

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ADRIANA CILENE ALVES DE OLIVEIRA**

**(RE)SIGNIFICAÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA  
IDADE CERTA EM NOVO PROGRESSO-PARÁ**

**CÁCERES-MT**

**2020**

**ADRIANA CILENE ALVES DE OLIVEIRA**

**(RE)SIGNIFICAÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA  
IDADE CERTA EM NOVO PROGRESSO-PARÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora professora Dra. Jaqueline Pasuch

**CÁCERES-MT**

**2020**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

048r	<p>OLIVEIRA, Adriana Cilene Alves de. (Re)Significações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Novo Progresso-Pará / Adriana Cilene Alves de Oliveira – Cáceres, 2020. 201 f.; 30 cm. (ilustrações) II. Color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020. Orientadora: Jaqueline Pasuch</p> <p>1.Pnaic. 2. Políticas Educacionais. 3. Alfabetização. 4. Formação Continuada. I. Adriana Cilene Alves de Oliveira. II. (Re)Significações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Novo Progresso-Pará: . CDU 37.014.22</p>
------	--

**ADRIANA CILENE ALVES DE OLIVEIRA**

**(RE)SIGNIFICAÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA  
IDADE CERTA EM NOVO PROGRESSO-PARÁ**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestra em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr<sup>a</sup>. Jaqueline Pasuch (Orientadora – PPGedu/UNEMAT)

---

Dr. Luiz Percival Leme de Britto (Membro Externo – PPGedu/UFOPA)

---

Dr<sup>a</sup>. Heloísa Salles Gentil (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

**APROVADA EM: 02/07/2020**

*Dedico com carinho à:*

*Francisco e Iara, meus filhos,*

*Aos sobrinhos(a) Thayse, Flávia, Manoel e Maicon.*

*Não podemos perder de vista que, “A alfabetização é um direito humano fundamental de natureza social [...]. Cada alfabetização não realizada representa nova situação de injustiça social pública”. (FERRARO, p.85).*

## **AGRADECIMENTOS**

*À Meus Pais, **Francisco e Santana**, pelos valores de vida ensinados,  
À meus filhos, **Francisco e Iara**,*

*À **Nelson Vieira Costa**, companheiro de todas as horas,  
Às Minhas Irmãs, **Andréa, Ádria e Adriane**, pelo amor fraterno de cada dia,*

*À Minha Orientadora, Professora **Jaqueline Pasuch** pelas contribuições,  
aprendizado proporcionado e por conduzir esse processo com respeito e  
profissionalismo,*

*Aos Professores avaliadores, **Heloísa Salles Gentil e Percival Leme de Brito**,  
Aos Professores do PPGEDU, em especial **Jaqueline Pasuch, Heloísa Salles  
Gentil e Lóriége Pessoa Bittencourt**, por nos provocar a sair da zona de  
conforto e pela humildade e competência com que conduziram nossa formação,*

*Ao Professor **Irton Milanesi**, pela segurança transmitida na banca de entrevista  
para seleção do Mestrado,*

*Aos colegas da Turma de **MESTRADO 2018**,  
À amiga e companheira, **Rosane Pogere Almeida**, exemplo de resistência e luta  
pela vida,*

*Ao **Município de Novo Progresso**,  
À Secretaria Municipal de Educação, em nome da secretária **Dalva Avelar**,  
agradeço os demais profissionais deste departamento,*

*À **Juliana Rosa Bertol**, Secretária de Educação, por colocar a Semed à  
disposição da pesquisadora no trabalho de campo,*

*Aos **colegas de profissão**, especialmente os Professores da rede pública  
municipal de ensino e técnicos da Semed que participaram da pesquisa,*

*Ao Sindicato dos Trabalhadores-**SINTEPP**- símbolo de resistência e importante  
instrumento de luta.*

*A Universidade do Estado de Mato Grosso-**UNEMAT** e ao Programa de Pós-  
graduação **MESTRADO em EDUCAÇÃO**.*

*A estrada*

*Você não sabe o quanto eu caminhei, pra chegar até aqui, percorri milhas e milhas antes de dormir, eu não cochilei, os mais belos montes escalei, nas noites escuras de frio chorei. A vida ensina e o tempo traz o tom pra nascer uma canção, com a fé do dia a dia encontrar a solução, quando bate a saudade eu vou pro mar, fecho os meus olhos e sinto você chegar.*

*(Cidade Negra)*

## RESUMO

A dissertação intitulada **(Re)significações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Novo Progresso/Pará** teve como objetivo compreender o processo de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a relação com a formação continuada de professoras alfabetizadoras na rede pública municipal. Destaca-se, sobretudo, a alfabetização como direito de cada criança e como dever do Estado na garantia de políticas públicas para a sua efetivação. A partir de um “Estudo de Caso” (YIN, 2001; BECKER, 1997), pesquisa de abordagem qualitativa, imergiu-se na rede municipal de ensino, *locus* da pesquisa, onde foi possibilitado contato com profissionais participantes do período de vigência do PNAIC, de modo que compartilhassem as vivências e experiências deste tempo. Na pesquisa de campo, os instrumentos utilizados foram questionários e entrevistas semiestruturadas, com roteiro pré-definido. Concomitantemente, realizou-se observações, cujos registros e reflexões foram realizadas em diário de campo. Também foram analisados os seguintes documentos: relatórios de execução das unidades 1, 2, 3, 4 do PNAIC; relatório de visitas das orientadoras de estudo aos professores/as alfabetizadores/as nas escolas, ocorridas em 2013; o plano de ação do PNAIC-2017; disponibilizados pela SEMED. Os sujeitos desta investigação totalizam 50, sendo organizados da seguinte maneira: 1. Respondentes de questionários – 30 professoras alfabetizadoras (QP); 8 diretores/as (QD); e 5 coordenadoras (QC); 2. Entrevistados/as: 7, sendo 1 Secretária de educação, 1 coordenadora local do PNAIC, 1 ex-técnica da SEMED e 4 orientadoras de estudo. A perspectiva teórico-metodológica da “Rede de Significações – RedSig” (ROSSETTI-FERREIRA et.al, 2004), nos amparou para analisar o conjunto de dados, constituindo-se em um rico emaranhado de elementos que contribuíram para a composição de redes de significações acerca da temática de estudo. O aporte teórico para discussão dos conceitos: estado, política, políticas educacionais e formação continuada se sustenta em Hofling (2001), Frigotto (1995; 2017), Oliveira (2013), Mainardes (2006); Mainardes (2011; 2018); Ball, Maguire, Braun (2016), Gatti (2008), Brzezinski (1998), Evangelista e Triches (2015), Gatti, Barreto e André (2011). Em relação aos conceitos de Alfabetização, além dos documentos oficiais do PNAIC, estudamos Maciel (2014) e Soares (2018). Num panorama geral, após organização, leitura e tratamento dos dados, podemos anunciar que o processo de implementação do PNAIC em Novo Progresso não ocorreu de forma rígida, mas a política esteve sujeita as interpretações dos indivíduos. No contexto da prática a política sofreu as adequações e os sujeitos atuam em conformidade com as condições concretas para implementá-la.

**Palavras-chave:** PNAIC; Políticas Educacionais; Alfabetização; Formação Continuada



## ABSTRACT

The dissertation entitled **(Re) meanings of the National Pact for Literacy at the Right Age in Novo Progresso/Pará** aims to understand the process of implementing the National Pact for Literacy at the Right Age and the relationship with the continuing education of literacy teachers in the municipal public network. Above all, literacy stands out as the right of every child and as a duty of the State in guaranteeing public policies for its effectiveness. Based on a “Case Study” (YIN, 2001; BECKER, 1997), a qualitative research, he immersed himself in the municipal education system, the locus of the research, where it was possible to contact professionals participating in the PNAIC period, so that they shared the experiences of this time. In the field research, the instruments used were questionnaires and semi-structured interviews, with a pre-defined script. Concomitantly, observations were made, whose records and reflections were made in a field diary. The following documents were also analyzed: reports on the execution of units 1, 2, 3, 4 of the PNAIC; report of visits by study guides to teachers/literacy teachers in schools, which occurred in 2013; the PNAIC-2017 action plan; made available by SEMED. The subjects of this research amount to 50, being organized as follows: 1. questionnaire respondents - 30 literacy teachers (QP); 8 directors (QD); and 5 coordinators (QC); 2. Interviewees: 7, 1 Secretary of Education, 1 local coordinator of PNAIC, 1 ex-technician from SEMED and 4 study advisors. The theoretical-methodological perspective of the “Network of Meanings - RedSig” (ROSSETTI-FERREIRA *et.al*, 2004), supported us to analyze the data set, constituting a rich tangle of elements that contributed to the composition of networks of meanings about the study theme. The theoretical contribution to the discussion of the concepts: state, politics, educational policies and continuing education is based on Hofling (2001), Frigotto (1995; 2017), Oliveira (2013), Mainardes (2006); Mainardes (2011; 2018); Ball, Maguire, Braun (2016), Gatti (2008), Brzezinski (1998), Evangelista and Triches (2015), Gatti, Barreto and André (2011). Regarding the concepts of Literacy, in addition to the official documents of the PNAIC, we studied Maciel (2014) and Soares (2018). In general, after organizing, reading and processing the data, we can announce that the process of implementing the PNAIC in Novo Progresso did not occur in a rigid way, but the policy was subject to the interpretations of individuals. In the context of practice, the policy has undergone adjustments and the subjects act in accordance with the concrete conditions to implement it.

**Keywords:** PNAIC; Educational Policies; Literacy; Continuing Education.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ANA</b>	Avaliação Nacional de Alfabetização
<b>ATD</b>	Análise Textual Discursiva
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEP</b>	Comitê de Ética e Pesquisa
<b>CPFPE</b>	Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire
<b>EP</b>	Entrevista PNAIC
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>HA</b>	Hora Atividade
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>MMA</b>	Ministério do Meio Ambiente
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OE</b>	Orientadoras de estudos
<b>PA</b>	Professores Alfabetizadores
<b>PARFOR</b>	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
<b>PC</b>	Professor Cursista
<b>PCCR</b>	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
<b>PEE</b>	Plano Estadual de Educação
<b>PMALFA</b>	Programa Mais Alfabetização
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação
<b>PMNP</b>	Prefeitura Municipal de Novo Progresso

<b>PNAIC</b>	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade certa
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PROINFANTIL</b>	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
<b>QC</b>	Questionário coordenador
<b>QD</b>	Questionário diretor
<b>QP</b>	Questionário coordenador
<b>RedSig</b>	Rede de significações
<b>SCIELO</b>	Scientific Electronic Library Online
<b>SEMED/NP</b>	Secretaria Municipal de Educação/Novo Progresso
<b>SFC</b>	Setor de Formação Continuada
<b>SIMEC</b>	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
<b>SME</b>	Sistema Municipal de Ensino
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UFOPA</b>	Universidade Federal do Oeste do Pará
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UNEMAT</b>	Universidade do Estado de Mato Grosso

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Localização do município de Novo Progresso/PA .....	39
<b>Figura 2</b> - Ciclo de Política.....	66
<b>Figura 3</b> - Contextos da política .....	101
<b>Figura 4</b> - Mudanças na Política Educacional - 2012 à 2019 .....	118
<b>Figura 5</b> - Segmentos da sociedade envolvidos na Formação Continuada .....	121

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Apresentação do caso.....	34
<b>Quadro 2</b> - Sujeitos da pesquisa .....	44
<b>Quadro 3</b> - Lista dos documentos.....	56
<b>Quadro 4</b> - Descritores e autores do balanço de produção.....	62
<b>Quadro 5</b> - Produções referentes ao descritor “Política educacional” .....	71
<b>Quadro 6</b> - Produções segundo descritor “Implementação do PNAIC” .....	76
<b>Quadro 7</b> - Produções do terceiro descritor .....	80
<b>Quadro 8</b> - Produções do quarto descritor.....	83
<b>Quadro 9</b> - Questionário acesso aos documentos.....	96
<b>Quadro 10</b> - Bolsa de estudos/PNAIC .....	114
<b>Quadro 11</b> - Materiais e recursos pedagógicos .....	115
<b>Quadro 12</b> - Bolsas de estudo/2017 .....	117
<b>Quadro 13</b> - Produzido com base nos documentos orientadores .....	119
<b>Quadro 14</b> - Sobre o impacto do PNAIC .....	153

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

<b>Fotografia 1</b> - Apresentação do Projeto de Pesquisa.....	38
<b>Fotografia 2</b> - Encontros, socialização de experiências das atividades desenvolvidas .....	146
<b>Fotografia 3</b> - Encontro formação continuada, realização de atividade prática com as professoras .....	146
<b>Fotografia 4</b> - Materiais e espaços das escolas.....	148
<b>Fotografia 5</b> - Cartazes de uma “tarefa de casa” (sequência didática) sugerida no encontro da formação continuada.....	154
<b>Fotografia 6</b> - Cantinhos e jogos .....	156

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Responsáveis pelos resultados insatisfatórios da alfabetização na ótica dos diretores .....	52
<b>Gráfico 2</b> - Responsáveis pelos resultados insatisfatórios da alfabetização na ótica das coordenadoras .....	55

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES QUE INTRODUZEM A INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>18</b>
1.1 Os sentidos do estudo: origem, justificativa e relevância .....	21
1.2 Encontro anunciado: como no provérbio “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”, o divisor de águas e o encontro com a pós-graduação .....	25
1.3 Memórias significativas da Professora alfabetizadora.....	27
1.4 Fios que tecem a pesquisa, o texto e o contexto.....	29
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>34</b>
2.1 Significações: a pesquisa, a ciência e o conhecimento .....	35
2.2 Convite ao diálogo: do CEP à apresentação pública.....	37
2.3 Apresentando Novo Progresso - PA: local da pesquisa .....	38
2.4. Os Sujeitos da pesquisa .....	44
2.5 Conjunto de técnicas e instrumentos utilizados.....	45
2.5.1 Diálogo fecundo: as entrevistas .....	45
2.5.2 Questionários: partilha de vivências e saberes .....	47
2.5.3 No silêncio da documentação, registros preciosos .....	55
2.6 Diálogo com o campo, aproximação com o objeto de estudo.....	61
2.6.1 Autores discutem as interfaces do PNAIC .....	63
<b>3 ESTADO BRASILEIRO: OS ANOS 90, POLÍTICA E A POLÍTICA EDUCACIONAL .....</b>	<b>84</b>
3.1 Estado: uma discussão atual e necessária .....	84
3.2 O Estado brasileiro, seu papel nos desígnios da sociedade e a educação .....	85
3.3 A política e o poder .....	88
3.4 A política educacional, ciclo, fases e etapas.....	92
3.4.1 O ciclo da Política Educacional .....	98
3.4.1.1 Contexto e contextos da Política Educacional.....	100
3.4.2 Etapa de implementação e a Teoria da atuação .....	102
3.4.3 Aproximações com a Teoria de atuação .....	104
<b>4 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC E A RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS .....</b>	<b>109</b>



<b>4.1 Inspiração histórica, legislação e características .....</b>	<b>109</b>
<b>4.1.1 Documentos orientadores e as significações percebidas .....</b>	<b>116</b>
<b>4.2 O reencontro da Universidade com a Educação Básica: as (re)significações .....</b>	<b>121</b>
<b>4.3 Atribuições dos municípios com o PNAIC .....</b>	<b>122</b>
<b>4.4 A formação continuada centrada na professora e as orientadoras de estudo .....</b>	<b>124</b>
<b>4.5 Reflexões acerca da Formação Docente .....</b>	<b>134</b>
<b>4.6 Processo de implementação, compreendendo o contexto de atuação em Novo Progresso- Pará.....</b>	<b>140</b>
<b>4.6.1 A dinâmica dos encontros da formação continuada .....</b>	<b>144</b>
<b>4.6.2 Rotina permanente, sequência de atividades e material didático .....</b>	<b>147</b>
<b>4.6.3 Alfabetização na ótica dos profissionais .....</b>	<b>149</b>
<b>4.6.4 As atividades propostas e o impacto do PNAIC .....</b>	<b>153</b>
<b>4.6.5 Dilemas e desafios, aspectos a destacar no processo de implementação do PNAIC .....</b>	<b>157</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES QUE FINALIZAM A INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>162</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO .....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>191</b>
<b>APÊNDICE F - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>192</b>
<b>APÊNDICE G - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>195</b>
<b>APÊNDICE H - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>198</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES QUE INTRODUZEM A INVESTIGAÇÃO

O encontro com a pesquisa acadêmica e científica foi um dos momentos mais significativos que poderia ter experienciado em minha vida, após alguns anos de efetivo exercício no Magistério, boa parte como professora alfabetizadora. A pós-graduação é um dos espaços onde se desenvolve investigações e a socialização dos mais variados saberes, no sentido da construção e elaboração de conhecimentos, que possam contribuir para o entendimento dos contextos em que encontram-se inseridos. Assim, são inúmeros os desafios dos que optam por imergir no campo da pesquisa científica, principalmente, a pesquisa em ciências humanas e sociais. Lançar-se à pesquisa é ir de encontro ao inimaginável, um processo de descobertas constantes que permite desvelar o que inquieta o/a pesquisador/a, isto é, a construção do objeto de estudo.

Realizar pesquisa no terreno da educação, significa compreendê-la como campo amplo e complexo, que ao longo do tempo transformou-se, em decorrência das exigências históricas, culturais, políticas e econômicas, assim como, da própria dinâmica social. Não podemos perder de vista que o conhecimento acumulado pela humanidade, fonte de importante riqueza, possibilita às pessoas, desde a mais tenra idade, o contato com sofisticada sabedoria, permitindo à estas o entendimento das variadas questões que envolvem a sociedade e a vida cotidiana.

Um dos espaços de socialização do conhecimento é a escola, especialmente a escola pública, onde se concentra contingente expressivo de crianças, jovens e adultos das camadas populares. Em cada canto deste país, a escola tem papel fundamental, é inegável sua importância, sendo preciso problematizar a educação na atualidade, objetivando significar e ressignificar as ações que são elaboradas em seu entorno e dentro dela mesma. Quanto a significação da escola na vida das pessoas, temos que “é impossível ao homem não significar. A significação faz parte da atividade humana. Diz-se que o homem *busca* sentido, *atribui* sentidos. Sempre. [...]” (SMOLKA, 2004, p. 35, grifo da autora), e são esses sentidos, vários, que buscamos apreender no processo da investigação de maneira a responder as inquições do presente estudo.

A gênese deste trabalho surge, inicialmente das vivências desta pesquisadora, enquanto professora alfabetizadora, participante do processo de formação continuada, promovida pela SEMED, a respeito do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

(PNAIC), e participante do processo de implementação desta política educacional no município de Novo Progresso/PA.

Objetiva-se neste estudo, compreender o processo de implementação do PNAIC no município de Novo Progresso<sup>1</sup>. O PNAIC foi uma das políticas públicas educacionais voltada à alfabetização, com a finalidade de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, sendo apresentada oficialmente no ano de 2012. No Brasil, historicamente, esse tempo especial para as crianças serem alfabetizadas apresenta-se como questão desafiadora, pois não tem permitido à todas as crianças dessa faixa etária, acesso a formação de qualidade. Numa leitura atenciosa aos resultados das avaliações padronizadas, vemos índices insatisfatórios que denunciam as fragilidades dessa etapa do ensino fundamental e convoca o Estado para colocar na pauta ações voltadas para superação desse quadro.

O Brasil, segundo dados do INEP (2018), na questão da *Leitura*, conta com: 22% dos estudantes no Nível 1; 33% no Nível 2; 32% no Nível 3; e 13% no Nível 4. Em relação à *Escrita*, os índices apontam que: 14% dos estudantes estão no Nível 1; 17% no Nível 2; 2% no Nível 3; 58% no Nível 4; e 8% no Nível 5. Em relação aos conceitos advindos da área *Matemática*: 23% estão no Nível 1; 31% no Nível 2; 18% no Nível 3; e 27% no Nível 4.

O estado do Pará, conforme avaliação apresentada pelo INEP (2018), em *Leitura* conta com: 40% das crianças no Nível 1; 36% no Nível 2; 20% no Nível 3; e 4% no Nível 4. Em relação à *Escrita*: 29% no Nível 1; 27% no Nível 2; 4% no Nível 3, 38% no Nível 4; e 2% no Nível 5. Na área da *Matemática* 41% estão no Nível 1, 35% no Nível 2, 13% no nível 3 e 10% no nível 4.

Os dados acima foram produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) quando, em 2018, divulgou o documento *Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados*, com a função de subsidiar gestores e demais profissionais da educação envolvidos em atividade de planejamento, implementação e avaliação de políticas educacionais. Na exposição dos dados das avaliações, testes de leitura, escrita e matemática, registra-se os percentuais atingidos pelos alunos submetidos a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Conforme Maciel (2014, p. 111) “[...] o acesso à escola não tem alcançado toda a população de crianças no seu direito, assim como o acesso não tem garantido a aprendizagem dos que nela conseguiram entrar”.

---

<sup>1</sup> Novo Progresso é um município paraense, localizado às margens da BR-163. Na seção metodológica, teremos uma subseção em que será apresentada as características do local da investigação.

Numa análise mais acurada, considerando os dados do INEP (2018) a respeito dos índices da ANA, recorremos a Mortatti (2013), quando esta se refere ao monitoramento da década da alfabetização no Brasil, ao apresentar que “[...] houve avanços significativos, embora considerando os baixos patamares anteriores, mas persistem graves problemas que dificultam o alcance das metas estabelecidas para a educação e a alfabetização” (p. 19). Essa informação sinaliza que é preciso ações que deem conta de resolver as problemáticas e essas iniciativas perpassam o papel do Estado, ao colocar na agenda e registrar políticas. Ainda com Mortatti (2013, p. 23), “[...] a universalização da educação primária não tem significado a universalização do acesso aos conhecimentos básicos, entre outras possibilidades, e são poucos os avanços na alfabetização de crianças”.

