impressões sobre o PNAIC e os desafios enfrentados pelas professoras alfabetizadoras. Teceremos ainda uma discussão sobre as opiniões dessas educadoras sobre as avaliações externas e a idade certa para alfabetizar, porém, antes de apresentarmos a análise e discussão desses dados faz-se necessário explicitar o conceito de percepção adotado neste estudo.

Segundo Chauí (2000), o mundo percebido é qualitativo, significativo, estruturado e estamos nele como sujeitos ativos, isto é, damos às coisas percebidas novos sentidos e novos valores, e reagimos a elas de modo positivo ou negativo.

Ainda segundo a autora, a percepção envolve a personalidade, a história pessoal, a afetividade, os desejos e paixões dos sujeitos; ela é uma maneira fundamental de os seres humanos estarem no mundo.

Essa ideia de percepção nos permitirá analisar as repercussões do PNAIC na prática pedagógica, segundo os dizeres dos professores participantes desta pesquisa.

### 5.3.1 Respostas do questionário piloto: indícios de mudanças nas práticas pedagógicas

Nesta seção, serão apresentados e analisados dados de 4 questões abertas que compuseram o questionário piloto, a saber:

- a) Quais as contribuições (novidades) que o PNAIC promoveu nos encontros de formação continuada entre professores e formadores para a sua atuação no processo de alfabetização com as turmas com as quais você trabalhava?
- b) Houve alguma mudança em relação às práticas didático-pedagógicas durante e após o PNAIC?
- c) Qual impacto que a formação oferecida pelo PNAIC proporcionou ao ciclo de alfabetização?
- d) Você poderia descrever algumas atividades didático-pedagógicas que, em sua opinião, foram significativas para o processo de alfabetização e letramento?

Dando início à análise do questionário, verificamos que as professoras possuem larga experiência na área como alfabetizadoras e ambas possuem graduação em pedagogia e pós-graduação na área de educação; mesmo com tanta experiência, o PNAIC foi visto por elas como uma formação muito proveitosa, produtiva e inovadora.

Vejam as vozes das duas respondentes<sup>23</sup>, referentes à pergunta que focaliza a formação e suas possíveis contribuições para a prática docente.

**PA1** - Resposta: Os encontros apresentaram novas bibliografias, um material de estudo muito rico e interessante, relembrou antigas práticas, às vezes esquecidas, mais (*sic*) principalmente o encontro com professores de outras escolas e a possibilidade de troca de experiências.

**PA2** - Resposta: Os encontros eram muitos bons, momentos em que realizávamos as trocas de experiências com nossos pares e enriquecíamos nosso material de trabalho.

Segundo elas, as formações influenciaram no planejamento das aulas, pois lhes deram subsídios para ações que viabilizaram o ensino e a aprendizagem, para orientar e trocar

<sup>23</sup> Como mencionado na metodologia, as professoras que responderam ao questionário serão aqui denominadas de PA1 – professora alfabetizadora 1 e PA2 – professora alfabetizadora 2.

experiências entre os professores, bem como tirar dúvidas e sugerir novas atividades, para que aconteçam as intervenções necessárias.

Em relação à Pergunta 2 “Houve alguma mudança em relação às práticas didático-pedagógicas durante e após o PNAIC?”, as respostas obtidas foram:

**PA1** - Resposta: Sim. Durante e após, tenho o material do PNAIC como material utilizado para consulta constantemente.

**PA2** - Resposta: Sim, com toda certeza, toda vez que nos propomos a participar de um curso, ou mesmo com a leitura de um livro, voltamos renovados e cheios de ideias.

Observamos, através dos dizeres, que o material disponibilizado durante o curso continua sendo utilizado por uma delas constantemente para planejamento das aulas. Disseram também que o curso as inspirou no sentido de trazer novas experiências, conhecimentos e novidades para enriquecer as aulas.

Sobre a pergunta 3: “Qual impacto que a formação oferecida pelo PNAIC proporcionou ao ciclo de alfabetização?”, as respostas foram:

**PA1** - Resposta: Trouxe principalmente motivação, aplicar as atividades propostas na turma e ter de apresentá-la para os colegas foi muito bom, incentivo tanto para nós professores quanto para os alunos.

**PA2** - Resposta: No meu caso, mudou a minha forma de alfabetizar, investindo em atividades mais sequenciadas e de interesse dos alunos, tornando, assim, as aulas mais prazerosas.

As cursistas citaram, entre outros aspectos, a organização do trabalho pedagógico e a socialização dos saberes. O curso causou impacto na prática pedagógica principalmente na maneira ou no método de alfabetizar, propondo atividades diferentes e sequenciadas despertando maior interesse por parte dos alunos.

Finalmente, em relação à Pergunta 4: “Você poderia descrever algumas atividades didático-pedagógicas que, em sua opinião, foram significativas para o processo de alfabetização e letramento?”, obtivemos como resultado:

**PA1** - Resposta: A atividade que desenvolvo até os dias atuais, foi um trabalho com o livro literário “Viviana a Rainha do Pijama”, onde os alunos escrevem convites e imaginam outros tipos de pijamas para irem a festa. Muito divertido e instrutivo.

**PA2** - Resposta: A sequência didática da “Girafinha Flor” foi um momento muito divertido e grande aprendizagem com os alunos, a Girafinha ia para a casa dos alunos junto com um livro literário visitar as famílias, que também participavam da realização da atividade junto com o aluno.

As professoras apontaram, dentre outros: maior envolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem, em especial, a utilização da literatura diária com a participação da família e a maneira criativa de se trabalhar a produção de textos.

Através da análise das respostas, pode-se inferir que, ao indicar “novas experiências, conhecimentos, teorias, reflexão e diferentes atividades sobre a alfabetização” referenciando-se à contribuição do curso, há evidências, pelo menos discursivas, de que as ações desenvolvidas no curso propiciaram um aperfeiçoamento da prática pedagógica trabalhada em sala de aula com os alunos.

São indicados impactos e mudanças nas práticas, especialmente aquelas relacionadas ao planejamento das aulas. Pode-se inferir também que esse programa de formação apresentou características de socialização de conhecimentos, experiências, práticas e saberes sinalizando haver mobilização dos saberes docentes entre os diversos grupos de professores participantes do processo e que isso pode contribuir na constituição da identidade desses profissionais privilegiando um dos princípios gerais propostos pelo Pacto: a prática da reflexividade.

Entendemos que essa pequena mostra dos resultados apresentados foram promissores. Assim, continuamos a geração de dados com o questionário definitivo, cujas respostas passamos a descrever e analisar nas próximas seções.

### **5.3.2 Perfil das professoras de 1º ciclo**

Para traçar o perfil pessoal e profissional das participantes, consideramos aspectos como: sexo, faixa etária, formação, tempo de experiência no magistério e de atuação em turmas de alfabetização, pois essas informações auxiliam na compreensão desse sujeito e de seu trabalho.

As participantes desta etapa são todas do sexo feminino, como já mencionado, o que vai ao encontro das reflexões de Gatti e Barretto (2009) no que tange à predominância feminina nos primeiros anos de escolarização: “[...] quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior.” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 24).

O fato de ter somente mulheres no magistério das primeiras letras, segundo as autoras, vem desde o final do século XIX, quando as mulheres começaram a ser recrutadas



para lecionarem nas primeiras escolas normais.

Em relação à faixa etária, a idade das professoras varia entre 30 e mais de 50 anos. Vejamos os dados apresentados na tabela abaixo:

Tabela 11 – Faixa etária das professoras

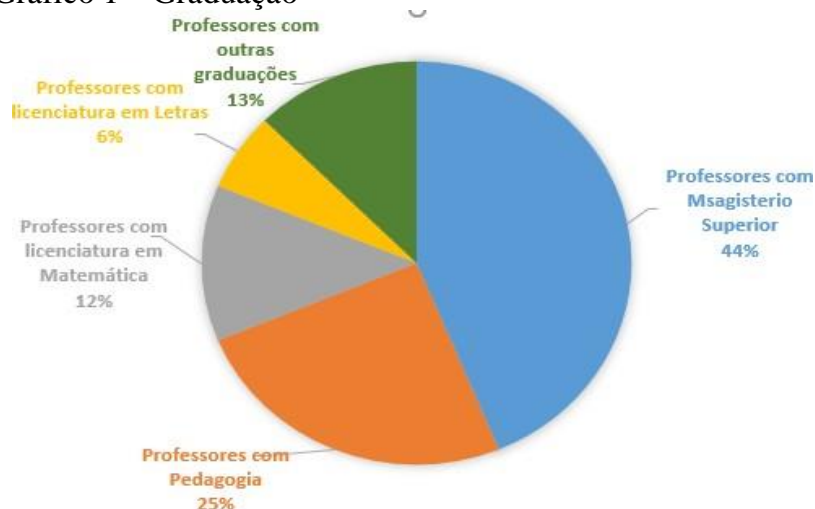
Faixa etária	Frequência de respostas
30 a 39 anos	1
40 a 49 anos	12
50 a 54 anos	2
Mais de 55 anos	1
Total	16

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

É possível perceber que as professoras pertencentes às faixas etárias de “40 a 49 anos”, predomina com maior frequência nesta pesquisa (12 professoras). O grupo mais jovem “de 30 a 39 anos” e o grupo com “mais de 55” foram os que tiveram menor participação, com apenas uma alfabetizadora em cada um deles.