É importante considerar que o PNAIC enquanto política educacional abrangente ambicionou que todas as crianças estivessem alfabetizadas aos 8 anos de idade, que elas tivessem atendido o direito cidadão, qual seja, a alfabetização plena de cada uma das crianças brasileiras em idade própria. Entretanto, resolver no papel um problema histórico, talvez não seja difícil, o desafio é a efetivação da política, principalmente no contexto como o nosso, país de dimensões continentais, com problemáticas de várias naturezas. Ademais, a política educacional não se limita ao local, sua definição tem relação direta com o cenário global e os princípios do sistema vigente.

Um dos “efeitos desalentadores”, o “analfabetismo” é problema histórico, a não aprendizagem na educação básica compromete toda trajetória escolar. E quando falamos de aprendizagem, não deixamos de falar do desenvolvimento humano, da possibilidade de estabelecer relação com os pares e o acesso aos saberes acumulados pela humanidade.

No que tange a alfabetização, em 2012 é lançado o PNAIC. O regime de colaboração entre União, Estados e municípios é firmado através de um Pacto, as partes se comprometem, ao assinar o termo de adesão, com a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade. Para alcance da alfabetização, o eixo principal foi a formação continuada dos professores alfabetizadores, colocando estes na centralidade do processo.

Das várias possibilidades a serem exploradas com o PNAIC, nos ocuparemos dos estudos que tratam deste como a mais recente política educacional voltada para o campo da alfabetização, precisamente a etapa de implementação. Ao mesmo tempo, enfatizando o desenvolvimento da formação continuada dos/as professores/as alfabetizadores/as que é intrínseco ao processo de implementação. Contudo, ressaltamos que o ciclo de vida da política, do PNAIC, tempo de duração, foi de 2013 à 2017, o recorte temporal da presente pesquisa faz referência a esse período, o qual coincide com o período de participação da

pesquisadora nos processos de formação continuada ofertados no âmbito do município de Novo Progresso.

Como justificativa da relevância da pesquisa temos as motivações de interesse pessoal, da pesquisadora, e a dimensão acadêmica, científica e social, a qual apresentamos na sequência.

### **1.1 Os sentidos do estudo: origem, justificativa e relevância**

O objeto de interesse da investigação proposta se origina no desenrolar das atividades do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implantado no ano de 2012, colocado em prática, após a assinatura do termo de adesão pelo município de Novo Progresso.

As recordações desse período vão desde lembranças das propagandas veiculadas em canais de comunicação, onde o governo federal, gestão da presidenta Dilma Rousseff, ministro Aloízio Mercadante, lança o Programa de Alfabetização, através de um pacto entre os entes federados, cujo *télos* seria a alfabetização na idade certa.

No ano de 2013 inicia-se as ações do programa. O eixo principal foi a formação continuada, o que modificou a rotina dos/as professores/as alfabetizadores/as da rede pública municipal. Por ser uma política recente, tenho registrado na lembrança muitos acontecimentos, assim como, inquietações resultantes e provocadas pela participação neste novo processo. Das mudanças do período, os três primeiros anos do ensino fundamental passaram a denominar-se “ciclo de alfabetização”, onde direitos de aprendizagem deveriam ser garantidos durante este ciclo, sendo que no 1º ano iniciaria a aprendizagem, no 2º ano aprofundaria a aprendizagem e no 3º ano consolidaria a aprendizagem. Era um cenário de rápidas modificações, que de certa forma surpreendiam pelas ações adotadas fruto das orientações da própria política. Até então, os estudantes ficavam retidos quando não desenvolviam o aprendizado necessário para ser promovido a turma seguinte, com o PNAIC não haveria mais retenção. Outro destaque se refere ao pagamento da bolsa de estudos, pois das outras formações já realizadas, nunca o/a professor/a recebeu recursos financeiros pela participação. Ainda, a cada quinze dias ocorria os encontros da formação, finalizando com prescrição de tarefas de casa, sugeridas para se desenvolver com as crianças na sala de aula. As “tarefas de casa” eram socializadas na formação seguinte, juntamente com o registro das atividades que eram fotografadas ou filmadas.

Outro destaque se refere ao Sistema Integrado de Monitoramento, Execução, e Controle (SIMEC) e o SISPACTO. Segundo documento orientador de 2014, “trata-se de

importante ferramenta tecnológica, que proporciona agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do Pacto” (p. 02). Nestes sistemas realizava-se a avaliação e auto avaliação da formação, cujos critérios consistiam em: “aplicação dos conteúdos em sala de aula”; “assiduidade”; “participação das atividades em grupo”; “participação nas atividades propostas e pontualidade”. Cabia a orientadora de estudo a avaliação do professor cursista e o professor cursista também avaliava a orientadora de estudo, assim como a coordenadora local, havia certo desconforto e estranheza nessa ação. Os resultados da avaliação e do monitoramento à época ficaram desconhecidos.

Era um contexto de repentinas modificações que afetaram a rotina de trabalho existente nas turmas de alfabetização. Não entro no mérito de ser bom ou ruim, porém, o que passa a inquietar é o fato de assumir uma proposta, da qual nós professores/as da educação básica do referido município, não participamos da construção, elaboração. Na política, a formação continuada era o eixo principal, a ação prática do/a professor/a ficava em evidência, sobretudo quando se visualizava resultados da alfabetização, deparando-se com dados muito aquém do esperado para os anos iniciais.

Diante disso, o pensamento fazia inquirições, no silêncio e na observação, ficava imaginando como as decisões eram tomadas no nível macro, como seria o funcionamento da política até o instante da chegada nos mais longínquos espaços, o popular “chão da escola”. Eram inquietações que provocavam desconforto e, ao mesmo tempo, aguçavam a curiosidade no sentido de problematizá-las, objetivando o alcance de respostas para as perguntas que faziam parte do universo do senso comum naquele momento.

Em Lüdke e Cruz (2005), temos importante contribuição aos pensamentos que se produzem, uma vez que,

A reflexão na e sobre a ação é uma estratégia que pode servir para os professores problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares. Todavia, reflexão não é sinônimo de pesquisa e o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador. Quando ele avança, indo ainda além da reflexão, do ato de debruçar-se outra vez para entender o fenômeno, encurta a distância que o separa do trabalho de pesquisar, que apresenta, entretanto, outras exigências, entre as quais a análise à luz da teoria. (p. 90).

No contexto inicial de implementação do PNAIC em Novo progresso, a ideia que predominava, a significação construída era a de que “decidiam coisas para o/a professor/a executar”. Me questionava a respeito das propostas da formação continuada, do conteúdo dos documentos orientadores, enfim, dos possíveis desencontros com a realidade do município ou mesmo da sala de aula pensadas de maneiras distantes. Faz-se necessário saber que o

município conta com várias problemáticas, desde questões ambientais, até questões da educação.

Assim, é neste município, que aconteceu o PNAIC, tema que mobilizou a presente pesquisa, não só pelo direto envolvimento, como professora alfabetizadora. Mas, sobretudo, por ser uma temática de extrema relevância, científica e social, considerando que estudos acerca da política educacional e do processo de implementação, não faziam parte das discussões da escola (da minha escola) e tem implicações diretas, seja na formação continuada de professores, seja na alfabetização das crianças. Em pesquisa realizada por Alferes e Mainardes (2019, p. 59), fica evidente que “as questões relacionadas ao PNAIC, como uma política educacional é problematizada em poucos trabalhos”.

A análise das políticas públicas como sendo constituídas por seus programas, projetos e atividades constitui um importante foco de investigação (BRAVO, 2002), assim como, estudos no campo da educação, os desdobramentos da política educacional nos espaços que acontece é de relevância ímpar, haja vista a compreensão que será produzida após o tratamento com as informações e a discussão teórica.

A política tem suas fases e etapas, são implantadas e implementadas, portanto, ratificamos que o objeto de investigação é a *etapa de implementação da política, do PNAIC*, sob a ótica dos profissionais que participaram diretamente dessa fase, acrescido da relação com a formação entre os pares.

Refletimos que “[...] a participação das pessoas/implementação em diversas comunidades e grupos de relacionamentos é essencial para a implementação”. (PERES, 2010, 1191). Mesmo considerando essas questões, não objetivamos estudar o impacto do pacto, nem avaliar seu funcionamento, mas entendemos que,

*[...] é importante dedicar-se a examinar a implementação das políticas, assim como reexaminar o que foi implementado e deu certo e o que de fato funciona. Também é importante investigar sob que condições as diversas políticas educacionais são implementadas e como elas funcionam e são exitosas [...] (PEREZ, 2010, p.1180, grifo nosso).*

Temos um objeto de complexidade ímpar, problemática que merece investigação, pois surge do fervor e auge do PNAIC, a mais recente política do campo da alfabetização que mobilizou União, Estados, Municípios e o Distrito Federal. Como tudo isso se desenvolve, se desdobra no município é o que procuramos responder, como os atores da educação fizeram acontecer o PNAIC. Para tanto, essa busca se dá a partir do lugar ocupado por cada um dos sujeitos participantes do processo de implementação, como atuaram, como (re)contextualizaram a política, como significaram suas ações na construção dessa grande

empreitada, subsidiados pelo pacto federativo em defesa da alfabetização como direito inalienável das crianças.

Partimos do princípio que “professores, e um elenco cada vez mais diversificado de “outros adultos” que trabalham dentro e em torno das escolas, sem mencionar os estudantes, são deixados de fora do processo da política ou tomados simplesmente como cifras que implementam” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). A pesquisa não deixa de ser uma forma de incluir esses grupos, mais além buscar saber o desdobramento da política, a partir do contexto de atuação, o contexto da prática. É o momento que a atuação de cada profissional, reconstituída através da lembrança, da ação é analisada no conjunto da literatura e da perspectiva que orienta o estudo, permitindo acesso as significações do PNAIC.

Tomar o desenrolar do PNAIC no município, compreender como se deu a etapa de implementação pode trazer significativas contribuições para o campo de estudos da política educacional e para o entendimento das questões da educação local. Como nos apresenta Ball, Maguire e Braun (2016) “algumas políticas são formuladas “acima” e outras são produzidas nas escolas ou pelas autoridades locais, ou simplesmente tornam-se abordagens da “moda” na prática sem um início claro.” (p. 19).

No caso do PNAIC, o contexto de execução, da prática, “implementação”, teve seu início com a assinatura do “Termo de compromisso”, uma ação conjunta de muitos profissionais que deveriam garantir o direito de cada criança à alfabetização de qualidade.

Concordamos que ações objetivando melhorar a qualidade da educação brasileira devem estar na pauta das decisões governamentais quanto à implantação de políticas nos vários campos, seja alfabetização, formação dos profissionais, educação infantil, educação indígena, quilombola, dentre outras. Estamos a nos perguntar: o que não é problema para a educação pública brasileira? Temos uma gama de dados e resultados que mostram o desenho da educação, os frequentes problemas em seu entorno. Um dos recorrentes, grave e histórico é a alfabetização das crianças, em especial a das camadas populares, problema que em pleno século XXI não se justifica, senão por conta da omissão do Estado quanto a efetividade de políticas coerentes que tenham continuidade e não se rompam a cada novo governo e sua ideologia.



## 1.2 Encontro anunciado: como no provérbio “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”, o divisor de águas e o encontro com a pós-graduação

Somos seres em constante *devir*, nos constituímos na relação que estabelecemos com os nossos pares, implicamos e somos implicados pelas diversas situações do cotidiano. O cotidiano a que nos referimos é o contexto profissional de uma aprendiz de pesquisadora que há alguns anos desempenha a ação docente em escolas do ensino fundamental inicial, em especial, a alfabetização das crianças. O que sabemos e conhecemos está circunscrito aos limites da educação básica, foi preciso olhar por cima dos arredores, do muro, inquietar-se com muitas questões da escola e da profissão docente e indagá-las, talvez este tenha sido o primeiro sinal do despertar da pesquisadora.

Gostamos da reflexão de Marques (2002), ao expressar que,

O pesquisador, mesmo se iniciante-aprendiz, tem já sua própria história, sua experiência de vida e trabalho. É daí que tira as perspectivas de suas novas aprendizagens através da pesquisa que pretende realizar. Não se aprende a partir de nada, pois a aprendizagem é reconstrução de saberes prévios e a pesquisa é a maneira de assumir o comando dessa reconstrução. (p. 232)

É uma reconstrução cheia de desafios, mistura de sentidos, sentimentos, é a saída da zona de conforto para imersão no desconhecido, no novo. Assumimos com muito zelo a nova etapa de vida, profissional, processo de formação que nos conduziu pelos caminhos da pesquisa científica e permitiu que problematizássemos as indagações feitas no seio escolar.

### Memórias de uma aprendiz de pesquisadora!

*A voz do anjo sussurrou no meu ouvido  
E eu não duvido já escuto os teus sinais  
Que tu virias numa manhã de domingo  
Eu te anuncio nos sinos das catedrais ...  
Tu vens, tu vens, tu vens, eu já escuto os teus sinais!  
(Alceu Valença)*

Rompendo protocolos, compartilho a euforia e alegria da realização de um sonho que desde 2014 me acompanha. Etimologicamente, a palavra sonho significa desejo intenso, ideias e imagens que perpassam na mente de quem dorme, mas no meu caso me acompanhavam nas horas que estava acordada. Sonhei ininterruptamente, me desafiei, e nessas palavras confirmo que meu sonho<sup>2</sup> tornou-se realidade. A canção de Alceu Valença, epígrafe em destaque, descreve o significado deste momento. Ocupar o espaço da pós-graduação na Universidade

---

<sup>2</sup> Aprovação no curso de Mestrado público. UNEMAT/Turma 2018.

pública, é possibilidade real de engajar-se no mundo da pesquisa e conhecer sua complexidade, de modo que o aprendizado sirva para responder o questionamento que emerge do meio profissional.

Assumir o comando da nova etapa, ser autora e protagonista da sua história, na condição de pesquisadora aprendiz, provoca a sensação de medo, uma vez que o universo da pesquisa tem uma dinâmica peculiar, exigindo que os saberes acumulados na experiência sejam agora sistematizados, organizados para compreensão e quem sabe construção de conhecimentos. Quanto a história de vida, ela está presente e faz parte do processo.

Nasci no hospital Henry Ford, na Vila de Fordlândia<sup>3</sup>, localizada às margens do gigante e encantador Rio Tapajós. Lá, mergulhei muitas vezes, contemplei sua beleza, vivenciei os instantes em que a calmaria do Tapajós dava lugar a uma vastidão de ondas repentinas, fenômeno inexplicável.

Minha educação foi à base de muita “disciplina”. Cursei o ensino de “primeiro grau” na escola Princesa Izabel e o “ginásio” na escola Sagrado Coração de Jesus. Apesar de introspectiva, tenho a lembrança de quando comuniquei aos meus pais que não queria fazer Magistério e nem queria ser professora, a única opção do ensino de segundo grau que havia em Fordlândia. Assim, a saída seria estudar o “segundo grau” em Santarém<sup>4</sup>, pois além do Magistério, havia outras opções e no meu caso queria cursar a área das exatas, uma vez que na minha ideia não haveria exposição oral de trabalhos, organização de seminários, apenas execução de cálculos.

É curioso que na escola em Santarém tudo era diferente, no pátio anunciava-se a lista dos alunos e respectivas turmas, ao invés de está matriculada nas ciências exatas, fui matriculada nas ciências humanas, por timidez faltou coragem para solicitar na secretaria a mudança de turma e segui os três anos cursando as ciências humanas. Ia para casa, em Fordlândia, apenas nas férias ou em época de feriado prolongado, foram incontáveis as idas e vindas. Finalizando em 1999 o “segundo grau”, me inscrevi para o vestibular na UFPA, só restava a Pedagogia e para quem tinha fugido do Magistério, era uma decisão difícil de ser tomada, mas nas condições que se tinha era a melhor escolha.

Uma vez aprovada no vestibular, caloura em Pedagogia, começo a rever meus conceitos e internalizar a partir daquele instante o que estava assumindo. A aprovação na Universidade pública foi uma das mais significativas e importantes conquistas para uma jovem de dezessete anos. Também a alegria dos meus pais me tornava tão alegre quanto eles,

---

<sup>3</sup> Localizada no município de Aveiro, distante cerca de 68 km de Santarém/PA.

<sup>4</sup> Deslocamento para Santarém se dava em barcos, aproximadamente 12 horas de viagem pelo Rio Tapajós.

sentiam-se orgulhosos com a aprovação, até mesmo porque o processo seletivo, o vestibular, era bastante concorrido e a vaga na Universidade pública era considerada quase impossível.

Foram quatro anos de intenso aprendizado, nesse período começo a resolver meus medos e conflitos internos, pois na Universidade você é provocado o tempo todo a se expressar, apresentar seminários, escrever muito, um processo de aprendizagem que aos poucos foi modificando o que era necessário.

Em 2004 concluo a graduação, agora com certificado nas mãos inicia-se nova etapa, a busca por emprego. A primeira oportunidade surgiu no município de Novo Progresso<sup>5</sup> e após sete anos me despeço de Santarém. Comecei a trabalhar na docência em meados de 2004, numa escola particular. Em 2005 consegui contrato na rede pública municipal de ensino, exercendo a docência na 1ª série e 3ª série, uma verdadeira “prova de fogo”, aí fui percebendo que o aprendido e apreendido na Universidade pouco contribuiu naquele momento. De 2005 até os dias de hoje faço parte do quadro de professores efetivos da rede pública municipal de Novo Progresso. Além da docência, tive outras experiências. De forma mais detalhada apresentarei minhas reminiscências, é como se fosse um daqueles mergulhos no Tapajós, uma explosão de emoções travestida de significativas palavras.

### **1.3 Memórias significativas da Professora alfabetizadora**

No ano de 2005, ingressei na rede pública de ensino do Município de Novo Progresso, Estado do Pará, como professora contratada, atuando numa turma de 1ª série e outra 3ª série, tinha recém concluído a graduação em Pedagogia (UFPA, 2000-4). A base de referência para ação prática da docência foram minhas professoras do então denominado “primário”, especialmente tia Raimunda Alves, minha professora alfabetizadora e minha mãe Maria Santana que foi minha professora.

É com orgulho que destaco a trajetória na escola pública e universidade pública. Estudei na Universidade Federal do Pará-Campus de Santarém, atualmente denominada de Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Como dito anteriormente, no ano 2000 ingressei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Diferentemente de muitos, não era meu sonho ser professora, sempre resisti. Antes de conhecer a escola, o espaço da sala de aula, imaginava o quanto seria fácil ser professora, inclusive falei repetidas vezes que o/a professor/a da educação básica era responsável pela má qualidade do trabalho, pelos alunos

---

<sup>5</sup> Distante aproximadamente 772 km de Santarém e aproximadamente 540 km de Fordlândia.

que não aprendiam, até mesmo por sua imobilização. Hoje reconheço o erro, conheço a sala de aula, sei das lutas diárias, que não são poucas, e retiro o juízo feito antecipadamente, carregado de equívocos, pois falava de um lugar distante, pretensão de quem nada sabia da escola, uma jovem universitária se achando conhecedora da educação.

Cursei o ensino médio na Escola Estadual Álvaro Adolfo da Silveira (1997-1999), área de ciências humanas, com predominância das disciplinas de história e geografia. Deste período recordo com muita saudade do professor Aldo, de geografia, com ele comecei despertar o pensamento crítico e não apenas isso, mas a admiração pela qualidade da aula, da oratória e capacidade intelectual desse grande mestre, hoje já falecido.

O ensino médio e a graduação foram cursados na cidade de Santarém. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental os realizei em Fordlândia, lugar onde nasci e morei até os catorze anos. De Fordlândia tenho guardada a vívida lembrança da minha mãe em casa, horas a fio, realizando planejamento de aula, corrigindo cadernos, formulando provas, sinônimo de compromisso e excelência profissional, considerando as limitações e condições de trabalho da época. Havia um cuidado com o aprendizado no sentido de que a criança precisava dominar os conteúdos, lendo, escrevendo, interpretando e calculando com autonomia, a “disciplina” era inerente ao processo.

Tomando por base as memórias da infância e as vivências como profissional da educação, sendo professora de crianças em processo de alfabetização, permito dizer que a experiência de treze anos me fez realizar muitas inquiuições, sendo estas não só da prática docente, mas sobretudo do amplo contexto que envolve a educação. Ocorreram repentinas e sucessivas mudanças na organização da Educação Básica e sempre sentia necessidade de saber, entender o porquê de cada modificação. O habitual era sermos apenas informados das mudanças, simplesmente nos cabia o papel de executores, grosso modo, a velha máxima sempre atual, uns pensam, outros executam.

Nesses anos de profissão acumulei experiências valiosas, que resultaram em aprendizado significativo, fruto das relações com estudantes, pais e mães, colegas de trabalho.

Como professora do ciclo de alfabetização passo me inquietar com as transformações ocorridas<sup>6</sup>, se você não prestar atenção, tudo passa despercebido, coisas diretamente relacionadas ao teu profissional. É importante saber o porquê das coisas, principalmente as que são do cotidiano e se apresentam para modificar o que já acontece. Assim, o contexto

---

<sup>6</sup> Mudanças repentinas: PNAIC: não retenção das crianças; formação a cada quinze dias; denominação de ciclo; propostas de organização do espaço da sala de aula; tarefas para serem desenvolvidas em sala por orientação da formação; socialização dos materiais confeccionados e trabalhados com as crianças; dentre outros.

profissional contribuiu para escolha do objeto a ser investigado, as vivências da prática, do dia a dia, à docência com crianças, a participação na formação continuada proporcionada pelo PNAIC são elementos iminentes ao processo que aqui toma forma, corpo e se inicia.

#### **1.4 Fios que tecem a pesquisa, o texto e o contexto**

Adentramos no espaço da pós-graduação, em 2018, após aprovação no Mestrado em Educação trazendo o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como “objeto bruto” (CORAZZA) de investigação. As intenções da pesquisa passeiam por esta que foi uma das ações do Governo Federal no campo das políticas educacionais direcionadas à alfabetização.