Sobre a formação docente, podemos dizer que todas as professoras participantes possuem formação de nível de graduação<sup>24</sup> e 12 participantes possuem formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, conforme ilustram os Gráficos seguir:

Gráfico 1 – Graduação



Fonte: Elaborado pela autora.

É relevante observar que 25% das professoras realizaram a graduação em cursos que não trabalham com o processo de alfabetização e letramento: graduadas em Matemática

<sup>24</sup> A graduação em nível superior é a formação mínima exigida nos concursos públicos realizados no município de Mariana para o ingresso no cargo de professor municipal de 1º e 2º ciclos.

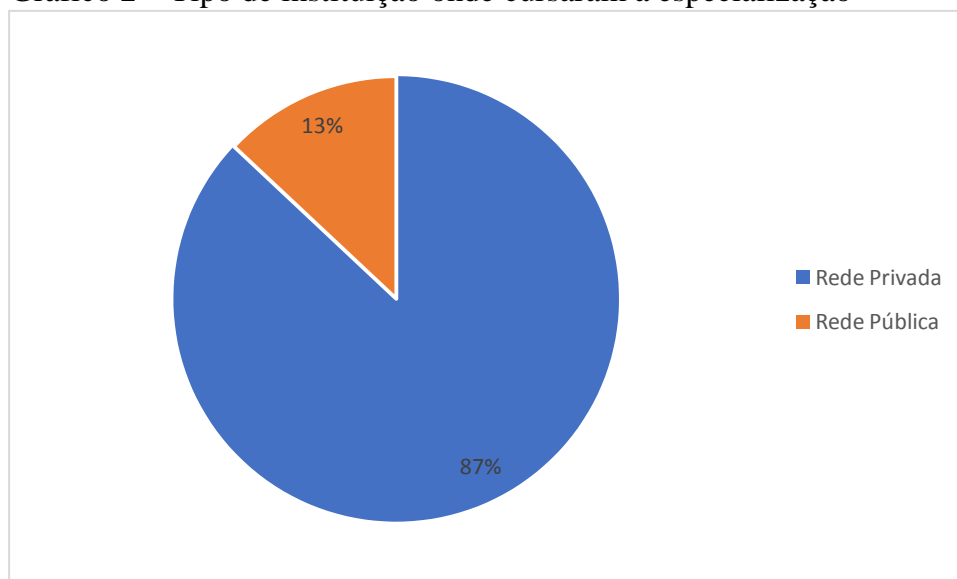
ou outros cursos. Consideramos aqui a formação em Letras, embora não seja específica para alfabetização, nos outros 75%, por lidar com os letramentos.

Em relação à pós-graduação *lato sensu*, das 16 participantes, 12 possuem especialização na área em que atuam. Quatro professoras têm apenas a graduação.

É importante dizer que o Plano de Carreira para os profissionais do Magistério da Prefeitura Municipal de Mariana (Lei n. 7.235 de 27 de dezembro de 1996) prevê a progressão horizontal por escolaridade, decorrente da conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Esse fator nos leva a refletir sobre quais são os motivos que mobilizam os professores a cursarem uma pós-graduação: progressão na carreira, desenvolvimento profissional ou ambos?

Outro fato que merece destaque é que a maioria das participantes concluíram a pós-graduação em instituições privadas como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Tipo de instituição onde cursaram a especialização



Fonte: Elaborado pela autora.

Vale ressaltar que a pós *lato sensu*, oferecida majoritariamente por instituições privadas, pode ser mais rápida que a *stricto sensu*.

Consideramos importante também sabermos o tempo de experiência dessas professoras no magistério. Os dados obtidos mostram que as docentes pesquisadas, em sua maioria, são experientes, uma vez que 15 delas possuem mais de 20 anos de experiência profissional como docente. Apenas 1 possui entre 4 a 6 anos, como ilustra a Tabela :

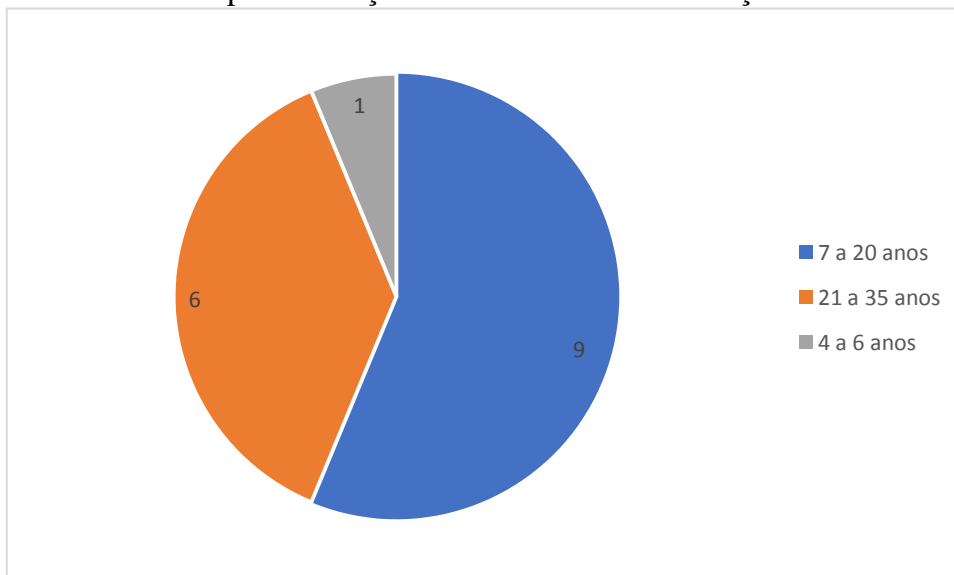
Tabela 12 – Tempo de atuação profissional no magistério

<b>Tempo de atuação no magistério</b>	<b>Frequência de respostas</b>
De 21 a 35 anos	15
De 4 a 6 anos	1
<b>Total</b>	<b>16</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

Especificamente sobre o tempo de atuação em turmas de alfabetização (1º ano 3º ano do Ensino Fundamental), como pode ser visto no gráfico 3, há 9 professoras que possuem de 7 a 20 anos de experiência profissional como professoras alfabetizadoras, 6 possuem de 21 a 35 anos de atuação no ciclo de alfabetização e apenas 1 atua de 4 a 6 anos nas turmas de alfabetização.

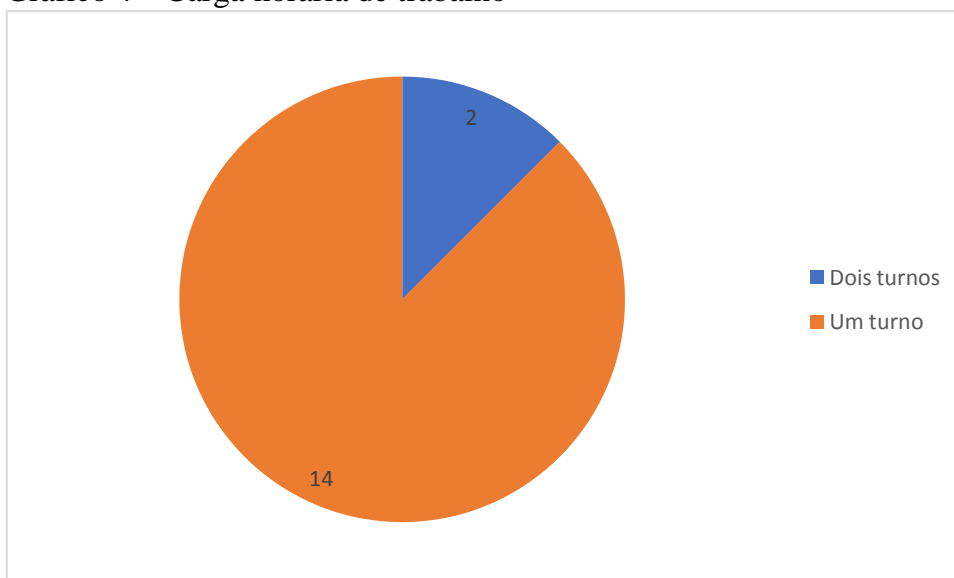
Gráfico 3 – Tempo de atuação em turmas de alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda sobre atuação profissional, é importante voltarmos o nosso olhar para a carga horária de trabalho destas professoras, uma vez que esse elemento pode interferir de alguma forma no trabalho realizado por elas.