A presente dissertação realiza-se no Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, Mestrado em Educação, na linha de pesquisa *Formação de professores, políticas e práticas pedagógicas*, sob a orientação da Professora Jaqueline Pasuch, objetivando *compreender o processo de implementação do PNAIC e a relação com a formação continuada de professores alfabetizadores*.

O PNAIC, lançado em 2012, intentou alfabetizar as crianças num período de 600 dias ininterruptos, definido como ciclo de alfabetização. Ao final do 3º ano as crianças deveriam estar alfabetizadas. A grande estrutura do PNAIC estava ancorada em quatro eixos, o principal foi a formação continuada para os professores alfabetizadores. Conforme o documento orientador,

A formação continuada como política nacional é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola, e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente. Logo, a formação continuada se constitui no conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente. (BRASIL, 2014).

A formação continuada é condição *sine qua non*, segundo o documento orientador, para o alcance da melhoria da qualidade do ensino e, ao mesmo tempo, atualização da ação prática docente. Ainda nos documentos orientadores do PNAIC (2014; 2015; 2016; 2017) o/a professor/a é apresentado/a como “ator/atriz principal”, o que em articulação e diríamos também, em relação com os demais atores do processo educacional, deveriam assegurar que as crianças estivessem alfabetizadas. É preciso ir costurando os fatos, torneando cada fio, para que nos aproximemos das significações do PNAIC, principalmente o percurso da implementação desta política educacional, cujo maior objetivo foi que crianças tivessem direito à alfabetização plena.

A questão central do estudo está assim expressa: *Como se desdobrou o processo de implementação do PNAIC e a formação continuada de professores alfabetizadores no município de Novo-Progresso - PA?* Construimos objetivos indispensáveis para responder as interrogações aqui apresentadas, sendo o objetivo geral *Compreender o processo de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a relação com a formação continuada de Professores Alfabetizadores* e os objetivos específicos: *realizar pesquisa nos documentos orientadores do PNAIC; estabelecer relações entre o PNAIC e a formação continuada de professores; verificar em que contexto ocorreu a assinatura do PNAIC no município; discutir questões acerca da formação continuada; identificar os obstáculos e os elementos facilitadores no processo de implementação do PNAIC.*

Trata-se de iniciativa que envolveu os entes federados e o Distrito Federal, a definição e criação da política educacional está sujeita às interferências de todos os campos, portanto, faz-se mister entender os elementos que dão base para a formulação da política, atuação do Estado e, finalmente, a decisão que culmina na definição da política educacional.

Sobre a política educacional, Lima (2015) adverte que “o direito à educação, no decorrer da história, tem sofrido lapidações, e as adequações são feitas de acordo com os governos, sujeitos aos planos econômicos e aos momentos políticos” (p. 21). De acordo com a referida autora, à critério da equipe, portanto, sujeita aos variados interesses e as influências do contexto, principalmente econômico e político.

Assim, ao estudar o campo acadêmico da política educacional é relevante explorar o significado do conceito de política e suas implicações nas pesquisas do campo (STREMEL, 2016, p. 62). Ao mesmo tempo é indispensável, conforme Stremel (2016), o conhecimento acerca da diferenciação dos conceitos, urge saber que:

A expressão “política educacional” possui um sentido mais amplo e é empregada para referir-se ao campo da política educacional (em geral) ou à área de conhecimento. Já “políticas educacionais” refere-se a algo mais específico. Diz respeito a políticas e programas que são formulados no âmbito da política educacional, desenvolvidas pelos governos, organizações intergovernamentais e corporações. (STREMEL *apud* RIZVI; LINGARD, 2010, p. 65).

“Política educacional” e “Políticas educacionais” são conceitos que se complementam e nos ajudam a compreender os sentidos conforme o emprego da expressão utilizada. Não temos condições de aprofundar essa questão no âmbito desse estudo, mas a partir da contribuição da referida autora, temos uma base fundamental dessa diferença de conceitos.

Além dos conceitos abordados, no decorrer do estudo buscamos responder à problemática, assim como as questões de investigação, recorrendo a “Rede de Significações

– *Redsig*” (ROSSETTI-FERREIRA *et al*, 2004), cujos pressupostos teórico-metodológicos auxiliaram na análise e interpretação dos dados, fruto da pesquisa empírica, juntamente com o referencial teórico e legal específicos.

Neste trabalho, a pesquisa se constitui, principalmente, das informações disponibilizadas pelas pessoas, sujeitos da pesquisa, que compartilharam seus pensamentos, ideias e opiniões para que pudéssemos reconstituir as impressões, significando-as. Para Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004, p. 23):

[...] as pessoas encontram-se *imersas em, constituídas por e submetidas a* essa malha e, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis ao seu próprio desenvolvimento, ao desenvolvimento das outras pessoas ao seu redor e da situação em que se encontram participando.

Quanto à organização metodológica, o processo de investigação ocorreu em momentos diferenciados, mas interligados e complementares. Inicialmente, foi realizado o levantamento bibliográfico no banco de dados da CAPES. Nesse processo tornou-se imprescindível o fichamento dos materiais, assim como anotações e questionamentos. A documentação engloba tanto os documentos orientadores, ações relativas à formação continuada, como os decretos, portarias e leis. Além deste material, também nos ocupamos com os relatórios das formadoras do PNAIC e documentação específica da SEMED.

Com relação à pesquisa empírica, o contato inicial com os sujeitos se deu a partir da apresentação pública do projeto de pesquisa, da agenda com as atividades, onde explicitamos o instrumento realizado com cada grupo. Dispomos de questionários, entrevistas, documentos e relatórios. Para apoiar o trabalho empírico, fizemos uso do diário de campo, onde registramos as nossas observações. O questionário foi realizado com as professoras alfabetizadoras e também com a equipe de gestão das escolas (diretores/as e coordenadoras). Tivemos retorno de 54 questionários dos/as professores/as, 8 de diretores/as e 5 das coordenadoras. A entrevista foi realizada com profissionais da educação que participaram das ações de implementação do PNAIC. Foram 7 entrevistas, com roteiro semiestruturado (Apêndice B) e duração média de 48 minutos. A observação se deu em todos os instantes de contato com os grupos. Em cada espaço os sentidos eram ativados, a forma da recepção, a reação das pessoas, o combinado quanto ao retorno da pesquisa, o silêncio prolongado da resposta, a respiração mais forte, a calma, se traduzem como aspectos observados a todo momento na ida ao campo.

Por fim, a análise dos dados, produzidos no conjunto das observações, questionários, entrevistas, leituras e anotações, uma tarefa que exigiu cuidados éticos específicos quanto a fidedignidade das informações prestadas pelos sujeitos. É momento de muita vigilância, na

qual a teoria estudada e pressupostos teórico-metodológicos da *Redsig* iluminaram o caminho da pesquisa de maneira que respondêssemos os questionamentos anunciados.

Assim, a presente dissertação está estruturada em 5 (cinco) seções. A primeira seção introduziu o conjunto do trabalho, trazendo os vários aspectos, desde a definição do objeto de estudo até os processos realizados para responder as questões acerca do objeto.

Na segunda seção apresentamos o percurso metodológico, as decisões tomadas, após as disciplinas, quanto à escolha dos instrumentos e a descrição do momento vivenciado na pesquisa de campo. De forma resumida apresentamos o local da investigação, especialmente aspectos da educação. Realizamos reflexões que marcam nossa posição no mundo, num movimento de auto reflexão, significando e ressignificando as ações. Fechamos a seção com o balanço de produção, dialogando com o campo, conhecendo o que os autores estão pesquisando e articulamos os principais aspectos para conhecimento do nosso objeto de estudo.

Os anos 90 representam um contexto de decisivas e profundas modificações na estrutura educacional e organização da sociedade brasileira, o desenho da política, os segmentos anunciados marcam uma nova fase. Na terceira seção, faremos uma discussão dos conceitos de estado, política e política educacional.

A quarta seção está dedicada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a partir dos documentos (leis, decretos, portarias, documentos orientadores), onde sistematizaremos as características deste programa que faz parte das políticas educacionais mais recentes, interessante salientar as turbulências no campo da política, a transição forjada no governo que impactará na própria orientação do PNAIC, da perspectiva de alfabetização e na formação continuada.

Finalizando com a quinta seção, apresentamos as considerações finais, retomando o conjunto dos elementos que compõe a Rede de Significações a respeito do processo de implementação do PNAIC no município de Novo Progresso/PA. Tecemos os fios que significam avanços, retrocessos, fragilidades e desafios, assim como, os nossos próprios achados, os nossos significados e reconstruções, naturalmente reavendo o já exposto de modo a reconstituir a trajetória percorrida com resultados e destacando outros estudos que não foram possíveis de explorar no texto, mas que com certeza se apresentam como possibilidades futuras.

Ao longo desse processo de investigação, esperamos que o estudo dos documentos e a pesquisa empírica sobre a etapa de implementação do PNAIC e a relação com a formação continuada, possa nos ajudar a compreender os desdobramentos de uma política pública no



município de Novo Progresso-PA. Essa dissertação pode ser a primeira tentativa para compreender de forma mais sistematizada o desenvolvimento do PNAIC, no período de 2013 a 2017. Se caracteriza, portanto, pelos esforços para entender a temática, ampliando os horizontes para a política educacional e os vários contextos que a permeiam.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Esta seção tem como finalidade apresentar o percurso metodológico trilhado (antes, durante e depois) no trabalho. O estudo de caso, metodologia de nossa pesquisa, “[...] é uma investigação empírica que: investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real [...]” (YIN, 2001, p. 32). Ademais, “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real [...]” (YIN, 2001, p. 21).

O fenômeno investigado envolveu o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), devido sua amplitude, fez-se necessário o recorte do objeto, mas sem perder de vista o contexto geral, sob pena de descaracterizar o próprio objeto. O caso pretendido, trata-se do contexto de ação e atuação dos sujeitos que fizeram acontecer o PNAIC, refazendo o processo de implementação e as relações com a formação continuada. Sendo “[...] uma análise detalhada, a partir de intensa exploração de um único caso” (BECKER, 1997, p. 117). O estudo desse caso se justifica pela necessidade de compreender os desdobramentos da etapa de execução do PNAIC, recente política para alfabetização, singular ao espaço em que foi desenvolvida e ao mesmo tempo o reconhecimento, após o diálogo com o campo, que o processo de implementação, atuação dos sujeitos na execução das políticas como objeto de estudo é “[...] fenômeno pouco investigado” como apresenta Alves-Mazzotti (2006, p. 644).

### Quadro 1 - Apresentação do caso

O caso
O processo de implementação do PNAIC, contexto de atuação, desdobramentos em Novo Progresso-Pará

Fonte: Organizado pela autora

Na investigação, para compreendermos o caso, isto é, como se deu o processo de implementação do PNAIC e as relações com a formação continuada, usamos como base os estudos discutidos ao longo do texto referentes ao estado, política, política educacional, formação de professores e as produções a respeito do PNAIC. Além disto, adotamos várias estratégias de pesquisa, sendo a realização de questionários (questões abertas e fechadas) com 30 professoras alfabetizadoras (da cidade e do campo), 8 diretores/as e 5 coordenadoras (da cidade), entrevistas semiestruturadas com sete profissionais responsáveis pela dinâmica de organização das ações do PNAIC no município, também acesso a documentos técnicos com registros de plano de ação, relatório de execução das unidades, entre outros.

A pesquisa empírica foi realizada em Novo Progresso, envolveu os profissionais da educação, participantes da política pública mais recente que objetivou garantir as crianças o direito ao processo de alfabetização com qualidade. A escolha por este grupo teve as seguintes motivações, primeiro por serem profissionais da educação, segundo pela participação direta nos anos de vigência do PNAIC.

Por conta da amplitude e complexidade do problema, vários instrumentos foram utilizados. Como anunciado, adotamos o uso de questionários para as 30 professoras alfabetizadoras, 8 diretores e 5 coordenadoras, cuja razão foi saber desses grupos o perfil (idade, sexo, vínculo empregatício, formação, instituição formadora) e ao mesmo tempo conhecer a atuação destes nas ações do PNAIC, e verificar suas concepções a respeito da alfabetização, formação continuada, reflexões sobre os resultados insatisfatórios da alfabetização.

As entrevistas foram realizadas com sete profissionais da educação. O critério de escolha para entrevista foi a participação destas nas decisões que anteciparam a assinatura do termo de adesão, coordenar o PNAIC, representar a pasta da educação e terem orientado os estudos da formação continuada. Todas as entrevistas foram realizadas pessoalmente, após consentimento e assinatura do termo (Apêndice A), registradas no gravador e também no aparelho de celular, com autorização das entrevistadas, depois foram transcritas. O tempo médio de duração das conversas foram de 15 à 48 minutos.

A documentação utilizada é referente a alguns documentos técnicos arquivados na secretaria municipal, a princípio solicitamos as atas, mas informaram que não havia, assim como o termo de adesão que foi assinado, então disponibilizaram relatórios, registro das atividades do PNAIC, produzido pela coordenadora e orientadoras de estudo.

Os instrumentos adotados permitiram que respondêssemos a questão investigada. Posteriormente, as informações organizadas e o material produzido se caracterizaram pela riqueza e qualidade dos dados, elementos que ultrapassam o intento deste trabalho.

A seguir, brevemente discutimos alguns conceitos que são inerentes ao processo de investigação desta pesquisa, assim como apresentamos a discussão estabelecida com o campo e as aproximações iniciais com o objeto de estudo.

## **2.1 Significações: a pesquisa, a ciência e o conhecimento**

Até certo tempo, as explicações para a dinâmica da sociedade eram justificadas através dos mitos e dos seus deuses e deusas. Havia crença que eles/elas determinavam a

forma de vida, onde o poder soberano dos reis era legitimado por Deus e ninguém deveria contestar, tratando-se então de verdades absolutas. Conforme expressa Oliveira (2016):

A verdade, racionalmente construída pelo ser humano, estabelecida pelos gregos na Antiguidade, é substituída no período medieval pela verdade revelada, expressa nas Escrituras Sagradas. Desta forma, a fé ou crença em Deus substitui a razão na busca do verdadeiro conhecimento[...] (p. 43).

Uma única verdade, a crença iluminava. Sentidos, sentimentos, obediência, pode-se dizer que limitava e privava as pessoas de conhecer a real dinâmica da vida, as coisas do cotidiano. Envolvia-se os homens na intenção de que nada fosse questionado, deveriam crer, apenas isso e deixar que uns poucos conduzissem e determinassem sobre a vida.

O fato é que não há única verdade, há um processo de construção e desconstrução do conhecimento pela própria capacidade humana de transformação da história. As modificações no pensamento científico, trouxeram contribuições para a pesquisa, haja visto que cada objeto estudado exige tipo específico de planejamento, pressupostos, teorias. O que determina a relação é a forma como o pesquisador compreende o mundo, a ciência, a sociedade, o homem, pois dessa maneira é que este se relacionará com o objeto.

A relação sujeito objeto é central na investigação, um processo de interação no qual a superação da aparência é o que se busca, a primeira impressão não pode ser a que fica, por isso se recorre a metodologia científica para superar as ideias que *a priori* estipulamos, antecipação de respostas que muitas vezes não condizem com o que os dados irão revelar. Isso vale sobretudo para o pesquisador, pois este já tem uma resposta antecipada, uma hipótese.

Sendo assim,

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a *essência* (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto[...] (NETTO,2011, p.22).

A partir do que Netto (2011) apresenta, entende-se que o senso comum e as antecipações não deixam de ter seu valor, agora o que não pode é o pesquisador fechar os olhos e conduzir o processo unicamente a partir das suas convicções, deformando o objeto de investigação e comprometendo os resultados.

Diante desse contexto, a compreensão do espaço escolar, sua dinâmica, observadas a partir de dentro das instituições, aproxima a pesquisadora dos sujeitos e, mais ainda, amplia a possibilidade de captar a expressão daquilo que pensam, as suas significações, diferentemente daqueles que discutem a educação, apresentando soluções para seus dilemas, sem conhecer a dinâmica e as necessidades dos espaços.

A natureza da investigação está respaldada na abordagem qualitativa, as pesquisas que seguem tal pressuposto estão “[...] procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles” (CHIZZOTTI, 2014, p. 28).

Assim, apresentamos o percurso metodológico, as concepções que orientam o estudo, fruto da reflexão estabelecida na relação orientanda e orientadora, aprendizado adquirido na pós-graduação, as experiências, pessoal e profissional, que influenciam no entendimento do mundo, da sociedade, da ciência, do homem, da educação. Sobretudo, destacamos nesse conjunto que “A pesquisa científica caracteriza-se pelo esforço sistemático de - usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada - explicar ou compreender os dados encontrados [...]” (CHIZZOTTI, 2014, p. 20).

Dessa maneira, o intuito é entender o processo de implementação do PNAIC, com a formação continuada das professoras alfabetizadoras. A dinâmica da investigação se deu em vários momentos, considera-se importante retomar os instantes desde a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética (CEP) e seguir a descrição com o passo-a-passo da pesquisa.

## **2.2 Convite ao diálogo: do CEP à apresentação pública**

A comunicação com Novo Progresso para autorização da pesquisa empírica se deu através de mensagens, via e-mail e mensagens de celular, durante os trâmites da documentação para encaminhamento do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética (CEP).

No dia 18 de março de 2019, após submissão do projeto e da documentação, recebemos o parecer consubstanciado do CEP, N° 3.204.261 aprovando a pesquisa. Na sequência, no dia 20 de março do referido ano, apresentamos o projeto, a pesquisa, palestrando num encontro da educação municipal que reuniu os professores e demais profissionais da rede de ensino, da cidade e do campo. O objetivo foi divulgar a pesquisa e, principalmente, convidar os profissionais para compartilhar as vivências advindas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, através de profícuo diálogo. Conforme Netto,

[...] Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas ao processo investigativo. É preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge a obrigatoriedade[...] (1994, p. 55).

**Fotografia 1 - Apresentação do Projeto de Pesquisa**



**Fonte:** Organizado pela autora

Na semana seguinte, adentrou-se no campo, agendando entrevistas, observação nos espaços escolares, entrega dos questionários nas escolas, acesso à documentação disponível na SEMED, uma semana intensa de atividades. Diante da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A), executamos o planejamento, e entre os dias 25 à 29 de março de 2019, realizou-se a pesquisa empírica percorrendo as escolas da rede municipal da cidade e contando com a secretaria de educação para encaminhar os questionários às escolas do campo. Os questionários foram direcionados aos diretores, coordenadores e todos os professores alfabetizadores. Estes últimos, após retorno do questionário, passariam por uma filtragem para localizar os que tiveram participação nos anos de 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017 do processo de formação continuada.

### **2.3 Apresentando Novo Progresso - PA: local da pesquisa**

#### **√ Singularidades registradas na história**

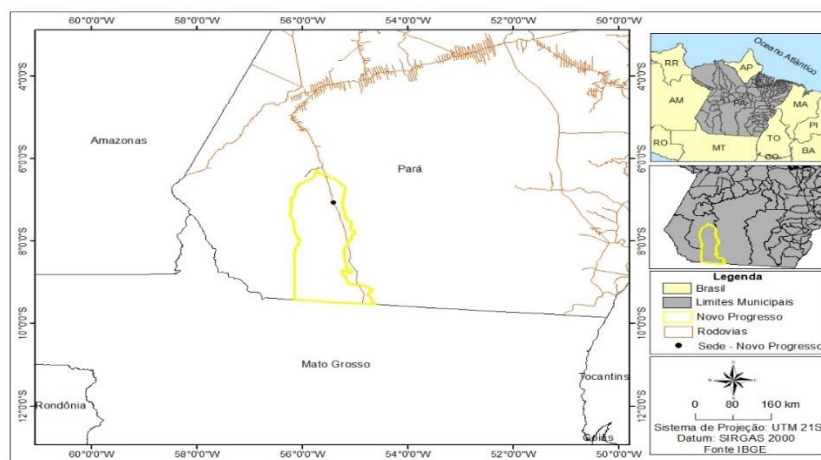
A história do surgimento de Novo Progresso, conforme consta no site da prefeitura municipal, se deveu a construção da rodovia federal Cuiabá – Santarém, BR-163, que em 1973, rasgou e desmatou a floresta amazônica. Em 1983, mais exatamente no Km 1085, marco feito a cada quilometragem da BR, já se percebia uma capela da igreja católica, um campo de futebol, um restaurante e um armazém.

O ano de 1984 representou a mudança total na economia do lugar, com a descoberta de uma grande jazida de ouro, atraindo milhares de pessoas à localidade. Nessa época o povoado chamava-se Progresso. Com a condição de comunidade e sua evolução, líderes iniciaram o processo de emancipação.

Em 28 de abril de 1991 realizou-se o plebiscito para que a população opinasse sobre a emancipação municipal. Compareceram às urnas 1.496 eleitores, destes 1.470 eleitores votaram “sim”.

O município de Novo Progresso foi criado através da Lei nº. 5.700, de 13 de dezembro de 1991, sancionada pelo governador Jader Barbalho (publicada no diário Oficial de 20 de dezembro de 1991, edição nº. 27.122). O município de Novo Progresso foi desmembrado do município de Itaituba, com sede na localidade de vila de Novo Progresso, que passou à categoria de cidade, com a mesma denominação. Sua instalação oficial aconteceu em 1º de janeiro de 1993, com a posse do prefeito, vice-prefeito e vereadores eleitos no pleito municipal de 03 de outubro de 1992.

**Figura 1 - Localização do município de Novo Progresso/PA**



**Fonte:** Elvis Ricardo, 2019

Seus limites ao Norte – Município de Itaituba a Leste – Município de Altamira ao Sul – Estado de Mato Grosso a Oeste. Este Município pertence à mesorregião Sudoeste Paraense e à microrregião Itaituba. O acesso à cidade se dá através da Rodovia Santarém-Cuiabá (BR-163), sendo a divisa do município com o estado de Mato Grosso a 367 km a Sul e a Norte a 79 km com o povoado de Moraes Almeida, localizado no município de Itaituba, PA.

Conforme o censo do IBGE (2010), a população de Novo Progresso totalizava um contingente de 25.124 pessoas, sendo que as últimas informações do IBGE (2018) a população

estimada é de 25.758. Especula-se que o contingente populacional já ultrapassou os dados contabilizados pelo último recenseamento.

Com base em conversas informais com antigos moradores e também lembranças pessoais, os anos 90 e 2000, são de efervescência, auge de funcionamento das madeiras, atividade extrativa do ouro, fluxo de pessoas intenso. Essa parte da história é envolta de polêmicas, e na atualidade, convive-se com outras problemáticas que também trazem implicações para a educação.

No que se refere as polêmicas ambientais, no ano de 2008 o município de Novo Progresso foi inserido na lista elaborada pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) como um dos municípios que mais desmata na Amazônia Legal. Em 2011, Novo Progresso se encontrava na lista do MMA de maiores desmatadores, já no ano de 2019 novamente esteve no centro das atenções por conta das queimadas, situação que tomou destaque no cenário mundial. A terra, a questão fundiária, o desmatamento, os assentamentos, grilagem de terra, garimpos, fazem parte de um barril de pólvora, mesmo não sendo pauta do estudo, mas chama-se atenção, uma vez que envolve as pessoas do lugar e tem implicações para as escolas. O Pará lidera as páginas e noticiários nessa questão de conflitos agrários.

A situação da grilagem de terras na Região Norte é a mais grave de todo o país, e de acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), esta região é isoladamente responsável por mais da metade da área total suspeita de grilagem no Brasil. A grilagem de terras tem sido, portanto, o pano de fundo das mais variadas formas de violação dos direitos humanos no Estado do Pará. Essas violações vão desde a negação de um meio ambiente ecologicamente equilibrado, com a extração criminosa dos recursos florestais, até a expulsão violenta e prisões dos pequenos posseiros. Esses ocupam a terra, há décadas, mansa e pacificamente. As violações agravam-se com as práticas de trabalho escravo e culminam com o número assustador de assassinatos de trabalhadores e suas lideranças em decorrência das invasões dos grileiros. (SILVA; PEREIRA; JUNIOR, 2012, p. 03).

Em 2019 a polêmica tornou-se mais explícita, com o título “*Madeireiros ilegais seguem destruindo Amazônia e ameaçando assentados*”, a Revista Carta capital, através da reportagem de Daniel Camargos, denuncia uma sucessão de abusos que envolve inclusive autoridades locais.

A respeito da educação, definimos que no nosso estudo, as questões serão abordadas com referência aos documentos oficiais, PCCR, PME, Portaria de lotação (2018) e das informações disponibilizadas pela secretaria municipal para organizar dados da educação, ao mesmo tempo fazer observações, pois são documentos que traduzem a implantação e implementação da política municipal. Encontramos nos documentos informações que dizem respeito a alfabetização, formação e valorização dos profissionais, entre outros aspectos, são indispensáveis para entendermos a organização da educação.



## √ SEMED: A educação na rede municipal de Novo Progresso

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional encontra-se as atribuições do município, sendo sua prioridade a oferta da educação infantil e do ensino fundamental. A LDBEN 9.394/96 é a referência para que o município, através da secretaria municipal de educação, defina sua própria legislação, de modo a atender as peculiaridades do público e referidos estabelecimentos de ensino.

### A Secretaria Municipal de Educação - SEMED:

É o órgão incumbido de *definir a Política Municipal de Educação*, em consonância com as diretrizes estabelecidas da legislação municipal, estadual e federal pertinente, *assegurando o ensino público de qualidade*, a democratização da educação básica, a manutenção e o incentivo das práticas esportivas e das atividades culturais. (NOVO PROGRESSO, 2017, grifo nosso)

Segundo informações da SEMED (2019), o município atende um contingente de 6.989 estudantes, distribuídos nas creches, pré-escolas, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de um percentual de 94,2%. No quadro geral de avaliação, nos resultados dos exames nacionais, o IDEB aponta que a nota da rede pública dos anos iniciais em 2017 foi 5,0, enquanto que os anos finais do ensino fundamental a nota foi de 3,6.

São 29 unidades escolares públicas, distribuídas entre escolas da cidade e do campo. Há também no município escolas particulares do ensino fundamental e também médio.

## √ Recortes da Política Municipal de educação

Ao longo dos anos aprovou-se importantes documentos que marcaram a política municipal de educação, a começar pela Lei nº 288/2009, recentemente anulada por determinação judicial. Nesta lei tinha-se assegurado o princípio da gestão democrática, sendo a ocupação do cargo de diretores, vice-diretores e coordenadores submetida à consulta da comunidade escolar, após anulação, voltou-se a indicação pelo prefeito.

Numa das questões do questionário, perguntou-se aos 8 diretores e 5 coordenadoras como havia se dado a ocupação nos cargos. Para 75% dos diretores a ocupação do cargo foi por indicação de autoridade, portanto cargo de confiança, outros 25% informaram que foi pelo processo de eleição, gestão democrática. Para 80% das coordenadoras a ocupação no cargo foi por indicação de autoridade política e 20% se deu através do processo de eleição. Em 2018,

por decisão judicial <sup>7</sup> foram suspensos os resultados das eleições para direção, vice direção e coordenação, ocorridas em 2017, entendeu o juiz que “o direito de nomear diretores é do executivo” (PIRAN, 2018).

Mesmo não sendo aspecto de análise, mas é válido pensar, conforme observamos no documento *Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*, que “a gestão democrática da educação nas instituições educativas e nos sistemas de ensino é um dos princípios constitucionais garantidos ao ensino público, segundo o art. 206 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), então, é direito assegurado em lei que deveria ser respeitado. A consulta pública para escolha do diretor é apenas uma das formas.

Segundo documento organizado pelo INEP, *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação*, “Os municípios que cumprem parcialmente a Meta 19, executando eleições, somam 16,6%, sendo que, desses, 12,4% as realizam exclusivamente e 4,2% realizam eleições associadas a outras formas de escolha” (INEP. 2019, p. 313). Conforme os estudos “[...] o que prevalece é a indicação do diretor, ou seja, nomeação, praticada por 76,5 % dos municípios” (INEP. 2019, p. 314).

Em termos de respaldo legal, no inciso § 3º e artigo 21 do PCCR, a respeito da gestão democrática, n.º 362/2012, consta que,

§ 3º As funções eletivas correspondem as de Diretores, Vice-Diretores e coordenadores das unidades de ensino de Novo Progresso – PA serão exercidas nos respectivos pleitos, nos termos da Lei nº 288/2009.

**Art. 21** - As funções que correspondem às atividades de direção, vice - direção e coordenação pedagógica de unidades de ensino devem ser providas obrigatoriamente por servidores *escolhidos pela comunidade escolar, através de eleição direta*, com a posterior nomeação feita pelo Executivo Municipal, conforme regulamentação própria (NOVO PROGRESSO, 2012, p.9)

Essa realidade carece um olhar atencioso, mas não nos limites desse trabalho, pela fuga do tema e também pelo tempo escasso para aprofundá-lo.

Já o Plano de cargos, carreira e remuneração (PCCR), Lei n.º 362/2012, e o Plano Municipal de Educação (PME), Lei n.º 442/2015 sintetiza conjunto de direitos e deveres, estabelecendo relações com o Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Estadual de Educação (PEE), Lei n.º 8.186/2015.

Em 2012 é implantado o PCCR, lei n.º 362, no texto observou-se a organização do quadro de servidores da educação. No art. 1º, inciso III apresenta-se a preocupação de organizar a formação do profissional, comprometendo-se a “valorizar e profissionalizar o

---

<sup>7</sup> Processo nº: 0012495-65.2017.8.14.0115.

servidor através da participação em programas de formação, capacitação e aperfeiçoamento profissional”. Ainda no art.1º, o elemento qualidade do ensino ganha evidência e a formação torna-se um dos contributos para se atingir patamares de qualidade, conforme se apresenta no inciso “VIII – melhoria da qualidade de ensino por meio de formação profissional”.

A organização e implantação do PME nº 442/2015 responde as exigências do Plano Nacional de Educação, lei Nº 13.005 de 2014 e do Plano Estadual de Educação, lei Nº 8.186 de 23 de junho de 2015. Este documento foi referência para o município elaborar sua política, registrando as peculiaridades próprias do lugar.

Quanto à formação, o município nesses vinte e sete anos de emancipação, assinou convênios para formação inicial e continuada. Registra-se o convênio no ano de 2000 com a Universidade Federal do Pará (UFPA), ofertando curso de licenciatura plena em Pedagogia para professores em exercício na docência no ensino fundamental. Convênio com governo do estado para realização do “Curso de Formação Continuada Afro Pará”. Formação para os professores da educação infantil em 2007, o PROINFANTIL. O PARFOR com a oferta da primeira e também segunda licenciatura. Escola de gestores em 2012 com a oferta de formação continuada, pós-graduação, para diretores e coordenadores. E, por último, adesão ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, Programa novo Mais educação e Programa Mais alfabetização.

Mesmo com essas iniciativas, verifica-se nos dados que o percentual de professores formados em instituições públicas é muito pequeno, as instituições particulares são as maiores responsáveis pela formação dos professores que atuam na rede municipal. Constatou-se nos dados da presente pesquisa que 63,33% das 30 professoras alfabetizadoras de Novo Progresso fizeram a graduação em instituições privadas e 46,66% cursaram a pós-graduação também em instituições privadas. Apenas 23,33% das professoras graduaram-se em instituições públicas, sendo que 6,66% foram em Universidades federais. O que os dados apresentam permite muitas reflexões, pois mesmo com as políticas, “incentivos”, ainda assim o acesso ao ensino superior público não chega a todos e quando chega acontece fora dos espaços legítimos de formação que são as universidades públicas.

A esse respeito, é importante a reflexão de Freitas (2007), quanto à (nova) política de formação de professores,

A expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores e Pedagogia, além de cursos de licenciaturas, desenvolveu-se principalmente em *instituições privadas* sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades. Agregue-se a essa condição a existência de centenas de Cursos de EAD, em mais de 50 instituições privadas, que *se expandem nos mais diversos pólos pelo interior dos*

*estados*, imprimindo uma condição desigual nos processos de formação de professores (p. 1208, grifo nosso).

Nesse sentido, não é à toa que em realidades como a de Novo Progresso a formação de muitos profissionais tenha se dado nessas condições e mais ainda há outro agravante, com os valores do baixo salário, o professor ainda assume os custos da sua formação, pois não tem condições de deslocar-se para outros espaços e também não há incentivos nesse sentido. Que isto não seja interpretado como crítica aos professores, mas sim as políticas de formação docente e também o acesso à universidade pública.

## 2.4. Os Sujeitos da pesquisa

O quadro abaixo apresenta a quantidade de participantes, função desempenhada, instrumento respondido e departamento de realização da pesquisa.

**Quadro 2 - Sujeitos da pesquisa**

	<b>Função</b>	<b>Instrumento respondido</b>	<b>Departamento</b>
<b>30</b>	Professoras alfabetizadoras	Questionário	Escolas (cidade e campo)
<b>8</b>	Diretores	Questionário	Escolas (cidade)
<b>5</b>	Coordenadoras	Questionário	Escolas (cidade)
<b>4</b>	Orientadoras de estudo	Entrevista	Semed e escolas
<b>1</b>	Técnica da Semed	Entrevista	Escola
<b>1</b>	Coordenadora do PNAIC	Entrevista	Semed
<b>1</b>	Secretária de educação	Entrevista	Semed

**Fonte:** Organizada pela autora, 2019.

Após retorno dos questionários, um detalhe chamou atenção, no desempenho da docência com crianças do ciclo de alfabetização, após filtragem, constatou-se apenas professoras. Pesquisas já constataram que predomina na educação básica, especialmente no campo da alfabetização, atuação de professoras. Há um artigo de Gatti (2010) “Formação de professores no Brasil: características e problemas”, no qual a autora referencia um estudo feito por ela e Barreto (2009), onde apresentam as características dos alunos das licenciaturas.

Quanto ao sexo, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o Magistério das primeiras letras (p. 1362).

No estudo que realizamos, 100% das participantes da pesquisa são professoras, a maioria com licenciatura em Pedagogia, atuando nas turmas do ciclo de alfabetização, as

demais desempenhando funções na Semed ou coordenação de escolas, sendo que do sexo masculino há um pequeno número na função de direção escolar.

## 2.5 Conjunto de técnicas e instrumentos utilizados

### 2.5.1 Diálogo fecundo: as entrevistas

Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. *Fornecendo-nos matéria- prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas.* Avaliando seu meio social, ele estará se auto-avaliando, se auto-afirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias. (DUARTE, 2004, p.220, grifo nosso).

A entrevista<sup>8</sup> foi realizada, após consentimento dos sujeitos, foram individuais, agendadas previamente e realizadas conforme a disponibilidade das informantes. Para caracterizar as entrevistadas, utilizamos a sigla EP (Entrevista PNAIC) e numeramos de 1 a 7.

Totalizam um conjunto de 7 respondentes, sendo 1 secretária de educação, 1 coordenadora local do PNAIC, 1 ex-técnica da SEMED e 4 orientadoras de estudo. A escolha deste grupo de profissionais, se deveu as seguintes motivações: a primeira por serem funcionárias da rede municipal de ensino, desenvolvendo atividades na SEMED, conhecedoras do funcionamento da organização educacional municipal; a segunda por terem participação direta no desenrolar do PNAIC e por terem papel ativo desde o início até a interrupção do PNAIC.

### √ Perfil das entrevistadas

<i>Perfil das entrevistadas</i>
<i>EPI(40-49 anos) – Pedagoga, pós-graduada, há mais de 20 anos. Professora da rede municipal. Coordenou cursos de formação de professores, atuou em turmas de alfabetização, foi técnica da Semed.</i>

<sup>8</sup> Para Trivinos (2017) a entrevista semiestruturada “[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (p.146). [...] Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada[...] (NETO, 1994, p. 57).

<i>Formação em matemática pelo PARFOR, atualmente Professora do ensino fundamental final, foi professora alfabetizadora.</i>
<i><b>EP2 (Menos de 40 anos)</b> – Pedagoga, pós-graduada, há 18 anos atua como Professora na rede municipal. Sempre trabalhou com alunos maiores, pouca experiência com turmas de alfabetização. Possui experiência com coordenação de escolas e técnica da Semed. No PNAIC foi orientadora de estudos.</i>
<i><b>EP3 (40-49 anos)</b> – Pedagoga, pós-graduada. Trabalho na área de alfabetização é de longa data. Coordenou o PNAIC no município. Tem experiência com o ensino superior.</i>
<i><b>EP4 (Menos de 40 anos)</b> – Pedagoga, especializada em orientação, supervisão escolar e coordenação pedagógica. Sempre trabalhou com alfabetização. Experiência em gestão e coordenação de escolas. Foi orientadora de estudos do PNAIC.</i>
<i><b>EP5 (Menos de 40 anos)</b> – Pedagoga, pós-graduada em gestão e coordenação. Tem experiência no ensino fundamental inicial e final. Há mais de 10 anos é professora da rede municipal, com trabalho na gestão e coordenação de escolas. No PNAIC foi orientadora de estudos.</i>
<i><b>EP6 (Menos de 40 anos)</b> –Pedagoga, pós-graduada, tem vasta experiência na área da alfabetização, gestão e coordenação de escolas. Tem experiência com nível superior. Há mais de 18 anos atua na educação básica. Trabalhou com formação de professores pelo PARFOR. No PNAIC foi professora alfabetizadora e depois orientadora de estudos.</i>
<i><b>EP7 (40-49 anos)</b> – Pedagoga, psicopedagoga, formada em gestão escolar e educação infantil. Está no campo da alfabetização há mais de 20 anos. Tem longa experiência com as turmas de alfabetização. No município tem experiência com gestão e coordenação das escolas municipais. Já foi técnica da Semed Trabalhou com formação de professores pelo PARFOR. No PNAIC foi professora alfabetizadora e depois orientadora de estudos.</i>

**Fonte:** Organizado com as informações das entrevistas, 2019

No roteiro das questões para EP1, inicialmente, perguntou-se a respeito da formação e experiência como professora, as motivações que levaram o município aderir ao PNAIC, destacando como estava a alfabetização das crianças à época e as expectativas referentes à formação continuada e à política assumida.

Na organização do roteiro para EP2, elencamos três momentos: primeiro, indagamos a respeito da experiência com a educação, a formação acadêmica; na sequência, questões referentes ao PNAIC, desde o momento da assinatura do termo de adesão, a escolha das orientadoras de estudo, a implementação, execução da proposta, a participação do estado, questões que davam visão do panorama do programa no local, inclusive do apoio e atuação do município no cumprimento das atribuições assumidas; e, por fim, estendeu-se o diálogo para o campo da alfabetização, o cenário de aprendizagem antes da adesão, o envolvimento das escolas, a gestão e a coordenação. Concluímos, solicitando que indicassem os obstáculos e também os elementos facilitadores do processo de implementação, refletindo sobre os resultados de aprendizagem da alfabetização.

No roteiro para EP3 perguntou-se a respeito da formação e experiência profissional. Propriamente sobre o PNAIC, a dinâmica de organização da formação continuada,

acompanhamento das orientadoras na escola, apoio dos entes federados. Não poderia deixar de destacar a atuação da universidade, a UFOPA, e também das equipes das escolas, o trabalho coletivo. Instigamos a respondente quanto os documentos orientadores das ações da formação continuada, nesse sentido, nos interessava saber o olhar da coordenadora referente as mudanças observadas com as professoras, no ato de implementação da proposta. Dialogamos acerca da alfabetização, dos projetos da Semed, finalizando com questões sobre os desafios, propriamente os obstáculos e os elementos facilitadores na etapa de implementação do PNAIC.

No roteiro para EP4, EP5, EP6, EP7, indagou-se acerca da formação e experiência profissional, as mudanças ocorridas após assumir a função de orientadora, com destaque para as outras atividades desenvolvidas em paralelo. Indagamos a rotina e dinâmica de organização dos encontros da formação e acompanhamento das professoras cursistas. Perguntou-se a respeito da formação das orientadoras, realizada pela UFOPA. Curiosamente, nos interessava saber a inserção do orientador de estudo no espaço da sala de aula, como se deu a recepção, o acompanhamento, a frequência desse acompanhamento, enfim, as dificuldades e as facilidades da função. Sobre o planejamento de trabalho, o local de realização dos encontros da formação e a frequência destes. Consideramos oportuno e importante saber acerca do tempo que tinham para realização de todas as atividades e finalizamos a conversa dialogando sobre os resultados da alfabetização e seus conceitos.

### **2.5.2 Questionários: partilha de vivências e saberes**

#### **√ As Professoras (QP)**

Dos 64 professores alfabetizadores, atuantes nas escolas da cidade e do campo, tivemos um retorno de 54 questionários que depois passariam por filtragem. Tínhamos questões fechadas e também questões abertas, no panorama geral buscava-se organizar o perfil dos professores, saber a compreensão acerca da alfabetização, o processo que vivenciaram na formação continuada, reflexões sobre a alfabetização no Brasil e a indicação dos pontos frágeis e fortes da vigência do PNAIC, assim como informações a respeito dos materiais e documentos que tiveram acesso.

Os questionários<sup>9</sup>, inicialmente, foram registrados do QP1 ao QP54. Destaca-se que os mesmos foram entregues a todos os professores alfabetizadores, onde após a leitura, fizemos a filtragem e apenas 30 dos 54 professores participaram efetivamente do PNAIC, ou seja, os anos de 2013, 2014, 2015, 2016, 2017. Então, a análise considerará apenas o universo dos 30 docentes<sup>10</sup>. Organizamos as questões por blocos, sendo que no primeiro bloco apresentamos o perfil, a formação das professoras, o tempo de atuação na docência e educação básica, o tipo de contrato de trabalho, a participação em cursos na área da alfabetização e a existência de equipe responsável pela capacitação, a formação continuada. O segundo bloco refere-se ao PNAIC, o conhecimento da política, a participação nas formações, as turmas que atuaram, o impacto das atividades propostas pelo PNAIC no desenvolvimento profissional, questionamentos acerca da alfabetização, o acesso à documentação oficial, acompanhamento e envolvimento da equipe escolar, assim como das orientadoras de estudo. Finalizamos com a indicação dos pontos fortes e frágeis e o recebimento da bolsa de estudos.

### √ **Caracterização, perfil e formação das Professoras**

Todas as 30 respondentes são do sexo feminino (100%).

Quanto a faixa etária, 2 professoras tem menos de 25 anos, 10 professoras tem idade entre 30 e 39 anos, 12 professoras tem idade entre 40-49 anos e 6 professoras tem idade entre 50-59 anos.

No que diz respeito à formação profissional, 26 professoras possuem nível superior, 2 professoras são formadas em nível de Magistério, 1 professora está cursando a graduação e 1 professora não respondeu a questão. Formadas em Pedagogia, temos um quantitativo de 24 professoras, 1 professora é formada em Letras e 1 professora, além de possuir formação em Pedagogia, também é formada em Serviço Social (QP17).

Perguntadas acerca do espaço de formação do nível superior, ou seja, o tipo de instituição, verificou-se que 7 professoras estudaram em instituições públicas, dessas apenas 2 professoras cursaram em Universidade Federal, 5 professoras formaram-se no Instituto Federal. As demais, 19 professoras fizeram nível superior em instituições particulares. Ainda

<sup>9</sup> Acerca do questionário, Moroz e Gianfaldoni (2006) vão esclarecer que “[...] é um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador” (p.78). Ademais, na organização teve-se o cuidado de colocar explicitações sobre a pesquisa, o sigilo e as perguntas do questionário, disponibilizando contato para eventuais dúvidas. Com definição e data do dia de entrega conseguimos número significativo de retornos, algumas entregas não foram feitas no data combinada, mas marcamos para outro dia.