Gráfico 4 – Carga horária de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora.

Duas das 16 participantes trabalham em dois turnos em duas escolas, enquanto as demais 14 professoras trabalham apenas um turno.

Em síntese, os dados apresentados ao longo desta subseção sobre o perfil pessoal e profissional das 16 professoras sujeitos deste estudo, revelam que: a) as respondentes são todas do sexo feminino; b) possuem, em sua maioria, mais de 40 anos; c) todas têm formação em nível superior, a maioria delas é graduada em Magistério Superior ou Pedagogia; d) 12 das professoras participantes fizeram pós-graduação *lato sensu*; a maior parte em instituições privadas; e) 15 das docentes atuam há mais de 10 anos no magistério; f) 15 das 16 professoras participantes possuem mais de 7 anos de experiência em turmas de alfabetização; g) a maior parte das professoras trabalham em apenas um turno.

Na seção seguinte analisaremos aspectos gerais sobre suas práticas pedagógicas.

### 5.3.3 Percepções das professoras sobre o PNAIC

Analisaremos a seguir os dizeres das 16 professoras alfabetizadoras que responderam ao questionário definitivo desta pesquisa, apresentando e discutindo como elas percebem a formação recebida no âmbito do PNAIC, nos anos de 2012 a 2017.

O gigantismo do programa merece ser discutido. Só no ano de 2013, estiveram envolvidos com o PNAIC: trezentos e dezessete mil professores alfabetizadores, quinze mil orientadores de estudo, cinco mil quatrocentos e vinte municípios, trinta e oito universidades

públicas nos vinte e seis estados e no Distrito Federal, contando com trinta e cinco cadernos de formação (MOREIRA; OLIVEIRA, 2014).

Segundo o Documento Orientador do MEC<sup>25</sup>, a formação de 2012 e 2013 voltou-se para a Linguagem; a de 2014 para a Alfabetização Matemática; a de 2015 para a Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e a Interdisciplinaridade; a de 2016 para a leitura, escrita e letramento matemático; e a formação de 2017 voltou-se para o oferecimento de suporte didático-pedagógico aos professores e aos coordenadores pedagógicos para que estes pudessem concretizar os direitos de aprendizagem dos alunos.

O primeiro ponto a ser apresentado se refere à participação das professoras em cada ano de formação do PNAIC (edições), como mostra a tabela abaixo:

Tabela 13 – Participação das professoras em cada ano de formação do PNAIC

PARTICIPANTE	ANOS EM QUE PARTICIPOU DO PNAIC					
	2012	2013	2014	2015	2016	2017
P1		2013	2014			
P2		2013	2014			
P3		2013	2014			
P4	2012	2013		2015		2017
P5	2012	2013	2014	2015		
P6	2012	2013	2014			
P7		2013	2014	2015		
P8	2012		2014			2017
P9	2012	2013	2014	2015		
P10			2014	2015	2016	
P11	2012	2013	2014	2015	2016	2017
P12	2012	2013	2014	2015	2016	2017
P13				2015		
P14	2012	2013	2014	2015	2016	2017
P15	2012	2013	2014	2015	2016	2017
P16		2013	2014	2015		

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Podemos dizer, pelos dados da Tabela 13, que a formação ocorrida em 2014 foi a que teve maior adesão das docentes participantes deste estudo (14 alfabetizadoras). Em

<sup>25</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: documento orientador [PNAIC em ação]. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/doc\\_orientador\\_versao\\_final.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf). Acesso em: 30 mar. 2021.

segundo lugar aparecem as formações de 2013 (13 professoras) seguida pela formação de 2015 (11 professoras). A formação de 2012 teve 9 participantes. As que tiveram menor adesão foram as de 2017 com 6 participantes e a de 2016 com 5 participantes.

No que se refere à relação entre a participação no PNAIC e a prática, foi feita a seguinte pergunta: *Houve alguma mudança em relação às práticas didático-pedagógicas durante e após o PNAIC?*

Das 16 professoras respondentes, 14 afirmaram que passaram a refletir sobre a maneira de planejar e executar as aulas e atividades”, e 02 disseram que houve mudança, porém já seguiam a linha abordada pelo PNAIC e pouco acrescentou às suas práticas. Nenhuma professora apontou que a formação não trouxe nenhuma mudança.

Solicitamos, ainda, que assinalassem as mudanças percebidas em suas práticas em decorrência da formação do PNAIC. Das 16 professoras respondentes ao questionário, 13 assinalaram “mudança na forma de propor atividades mais sequenciadas e voltadas para o interesse dos estudantes”. Duas marcaram “mudança na minha maneira de alfabetizar” e uma assinalou a opção “outro”, porém não especificou qual seria a mudança.

Para ficar mais claro o entendimento, organizamos as 16 respostas obtidas no Quadro a seguir:

Quadro 5 – As mudanças e contribuições do PNAIC na prática docente na ótica das professoras

CATEGORIA	REGISTROS
	– Sim, passei a refletir sobre a maneira de planejar e executar minhas aulas e atividades. (14)
Houve alguma mudança em relação às práticas didático-pedagógicas durante e após o PNAIC?	– Sim, porém já sigo a linha abordada pelo PNAIC e pouco acrescentou às minhas práticas. (02) – Nenhuma professora apontou que a formação “não mudou sua prática docente”.
Qual impacto que a formação oferecida pelo PNAIC proporcionou ao ciclo de alfabetização	– Mudança na forma de propor atividades mais sequenciadas e voltadas para o interesse dos estudantes. (13) – Mudança na minha maneira de alfabetizar. (02) – Outro. (1) – Troca de experiência entre os participantes. (10)
Contribuições que o PNAIC promoveu entre professores e formadores para a sua atuação no processo de alfabetização.	– Valorização do lúdico no planejamento das aulas. (4) – Material rico e interessante. (2)

CATEGORIA	REGISTROS
Atividades didático-pedagógicas relacionadas ao PNAIC que, foram significativas para o processo de alfabetização e letramento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sequência didática. (7)</li> <li>- Leitura deleite. (5)</li> <li>- Jogos. (4)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre as contribuições do Pacto na prática pedagógica, a maior parte das docentes considera que a formação oportunizou o enriquecimento da prática, e trouxe novas possibilidades e ideias. Quanto às mudanças significativas na prática das professoras, destaca-se o fato de o pacto propor atividades mais sequenciadas e voltadas para o interesse dos alunos.

Outro fator relevante na opinião dos professores foi a troca de experiência entre os participantes que foi muito citado como uma das contribuições do PNAIC para o processo de alfabetização.

Em relação às atividades didático-pedagógicas mais significativas para o processo de alfabetização e letramento a mais citada foi a sequência didática. O uso dessas sequências também foi uma mudança percebida na prática pedagógica dos docentes participantes da pesquisa de Lovato (2016). Segundo a autora, ainda que o conceito de sequência didática apresentado por não tenha sido discutido de forma aprofundada durante a formação do PNAIC, essa proposta esteve bem presente nos planejamentos analisados.

Outra atividade bastante citada (5) foi a “leitura deleite” que, segundo o documento orientador do PNAIC, é um momento de prazer, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida e ampliar os saberes (BRASIL, 2012b). A esse respeito, Leal e Pessoa esclarecem:

Essa estratégia é muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da “leitura deleite” é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes. (LEAL; PESSOA, 2012, p. 29)

De acordo com as autoras, ao inserir a atividade de leitura deleite na sala de aula, proporciona-se aos alunos a experiência de perceberem que a leitura pode atender a diferentes finalidades na vida cotidiana, e uma delas é a leitura para o divertimento, o prazer.

A valorização do lúdico e o os jogos foram citados também. O Caderno, refere-se às atividades lúdicas, às brincadeiras e aos jogos como ferramentas voltadas para o ensino dos conteúdos. “Quando tais atividades são compreendidas apenas como recursos, perdem o sentido de brincadeira e, muitas vezes, até mesmo seu caráter lúdico, assumindo muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos” (BORBA, 2007, p. 43).