<sup>10</sup> QP1, QP3, QP5, QP9, QP11, QP14, QP15, QP16, QP17, QP20, QP21, QP25, QP26, QP27, QP28, QP31, QP33, QP34, QP36, QP37, QP40, QP41, QP42, QP43, QP45, QP48, QP49, QP51, QP53, QP54.



sobre a formação, 14 professoras tem pós-graduação, 13 professoras não responderam à pergunta e 1 disse estar cursando a pós-graduação e as 2 com formação em Magistério.

Indagou-se a participação das professoras em outros cursos de capacitação na área de alfabetização e se há no município uma equipe de capacitação ou formação de professores. Os dados indicaram que 24 professoras já tinham participado de outros cursos na área de alfabetização, enquanto que 4 professoras não participaram e outras 2 professoras não responderam.

Perguntadas sobre a equipe de formação ou capacitação docente, 28 professoras confirmaram que há a equipe no município, 2 professoras não responderam a questão.

### √ **Experiência com a Educação**

Neste bloco sobre a experiência, separamos em dois sub-blocos: atuação docente e concepções das professoras sobre alfabetização e formação continuada. Trataremos as concepções compartilhadas no questionário no decorrer do texto.

Em relação ao contrato profissional, averigua-se nos dados que 21 professoras são efetivas na rede pública municipal e 9 são contratadas. Sobre o tempo de atuação como professoras, 2 estão de 3-5 anos na docência, 9 estão de 6-10 anos na docência, 9 estão de 11-15 anos na docência, 6 estão de 16-20 anos e há mais de 20 anos atuando como professora temos um número de 4.

Uma outra informação importante para o estudo foi saber das professoras, o tempo que estavam atuando na escola, dado que indica sobre a rotatividade das docentes e se no tempo de execução do PNAIC continuaram na mesma instituição. Para 3 informantes esse é o primeiro ano na escola, outras 3 estão de 1-2 anos na mesma escola, 10 professoras responderam que estão de 3-5 anos, 9 professoras estão de 6-10 anos, 4 estão de 11-15 anos e 1 está com 16-20 anos na mesma escola.

Na sequência, perguntou-se se sempre trabalharam na Educação básica. 28 professoras responderam que sim (93%), 2 professoras responderam que não (6,66%).

Indagou-se, se a docência é a profissão, no mesmo instante que se perguntou se ser professora alfabetizadora era opção. Conforme as respostas, averiguou-se que para as 30 (trinta) professoras à docência é a profissão. Quanto ser alfabetizadora, assim se manifestaram,

(QP1, QP3, QP5, QP9, QP11, QP20, QP27, QP33, QP34, QP36, QP37, QP41, QP48, QP51): Amo meu trabalho. Escolhi essa profissão, pois ela me possibilita transmitir e receber conhecimentos. Foi a área que escolhi para me formar e estou professora alfabetizadora, mas pretendo me tornar professora do fundamental maior. Amo alfabetizar. Gosto da minha profissão. É uma área que exige um pouco mais

do professor, mas estou gostando. Gosto do meu trabalho e das crianças. A docência é minha profissão e é opcional. Professora das séries iniciais. Desde que comecei como professora a alfabetização sempre foi a minha opção. Por algum tempo me dediquei aos alunos dos anos iniciais, estou usando o que aprendi com o PNAIC com os maiores. Tenho uma grande afetividade com o ensino fundamental I. Sou professora e gosto de alfabetizar, me identifico com essa faixa etária, 6,7,8 anos.

### √ **A gestão escolar: direção e coordenação pedagógica**

Ao público de diretores/as e coordenadoras utilizamos questionários com questões abertas e fechadas, diversificando na parte da função que atuava. No total tivemos 8 diretores/as que responderam e 5 coordenadoras, todos de escolas da cidade, nas escolas do campo não há estes cargos, mas de professores responsáveis.

O questionário foi dividido em duas partes. A primeira traz questões sobre o perfil dos profissionais, formação, idade, sexo, experiência nos cargos e dados sobre a oferta de formação pela Semed, as condições da escola para atendimento dos alunos e professores, acompanhamento do trabalho docente. A segunda parte traz informações acerca do PNAIC, concepção sobre alfabetização, participação na formação continuada e as contribuições ao trabalho do professor alfabetizador, dentre outras indagações, como os impedimentos e os responsáveis pelos resultados da alfabetização.

### √ **Características e perfil da direção escolar**

Participaram 8 diretores, sendo 5 respondentes do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Quanto à idade, com menos de 40 anos tem 1 diretor, entre 40-49 anos tem 5 diretores, entre 50-59 anos tem 2 diretores e com mais de 60 anos não há nenhum diretor. Os 8 respondentes exercem a função numa mesma escola. Perguntados sobre a experiência, 1 diretor respondeu ser seu primeiro ano, 2 diretores informaram que estão de 1-2 anos na função, 1 diretor está de 3-5 anos, enquanto que 4 diretores estão entre 6-10 anos na função.

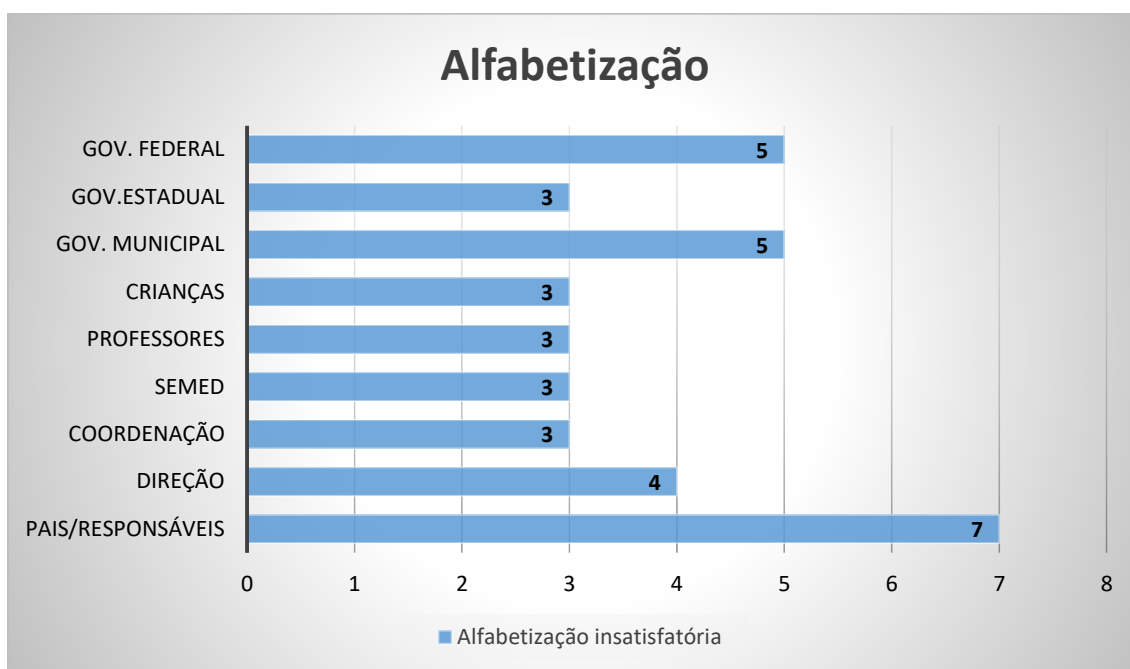
Perguntou-se acerca da atuação na docência, o tempo que trabalharam como professores, 4 diretores atuaram de 6-10 anos, 1 diretor atuou de 11-15 anos, 2 diretores atuaram na docência de 16-20 anos e 1 diretor respondeu ter atuado por mais de 20 anos. A ocupação no cargo de direção para 6 respondentes foi por indicação de autoridade, sendo cargo de confiança, outros 2 informaram que foi pelo processo de eleição, gestão democrática.

Para os 8 diretores, a escola apresenta as condições mínimas de atendimento aos estudantes. Perguntados sobre formação promovida pela Semed, 6 responderam que a Semed promove, 2 responderam não ter formação promovida pela Semed. Na sequência, abordou-se sobre os estudos que o diretor realiza, neste caso, foi dado algumas opções, sendo que 3 diretores realizam leitura de revista, jornais (QD1; QD5; QD9), 3 realizam cursos de curta duração pela internet (QD1; QD2; QD4) e 6 realizam leitura de livros na área da educação, liderança, relações interpessoais (QD1; QD2; QD4; QD5; QD6; QD7).

A primeira pergunta da segunda parte, tratou sobre a participação dos diretores nas formações do PNAIC, destacando que estas eram direcionadas ao professor alfabetizador, 4 diretores responderam participar da formação, enquanto que 3 diretores não participaram e 1 diretor não respondeu a questão. Quanto a incentivar o grupo de professores na escola a participar das formações do PNAIC, os 8 diretores responderam que incentivaram. Indagou-se aos diretores se tiveram curiosidade para pesquisar sobre as origens do pacto, isto é os documentos, entre leis, decretos, portarias, 7 diretores responderam que sim, tiveram curiosidade, enquanto 1 informou que não.

Indagados quanto suas responsabilidades no PNAIC, das opções de atividades disponíveis, marcaram algumas, sendo que 7 responderam acompanhar o professor alfabetizador na escola (QD2, QD3, QD4, QD5, QD6, QD7, QD8), 5 acompanham a aprendizagem das crianças (QD2, QD3, QD4, QD6, QD8), 4 desempenham a atividade organizando as condições de trabalho na escola (QD2, QD3, QD4, QD6), 3 participam da formação continuada (QD3, QD1, QD8), 3 realizam as avaliações sugeridas pelo governo federal (QD3, QD4, QD8) e 3 sugerem atividades aos docentes (QD3, QD4, QD6).

Uma outra questão, perguntamos se foram incentivados a participar da formação continuada, mesmo sendo direcionada aos professores alfabetizadores, 7 diretores responderam que sim e 1 que não. Na condução do trabalho com o professor alfabetizador na escola, perguntou-se aos diretores se estes consideravam-se plenamente formados e instruídos para tal função, onde 3 responderam sim, 4 responderam não e 1 não respondeu. Finalizando as questões, perguntamos de quem seria a responsabilidade pelos sucessivos resultados insatisfatórios da aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, assim registraram: 7 diretores responsabilizam os pais/responsáveis, 4 responsabilizam a direção, 3 responsabilizam a coordenação, 3 responsabilizam a Semed, 3 responsabilizam os professores, 3 responsabilizam as crianças, 5 responsabilizam governo municipal, 3 responsabilizam o governo estadual, 5 responsabilizam o governo federal.

**Gráfico 1 - Responsáveis pelos resultados insatisfatórios da alfabetização na ótica dos diretores**

**Fonte:** Dados questionários/diretores 2019, elaborado pela autora.

### √ Características e perfil da coordenação pedagógica escolar

Tivemos um total de 5 respondentes no grupo das coordenadoras. O questionário foi organizado em duas partes, sendo a primeira parte os dados, as que identificam idade, sexo, o grau de formação, o tempo que atua no cargo de coordenadora, a experiência com a docência. Na segunda parte são questões direcionadas ao PNAIC, abrangem desde a participação da coordenadora nas formações até reflexões sobre de quem seria a responsabilidade pelos resultados insatisfatórios de aprendizagem do ciclo de alfabetização.

As 5 respondentes são do sexo feminino, formadas em Pedagogia, sendo uma coordenadora formada também em ciências naturais. 3 formaram-se em instituições públicas e 3 (considerando a segunda graduação da coordenadora que tem duas formações) formaram-se em instituições privadas. São pós-graduadas (especialização), sendo 2 formadas em instituição pública, na modalidade semi-presencial e 3 em instituições privadas.

Referente à idade, 1 tem menos de 40 anos, 3 entre 40-49 anos e 1 entre 50-59 anos. Segundo as 5 informantes, a experiência no cargo de coordenação está entre 3-5 anos. Perguntamos também sobre a experiência com a docência, mas não especificamos se seria em turmas de alfabetização, portanto desconhece-se se esta experiência foi com turmas de crianças em processo de alfabetização, 1 respondente tem menos de 3 anos de experiência na

docência, 1 tem de 3-5 anos, 1 6-10 anos e 2 de 11-15 anos. A ocupação do cargo para 4 respondentes se deu através de indicação de autoridade política e 1 através do processo de eleição.

Segundo 4 coordenadoras, a escola apresenta condições mínimas para o atendimento dos estudantes e 1 não respondeu. Questionadas sobre formações promovida pela Semed, 3 responderam que há, outras 2 informaram que não. Interessou-nos saber os tipos de estudo que as coordenadoras realizavam, a auto-formação, 4 coordenadoras realizam a leitura de livros na área da educação, liderança, relações interpessoais (QC2, QC3, QC4, QC5), 3 coordenadoras realizam cursos de curta duração pela internet (QC1, QC3, QC4) e 2 coordenadoras realizam leitura de revistas e jornais (QC3, QC4).

Quanto o acompanhamento do trabalho das professoras, as responderam informaram acompanhar nos seguintes momentos: 4 acompanham na sala de aula (QC1, QC2, QC3, QC4), 4 acompanham no horário de planejamento do professor (QC1, QC3, QC4, QC5) e 1 acompanha nas formações organizadas pela escola (QC1).

A formação continuada enquanto responsabilidade também do coordenador e diretor da escola, foi uma das perguntas feitas. Perguntou-se a coordenadora se acontece as formações e se ela está preparada para organizar esses momentos na escola, 4 coordenadoras responderam que sim e 1 respondeu que não.

Perguntadas se além de apontar as dificuldades das professoras, a coordenadora propunha soluções a essas dificuldades, 4 responderam que sim e 1 não respondeu. Outra questão foi direcionada para o ambiente motivador da leitura e escrita na escola, 4 responderam que sim, organizam o ambiente que motiva leitura e escrita, 1 não respondeu. Indagamos as coordenadoras, se estas se consideravam profissionais plenamente formadas e instruídas para direcionar os trabalhos da escola com os docentes, 3 responderam que sim, 1 marcou que não e 1 não respondeu a questão.

Na sequência, a segunda parte das respostas dos questionários. Perguntou-se as coordenadoras, quais seriam as responsabilidades destas no PNAIC. Para 3 delas o acompanhamento do professor alfabetizador é sua responsabilidade (QC1, QC3, QC4). Para 3 a responsabilidade é participar da formação continuada (QC1, QC3, QC4). Sugerir atividades aos docentes seria responsabilidade para 3 coordenadoras (QC1, QC3, QC4). 2 seria a realização das avaliações sugeridas pelo governo federal (QC3, QC4). Para 5 delas, a responsabilidade é acompanhar a aprendizagem das crianças.

Quanto ser incentivado a participar das formações, as 5 coordenadoras responderam que sim, foram incentivadas. A respeito dos documentos orientadores das ações de formação continuada, 4 coordenadoras responderam ter acesso aos documentos e 1 não respondeu.

São muitas as demandas da escola, o investimento é condição indispensável para execução das ações, sendo assim os recursos são suficientes para atender as necessidades do trabalho docente? Para 4 coordenadoras, os recursos não são suficientes, e 1 disse que sim, são suficientes para atender as demandas. Outro aspecto foi quanto os materiais didáticos e pedagógicos anunciados pelo governo federal para apoio do trabalho docente, perguntamos se a escola os recebeu e quais, 2 coordenadoras responderam que receberam, 1 não respondeu e 2 não receberam.

O acompanhamento da aprendizagem das crianças pelas coordenadoras ocorreu da seguinte maneira, realização de provas (QC1; QC3; QC4); acompanhar em sala de aula (QC1, QC2, QC3, QC4, QC5); pelo relatório dos professores (QC1, QC3, QC4, QC5); realização de leitura individual e ditados (QC1).

A quem caberia a responsabilidade pelos sucessivos resultados insatisfatórios da aprendizagem da alfabetização, para as 5 coordenadoras são os pais/ responsáveis, 2 responsabilizaram a direção da escola, 1 responsabilizou a coordenação, 2 responsabilizaram a Semed, 2 responsabilizaram os professores, 3 responsabilizaram o governo federal, 2 responsabilizaram o governo municipal e 1 responsabilizou o governo estadual.

Sobre os valores da bolsa, 3 coordenadoras responderam que não recebiam, 2 responderam que recebiam e 1 recebeu por um ano.

**Gráfico 2 - Responsáveis pelos resultados insatisfatórios da alfabetização na ótica das coordenadoras**

**Fonte:** Dados questionários/coordenadoras 2019, elaborado pela autora.

### 2.5.3 No silêncio da documentação, registros preciosos

Na SEMED disponibilizaram alguns dos relatórios de planejamento realizado pelas orientadoras de estudo, juntamente com a coordenação municipal do PNAIC. Quanto à existência do registro de atas, nos disseram que não havia, assim como o termo de compromisso assinado pelo município, em conversa com os técnicos, estes relataram que esse documento havia sido assinado na gestão anterior, portanto desconheciam o paradeiro do termo.

Dos documentos é importante dizer que não “se caracterizam como principal caminho de concretização da investigação [...]” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 13), mas recurso necessário para contribuir com o estudo, elemento inerente nesse processo se caracterizando como técnica que objetiva complementar as informações adquiridas através dos outros instrumentos. Além do que,

[...] constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE/ ANDRÉ, 1986, p. 39).

Os documentos usados para complementar o estudo, são documentos que pertencem ao acervo da Secretaria Municipal de Educação, são documentos técnicos que registram e relatam as ações promovidas pelo município no desenvolvimento das atividades do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Na sequência, o quadro com os documentos que foram disponibilizados pela Semed.

**Quadro 3 - Lista dos documentos**

	<b>Documento</b>	<b>Ano</b>	<b>Departamento</b>
DOC.1	Relatório de execução das unidades-1,2,3	Julho/2013	Arquivo Semed
DOC.2	Relatório das visitas aos Professores Alfabetizadores		Arquivo Semed
DOC.3	Parecer da atuação das orientadoras de estudo	Julho/2013	Arquivo Semed
DOC.4	Relatório – PNAIC unidade 4	Agosto/2013	Arquivo Semed
DOC.5	Relatório das visitas aos Professores Alfabetizadores	Agosto/2013	Arquivo Semed
DOC.6	Termo de adesão ao novo ciclo do PNAIC	Julho/2017	Arquivo Semed
DOC.7	Relatório de execução	Janeiro/2017	Arquivo Semed
DOC.8	Plano de ação-PNAIC	Janeiro/ 2017	Arquivo Semed
DOC. 9	Proposta de formação continuada	2017	Arquivo Semed

**Fonte:** Secretaria municipal de Educação, 2019

Nota-se que o acesso foi somente há alguns documentos dos anos 2013 e 2017. Quando solicitados ao departamento da secretaria, pedimos atas e demais registros, mas fomos atendidas apenas com estes do quadro. Na leitura percebeu-se que os documentos oferecem um panorama da organização do PNAIC, o *modus operandi*. Apresentamos de forma resumida as principais informações localizadas nos textos e que tem relevância no estudo.

### √ **DOC 1- Relatório de execução das unidades 1, 2 e 3**

Neste documento, está registrado que em Fevereiro de 2013 (dois mil e treze), a coordenadora municipal, juntamente com as orientadoras de estudos participaram da formação em Santarém <sup>11</sup> para dar início ao programa de formação e capacitação docente. No

<sup>11</sup> Distante aproximadamente 713 km de Novo Progresso. No período do PNAIC a BR-163 não estava totalmente asfaltada, então, o trajeto tornava-se mais longo, devido chuvas e atoleiro na estrada. Em Santarém fica o Campus da Universidade Federal do Oeste do Pará, instituição superior responsável pela formação da coordenadora e das orientadoras de estudo.



registro conta que no município foram cadastrados 64 professores que atuariam no ciclo de alfabetização (1º, 2º, 3º anos e multisséries). Totalizando 90 turmas, com mais de 1.700 alunos.

Também está registrado o início das atividades do PNAIC em Novo Progresso, a abertura oficial se deu em três momentos, primeiramente ocorreu na cidade, no dia 11 de março de 2013, reunindo professores alfabetizadores, coordenadores, diretores, orientadoras de estudo e a coordenadora municipal. Este encontro contou com a presença do prefeito, vice-prefeito, secretário de educação. Nas escolas do campo, no dia 16 de março ocorreu abertura da formação continuada na Escola Cléo Bernardo, na Comunidade Alvorada da Amazônia <sup>12</sup>e no dia 26 de março na escola Santa Júlia na Comunidade Santa Júlia<sup>13</sup>, essas escolas eram o ponto de concentração que reunia os professores das outras comunidades.

Consta no documento o desenvolvimento das unidades de estudo 1,2,3. Descrevem com riqueza de detalhes como aconteceu cada momento da formação continuada, entre dinâmicas de socialização, expectativas com relação à formação continuada e esclarecimentos acerca do PNAIC realizado pela coordenadora municipal.

Observa-se neste documento a apresentação das mudanças ocorridas, sendo as principais informações, o registro individual dos avanços e dificuldades das crianças, a não retenção das crianças do ciclo de alfabetização e avaliação descritiva em forma de relatório. Anunciou-se também os materiais didático-pedagógicos para subsidiar o trabalho docente.

Quanto a descrição das atividades referente as unidades de estudo (1,2,3), percebe-se o estabelecimento de uma rotina de trabalho envolvendo, dinâmicas, leitura deleite, apresentação dos objetivos pretendidos em cada unidade, leitura da seção: iniciando a conversa, reflexões sobre o eixo abordado no dia, vídeos, realização de brincadeiras, confecção de amostra de jogo ou brinquedo e recursos pedagógicos, discussões sobre perfil das turmas e da sala de aula, finalizando com a prescrição da tarefa de casa, a ser compartilhada no próximo encontro.

Uma outra importante observação feita são as propostas de discussão a respeito dos direitos de aprendizagem das crianças, as situações variadas de ensino-aprendizagem envolvendo os quatro eixos: leitura, oralidade, produção de textos escritos e análise linguística. A ênfase e separação do que caberia ser desenvolvido em cada ano do ciclo, ou

---

<sup>12</sup> Novo Progresso fica a 35 km distante da Comunidade Alvorada da Amazônia. Em Alvorada concentravam-se para formação do PNAIC os professores da Comunidade Carro Velho, Vila Izol, no km 1027, Aldeia Baú.

<sup>13</sup> Novo Progresso fica a 30 km distante da Comunidade Santa Júlia. Ponto de encontro para formação continuada, reunia os professores da Comunidade Riozinho das Arraias, Assentamento Nova Fronteira.

seja, o ano 1 seria a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, o ano 2 apropriação do sistema de escrita alfabética e o ano 3 consolidação dos conhecimentos.

Observou-se que a organização da formação continuada tinha uma rotina estabelecida de trabalho e uma sequência de atividades que eram modificadas conforme a proposta do ano e da unidade.

#### √ **DOC.2- Relatório das visitas aos Professores Alfabetizadores**

Neste documento, está registrado a finalidade das visitas realizadas pelas orientadoras de estudo e coordenadora municipal, as professoras alfabetizadoras. Sendo o intento, familiarizar-se com as práticas pedagógicas dos docentes. Para isso realizariam, primeiramente, o contato com o professor na hora atividade, a hora que estava em planejamento, orientação individual e esclarecimentos acerca de fichas, sugestões de atividades para sala de aula e sugestões para elaboração da rotina.

Observou-se neste documento as intenções pretendidas para o acesso das orientadoras à sala de aula, o prévio contato individual, para estabelecer como seria a rotina ou mesmo atividade permanente, isto é, acompanhar a prática do professor em sala de aula.

#### √ **DOC.3- Parecer da atuação das Orientadoras de Estudos**

Este documento, apresenta o trabalho de atuação das orientadoras de estudo na ótica da coordenadora municipal. A atuação é caracterizada como satisfatória, com a realização das atividades integralmente e a proposição de metodologias diversificadas, assim como de materiais didáticos pedagógicos, confecção de apostilas, oficinas e as visitas de apoio aos professores alfabetizadores. Registra-se que as orientadoras de estudo, também exercem concomitantemente outras funções, ou seja, além de orientadoras da formação continuada são coordenadoras pedagógicas nas escolas públicas da rede municipal.

Conforme é apresentado, o encontro das orientadoras para preparação da formação continuada acontecia nas terças e quintas, realizavam estudos, planejamento, elaboração das aulas e das atividades que seriam executadas com os professores alfabetizadores.

Observa-se no documento o registro feito quanto a recepção dos professores alfabetizadores ao PNAIC, este foi bem recebido e aceito, percebem na formação continuada, uma possibilidade de melhorar a qualidade do seu trabalho e da educação municipal.

#### √ **DOC.4- Relatório – PNAIC unidade 4**

Neste documento, tem-se registrado o tema trabalhado na formação, foi realizado dois encontros, cada encontro de 4 horas. Há a descrição da rotina de trabalho e a sequência das ações da formação continuada.

Traduz-se a rotina em vários momentos, assim observados: 1º- dinâmica envolvendo jogo e brincadeira; 2º- socialização das visitas, com interação dos professores relatando suas impressões acerca do trabalho das orientadoras na sala de aula; 3º- apresentação de slides; 4º- sessão de vídeo; 5º- atividades em grupos; 6º- avaliação do encontro; e 7º- prescrição da tarefa de casa.

O estudo da unidade 4 foi realizado em dois encontros e a organização não se altera de um para outro, observa-se alteração na ordem das atividades, mas geralmente com a mesma rotina.

#### √ **DOC.5- Relatório das visitas aos Professores Alfabetizadores-PNAIC**

Este relatório é referente ao 2º semestre do ano de 2013, nele estão os registros das visitas aos professores alfabetizadores das escolas municipais urbanas e do campo. O tempo de visita com cada professor em sala de aula foi de 2 horas. Observa-se, o relato do que fizeram as orientadoras na sala de aula, realizando leitura deleite e também o “Bingo do alfabeto”, objetivando socializar com a turma e explorar, ludicamente, atividades para reflexão fonológica, assim como apropriação do sistema de escrita alfabética.

Constata-se a participação da coordenadora municipal do PNAIC auxiliando diretores e coordenadores pedagógicos nas dúvidas acerca do programa e também do uso dos materiais distribuídos pelo MEC.

Outro aspecto observado no documento é a explicitação do objetivo das visitas, além de atuar na sala do professor, as orientadoras buscavam observar se o professor estava desenvolvendo as atividades propostas pelo PNAIC, na perspectiva de alfabetizar letrando, atividades sugeridas e apresentadas nas formações. Pelos relatos, a grande maioria dos professores estava realizando as atividades propostas, adaptando o planejamento, executando a rotina permanente, trabalhando os conteúdos de forma contextualizada. Segundo o documento, ainda há os professores que apresentam dificuldades de implementar em sua prática pedagógica as propostas do PNAIC.

Para essas situações seria organizado um roteiro de acompanhamento diferenciado a este grupo.

#### √ **DOC.6- Termo de adesão ao Novo ciclo do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**

Este documento trata-se do termo de adesão ao novo ciclo do PNAIC. Observou-se neste o reforço e a ampliação do compromisso de alfabetizar as crianças, no máximo ao final do 3º ano, em consonância com a Meta 5 e a Meta 7 do Plano Nacional de educação (PNE). Este compromisso também propõe a redução da alfabetização incompleta e letramento insuficiente nos demais anos do ensino fundamental, fomentar a qualidade da aprendizagem na idade adequada e diminuir a distorção idade-ano na educação básica.

Neste o município é representado pela UNDIME, se compromete a mudar os resultados de aprendizagem tendo como referência os dados das avaliações.

#### √ **DOC. 7- Relatório de execução**

Este documento data do ano de 2017, mas é referente as ações do ano de 2016. Observa-se o registro do cadastramento de 69 professores alfabetizadores e 21 coordenadores atuantes no ciclo de alfabetização. Totalizando 82 turmas (1º, 2º, 3º anos e multisséries), com 1.783 alunos.

Consta que no decorrer do ano letivo foram feitos acompanhamentos dos professores alfabetizadores, mas não consta a frequência e a quantidade de acompanhamentos. Registraram que a maioria dos professores estão desenvolvendo as atividades propostas pelo programa.

Um dos destaques do documento é que a formação para as orientadoras de estudos só ocorreu no mês de dezembro, e ainda assim as atividades com os professores alfabetizadores ocorreram normalmente no município.

Na avaliação realizada das ações, está registrado mais uma vez que o PNAIC foi bem recebido e aceito pelos professores. Nesse movimento, o PNAIC acabou trazendo, segundo o documento, grandes avanços nos processos de alfabetização, qualificação profissional, troca de experiência, trabalho de alfabetização através da ludicidade, metodologias inovadoras e diversificadas, redução do índice de reprovação no ciclo de alfabetização.

### √ **DOC.8- Plano de ação – PNAIC**

O penúltimo documento é referente aos meses de fevereiro a novembro de 2017, é o plano de ação das atividades da formação continuada. Observou-se o registro dos dados da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), que apresenta os resultados de aprendizagem na leitura, escrita e matemática dos alunos do município de Novo Progresso.

Baseado nesses dados da ANA de 2014 e o diagnóstico realizado nas escolas foram estabelecidas as metas e ações que visam revitalizar o ciclo de alfabetização, para melhorar a aprendizagem. O fio condutor da formação continuada estará direcionado para a reflexão sobre a prática docente.

O documento comporta vários objetivos e apresenta as ações para atingi-los. Um outro elemento observado é que a formação será “com” o professor alfabetizador e não “para” o professor. Anuncia-se o desenvolvimento de um trabalho compartilhado, para promoção de estratégias de reflexão sobre as práticas pedagógicas e a implementação de práticas que atendam às necessidades da criança.

### √ **DOC.9- Proposta de formação continuada**

Neste documento, apresenta-se o Plano Estratégico do PNAIC com as metas e ações que objetivaram revitalizar a educação do 1º ao 3º ano e alcançar a meta do não alfabetismo. Assume-se neste documento uma proposta com foco na perspectiva histórico-social. Observou-se no documento referência aos estudos de Saviani e fundamentos metodológicos de Paulo Freire: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse, a prática social, a educação dialógica e afetiva. Na formação, professores irão potencializar estratégias de ensino já conhecidas.

## **2.6 Diálogo com o campo, aproximação com o objeto de estudo**

A construção do balanço de produção<sup>14</sup>, o acesso aos trabalhos desenvolvidos a respeito do PNAIC, foram direcionados a partir da escolha de quatro descritores, sendo o primeiro descritor - *Política educacional*; segundo descritor- *Implementação do PNAIC*;

---

<sup>14</sup> Pesquisa realizada no site da CAPES, em abril de 2019.

terceiro descritor- *Políticas de formação continuada* e por fim o quarto descritor *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*.

Destacou-se os temas a partir da leitura de títulos e, posteriormente, leitura dos resumos, observando até que ponto o problema de investigação se relaciona com o conjunto de trabalhos já desenvolvidos no campo da pesquisa. Selecionamos as produções de doutorado, mestrado e mestrado profissional, no período compreendido entre 2014 à 2018. Este conjunto de textos clarifica questões do tema escolhido (MAZZOTTI, 2002).

**Quadro 4 - Descritores e autores do balanço de produção**

<b>Descritores</b>	<b>Autores</b>
“Política educacional”	Lima(2015); Cruz(2016); Stremel(2016); Ventura(2016); Alferes(2017); Vilas Boas(2017); Di Giusto(2018); Neto(2018); Pereira(2018)
“Implementação do PNAIC”	Leite(2014); Santos(2015); Almeida(2016); Nascimento(2017); Pereira(2018)
“Políticas de formação continuada”	Baccin(2014); Salomão(2014); Boeing(2016); Gelocha(2016); Oliveira(2017); Silva(2017)
“Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”	Assis(2016); Oliveira(2016); Pires(2016); Ferreira(2017); Schneider(2017); Brito(2018); Conceição(2018);

**Fonte:** Organizado pela autora, 2019

Estudos envolvendo a política educacional, processo de implementação, como se dá a participação dos sujeitos neste processo são poucos, as produções selecionadas trazem a política educacional como objeto de estudo, com enfoque principalmente na política de formação de professores.

É preciso considerar as etapas da política educacional como processos que se comunicam, sem perder de vista as relações de poder, jogos de interesse subjacentes à própria finalidade da mesma.

Acerca do PNAIC enquanto política pública, Mainardes *et al* (2011) compartilha que “Tanto no cenário nacional quanto internacional a pesquisa sobre políticas educacionais vem se constituindo em um campo de investigação distinto e em permanente busca de consolidação” (p. 143), sinalizando os limites que carecem ser ultrapassados ou mesmo questionados.

O caráter da pesquisa no âmbito da política educacional “[...] precisa analisar o papel das ideias desenvolvidas pelos atores, as ideias em ação, o referencial (global e setorial) que fundamentam a política e os mediadores das políticas (atores)” (SANTOS, 2012, p. 161).

Essas características identificadas na prévia leitura dos resumos faz com que os resultados alinhem-se a investigação que realizamos, uma vez que abordam a política educacional, ao mesmo tempo que focalizam a formação continuada.

### **2.6.1 Autores discutem as interfaces do PNAIC**

O contexto histórico brasileiro dos anos 90 é marcado por profundas mudanças nos vários campos sociais, com destaque para a educação, cujas reformas na política educacional são traduzidas e interpretadas a partir da aproximação com os organismos internacionais. A “preocupação” em torno da educação é uma das características que marca o século XXI, tratando-se de Brasil há uma série de questões a resolver, sinalizando os débitos do Estado para com sua população.

A pesquisa tem importância única, quando problematiza aspectos de natureza educacional pode trazer contribuições e o espaço da pós-graduação é onde trilhamos o caminho para compreendê-la, o diálogo com os autores é condição primeira para início dessa caminhada.

O estudo de Lima (2015) apresenta “as configurações das políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990, objetivando compreender a dinâmica desse período histórico no que tange a política de formação de professores no âmbito da formação inicial e continuada, destacando os programas desenvolvidos pela CAPES-DEB. As reformas na política educacional caracterizam os anos 90 no Brasil (LIMA, 2015, p. 18), nesse contexto a educação recebe as orientações de organismos internacionais para enquadrar-se no novo modelo econômico o que implicará sérias consequências. Para a autora,

[...] “sob a batuta” do neoliberalismo, o que ocorre é a limitação de recursos econômicos destinados às políticas sociais, provocando uma redução na cobertura das ações das políticas públicas e dos fomentos destinados à educação para novos projetos a serem implantados na área educacional. (p. 24).

Na mesma linha de pensamento, Cruz (2016) apresenta a necessidade de entender o Estado, uma vez que as configurações perpassam e são definidas neste que é o agente com a incumbência de propor ações para resolução dos dilemas que envolvem o contexto da sociedade. Portanto, “Para compreensão das políticas públicas educacionais, é fundamental que a análise do papel do Estado seja compreendida, principalmente, na sociedade capitalista” (CRUZ, 2016, p. 18). Ademais, “[...] o Governo ao propor políticas educacionais, tem objetivos claros, pois nada é realizado de maneira neutra e desinteressada (Ibid.).

Diante dessas questões, a autora analisa o PNAIC tendo como objeto a implantação e implementação a partir de Programas de formação continuada de professores que o antecederam, sendo estes o “PROFA”, “Toda criança aprendendo” e o “Pró-letramento”. Refaz o percurso dos processos desde a constituição do Programa, até o instante de realização da formação cujo intento, a construção de competências do professor alfabetizador, responsável direto pela aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, é condição para efetivação desses objetivos. O centro era o professor formador e o professor alfabetizador, o primeiro tinha uma preparação que envolvia vídeos, fascículos de livros, de maneira a conduzir a formação, principalmente através do relato da sua experiência profissional.

Veremos que Cruz (2016) tece críticas no sentido que “[...] o PROFA reforçou os interesses e objetivos das políticas neoliberais e tornou-se mais um programa que não conseguiu contribuir na diminuição dos problemas de alfabetização da população brasileira.” (p. 49). Na mesma perspectiva crítica, Lima (2015) aprofunda que,

No Brasil, os principais problemas do sistema educacional dizem respeito às altas taxas de analfabetismo, altos índices de evasão e repetência no ensino fundamental e o baixo nível de matrículas nos cursos de nível médio é indicador relevante do insucesso dos responsáveis pela elaboração de políticas educacionais para enfrentarem a demanda de eficiência do sistema de ensino. (p. 44).

As autoras Lima (2015) e Cruz (2016) apresentam pontos comuns de discussão a respeito da política educacional no que tange a formação do professor, inicial e continuada, analisando programas que ao longo do tempo foram implementados, sob a justificativa de superar problemáticas da educação. A formação do professor é um dos destaques na política educacional, há que se reconhecer avanços nesse sentido, porém há outros dilemas que não fazem parte da agenda, como as precárias condições das instalações escolares, desvalorização salarial, entre outras questões.

No trato da política educacional, a preocupação e inquietação de Stremel (2016) vem no sentido da constituição desta enquanto campo de estudo, uma vez que “[...] é difícil demarcar o surgimento dos estudos de política educacional no Brasil como campo específico e autônomo” (p. 16), conforme a autora, está em processo de “construção e consolidação”. Como campo amplo e abrangente que é a política educacional, a que se definir com clareza os objetos de estudo.

Para os que definem a política educacional como objeto de pesquisa, a contribuição de Stremel (2016) torna-se relevante, pois discute “[...] sobre as ambiguidades referentes ao aspecto conceitual da política educacional e as indefinições em relação ao que compreende



seu objeto de estudo.” (p. 25). Como referência e perspectiva teórico-metodológica a autora se apropria da rica contribuição de Bourdieu, para este,

[...] não basta analisar o conteúdo do texto nem estabelecer uma relação direta com o seu contexto. Entre esses dois lados, há um universo intermediário, que são os campos (cultural, jurídico, científico, etc.), “[...] no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.” (BOURDIEU, 2004a, p. 20) (STREMEL *apud* BOURDIEU, 2016, p. 31)

O autor dialoga com questões complexas que são inerentes ao “mundo social”, universo cujos agentes estão em relação uns com os outros, o que de certa forma impacta na análise pretendida sobre a política educacional. Há uma superfície, uma aparência a ser superada, desconsiderar este universo, é o mesmo que negar as contradições sociais e assumir uma postura morna diante das problemáticas. Por isso, Stremel vai alertar que,

A pesquisa sobre política educacional, implícita ou explicitamente, vincula-se a certos interesses que estão em jogo, seja para legitimar uma determinada política, seja para negá-la, de tal modo que as tomadas de posição dos intelectuais nesse campo podem contribuir para certos mecanismos de reprodução social. (STREMEL, 2016, p. 39)

Referente a discussão da política educacional, anuncia-se a necessidade da coerência desta com uma educação pública e de qualidade (CRUZ, 2016), o posicionamento crítico após análise responsável e rigorosa da pesquisa pode contribuir nas tomadas de decisões para definição dos elementos da política. Este posicionamento crítico, profundo, é ponto de concordância entre as produções apresentadas, sobretudo no papel assumido pelo Estado após o cenário dos anos 90 do século passado. Lima (2015); Cruz (2016); Ventura (2016); Vilas Boas (2017); Alferes (2017), assumem posturas de análise da política que são indispensáveis. Um outro destaque comum é quanto à análise do PARFOR em seu processo de implementação.

Ventura (2016) apresenta os desafios da implementação de uma política pública no campo da educação, tendo como ponto de partida sua própria experiência no PNAIC, para isso analisa a reflexão do registro das atas das orientadoras de estudo. Na referente pesquisa discute as fases da política, destacando que a autora também se reporta aos anos 90 para estabelecer o recorte histórico. “A política pública é desenvolvida para enfrentar um problema público, e se desenvolve através de um ciclo [...]” (VENTURA, 2016)

A ideia de ciclo nos remete a uma espécie de sequência, algo que tem começo, meio e fim. O meio é o ponto intermediário, intervalo que ocorre em situações diversas, mesmo tendo uma referência, um ponto de partida, nada pode ser considerado determinado, pelo fato de que os espaços são constituídos de grupos de profissionais que tendem a não seguir à risca

orientações, mas fazem adequações necessárias as condições existentes. No mesmo sentido, Giusto (2018) investiga a etapa de implementação do PNAIC, porém em espaços que são de vulnerabilidade, discutindo as quatro fases inerentes da política pública, com base em Ham e Hill (1993) e Lotta (2008), sendo “agenda, formulação, implementação e avaliação”.

A ideia de Ventura (2016) quanto o ciclo de política envolve seis fases:

**Figura 2 - Ciclo de Política**



**Fonte:** Ventura, 2016.

Em contrapartida, no estudo de Alferes (2017) aparece o conceito *Policy enactment* para referenciar o “contexto da prática”, ou seja, o processo onde os atores colocam a política em andamento, as ações passam a realizar-se objetivando a consecução dos fins propostos.

Na investigação de Alferes (2017), a autora “analisa as ações do PNAIC no campo da produção do discurso da política (nível macro), bem como os processos de recontextualização que ocorrem no nível meso e nível micro”. Emprega conceitos formulados por Ball, Maguire e Braun (2016) que, após alguns anos pesquisando quatro escolas públicas secundárias e uma particular, se propõe a “[...] escrever e conceituar, de forma diferente, a relação entre a política (*policy*) e a prática.” (p.9).

Nesta produção temos um ponto diferente das demais autoras, até então destacadas no texto, num dos capítulos da tese, intitulado “*Theory of policy enactment versus implementação*”, Alferes (2017) dirá que “o conceito de *implementação* é complexo e controverso” (p. 93), outras produções não entram nesse mérito de discutir o conceito e o que este simboliza de fato. Nesse caso, os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016) são aporte para Alferes adentrar no campo do discurso e ao mesmo tempo no campo da prática e ação daqueles

que atuam sobre a política. Importante saber o que representa cada nível, são interdependentes e articulam-se entre si.

Outro destaque na tese de Alferes (2017) são as observações feitas após a revisão de literatura na qual os estudos indicam que,

[...] no Brasil, as políticas públicas e os programas criados para a formação continuada de professores têm como finalidade a melhoria da prática pedagógica, muitas vezes, no sentido de corrigir lacunas da formação inicial, melhorar a qualidade da educação e elevar os índices revelados nas avaliações realizadas em larga escala. (p. 64).

A leitura realizada nos documentos orientadores do PNAIC nos dá indícios que a finalidade da política não foge dessa realidade, o aspecto da prática foi bastante evidenciado e concomitante ao processo de formação havia as avaliações padronizadas para auferir o aprendizado das crianças. Os resultados conferidos não deixam de ser constrangedores, uma vez que os dados confirmam que partes dos objetivos não foram alcançados e os índices ainda estão aquém do esperado.

Na investigação de Vilas Boas (2017), a autora problematiza a implementação do Parfor, enquanto política pública para a formação de professores no âmbito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia sobre a visão dos participantes, os coordenadores, docentes e discentes. Anuncia que “o Estado Neoliberal se fortaleceu, passando a defender e difundir a desregulamentação, a flexibilidade, a eficiência e a produtividade como medidas importantes para o desenvolvimento do Estado, da economia e da sociedade” (p. 17). Os anseios do Estado neoliberal são transferidos para a educação,

[...] tal como a conhecemos na modernidade, sempre esteve atrelada a uma dinâmica política ampla e complexa. Ampla, no sentido em que passou a ser associada ao processo de desenvolvimento de uma nação, e complexa, porque se tem consagrado como estratégia hegemônica para disseminar e consolidar na sociedade em que se efetiva, os ideários vinculados aos interesses dos modos de produção econômicos de sua época. (VILAS BOAS, 2017, p. 18)

Contrários a esta forma de organização, o movimento dos educadores apresenta outras propostas que vão na contramão dos interesses mercadológicos, uma das pautas mais recentes foi quanto a BNCC. O objetivo é sempre a melhora dos índices educacionais, tanto que o regime de colaboração, inaugurado com o Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, é uma das alternativas em que os entes federados buscam a superação desse quadro.