#### 5.4 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Passaremos agora a analisar os dados obtidos por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com as duas professoras que se propuseram a participar, após o questionário, também dessa etapa da pesquisa. Cada uma das professoras foi contactada e foi marcada uma reunião virtual com cada uma em separado, a fim de conversar sobre os temas propostos para a entrevista semiestruturada mais aqueles que surgissem das respostas dadas. A duração da primeira entrevista foi de cinquenta e cinco minutos e dez segundos. A segunda foi de trinta e oito minutos e vinte e dois segundos. As entrevistas ocorrem no dias 07 e 08 de dezembro de 2020. Cada uma das conversas foi gravada, após consentimento das entrevistadas, de forma a auxiliar na análise, pois durante a conversa muitos detalhes são mencionados e não seria possível apenas anotá-los. Como dar voz às alfabetizadoras foi princípio dessa pesquisa, optamos pela gravação.

Para desenvolver essa análise, inicialmente, organizamos os dados das entrevistas em três blocos: a) perfil das entrevistadas, b) impressões sobre o PNAIC e os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores e c) avaliações externas e idade certa para alfabetizar.

##### 5.4.1 Perfil das professoras entrevistadas

Tereza<sup>26</sup> é licenciada em Magistério Superior e pós graduada em metodologia das séries iniciais e educação infantil. Leciona há dezoito anos, em uma mesma escola, tendo atuado em turmas da educação infantil, primeiro, segundo e terceiro ano dos anos iniciais do ensino Fundamental.

---

<sup>26</sup> Conforme já mencionado, foram as próprias participantes que escolheram o nome fictício a ser utilizado nesta pesquisa.



Sônia possui graduação em Pedagogia e pós graduação. Leciona há 22 anos, sendo seis no 3º ano e o restante no 4º e 5º. Leciona também nos anos iniciais numa escola da rede privada.

Sobre o tempo de experiência no magistério, Sônia é a professora com maior experiência.

Julgamos importante perguntar às docentes qual a principal razão que as levou a optarem pela docência. Para essas duas entrevistadas, a escolha pela docência se deu por gosto ou desejo de ser professora. Tereza disse que a convivência com parentes (tias) que são professoras foi a principal razão dessa opção. Já Sônia diz que sempre gostou de ensinar, mas que estava muito indecisa quanto à profissão que escolheria.

A seguir, faremos a análise de quatro questões referentes à visão geral do PNAIC, aos desafios enfrentados pelas professoras alfabetizadoras no que se tange à alfabetização e ao cumprimento de metas visando o resultado das avaliações externas.

#### **5.4.2 Impressões sobre o PNAIC e os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores**

Com o intuito de compreender os interesses profissionais e pessoais que nortearam a adesão a uma formação continuada, o primeiro ponto que buscamos identificar foi quais os motivos que levaram as professoras a participarem do PNAIC. Optamos por analisar separadamente as opiniões das professoras entrevistadas e transcrever algumas de suas falas que foram analisadas aqui.

##### **5.4.2.1 Entrevista 1: professora Tereza**

Ao solicitar à Tereza que falasse um pouco das suas impressões sobre o Pacto, ela disse que:

P1 – [...] a escola... a educação como um todo teve um ganho muito grande. Jamais deveria ter acabado. Tinha muita troca de experiência...muita discussão em cima de algumas questões. A gente entrava de um jeito e saía de outro.

Segundo Imbernóm (2011, p. 02), quando os professores “enxergam benefícios para os alunos e para a forma com que exercem a docência, passam a pensar a formação como um ganho individual e coletivo”. Dessa forma, ao ver as alfabetizadoras refletirem sobre suas

ações pedagógicas e aplicarem o que aprenderam, acreditamos que o Programa procurou alternar a teoria e a prática, de modo que os cursistas buscassem, nos referenciais teórico-metodológicos, soluções para os problemas encontrados.

Quando perguntamos à docente sobre os desafios enfrentados como professora de 1º ciclo, ela mencionou as especificidades e demandas da infância e das crianças, atribuindo aos professores uma pluralidade de papéis. A dimensão integral do trabalho com as crianças e o compromisso com essa etapa da vida foram assim enfatizados.

P1 – Os desafios não são poucos. A gente precisa enfrentar as dificuldades das crianças, dificuldades em relação à falta de material, em relação às famílias... então, assim, é um misto de coisas que a gente tem se deparar...

A fala da professora nos remete aos vários outros fatores que interferem na garantia da alfabetização de todos os alunos, tais como a participação familiar, o contexto social e a própria dificuldade dos professores em trabalhar com os alunos com dificuldade de aprendizagem, tema que, por vezes, não é abordado nos programas de formação.

Percebemos que, muitas vezes, eles se veem obrigados a desempenhar funções além de suas capacidades técnicas e humanas. Diante de tantos desafios, a professora continua sua fala relatando como consegue realizar seu trabalho diante de tantos desafios:

P1 – [...] começo por fazer um levantamento das turmas para ver o grau de dificuldade que elas têm. Trabalho muito com a separação de grupos, pois as turmas nunca são homogêneas, são heterogêneas... a gente precisa buscar a melhor forma de atender a todos sem deixar nenhum para trás... então eu trabalho muito dessa forma, onde uma criança ajuda a outra.

As intervenções pedagógicas feitas por Tereza junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem eram variadas, intensas e buscavam atendê-los de maneira mais próxima possível para superação dos problemas que acarretavam o baixo desempenho, a fim de que os estudantes do 1º ciclo alcançassem o que fosse esperado para sua idade. Notamos que essa professora considera a heterogeneidade da turma como um desafio para a alfabetização. Percebemos na sua fala que as responsabilidades de ser professora tornava o trabalho diferenciado, pois, segundo ela, o perfil de alunos vinha mudando, o que demandava um maior comprometimento, e acrescenta, “Eu tenho uma bagagem muito grande para estar aplicando o que realmente vai dar certo naquela turma. Não que eu saiba tudo...aqueles que têm mais dificuldades sempre sentam próximo de mim.”

Através da fala da professora, como mencionado anteriormente, as dificuldades de aprendizagem são desafios que fazem parte do próprio processo da aprendizagem e podem ser superados. Ela deixa evidente a sua percepção sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes que seria, segundo ela, a essência de ser professora, e isso se estenderia além do ensino de um currículo conteudista.

Ao ser perguntada se a sua formação (acadêmica, profissional e pessoal) interfere na função de professora de 1º ciclo, Tereza disse que “cada ano estudado é um conhecimento adquirido, mas eu acho que a gente aprende mesmo é na sala de aula... no dia a dia e com os desafios é com... sempre e aprimorando”, e acrescentou “somos eternos aprendizes”.

Ela demonstrou reconhecer que o professor nunca está totalmente preparado e estar em constante aprendizagem é um requisito para o trabalho.

Para Oliveira (2012, p. 43), o desenvolvimento profissional docente aparece, então, como um imperativo, representando a necessidade de os professores buscarem permanentemente melhorias no seu desempenho.

Ao falar de suas impressões sobre o pacto, Tereza mencionou a troca de experiência entre as colegas e os trabalhos em grupo, pontuando que o ganho foi muito grande na questão da prática. “O que era visto lá a gente deveria aplicar em sala de aula e levar o resultado. A gente analisava... discutia esse resultado. Motivava o professor... era uma reciclagem... e uma motivação.”

Além disso, a professora afirmou, “muita coisa a gente até sabia, mas a gente aprendeu assim, de outra maneira, né, mais criativa, que fez com que a gente mudasse a postura”.

O entendimento dos docentes de que a formação está relacionada a “buscar coisas novas”, “mudar a maneira de ensinar, pensar e agir” caminha para uma transformação da prática restrita no âmbito do cotidiano com atenção a solução dos desafios que surgem durante o ensino aprendizagem. Segundo o pacto, para que o professor desenvolva uma práxis transformadora, “é necessário compreender o contexto escolar como espaço de possibilidades de investigação que o desafiarão a encontrar soluções, estratégias e metodologias diversificadas para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.” (BRASIL, 2015, p. 55).

Dessa forma, as ações do Pacto, ao propor que os professores refletissem sobre suas ações pedagógicas e aplicassem o que aprenderam, nos levam a crer que o Programa procurou alternar a teoria e prática para que os cursistas buscassem nos referenciais teóricos-metodológicos soluções para os problemas encontrados cotidianamente.