Já 2009 é marcado pela instituição do Parfor e da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sendo da CAPES a responsabilidade pelo fomento dos programas de formação inicial e continuada.

Na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), o Parfor foi implementado em 2009, ao longo da análise, Vilas Boas (2017) destaca as alterações que foram realizadas na programação pela universidade e outras que não puderam ser feitas. Para a autora, o que há é a falta de diálogos entre as instituições, e apesar das lutas ainda assim o que tem se confirmado historicamente é “[...] o estabelecimento de políticas de governo e não de Estado, que fragmentam as ações e dificultam o fortalecimento da formação docente, apesar da luta histórica do movimento dos educadores e de suas instituições representativas” (VILAS BOAS, 2017, p. 56).

Revela a pesquisa que faltou tempo para as instituições e os próprios entes federados, discutirem, analisarem o que de fato estavam para desenvolver, colocar em ação. Apesar disso, o referido estudo indica que os sujeitos avaliam de forma positiva o programa, mesmo com as dificuldades para implementá-lo. Com isso, a autora passa envolver na análise o conceito de “pseudoconcreticidade”, recorrendo a Kosik (1976) para falar das “aparências enganadoras”.

Conforme as produções que abordam o processo de atuação da política ou o processo de implementação, Giusto (2018), recorrendo aos estudos de Lotta (2008) confere que é uma etapa complexa, pois sofre interferências dos vários campos, seja econômico, político e social. A complexidade se traduz em dificuldades, como indicou a pesquisa de Vilas Boas (2017). Em diálogo com Arretche (2001), Giusto (2018) apresenta que para a referida autora, padrões precisavam ser estabelecidos e seguidos objetivando a eficácia da implementação, mas a decisão política, a dinâmica sempre está “[...] sujeita a influências do contexto e da interpretação e adesão de seus implementadores que operam em condições diversas, interferindo diretamente em suas condutas (p. 13), no caso do *lócus*, e isso vale para outros, entendemos que padronizar determinados aspectos é sempre um risco, pois cada espaço vai desenvolver conforme as condições objetivas e subjetivas do seu cotidiano.

O trabalho em ambientes vulneráveis, o aspecto da implementação da política, ou melhor do PNAIC, é muito singular, os elementos vão se misturando e de forma implícita a autora traz os conceitos sem muita distinção, diferentemente de Alferes (2017) e Stremel (2016), cuja perspectiva busca superar a implementação enquanto conceito rígido, enfatizando o contexto de atuação e contexto da prática. Os atores fazem acontecer a política de acordo com as possibilidades, modificando o texto e adaptando para a realidade pretendida. Nesse sentido, mesmo sem fazer distinções, na investigação de Giusto (2018) “[...] busca-se perceber as regras e diretrizes a que estão submetidos, verificando também sua adesão, adaptações que realizam, rejeições ou ressignificações a aspectos da política em questão” (p. 14).

Na discussão teórica, “[...] a implementação era concebida como um processo técnico, uma execução das diretrizes impostas por meio de um processo hierárquico” (GIUSTO, 2018, p. 20), mas a partir do instante que esta etapa passa a ser percebida, estudada, serão localizados os limites e o que efetivamente ocorre, ou seja, é uma fase sujeita às interações e interpretações daqueles próprios sujeitos do espaço. “Nos dias atuais a implementação de uma política pública não é mais entendida somente como a execução de um conjunto de ações pré-estabelecidas que visam o alcance de um objetivo determinado” (GIUSTO, 2018, p. 24).

Após análise dos dados de pesquisa da referida autora, o estudo conclui que a adesão as propostas do PNAIC foi baixa, em função que os agentes implementadores foram resistentes aos treinamentos, métodos de alfabetização e pela própria desatenção, descrédito e desinteresse do governo que, mesmo assumindo o compromisso formal, há casos que não cumpriu.

O PNAIC teve duas ações primordiais à formação de professores e alfabetização, uma política grandiosa, que exigiu responsabilidade no cumprimento do que propunha sob pena de comprometer o objetivo principal. Quando analisada nas partes, até por que isso é premissa para entender o conjunto, temos noção dos desafios e daquilo que escapa a maioria em termos da logística da política educacional.

Nos estudos acerca da política educacional os pesquisadores trazem o papel do Estado, após os anos 90, e discutem sobretudo as interferências das instituições estrangeiras, do mercado, empresários, no direcionamento da educação e na definição da política. No trato da formação de professores, intrínseca ao PNAIC, Neto (2018) investiga as determinações e implicações da política nacional de formação de professores da educação básica desenvolvida durante o governo da frente popular no Brasil, de 2003 à 2016. Se posiciona de forma crítica as reconfigurações na política educacional, sobretudo nas estratégias que se direcionam à política de formação do Magistério para a educação básica.

Para Neto (2018),

[...] as estratégias, ideologias e valores expressos nos documentos oficiais das políticas educacionais não se apresentam às pessoas, à primeira vista, de forma imediata. Sua apreensão só pode ser alcançada por meio de um esforço e de um desvio, de uma atividade peculiar em que a “lei dos fenômenos” e a “estrutura da coisa” seriam capturadas [...] (p. 49).

Portanto, o texto da política vem carregado de intenções e interesses, para serem desvelados exigem o olhar que ultrapasse o imediato e a aparência. Tarefa de dificuldade, o habitual é na primeira leitura, isso quando acontece, pode ocorrer a desistência. Quando

pautamos a fase de implementação, que os atores atuam e desenvolvem a política, o mínimo a ser feito seria a captura do que expressa o texto, dos documentos oficiais por estes sujeitos.

Na tese o autor discute o contexto global, as sucessivas conferências entre os blocos hegemônicos e os emergentes na tomada de decisão quanto a maneira que a educação deve ser conduzida e, principalmente, como se desenha o perfil do professor para atender as exigências do século XXI.

No caminho das reformas implementadas a partir da virada do milênio na América Latina e Caribe, a Unesco também tem voltado sua atenção para a região, implementando, desde o ano de 2010, uma estratégia sobre docentes, sob a direção da Oficina Regional de Educação da Unesco para América Latina e Caribe (OREALC/Unesco), com a prerrogativa de que os docentes são atores-chave para o êxito de uma educação de qualidade, o que torna fundamental a atuação sobre o desenho de políticas públicas nesse setor para melhorar o desempenho dessa categoria. (NETO, 2018, p. 119).

A formação do professor está no centro do debate, e cada país se compromete em fazer as adequações, sendo esta uma exigência para liberação de empréstimos e também zelo pela parceria firmada. Nesse jogo há, “[...]à tentativa pertinaz de delinear e difundir um perfil de professor adequado para a promoção e/ou manutenção das condições propícias de reprodução do capital “(NETO, 2018, p. 104), um “movimento global” que dinamiza a educação.

Ao final, a consecução seria “[...] novos perfis de educadores almejados: tecnicamente competentes e inofensivos politicamente” (p. 236), que reproduzam nos espaços escolares as técnicas preparando indivíduos que não reajam a organização da sociedade e aceitem natural e passivamente os absurdos da sociedade hegemônica.

Esse contexto exposto por Neto (2018) oportuniza analisar o PNAIC em articulação com os fatores macro, de modo a entender como se delineia a política no micro contexto e como os sujeitos interferem e a ressignificam. Não há saída viável, mas há possibilidades de compreender a lógica da governança e as implicações desse global movimento, amortecendo os efeitos, fazendo a resistência, pois o professor é privilegiado no contato direto com indivíduos em formação.

O trabalho de Pereira (2018) apresenta que as políticas são reinterpretadas conforme a realidade local. A implantação se dá em sintonia com a organização, entre os vários aspectos, além da aprendizagem, os municípios também lidam com questões do ingresso e da permanência. O estudo compara o desdobramento da implantação em dois municípios paulistas, enfatizando que ambos realizaram de formas distintas esse processo. O objeto de

discussão do estudo é o ciclo de políticas proposto por Ball, o contexto de influência, o contexto teórico e o contexto da prática serão comparados na realidade dos dois municípios.

Na construção do texto, Pereira (2018), traz os antecedentes históricos e os influenciadores do PNAIC, inspirado no êxito do programa desenvolvido no Ceará, o PAIC. Após mapeamento e pesquisa, chega-se em índices alarmantes de analfabetos, o que exigia ação emergencial. Organizaram uma política de cooperação, que contou com a adesão de 60 municípios, juntamente com a UNICEF e a sociedade civil.

É necessário fazer uma ressalva para destacar que o município de Sobral, no Ceará, foi considerado o berço da ideia de se criar uma política de alfabetização com o *slogan* de se alfabetizar na idade certa, originando posteriormente o PAIC para todo o estado cearense e, por último, o PNAIC para toda a nação (PEREIRA, 2018, p. 83).

Os estudos de Stremel (2016), Alferes (2017) e Pereira (2018), dão destaque para o ciclo de política, enfatizando os contextos, influência, produção, resultados, prática, mas adensando no objeto de pesquisa proposto por cada uma. A teoria do sociólogo Ball é referência nessas produções, Alferes (2017) e Pereira (2018) realizam a articulação entre os contextos de produção e da prática, trazendo as percepções do campo de atuação da política na ótica dos atores do processo. O estudo indica que a política desdobra-se conforme a reinterpretção feita pelos sujeitos, ao mesmo tempo a autonomia do ente federado determina a forma de organização em conformidade com a urgência e prioridade de cada espaço.

Apresentamos na sequência o quadro com as produções filtradas usando o primeiro descritor *Política Educacional*.

**Quadro 5 - Produções referentes ao descritor “Política educacional”**

<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>IES</b>
<b>LIMA</b>	Políticas Educacionais e a formação de Professores no Brasil: a ação da Deb no âmbito da Capes (2009-2014)	2015/D	UNIUBE
<b>STREMEL</b>	A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil	2016/T	UEPG
<b>VENTURA</b>	PNAIC Polo São Paulo: Desafios da implementação de uma política pública de Educação	2016/D	UNICID
<b>CRUZ</b>	Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	2016/D	UEPG
<b>BOAS</b>	Política para a formação docente: uma análise do Plano Nacional de Formação de Professores - Parfor	2017/D	UESB
<b>ALFERES</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização	2017/T	UEPG

<b>NETO</b>	Política nacional de formação de professores no Brasil (2003-2016) como expressão da governança global	2018/T	UFSC
<b>GIUSTO</b>	A implementação do PNAIC na rede de ensino do município de São Paulo em territórios vulneráveis	2018/D	UNICID
<b>PEREIRA</b>	Implantação do PNAIC nos municípios de Santo André e São Bernardo do Campo à luz do ciclo de políticas: questões de gestão pedagógica	2018/D	UNINOVE

Fonte: Capes, 2019;

No bojo do texto de adesão ao PNAIC cada ente federado tinha atribuições. É nesse sentido que se apresenta a produção de Leite (2014), a qual enfatiza a implementação do PNAIC na realidade de uma escola de Minas Gerais, concomitante a outras políticas desenvolvidas pela secretaria de educação. O que mais chama atenção é que com todos os esforços, implementação de políticas, ações direcionadas a essa etapa, ainda assim é expressivo o número de estudantes que não desenvolvem o processo de alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental. A pesquisa realiza um estudo sobre o impacto do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - numa escola da rede municipal de Juiz de Fora/MG, sob duas perspectivas: a da adesão da escola e a de seus docentes alfabetizadores.

A experiência como professora nas turmas de 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental por onze anos e como gestora suscitaram muitas inquietações quanto a aprendizagem, pois era expressivo o número de estudantes que chegavam ao final do 3º ano sem saber ler e escrever com autonomia. A realidade do espaço da pesquisa contava com políticas próprias de formação continuada e a adesão ao PNAIC vem no sentido de agregar, porém ainda assim a autora elenca uma série de percalços advindos das propostas, um deles seria a frustração de não atingir os objetivos quanto a aprendizagem, colocando como empecilho a falta de espaços de discussão teórica acerca o estudo dos conceitos de alfabetização e letramento e das políticas implementadas, a qual cabia-lhes o papel de executores. Referente a implementação do PNAIC, a autora recorre a coordenadora local e regional do programa, a equipe gestora da escola analisada e as professoras alfabetizadoras da unidade, nesse contato destaca que os olhares se diferenciam, o que é natural considerando a posição assumida por cada sujeito. Como trata-se de uma pesquisa de mestrado profissional, ao final a pesquisadora apresentou uma proposta de intervenção na escola investigada, Plano de Ação Educacional para um melhor “gerenciamento” do PNAIC. Não poderíamos deixar de destacar a premiação dada ao professor e a escola que atingisse os resultados propostos, há o recebimento de uma espécie



de 14º salário. Porém, não vemos nenhum aprofundamento quanto a essa questão, a autora apenas menciona.

No tocante a “implementação do PNAIC”, partimos de Minas Gerais para São Paulo, também na rede municipal, trazendo Santos (2015), enfocando a consolidação deste na prática e objetivando evidenciar aspectos concernentes à sua estruturação e ao contexto político de sua nacionalização. Contextualiza o PAIC, considerado referência para o PNAIC, e indagando o porquê deste não ser mencionado nos cadernos de formação e também nos documentos. Na entrevista realizada com Sofia Lerche Vieira<sup>15</sup>, a autora faz o questionamento, o fato do PAIC não ser mencionado nos documentos, mas a entrevistada também não tem respostas, apenas diz ser uma pergunta interessante e diz desconhecer a dinâmica do PNAIC. Assim como Leite (2014), Santos (2015) apresenta proposta de intervenção. Concomitantemente, Santos (2015) traz a alfabetização e também os programas que antecederam e servem de base ao PNAIC, além do PAIC, apresenta o Pró-Letramento, abordando a relação com a Universidade pública e o papel assumido na formação continuada de professores.

Após Santos (2015) dialogar acerca do PAIC, retoma a formação continuada no contexto do PNAIC trazendo a dinâmica organizada em São Paulo, tecendo críticas quanto a não participação dos coordenadores pedagógicos na formação, outro aspecto é a aceitação dos professores, até os que não estavam cadastrados no censo e não era público alvo, mas assumiram turmas do ciclo de alfabetização, se dispuseram participar da formação sem recebimento do auxílio e dos materiais. Discute a formação continuada na perspectiva dos dilemas que ao longo da história da educação vão sendo superados ou mascarados, dependendo da análise que se faz. Antecipa que a formação inicial dos professores não prepara o profissional para as peculiaridades e problemáticas da sala de aula, e que a formação continuada ao invés de sinalizar avanços, está para compensar as faltas da formação inicial.

No que se refere a análise de implementação, o trabalho de Nascimento (2017) verifica em que medida o regime de colaboração vem ocorrendo entre o município de Recife e a União. Interessante que para a referida autora “[...] a implementação faz parte de uma forma de abordagem que contempla as fases de uma política de maneira articulada” (p.25), dessa forma, é necessário entender como ela é ressignificada no espaço e no tempo pelos sujeitos interessados (NASCIMENTO, 2017).

Analisar como se deu o processo de implementação do PNAIC, tendo como eixo a gestão municipal e o regime de colaboração são aspectos até então pouco evidenciados nos

---

<sup>15</sup> Foi Secretária de Educação do Estado do Ceará na implantação do PAIC em Sobral, até o instante que torna-se política pública estadual de alfabetização. É Professora e especialista em Políticas Públicas.

trabalhos elencados. Neste em particular, o ponto de vista das falas dos sujeitos contribui para desvendar a realidade. Quanto o regime de colaboração, temos o MEC, a UFPE e o município com responsabilidades já expressas na própria legislação do PNAIC. O estudo descreve e os dados vão revelar que, “A parceria na implementação do PNAIC em Recife se mostrou fragmentada entre o município, UFPE e MEC dada a ausência de espaços de diálogos, pois o MEC, pelas portarias e resoluções, prestigiou o sistema de monitoramento como meio de comunicação em detrimento de acompanhamento” (NASCIMENTO, 2017).

Na proposta de Almeida (2016), a autora investiga o movimento de articulação entre a Universidade e as Secretarias de educação. Analisar o PNAIC no estado do Rio de Janeiro como uma alternativa de regime de colaboração entre os entes federados foi objetivo, para isso aborda o conceito de políticas públicas recorrendo a análise do ciclo de políticas com o aporte de Cury, Ball e Mainardes, assim como de Perez (2010).

Quanto ao ciclo traz os contextos e espaços em que se desenvolve as fases da política, sendo o contexto de influência, o contexto de produção de texto, contexto da prática, contexto de resultados e o contexto de estratégia política. Utiliza a triangulação de dados para o tratamento das informações adquiridas na pesquisa empírica, as entrevistas, os relatos de experiência e análise documental constituiu o *corpus* de análise. Dos contextos da política, o que será explorado é o contexto de influência e de produção de textos, e o que se efetivou no contexto da prática, as informações coletadas serão dos sujeitos participantes da implementação. Não é o primeiro trabalho que fala sobre a voz dos sujeitos, dar voz aos sujeitos, é uma expressão que causa estranhamento, pois não se trata de dar voz, mas oportunizar aos sujeitos o compartilhamento dos saberes adquiridos após a implantação de uma política cujo aprendizado pode significar ganhos que ultrapassem o local e vá para o geral.

Uma primeira informação importante é apresentada por Almeida (2016), quando anuncia que o PNAIC “[...] não leva em consideração as diferentes regiões brasileiras e acaba por desconsiderar as especificidades regionais, bem como cultura e experiências profissionais (p. 20). Chama atenção para o que as decisões políticas envolvem, assim pensando no PNAIC, compartilha que podemos enquadrá-lo como sendo uma política distributiva, ou seja, é uma política *top down* (de cima para baixo) em que as decisões são tomadas pelo governo [...] (p. 26), mesmo sendo uma iniciativa do governo federal, não podemos perder de vista que a política é apresentada e fica a cargo dos entes federados adotá-la ou não. É por isso que no ato da implementação, contexto da prática, os atores do local não só podem como devem tomar

decisões em conformidade com as peculiaridades do espaço. E, ao longo da leitura das produções, há indícios que indicam as modificações feitas nos municípios e estados.

Após a análise realizada,

Podemos dizer que houve um ganho devido à articulação entre os coordenadores gerais das Universidades participantes do PNAIC. No estado do Rio de Janeiro, observamos um fortalecimento dos laços, da troca de experiências, através de um grupo entrosado, resultado de uma sólida formação continuada ao longo de três anos. (ALMEIDA, 2016)

É um resultado que expressa a visão de alguns dos sujeitos, coordenadoras e orientadoras de estudo, o que não vimos foi a expressão dos professores para quem a formação foi pensada. Um aspecto de destaque na entrevista é que havia resistência dos professores já nas políticas locais, em função da falta de diálogo e da forma de condução do trabalho da secretária de educação. Na relação de poder a secretária determinava inclusive o método que deveria ser adotado pelos professores da educação infantil e ensino fundamental, e isso gerou sérios problemas. Quando foi a vez do PNAIC, utilizaram outra estratégia e isso foi o diferencial para aceitação do mesmo.

Diferentemente de Almeida (2016), o trabalho de Pereira (2018) vem na contramão, pois sua tese afirma que “[...] políticas de formação amplas como o PNAIC não respondem às demandas específicas dos docentes nas escolas”, o que faz o autor defender políticas de formação menos ambiciosas, localizadas no âmbito municipal, onde são maiores as chances dessas políticas responderem às fragilidades locais. Quanto a Universidade os dados vão indicar que esta foi referência, com papel importante durante a efetividade das ações do PNAIC. Concernente aos efeitos da implementação do Setor de Formação Continuada (SFC), a tese sugere que, contrapondo-se aos modos de funcionamento do pedagogismo, as práticas de formação deste Setor produziam-se na interlocução permanente entre os professores e os formadores, o que tornou as escolas espaços singulares de formação docente. (PEREIRA, 2018).

Partimos da política educacional, discorremos os pontos relevantes abordados pela literatura e o conjunto não deixa de expressar que o Estado, as decisões políticas fazem parte de uma arena de lutas cotidianas. A materialização da política, os estudos sobre a política educacional ainda são poucos, é como se fosse a crosta, camada superficial, ainda temos um manto grande a explorar. Sobre as fases ou etapas de uma política pública, os estudos indicam as modificações realizadas no contexto da prática, a atuação dos sujeitos, a partir do lugar que cada um ocupa. O texto é reinterpretado, as condições seja objetiva ou subjetiva, acabam determinando a dinâmica de execução.

Diante das pesquisas realizadas vemos timidamente discussões acerca do conceito “implementação”, aliás esse é um dos dados descobertos, a partir do balanço de produção, que nos ofereceu o panorama da política educacional, especialmente desta fase, tornando-se importante certificar o leitor que mesmo realizando a leitura dos trabalhos, ainda assim não aprofundamos em função do próprio tempo, mas realizamos uma leitura que proporcionou o contato necessário. Destacamos na dissertação de Alferes (2017), a discussão nessa perspectiva, a partir daquilo de Ball, Maguire e Braun (2016), pesquisaram e propuseram através de estudo de caso realizado em 4 escolas.

Pelos resultados oriundos das pesquisas que se ocuparam da implementação, enquanto objeto de investigação, temos um acervo de informações que confirmam a atuação dos sujeitos e como os processos se transformam seja na escola, seja no município, e as influências, interferências que trazem implicações para os ambientes. Com o segundo descritor chegou-se as produções de maior relevância, **“Implementação do PNAIC”**.

**Quadro 6 - Produções segundo descritor “Implementação do PNAIC”**

<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>IES</b>
<b>LEITE</b>	Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa	2014	UFJF
<b>SANTOS</b>	Entre o proposto e o almejado: Da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almejadas por docentes participantes	2015	UNINOVE
<b>ALMEIDA</b>	As vozes que emergem do pacto federativo: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em foco e suas implicações na cidade do Rio de Janeiro	2016	UFRJ
<b>NASCIMENTO</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: qual é o Pacto do Recife?	2017	UFPE
<b>PEREIRA</b>	PNAIC: Repercussão de uma política de formação docente	2018	UFSC

Fonte: Capes, 2019.