#### 5.4.2.2 Entrevista 2: professora Sônia

A professora Sônia, ao dar sua opinião sobre o Pacto, disse “gostei muito, utilizo muitos dos conhecimentos adquiridos até hoje...as estratégias, a forma de trabalhar com livros de literatura na outra escola, da rede particular. Eu levava o material para a outra escola e utilizava, era muito bom.”

O discurso aponta ainda para a questão metodológica como o ponto forte do Programa. Parece-me que esse é o grande problema em Educação: o como fazer. Fica evidente que a forma de trabalhar é a lacuna e que o pacto trouxe soluções sobre essa questão.

O trabalho com a literatura infantil foi uma das ações mais marcantes do PNAIC, o qual foi incorporado à prática das professoras, a partir da distribuição de livros literários para as escolas e das formações, a exemplo daquilo que relata a Professora Sônia.

Para Cabral (2015), um ponto fundamental para a boa aceitação do PNAIC foi a qualidade dos materiais formativos. A autora aponta como um dos aspectos positivos desses materiais o fato de os textos que compõem os cadernos da formação terem sido escritos por professores e colaboradores de grande parte das universidades parceiras da rede de formação, e também por esses materiais trazerem registros de relatos de professores que atuam em sala de aula em vários municípios do país, com a presença de concepções e bases teóricas mais plurais.

Ela fez questão de abrir um parêntese para falar sobre a graduação, segundo ela, “o curso em si te dá um embasamento, mas nada como a prática. Se a gente for tentar aplicar tudo que viu no curso você não consegue, não dá...é diferente.”

Therrien (1995) salienta que os estudos sobre a formação do professor ainda persistem numa dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência. Esses saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como um saber original.

#### 5.4.3 Avaliações externas

A avaliação da aprendizagem dos estudantes faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Como tal, constitui-se como uma das fases fundamentais do desenvolvimento

curricular, ao centrar-se na avaliação do processo e dos resultados obtidos; como tal, é um item que faz parte das ações do PNAIC, assim, buscamos também inserir dados referentes às avaliações externas: Provinha Brasil e ANA, que pudessem refletir de alguma forma os impactos desse programa.

#### 5.4.3.1 Entrevista 1: professora Tereza

A professora Tereza, ao ser indagada sobre essas avaliações, ressaltou:

Quero acreditar que quando o governo aplica essas provas, ele busca melhorar o ensino, e acho válido, pois a partir do momento que uma escola, ou determinado professor vê o seu resultado... o resultado dos seus alunos, ele automaticamente procurar melhorar. E o governo vai investir mais na educação.

Para ela, essas avaliações são relevantes para avaliação não somente dos estudantes, mas também da escola e de si mesma, pois, a partir daí, torna-se possível pensar no (re)planejamento de ações, (re)definir rumos, detectar a distância ou a proximidade entre o que é e o que deveria ser o ensino e indicar intervenções necessárias.

Cabe ressaltar, em concordância a McCowan, que

os resultados de avaliações de habilidades, alcançados por meio de provas escritas, não servem como parâmetro de resultados educacionais, pois qualquer nível de resultado que seja estipulado é passível de ser questionado. Metas não podem ser impostas facilmente à educação dessa maneira, o que se deve, em parte, à natureza intrinsecamente imprevisível da educação. (MCCOWAN, 2011, p. 15)

Analisar se as avaliações externas propiciam informações às práticas cotidianas, para Gatti (2013), compõe uma visão democrática cuja perspectiva é alavancar a qualidade da educação. Nas palavras da autora:

[...] com seriedade e transparência, com bom senso e ponderação, com uma visão pedagógica, utilizando seus resultados como meio de apoio para a melhoria das condições educacionais escolares. [...]. Em nível de escola, pela atuação direta de diretores, coordenadores, supervisores pedagógicos, pedagogos, e, dos professores em suas salas de aula. Mas, para tanto são necessárias metodologias de avaliação variadas, adequadas a cada caso, com sua validade minimamente garantida. (GATTI, 2013, p. 62).

Assim que os resultados são divulgados, a equipe pedagógica os repassa aos professores. Em relação a esse retorno a professora acrescenta,

A partir do resultado a escola, os pedagogos, a direção como um todo deixa a gente a par dos resultados e é discutido em que devemos melhorar o que deve ser revisto. A gente trabalha muito na linha dos resultados para melhorar o sistema de ensino que a gente está aplicando.

Através da análise dos resultados emitidos pelo Instituto Anísio Teixeira (INEP), percebemos que o resultado da escola onde a professora leciona foi positivo, porém, mesmo que a escola tenha bons resultados, provavelmente, possui seus pontos fracos para melhorar. Cabe lembrar que a avaliação não é um fim em si mesma e ela somente terá validade na medida em que seus resultados forem tomados como indicadores para a ação pedagógica.

Silva (2016) considera como incoerente o que é proposto pelo PNAIC, enquanto concepção de alfabetização, e a proposta de avaliação, que pressupõe certo reducionismo curricular. Ou seja, se, por um lado, tem-se uma proposta de alfabetização que considera os direitos de aprendizagem dos alunos em todas as áreas do conhecimento, por outro, a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), compostas apenas por testes de Língua Portuguesa e Matemática, são os principais indicadores utilizados para se medir a aprendizagem.

#### 5.4.3.2 Entrevista 2: professora Sônia

A professora Sônia demonstrou ter outra visão sobre as avaliações. Para ela, a maioria dos alunos não veem importância nesse tipo de prova. Ela diz, “Vou ser muito sincera. Acho que não mede a aprendizagem. Eles vão no chute... nem leem as questões. Para mim essas provas não provam se a criança sabe ou não. Eles marcam as questões na sorte.”

Considerando que os resultados dos testes padronizados servem de base para a organização do trabalho pedagógico do professor, visando o avanço dos alunos para o nível seguinte, por meio da aplicação de “testes simulados” para os alunos “aprenderem” a responder ao que deles se espera, Mortatti (2013) considera que a sala de aula tem se tornado lugar não de relações de ensino-aprendizagem, mas de treinamento contínuo, para obtenção de resultados positivos, os quais, por sua vez, retroalimentam classificações e novos simulados como procedimento didático.

Em relação à apropriação dos resultados ela disse:

Então... até ano passado a gente pegava o resultado, fazia um diagnóstico para poder trabalhar em cima das dificuldades... só que não dava para aprofundar, porque o tempo era pouco. A gente tinha uma matriz curricular muito extensa a ser seguida e

infelizmente tinha que dar conta da matriz e como você não ia dar conta de sanar essas dificuldades, então isso se tornava algo meramente é... ilustrativo.

Para esta alfabetizadora, as avaliações poderiam ser importantes, mas não havia condições satisfatórias de trabalho para que ocorresse um acompanhamento dos estudantes, principalmente aqueles com dificuldades de aprendizagem.

Percebe-se, pela fala da professora, que a organização do planejamento pedagógico se desenvolve em atividades significativas, em que os métodos e os modos de ensinar assegurem a aprendizagem de seus alunos; percebe-se ainda que seguir uma matriz curricular muito extensa, em um curto espaço de tempo, compromete todo sucesso do trabalho.

O ritmo de apropriação do sistema de escrita alfabética tende a depender muito das práticas de ensino que a escola desenvolve, segundo Moraes (2012). Como explica Alferes (2017), as práticas de ensino envolvem “o que” e o “como”, se encontram diretamente relacionados com a noção de *idade certa*. “O que” refere-se aos conteúdos do currículo para o ciclo de alfabetização, ou seja, em que ano os conteúdos deverão ser introduzidos, aprofundados e consolidados até o terceiro ano do ensino fundamental. O “como” é o modo de se trabalhar esses conteúdos.

#### **5.4.4 Idade certa para alfabetizar**

##### **5.4.4.1 Entrevista 1 : professora Tereza**

A última pergunta direcionada à Tereza foi em relação à idade certa para alfabetizar as crianças. Ela foi enfática ao dizer que;

Olha eu acredito que não existe idade certa, entendeu. Cada criança tem a sua particularidade cada criança tem o seu tempo de aprender. Acho que essa coisa de idade não existe, para mim não...Acho que todo dia a criança aprende alguma coisa, todo dia se aperfeiçoa e no final acaba se alfabetizando não importa se foi no tempo que toda turma aprendeu, o importante é que se alfabetizou. A gente tem que ver todo o histórico de vida da criança. A pessoa vai aprender basta ter um pouco de paciência e estimular. O nosso papel é estimular a criança a aprender. Com o nosso estímulo e dedicação ela vai aprender.

As palavras da Tereza encontram as ideias de Soares (1985) ao mencionar que o conceito de alfabetização não é o mesmo para toda a sociedade. Para a autora, o conceito de

alfabetização, bem como a idade para se considerar que uma criança deva ou não estar alfabetizada, depende das características culturais, econômicas e tecnológicas.

#### 5.4.4.2 Entrevista 2: professora Sônia

Sobre a idade certa para se alfabetizar, Sônia disse:

A gente é alfabetizado o tempo todo, desde que nasce você está aprendendo. Naquela fase de 6, 7 8 anos é a fase ideal para sistematizar a questão da leitura e escrita. Mas acredito que deveria ser um trabalho mais voltado para isso, só... Português e matemática...e só. Mais aí no currículo tem geografia, história... e tudo tem que ser trabalhado. infelizmente é muito conteúdo... não fica voltado só para a alfabetização, mas se a criança tiver feito uma educação infantil bem trabalhada, vai ajudar muito.

De acordo com o relato de Sônia, percebe-se que ela tem em mente que a alfabetização das crianças deve acontecer no 1º ciclo, ou seja, entre 6 a 8 anos, e que esta é a fase ideal para consolidar as habilidades da leitura e escrita, porém o excesso de conteúdos dificulta a realização desse trabalho (entretanto nesse mesmo comentário percebe-se que a formação letramento permanece por toda vida, ao contrário da alfabetização que se finaliza neste ciclo).

Nessa perspectiva, Gomes (2013) considera que, se por um lado, estabelece-se uma meta de alfabetização aos oito anos, por outro, é forçoso reconhecer que, com a progressiva incorporação de alunos de quatro e cinco anos de idade à pré-escola, o processo de alfabetização poderá ser concluído antes do terceiro ano.

Portanto, como afirma Alferes (2017), a definição de uma idade certa para alfabetizar todas as crianças parece algo que ainda não está resolvido no Brasil, visto que muitas crianças podem alfabetizar-se antes do 1º ano, outras ao final do 2º ou 3º ano do ensino fundamental, assim como algumas delas necessitarão de mais tempo, devido às dificuldades de aprendizagem, deficiências, condições sociais e econômicas, entre outros fatores.

Concluindo a entrevista com as alfabetizadoras percebemos que as duas têm visões bem diferentes em relação às avaliações e à idade certa para se alfabetizar.

Enquanto Tereza encara os resultados das avaliações como um meio para melhorar ou aprimorar sua prática e sua maneira de ensinar, a professora Sônia considera esses resultados ilustrativos, uma vez que o tempo previsto para tentar sanar as dificuldades dos alunos é muito curto e a matriz curricular é muito extensa, além de ressaltar que, muitas vezes, os alunos nem se preocupam em responder corretamente às questões propostas.



Isso reflete a contradição da cultura da avaliação que tem se instalado nas escolas: ao mesmo tempo em que as professoras reconheciam tais avaliações como necessárias para o acompanhamento do trabalho docente, elas admitem que tais avaliações não refletem todo o contexto da prática pedagógica.

Em relação à idade certa para se alfabetizar as opiniões novamente são contrárias. Tereza acha que não existe idade certa para se alfabetizar, enquanto Sônia considera oportuno que as crianças sejam alfabetizadas entre os 6 e 8 anos de idade para poderem seguir em frente.

Diante das falas em relação aos resultados das avaliações, esses só serão significativos, se as informações obtidas forem conhecidas, diagnosticadas e analisadas pela escola, oportunizando, desse modo, o aprimoramento e o redirecionamento da prática docente para alavancar ainda mais o aprendizado dos alunos.

## 6 CONCLUSÕES

Após as discussões apresentadas, importa, neste momento, destacar alguns pontos conclusivos e relevantes da pesquisa, embora não se proponha esgotar a temática nem as questões abordadas.

Percebemos, no decorrer desse trabalho, que a formação continuada tem sido considerada, nos últimos tempos, como uma ferramenta importante para o desenvolvimento profissional docente. Não somente no Brasil, mas no âmbito internacional, como afirmam Oliveira e Maués (2012), as políticas de formação vêm tendo um predomínio nas ações educacionais, tendo como objetivo, pelo menos nos programas e projetos, a melhoria da qualidade da educação, por meio de uma melhor qualificação docente. Um desses programas foi o PNAIC, programa que envolveu a formação de professoras que atuavam em classes de alfabetização. Como consta no programa, a avaliação deve ser um dos eixos para o acompanhamento do processo de alfabetização das crianças.

Os dados do Proalfa, com a ANA, demonstram que os estudantes do 3º ano da rede municipal de Mariana vêm alcançando, de maneira crescente, no período de 2013 a 2017, período em que ocorreu a capacitação do PNAIC, as metas propostas para a alfabetização. A proficiência acima de 500 pontos aferida demonstra que, num conjunto de competências de leitura e escrita, os estudantes encontram-se no nível recomendado para esse ano de escolaridade. O mesmo pode ser observado em relação ao IDEB: os índices apresentados demonstram a evolução positiva tanto na rede estadual como na rede municipal, nos períodos determinados para os grupos séries/anos, chegando a alcançar em 2017 os índices de 6.2 e 6.1 respectivamente, ultrapassando as metas projetadas. Vale ressaltar que durante esse período, a maioria das escolas do município tinham o projeto “tempo integral”, onde os alunos tinham oportunidade de participar das aulas de reforço. Outro fato que pode contribuir para esse resultado positivo pode ser o reflexo da valorização salarial dos professores a partir da criação do bonificação por desempenho que está previsto no Estatuto e Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos profissionais da Educação do Município vigentes.

Esse resultado positivo se repete nas escolas participantes da pesquisa que também ultrapassaram a meta prevista nessas avaliações. A Prova Brasil, ANA, IDEB, entre outras avaliações que buscam aferir a qualidade da educação no país, por si só, não são efetivas quanto à melhoria esperada na qualidade da educação, o que se avista é a necessidade de uma análise bem profunda dos resultados de todas as avaliações externas, para que se possa aprimorar a prática docente e o ensino-aprendizagem. Isso não quer dizer que se deve apenas

levar ao conhecimento das escolas a divulgação dos resultados, mas sim proporcionar o debate entre os envolvidos no processo educativo para que juntos possam pensar em como promover intervenções pedagógicas.

Ainda em relação à avaliação externa, identificamos uma relação estreita entre o PNAIC e a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), e nos preocupamos com esse tipo de avaliação. Embora a avaliação externa, em sua dimensão macro, apresente informações sobre a alfabetização ao governo federal, não pode conduzir o currículo dos anos iniciais, que segue o currículo de Minas, tendo em vista a construção coletiva de cada escola; e, ainda, não contempla a dinâmica processual da avaliação, por acontecer de forma precisa, objetiva, pontual.

As professoras participantes da pesquisa avaliaram o Pacto como positivo e destacaram a importância do desenvolvimento do trabalho coletivo como promotor de ações colaborativas e de compartilhamento de experiências entre os pares.

Os relatos indicaram que os modos e os métodos de ensinar e de avaliar os alunos têm sido permeados por práticas influenciadas por programas de formação de professores e pelas avaliações externas. Elas reconheceram essas práticas avaliativas como relevantes para a avaliação não somente dos estudantes, mas também da escola e de si mesmas, contudo, fizeram ressalvas em relação ao retorno dos resultados para a escola e sobre a adequação das questões à realidade dos estudantes de 1º ciclo.

Tudo isso reflete a contradição da cultura da avaliação que tem se instalado nas escolas: ao mesmo tempo em que as professoras reconheciam tais avaliações como necessárias para o acompanhamento do trabalho docente, elas admitiam que tais avaliações não refletiam todo o contexto da prática pedagógica.

Cabe ressaltar, em concordância a McCowan:

“em lugar dos resultados da aprendizagem, deve-se dar atenção aos processos educacionais nos quais os alunos se engajam. O direito à educação, nesse caso, seria, por exemplo, o engajamento em processos de desenvolvimento da alfabetização, e não a conquista de um nível específico de alfabetização” (MCCOWAN, 2001, p.15).

No contexto da sala de aula, foi solicitado que citassem atividades didático-pedagógicas relacionadas ao PNAIC que foram significativas para o processo de alfabetização e letramento. O trabalho com a literatura infantil foi uma das ações mais marcantes segundo as participantes, o qual foi incorporado à prática das professoras, a partir da distribuição de livros literários para as escolas. As atividades lúdicas, como, por exemplo, os jogos, também

foram relatadas como práticas desenvolvidas pelas professoras. Observaram-se indícios de que os professores adotaram novas metodologias para planejarem suas aulas, como também, lançaram mão de alguns recursos didáticos, como a literatura infantil e os jogos educativos recomendados para a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças, bem como para a alfabetização matemática.

Todas das professoras entrevistadas ressaltaram a importância de se estudar e aprender para exercer as atividades docentes e disseram que houve mudança em relação às práticas didático-pedagógicas. A maioria das professoras admitiu que passou a refletir sobre a maneira de planejar e executar suas aulas e atividades, o que as levou a promover mudanças na maneira de alfabetizar e na forma de propor atividades mais sequenciadas e voltadas para o interesse dos alunos.

Em relação às contribuições do PNAIC para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, a maioria das alfabetizadoras relatou que, a partir desta capacitação, a prática docente tem melhorado e favorecido o melhor desempenho dos estudantes. No tocante à visão geral sobre o Pacto, as professoras pontuaram que foi muito bom para ampliar a visão do professor e que valeu a pena tanto pelo aprendizado, quanto pela troca de experiência com os outros docentes das outras escolas.

Em suma, tendo em vista que o estudo deste objeto não se esgota aqui, consideramos oportuno deixar em aberto alguns questionamentos que tornem possível a realização de pesquisas futuras em relação à escolarização da Educação Infantil após sua inserção no PNAIC.

Dado tudo o que foi mencionado neste estudo, acreditamos que o impacto do PNAIC na alfabetização dos alunos de rede municipal de Mariana foi positivo. Algumas práticas de letramento, incorporadas pelas professoras alfabetizadoras (uso de sequências didáticas, leitura deleite, por exemplo), foram, segundo as próprias alfabetizadoras, heranças positivas do pacto. Assim os resultados deste estudo revelam que a formação do PNAIC trouxe efeitos impactos positivos para a prática dos professores alfabetizadores, porém não podemos afirmar se esses efeitos continuarão presentes a médio e longo prazo. Também é preciso deixar claro que os estudos sobre percepção apresentam muitas limitações, uma vez que envolvem a subjetividade dos atores pesquisados. Essa limitação pode ser superada em pesquisas futuras, com o uso, por exemplo, da observação *in loco*.

## REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 8. ed. São Paulo: Altas, 2007.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools:** case studies in Policy Sociology. New York: Routledge, 1992.

BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. **Metodologias de Pesquisa em Ciências:** análises quantitativa e qualitativa. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies:** Reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.

BISSOLLI DA SILVA, C. S. Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. *In:* PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p. 37-48.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução M. J. Alvarez, S. B. dos Santos e T. M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como forma de ser e estar no mundo. *In:* BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (orgs.). **Ensino Fundamental de Nove Anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

BRASIL. **Minuta de resolução de diretrizes curriculares da pedagogia.** Conselho Nacional de Educação. Brasília, 17 mar. 2005.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1, 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, n. 92, seção 1, p.11-12, 16 maio 2006.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007.** Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2007/provinha\\_brasil/portaria\\_normativa\\_n10\\_24\\_abril\\_2007.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil/portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf). Acesso em: 28 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Programa de Apoio a Leitura e Escrita - PRALER.** Caderno de Teoria e Prática 1 - A Descoberta da Leitura e da Escrita. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/tp/tp1.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 4, 13 de dezembro de 2008.** Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf). Acesso em: 28 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Ministério da Educação, 2012. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf). Acesso em: 20 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012a.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.lex.com.br/legis\\_23490618\\_PORTARIA\\_N\\_867\\_DE\\_4\\_DE\\_JULHO\\_DE\\_2012.aspx](http://www.lex.com.br/legis_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx). Acesso em: 28 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012b.** Descrição dos níveis de aprendizagem proposta pelo MEC. **Diário Oficial Da União**, Seção 1. n. 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012.

\_\_\_\_\_. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA):** documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno de Apresentação.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Ministério da Saúde. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html). Acesso em: 28 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 130, p. 20, 10 jul. 2017b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Alfabetização. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA – Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019b.** Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2019/legislacao/portaria\\_n366\\_29042019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/legislacao/portaria_n366_29042019.pdf). Acesso em: 28 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Entendendo o Pacto. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 28 jun. 2020.

CABRAL, G. R. **Pensando a inserção de políticas públicas de formação continuada de professoras alfabetizadoras em um município de pequeno porte:** o que dizem os sujeitos dessa formação? 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CARVALHO, Janete M.; SIMÕES, Regina Helena S. Formação Inicial de Professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC, 2002. p. 112-131.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 67-81.

CASTRO, M. H. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **Univesp**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009 CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1999.

COLLARES, C. A. L. Gestão democrática, política pública e educação continuada. *In*: Formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alinhamento entre práticas, princípios formativos e objetivos. **Práxis Educativa**, v. 11, n.1, 2016.

DIONÍSIO, M. de L. Entrevista com Maria de Lourdes Dionísio: Educação e os estudos atuais sobre o letramento. *In*: PELANDRÉ, Nilcea e FICHER, Adriana. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, jan./jun 2007. Disponível em: <http://kino.iteso.mx/~gerardpv/tesis/metod-cualitAtkinson.htm>. Acesso em: 08 mar. 2011.

FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador. *In*: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ano 01, Unidade 02. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 27-39.

FRANGELLA, R. de C. P. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7110/4759>. Acesso em: 02 maio 2020.

FURTER, P. **Educação e reflexão**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Avaliação qualitativa dos projetos Pibid implementados em instituições de Ensino Superior** – IES localizadas nas regiões Sudeste e Sul. São Paulo: OEI/CAPES, 2013. (Relatório Técnico).

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GOMES, A. V. A. **Alfabetização na idade certa: garantir a aprendizagem no início do ensino fundamental**. DF: Câmara dos Deputados, Consultora Legislativa: 03/2013.

GRILLO, M. C.. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. *In*: MOSINI, M. C. (Org). **Professor do ensino superior-identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 54-67.

GUERREIRO, C. **Ceará, o berço do Pnaic**. Maio de 2013. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/ceara-o-berco-do-pacto-288360-1.asp>. Acesso em: 28 mar. 2020.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na escola: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KLEIMAN, Â. Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Os significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A.; MARTINS, M. S. C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. *In*: KLEIMAN, A., CAVALCANTE, M. C. (orgs.). **Linguística aplicada: faces e interfaces**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 72-85.

LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: Caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

LIBÂNIO, J. “Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia”. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 111-123.

LOVATO, R. G. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): programa ou política pública de formação continuada de professores alfabetizadores?** 12 p. Disponível em: [http://www.sbec.com.br/resources/anais/3/1429405804\\_ARQUIVO\\_TRABALHOCOMPLETO.pdf](http://www.sbec.com.br/resources/anais/3/1429405804_ARQUIVO_TRABALHOCOMPLETO.pdf). Acesso em: 24 jan. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MCCOWAN, Tristan. O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades. **Praxis Educativa**, v. 6, n. 1, jan./jun. 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. R. S. A escrita alfabética: porque ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? *In*: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na**



**idade certa:** aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ano 1. Unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 32-46.

MOREIRA, J. A. S.; SAITO, H. I. Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para alfabetização escolar? **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 3, p. 55-64, set./dez. 2014.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precerização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, I. B. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP, 2012.

OLIVEIRA, A. A. de. O professor como mediador das leituras literárias. *In*: PAIVA, A.; MACIEL, F. I. P.; COSSON, R. (coords.). **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, v. 20, p. 41-54, 2010.

OLIVEIRA, J. F. de.; MAUÉS, O. C. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. *In*: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 54-67.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROMANOWSKY, J. P.; MARTINS, P. L. O.; GISI, M. L. **As disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura: tensões e prioridades**. 2009. (Relatório de pesquisa).

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, C. S. R.; FRADE, I. C. A. S. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, v. 3, n. 13, p. 31-37, jan./fev. 1997.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 18., 1995, Caxambu. **Anais...** Caxambu:ANPED, 1995.

TIBALLI, E. F. A. Considerações pedagógicas a respeito da formação do professor reflexivo. **Educativa**, v. 4, n. 2, p. 241-250, jul./dez. 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento** – Projeto de ensino e aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

## APÊNDICE A – Entrevista com docentes da instituição



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS  
**Departamento de Letras - DELET**



### Entrevista com docentes da instituição

#### **Formação/habilitação: Pedagogia, Pós-Psicopedagogia**

- 1) Quais as contribuições(novidades) que o PNAIC promoveu nos encontros de formação continuada entre professores e formadores para a sua atuação no processo de alfabetização com as turmas com as quais você trabalhava?
- 2) Houve alguma mudança em relação às práticas didático-pedagógicas durante e após o PNAIC?
- 3) Qual impacto que a formação oferecida pelo PNAIC proporcionou ao ciclo de alfabetização?
- 4) Você poderia descrever, alguma atividade didático-pedagógicas que, em sua opinião foram significativas para o processo de alfabetização e letramento?

## APÊNDICE B – Questionário exploratório



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP  
 Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS  
 Departamento de Letras - DELET



### Questionário exploratório

\*Obrigatório

- 1) Em qual(is) escola(s) você trabalha? \*
- APAE Mariana
  - Centro de Educação Municipal
  - E. M. Padre Avelar - CEMPA
  - E. M. Aníbal de Freitas
  - E. M. Bento Rodrigues
  - E. M. Campinas
  - E. M. Cônego Paulo Dilácio
  - E. M. Dante Luiz dos Santos
  - E. M. de Barro Branco
  - E. M. de Mainart
  - E. M. de Passagem de Mariana
  - E. M. Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida
  - E. M. Dom Oscar de Oliveira
  - E. M. Joaquim Emílio Baptista
  - E. M. Monsenhor José Cotta
  - E. M. Padre Antônio Gabriel de Carvalho
  - E. M. Paracatu de Baixo
  - E. M. Prefeito Jadir Macedo
  - E. M. Prof<sup>ª</sup> Celina Célia Gomes
  - E. M. Serra do Carmo
  - E. M. Sinhô Machado

E. M. Wilson Pimenta Ferreira

2) Sexo/gênero \*

Feminino

Masculino

Outro: \_\_\_\_\_

Prefiro não responder

3) Idade \*

Até 24 anos

De 25 a 29 anos

De 30 a 39 anos

De 40 a 49 anos

De 50 a 54 anos

55 anos ou mais

4) Há quanto tempo você é professor(a)? \*

Menos de 3 anos

De 4 a 6 anos

De 7 anos a 20 anos

De 21 a 35 anos

Mais de 36 anos

5) Qual o seu curso de graduação? \*

Pedagogia

Magistério Superior

Licenciatura em Matemática

Licenciatura em Letras

Licenciatura em História

Licenciatura em Geografia

Licenciatura em Ciências Biológicas

Licenciatura em Educação Física

Outro: \_\_\_\_\_

Não sou graduado/a

6) Em qual instituição você concluiu a sua graduação? \*

Pública

Privada

Outro: \_\_\_\_\_

7) Qual o seu nível mais alto de escolaridade? \*

Nível Médio Magistério

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Outro: \_\_\_\_\_

8) Em qual instituição você concluiu seu mais alto nível de escolaridade?

Pública

Privada

Outro: \_\_\_\_\_

9) Qual o seu vínculo de trabalho? \*

Efetivo

Contratado

Outro: \_\_\_\_\_

10) Há quanto tempo você atua no 1º ciclo? \*

Menos de 3 anos

- De 4 a 6 anos
- De 7 anos a 20 anos
- De 21 a 35 anos
- Mais de 36 anos

11) Em qual(is) turno(s) você trabalha? \*

- Manhã
- Tarde
- Manhã e tarde

12) Com qual(quais) turma(s) você trabalha \*

- Educação Infantil
- 1º ano/1º ciclo
- 2º ano/1º ciclo
- 3º ano/1º ciclo
- Outro:

13) Você participou das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)? \*

- Sim
- Não

14) Em quais anos você participou do PNAIC? \*

- 2012
- 2013
- 2014
- 2015
- 2016
- 2017
- Nunca participei

15) Sobre os conhecimentos adquiridos nas ações do PNAIC, você acredita que sejam:

- Muito relevantes
- Relevantes
- Pouco relevantes

16) Você considera que o PNAIC contribui para a melhoria da aprendizagem dos estudantes de 1º ciclo? \* Assinale a alternativa que melhor descreve sua opinião.

- Os estudantes de 1º ciclo têm sido alfabetizado na idade certa.
- A prática docente têm melhorado e favorecido o melhor desempenho dos estudantes.
- Nem todos os estudantes têm alcançado os objetivos esperados em seu processo de alfabetização.

17) Quais as contribuições(novidades) que o PNAIC promoveu nos encontros de formação continuada entre professores e formadores para a sua atuação no processo de alfabetização com as turmas com as quais você trabalhava? \* Assinale a alternativa que melhor descreve sua opinião.

- Material rico e interessante.
- Troca de experiência entre os participantes.
- Valorização do lúdico no planejamento das aulas.

18) Houve alguma mudança em relação às práticas didático-pedagógicas durante e após o PNAIC? \* Assinale a alternativa que melhor descreve sua opinião.

- SIM. Passei a refletir sobre a maneira de planejar e executar minhas aulas e atividades.
- Não. Continuo trabalhando da mesma forma que antes.

19) Qual impacto que a formação oferecida pelo PNAIC proporcionou ao ciclo de alfabetização? \* Assinale a alternativa que melhor descreve sua opinião.

- Mudança na minha maneira de alfabetizar.
- Mudança na forma de propor atividades mais sequenciadas e voltadas para o interesse do aluno.
- Nenhuma mudança foi proporcionada pelo PNAIC

Outro: \_\_\_\_\_



- 20) Você poderia descrever, algumas atividades didático-pedagógicas relacionadas ao PNAIC que, em sua opinião foram significativas para o processo de alfabetização e letramento?
- 21) Por qual nome fictício você deseja ser referenciado na divulgação dos resultados da pesquisa?
- 

22) Você aceitaria participar de uma entrevista sobre o trabalho docente nas turmas de alfabetização? \*

A entrevista faz parte de uma pesquisa de Mestrado (UFOP). Será garantido o anonimato e não haverá custo para os participantes. O sigilo sobre os dados pessoais é uma determinação de ordem legal e ética, visando preservar a integridade física, psíquica, moral e social dos sujeitos participantes. Dessa forma, em todo o processo de pesquisa serão respeitadas as normas constantes na Resolução 196/1996, atualizada pela Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde que tratam das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. A participação para o desenvolvimento dessa pesquisa é totalmente voluntária. Pelo que sabemos essa pesquisa não implica em nenhum risco ou desconforto para o participante. Você pode se retirar ou cessar sua participação a qualquer momento, e você pode pedir que seus dados sejam destruídos, sem qualquer consequência.

SIM

NÃO

23) Se SIM, deixe aqui seu NOME, TELEFONE e E-MAIL que entraremos em contato para agendamento da entrevista.

24) Você tem interesse em receber a divulgação dos resultados dessa pesquisa?

Sim

Não

25) Se assinalou sim na resposta 24, deixe um e-mail para que possamos enviar a divulgação dos resultados a você.

## ANEXO A – Parecer do comitê de Ética em Pesquisa

**Título da Pesquisa:** IMPACTOS DO PNAIC NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE MARIANA - MG

**Pesquisador Responsável:** SUELY DE OLIVEIRA CALIXTO

**Área Temática:** \_\_\_\_\_

**Versão:** 1

**CAAE:** 36487320.0.0000.5150

**Submetido em:** 11/08/2020

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Ouro Preto

**Situação da Versão do Projeto:** Aprovado

**Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_1610621

### HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	20/09/2020 18:25:51	Parecer liberado	1	Coordenador	Universidade Federal de Ouro Preto	PESQUISADOR	
PO	20/09/2020 17:23:12	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Universidade Federal de Ouro Preto	Universidade Federal de Ouro Preto	
PO	31/08/2020 09:23:01	Parecer do relator emitido	1	Membro do CEP	Universidade Federal de Ouro Preto	Universidade Federal de Ouro Preto	
PO	30/08/2020 22:46:50	Aceitação de Elaboração de Relatoria	1	Membro do CEP	Universidade Federal de Ouro Preto	Universidade Federal de Ouro Preto	
PO	21/08/2020 10:10:13	Confirmação de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Federal de Ouro Preto	Universidade Federal de Ouro Preto	
PO	17/08/2020 16:29:56	Indicação de Relatoria	1	Secretária	Universidade Federal de Ouro Preto	Universidade Federal de Ouro Preto	
PO	12/08/2020 14:35:56	Aceitação do PP	1	Secretária	Universidade Federal de Ouro Preto	Universidade Federal de Ouro Preto	
PO	11/08/2020 22:07:29	Submetido para avaliação do	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Federal de Ouro Preto	

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
		CEP				Preto	
PO	10/08/2020 22:01:52	Rejeição do PP	1	Secretária	Universidade Federal de Ouro Preto	PESQUISADOR	Prezada Pesquisadora, Bom dia! Gentileza anexar <a href="#">Ver mais &gt;&gt;</a>
PO	10/08/2020 21:10:25	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Federal de Ouro Preto	