Dos trabalhos que tem por objeto de investigação a formação continuada, os de maior relevo, que se relacionam com nossa pesquisa são os de Baccin (2014); Salomão (2014); Gelocha (2016); Pires (2016); Oliveira (2017) e Silva (2017).

No contexto do PNAIC, a formação continuada foi o eixo principal. Estudos dessa natureza geralmente trazem a discussão das políticas e programas que o antecederam, mas sempre destacando que em termos de adesão, o PNAIC foi mais abrangente. Dos programas que o antecederam, Baccin (2014) dedica atenção para o Pró-letramento, voltado para o ensino fundamental, visando a melhoria da qualidade do ensino da leitura, da escrita e da matemática. Se concentra em conhecer e analisar a política de formação continuada. Com este foco, objetiva também analisar as concepções e percepções das professoras alfabetizadoras sobre o

programa e através de suas narrativas, submetê-las à técnica da análise de conteúdo. O estudo apresenta os resultados de que o Pró-letramento é parte de uma política pública governamental influenciada pelos organismos internacionais, cuja ação é de caráter emergencial e visa a minimizar o baixo desempenho do Brasil nas avaliações externas (BACCIN, 2014).

Destaca a “centralidade das políticas educacionais voltadas para o professor e na necessidade de capacitação [...]” (BACCIN, 2014, p. 22), sendo que esta ação responde aos acordos que o país se compromete quanto os resultados das avaliações em larga escala. Um dos pontos relevantes é quando aborda a “desvalorização do conhecimento” e a “valorização da epistemologia da prática”, enfatizadas a partir dos anos 90, configurando-as como parte da reforma do Estado brasileiro. Para a autora, “a prática imediata é elevada ao estatuto de verdade, a respeito de quais elementos devem ser considerados na formação e no desenvolvimento do trabalho docente” (p. 69), o que caracteriza uma formação instrumental, técnica, em prejuízo de um processo formativo que assegure a unidade teoria e prática.

O trabalho de Souza (2017) vai propor reflexões sobre a política educacional de Formação Continuada Docente na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, a partir das percepções dos professores participantes e dos profissionais pertencentes à instituição formadora: o Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFPPF). Nessa mesma linha, recorrendo a percepção dos professores, Baccin (2014) e Souza (2017) apresentam pontos de convergência. Se diferenciam, pois Souza (2017) recorre a pesquisa qualitativa com as características do estudo de caso para condução da análise de dados, utilizando-se de questionários e entrevistas. Na análise, a metodologia utilizada foi a ATD - Análise Textual Discursiva. O resultado indica que mesmo os sujeitos, reconhecendo a importância da formação para prática, e o desenvolvimento profissional, ainda assim a aprendizagem não se modifica. Os dados anunciaram como os sujeitos compreendem a formação continuada, para estes,

A formação continuada não apenas é uma atividade destinada a suprir os *déficits* da formação inicial, mas como um meio de adquirir e aperfeiçoar os saberes pedagógicos durante sua carreira do Magistério, a partir da necessidade de mudança e preparo para lidar e acompanhar o dinamismo da educação, sua mudança de métodos e concepções, e a avalanche de demandas contemporâneas que envolvem os novos alunos (SOUZA, 2017, p. 117).

Salomão (2014) vai mais além na sua proposição, pois apresenta o Pró-letramento e aborda o PNAIC, enquanto políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores. Compreende-se que a autora ao anunciar o objetivo geral já confirma e afirma que os professores precisam superar a dificuldade no processo ensino aprendizagem, e a formação vem no sentido de contribuir com tais questões.

A partir do Pró-letramento, problematiza indagando como se dá a implantação do PNAIC. Seu estudo conclui, diferentemente de Bacci (2014), que a formação continuada de professores do ensino fundamental oportuniza aos atores formação e atualização de conhecimentos que estão em constante transformação na sociedade, fazendo com que a atividade educativa promova a emancipação humana, contribuindo para que o indivíduo tenha participação efetiva na sociedade ao mesmo tempo em que transforma sua própria realidade (SALOMÃO, 2014).

Assim, é válido pontuar que os procedimentos metodológicos adotados por Salomão (2014) foram pautados na pesquisa teórica bibliográfica das principais produções que abordam a temática, e o resultado sinaliza contribuições da formação continuada que sob a ótica da pesquisadora foram e são positivas. Nos preocupamos com o resultado, uma vez que o PNAIC ainda estava muito recente, e sem a expressão daqueles que efetivamente participaram, os professores, orientadores, dentre outros, é como se faltasse um complemento a mais na investigação. Há que se considerar também o fato da análise do processo de implantação e implementação se basear apenas nos documentos e marcos regulatórios, as leis.

Dialogando a respeito da formação, “evidencia a fragmentação e a descontinuidade de ações que representem uma política estatal consistente e articulada com as necessidades dos profissionais da educação” (SALOMÃO, 2014, p. 83). Algo comum a maioria dos trabalhos que evidenciam as políticas de formação continuada, a descontinuidade e fragmentação são recorrentes.

Em Gelocha (2016), a análise das ações e impactos relacionados ao programa de formação continuada no bojo do PNAIC constitui o objetivo do trabalho. Realizou uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Para verificação, aquisição das informações e dados, duas coordenadoras locais que atuaram no PNAIC nos anos de 2013; 2014; 2015, foram sujeitos de pesquisa. Para Gelocha (2016), “o professor alfabetizador é um dos grandes agentes para atingir a meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º Ano do Ensino Fundamental” (p. 70).

Nas considerações, a referida autora registra “[...] observei que, na Secretaria de Educação do Município de Caxias do Sul, as ações de Formação continuada de Professores são permanentes e contínuas”, a formação continuada já faz parte do cotidiano e organização da secretaria de educação, então o PNAIC seguiu o curso e adaptou-se conforme a dinâmica do local. Afirma a autora “[...] que as ações de Formação Continuada desenvolvidas pelo município de Caxias do Sul vêm ao encontro da proposta apresentada pelo Ministério da Educação (MEC), para o desenvolvimento da Formação Continuada PNAIC [...]”

(GELOCHA, 2016), esta realidade em particular, os aspectos positivos são bem enfatizados pela autora, após aprofundamento da análise de dados. É mais um dos trabalhos relacionados à formação continuada que não traz a figura dos professores enquanto sujeito pesquisado.

Já em Oliveira (2017), temos uma produção que também investiga a política de formação continuada como ação do PNAIC, a partir da percepção dos professores e as implicações para a prática docente, utilizando a análise de conteúdo no trato das entrevistas semiestruturadas. As análises indicam que a formação vivenciada proporcionou mudanças na prática, mas pela própria dinâmica da formação que tinha “modelos” e “exemplos de como fazer”, não por outra revisitação da própria prática e de processos de reflexão, que resultariam do estudo teórico e do compartilhar das experiências.

Pires (2016) tem muitos pontos de convergência com o trabalho de Oliveira (2017), o objeto de estudo, política de formação continuada, influência na prática docente. O que diverge é que em Pires (2016), o referencial teórico metodológico é a abordagem do ciclo de políticas, com ênfase no contexto de influência, contexto da produção de texto e o contexto da prática. Os sujeitos, orientadores e professores, foram informantes no trabalho da pesquisa empírica. Após análise dos dados, das informações emitidas, a autora diz ser possível inferir que a formação continuada do PNAIC é uma ação inovadora e necessária, mas não suficiente para um impulso efetivo da qualidade da educação.

Os dados respondem que, “A formação foi considerada de grande importância, com significativas contribuições no que tange o auxílio no trabalho pedagógico dos docentes alfabetizadores, oportunizando novos conceitos, reflexões e aprendizagens que ajudaram a reorientar a prática pedagógica” (PIRES, 2016, p. 187).

Silva (2017) traz um mapeamento das principais propostas de formação continuada no Brasil, desde o início do século XXI, visando descrever sobre o processo histórico de implantação da formação inicial e continuada no Brasil, fazendo um paralelo a divisão de períodos elencada por Saviani (2009), a normatização dos cursos provinda dos processos legislativos e as reformas educacionais. Compreender as contribuições desses programas para a prática pedagógica e ação docente do século XXI é o intento da investigação. Após a pesquisa, o estudo indica que

[...] as propostas de formação continuada promovidas pelo governo desse novo século são dedicadas à contribuição do enriquecimento das ações pedagógicas em sala de aula, ao mesmo tempo, falta ainda dedicar-se no conhecimento teórico científico a esses professores. Ainda, assim, vale ressaltar que, pela análise histórica descrita, as propostas de formação continuada estabelecidas pelo governo desde o início do século XXI, mesmo que de forma lenta, tem possibilitado o desenvolvimento do conhecimento e da ação docente. (SILVA, 2017).

“Política de formação continuada”, terceiro descritor, a seguir o quadro com as produções relevantes para o estudo.

**Quadro 7 - Produções do terceiro descritor**

AUTOR	TÍTULO	ANO	IES
BACCIN	Políticas de formação continuada de professores: uma análise do programa Pró-letramento mediada pelas narrativas dos professores	2014	UFMS
SALOMÃO	A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-letramento ao PNAIC	2014	UEPG
GELOCHA	Ações e impactos da formação continuada do PNAIC no município de Caxias do Sul-RS: um estudo de caso	2016	UFMS
PIRES	A formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC- e a prática dos professores alfabetizadores no município de Rio Azul-PR	2016	UNICENTRO
OLIVEIRA	Formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC: percepção dos professores participantes	2017	UNIVÁS
SILVA	Formação continuada de professores: propostas e contribuições para os anos iniciais do ensino fundamental o início do século XXI	2017	UFU

Fonte: Capes, 2019

Somando-se a este universo de produções, Conceição (2018), Oliveira (2015), Ferreira (2017) e Brito (2018) trazem para o debate a formação continuada no contexto do PNAIC, em estados e municípios diferentes. Ferreira (2017), em Cáceres - MT, Brito (2018), em Jaguaquara-BA, Oliveira (2015), em Xaxim - SC e Conceição (2018), em Rio Grande - RS.

Conceição (2018), buscou compreender as concepções das professoras alfabetizadoras e os saberes produzidos a partir da formação continuada. Pesquisa qualitativa, fazendo uso da entrevista para aquisição das informações, finaliza a análise dos dados chegando em três categorias: “Formação continuada e os saberes docentes”, “Marcas do PNAIC na prática pedagógica de professoras alfabetizadoras” e “Sistema de monitoramento e a lógica da regulação”. Para cada categoria a autora desenvolveu um artigo no corpo da dissertação, o único trabalho organizado dessa forma. Chega nas seguintes conclusões,

Na categoria “Marcas do PNAIC na prática pedagógica de professoras alfabetizadoras” evidenciou que as contribuições da formação do PNAIC para as práticas das professoras entrevistadas foram variadas, tendo em vista que mudaram sua forma de avaliar, planejar, suas metodologias de trabalho e começaram a utilizar mais os jogos e os livros literários em sua prática docente. E na última categoria “Sistema de monitoramento e a lógica da regulação”, apontou que a política do PNAIC está permeada pela lógica neoliberal, onde o professor tem seu trabalho docente regulado e monitorado, por ações e mecanismos de controle. (CONCEIÇÃO, 2018).



No mesmo viés da percepção das professoras alfabetizadoras, Ferreira (2017) vai destacar os pontos fortes e fracos da formação continuada, após submeter os dados a técnica de análise de conteúdo. As contribuições vão no sentido da melhoria da prática pedagógica e ponto frágil, a rotatividade dos professores, uma vez que não havia garantia de permanência nas turmas do ciclo de alfabetização para os que participavam da formação. Através da observação, acompanhou por alguns meses a formação do PNAIC que acontecia no CEFAPRO (Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Básica), registrando no diário de campo as atividades.

Temos um novo elemento no trabalho de Oliveira (2015), diz respeito a alfabetização emancipatória, que “possibilita aos docentes a apropriação dos conhecimentos científicos e culturais historicamente elaborados”, transformando a prática docente e a aprendizagem das crianças.

Nossa concepção de alfabetização articula-se a uma alfabetização que humanize, que contribua com o processo educativo na perspectiva de formar sujeitos livres, participativos, conscientes capazes de compreender a importância da alfabetização na sua vida social equidistante do atendimento a indicadores avaliativos da formação pressuposta para atingir números. (OLIVEIRA, 2015).

Sendo assim, Oliveira (2015) buscou analisar as concepções e fundamentos do PNAIC e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores, na perspectiva de uma alfabetização emancipatória. Após a pesquisa empírica, revisão bibliográfica, acesso aos documentos, reflete criticamente a concepção de alfabetização e de formação. Os dados apontam que a formação pelo PNAIC não proporcionou impactos significativos na ação docente, ao contrário, manteve continuidade com as políticas educacionais que fazem da alfabetização uma etapa formativa para o trabalho simplificado.

Quanto a Brito (2018), mais uma vez a formação continuada proposta pelo PNAIC é objeto de investigação. Uma pesquisa qualitativa com utilização da análise documental, e conversas interativo-provocativas. Duas orientadoras de estudo e cinco professoras alfabetizadoras foram sujeitos participantes da pesquisa, onde através de suas percepções tem-se que a formação continuada foi uma oportunidade para sistematização de conhecimentos que influenciasse na aprendizagem das crianças.

Concluiu-se que, a formação continuada realizada no município de Jaguaquara, em 2016, foi percebida pelos interlocutores como algo positivo, pois contribuiu para que eles refletissem sobre a sua própria prática e possibilitou a interação entre os pares. No entanto, atualmente, os sujeitos percebem que o Programa praticamente não existe, pois o eixo principal que é a formação continuada se transformou em um arremedo de formação que não

corresponde ao que estava estabelecido na proposta inicial. Isso significa que existe um falso discurso de continuidade dessa política (BRITO, 2018).

O contexto escolar é o espaço elegido por Schneider (2017) para analisar a implementação do PNAIC no cenário de uma comunidade em situação de vulnerabilidade social da periferia urbana. Os instrumentos utilizados foram entrevistas semiestruturadas, pesquisa documental e observações registradas em “Diários de aula”. Entre limites e possibilidades, as dificuldades de adesão inicial das professoras na formação do Pacto e a falta de continuidade do programa se configuram como limites, enquanto que a qualidade do curso e melhoria na qualidade de ensino são possibilidades.

Questiona a autora: “Quais as implicações de uma política pública nacional para alfabetização numa escola da rede de ensino municipal de Porto Alegre?” No capítulo 2 faz um resgate da história da alfabetização, assim como discute a linguagem e o letramento de maneira a perceber seus sentidos e concepções.

Do quantitativo de produções filtradas na pesquisa do “balanço de produção”, realizado em abril de 2019, fechamos esta parte importante da dissertação com o trabalho de Assis (2016), no qual “A pesquisa investigou a política pública educacional Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC), instituído pela Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, compreendida como a mais recente ação voltada para a alfabetização.

O estudo se desenvolveu por meio da pesquisa qualitativa, exploratória e documental realizada a partir de dados levantados nos documentos oficiais do PNAIC e nos documentos de adesão ao Pacto, obtidos por meio da Secretaria Municipal de Educação de Jataí - GO. (BRITO, 2018).

Os dados analisados reafirmam uma realidade já conhecida dos pesquisadores em educação: gastam-se verbas imensuráveis com programas, metas e ações descontínuas e fragmentadas, implantadas sem a participação dos principais interessados – alunos, pais, professores e comunidade (BRITO, 2018).

As reflexões realizadas ao longo da escrita desta etapa da pesquisa permitiram que relacionássemos o objeto de estudo ao conjunto das produções que, após filtragem e refinamento, tivessem alguma relação como nosso estudo. Buscamos compreender o processo de implementação do PNAIC, no contexto da prática, contexto de atuação dos sujeitos participantes dessa ação conjunta na luta contra o analfabetismo, que em pleno século XXI ainda é uma triste realidade das crianças brasileiras. Temos preponderância de estudos que investigam a política de formação continuada, tendo como eixo a percepção dos sujeitos no que se refere as contribuições ou não para a prática e ação docente.

São poucas as produções que enfatizam os desdobramentos do PNAIC, enquanto política educacional, os que o fazem recorrem a abordagem do ciclo de políticas, encontrando no teórico Ball a referência para explicar e diferenciar os contextos da política. Trazemos mais uma vez a investigação de Stremel (2016), pois aborda os desafios para constituição do campo de estudo da política educacional e da complexidade que é conduzir pesquisa nesse sentido, pelos próprios limites do campo bibliográfico, da literatura.

Outro aspecto de relevo são as diferentes perspectivas teórico-metodológicas adotadas para abordar um mesmo fenômeno, com algumas poucas exceções, mas a ênfase das pesquisas foi o PNAIC, da análise de conteúdo até o diálogo provocativo, da pesquisa qualitativa até estudo de caso. O estabelecimento do diálogo é condição indispensável, foi um diálogo muito profícuo, reiteramos que não nos aprofundamos nas leituras, mas vimos o necessário para relacionar ao nosso objeto de investigação e, sobretudo, saber o que os pesquisadores estão empenhados em desvelar. Segue o quadro com as produções do último descritor “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”.

**Quadro 8 - Produções do quarto descritor**

<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>IES</b>
<b>ASSIS</b>	O PNAIC e a educação básica em Jataí-GO: o que revelam os documentos?	2016	UFG
<b>OLIVEIRA</b>	Concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC	2016	UNIOESTE
<b>FERREIRA</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação continuada e a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras em uma escola estadual de Cáceres-MT	2017	UNEMAT
<b>SCHNEIDER</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Implicações de uma política pública nacional numa escola de Porto Alegre	2017	PUC-RS
<b>BRITO</b>	Formação continuada no âmbito do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Jaguaquara-BA	2018	UESB
<b>CONCEIÇÃO</b>	Percepções de professoras alfabetizadoras do município do Rio Grande/RS sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	2018	FURG

Fonte: Capes, 2019.

Na próxima seção, dedicaremos o nosso olhar aos estudos conceituais contextualizando-os no âmbito das políticas educacionais brasileiras.

### 3 ESTADO BRASILEIRO: OS ANOS 90, POLÍTICA E A POLÍTICA EDUCACIONAL

“A política é o que faz do Estado soberano, portanto, a política não pode e nem deve submeter-se as determinações da economia e dos jogos de interesses dos grandes mercados[...].”

CHICO DE OLIVEIRA

#### 3.1 Estado: uma discussão atual e necessária

##### √ Palavras iniciais

É novembro do ano de 2019 e as notícias nacionais e internacionais não são nada animadoras. No Brasil, a Reforma da Previdência é mais uma proposta que ataca os direitos dos trabalhadores. O Chile vivencia profunda tensão e a população reivindicando direitos. Na Bolívia, a renúncia de Evo Morales deixa explícito o poder das forças do grande capital. A Venezuela resiste, mas não se sabe até quando. Não é escopo fazer análise política, nem temos condições para tanto, mas nos parece importante trazer alguns exemplos atuais que ilustram a situação da América Latina e as interferências na dinâmica de organização da sociedade que perpassa pelo estado.

Essa é apenas uma pequena parte do cenário atual que envolve esses países, como registrou Galeano (1983), na obra *As veias abertas da América Latina*, “[...] especializou-se em perder desde os remotos tempos em que os europeus do Renascimento se abalançaram pelo mar e fincaram os dentes em sua garganta” (p. 13). Cremos que com uma diferença em relação ao século XXI, aquela América Latina resistiu, e hoje conta com certa apatia, desorganização, facilitando a permanência dos dentes não só na garganta, mas nas suas vísceras e entranhas, até derramar a última gota do sangue que jorra e escorre desta região.

Em nome da estabilidade econômica, da segurança dos investidores, os Estado-Nação da América Latina tem adotado a Bíblia e, em nome de “Deus”, estão realizando reformas. O Estado Brasileiro pactuado com as regras e princípios do neoliberalismo renega a Constituição Federal, e numa velocidade rápida vai mudando a letra da lei e anulando direitos. Oliveira (2003) fala do “destino inglório”, da “desrazão” e do “mercado livre e autônomo”, incitando a todos para reivindicar a política para que a economia esteja sob o controle desta e não o inverso.

Assim anunciamos a seção teórica, cuja finalidade é apresentar o Estado brasileiro com referência nos anos 90, a política, a política educacional e seus desdobramentos. O conhecimento do Estado, principalmente quando o foco é a política educacional, “é um dos elementos essenciais que não pode ser desconsiderado [...]” (STREMEL, 2017, p. 67).

### **3.2 O Estado brasileiro, seu papel nos desígnios da sociedade e a educação**

O Estado é “uma instância necessária, mas por sua vez inconveniente [...]” (BIANCHETTI, 1997, p. 77), principalmente quando falamos no contexto do neoliberalismo em que interesses dos donos dos meios de produção são priorizados no seio da sociedade burguesa capitalista. Com o advento da globalização, avanço da tecnologia, o mundo torna-se uma grande aldeia, o sistema capitalista busca formas de renovação e diante de suas crises, oriundas do próprio modelo de organização, responsabiliza o Estado e muito além passa interferir, com aval do mesmo Estado, na soberania dos países, especialmente nos periféricos, como a América Latina, historicamente fonte de riqueza, alvo de exploração e dizimação dos povos.

No que se refere as crises do capitalismo, a atual conjuntura mostra um quadro social deprimente e apequenador. Convive-se com contingente de milhões de seres humanos padecendo uma subvida de faltas, miséria, colocando em xeque aquilo que chamamos de modernidade e racionalidade humana. Essa realidade exige posicionamento do Estado, com ações concretas para a solução dos recorrentes dilemas da sociedade. “Na linguagem da teoria econômica convencional, as crises se afiguram como punição para governos que deixam de respeitar as leis naturais da economia que são as autênticas governantes” (STREECK, 2012, p. 39).

Com esta reflexão avançamos para outro aspecto, que contrapõe a “teoria econômica convencional”, pois o aumento das problemáticas e dos miseráveis, é resultado das concessões feitas pelo Estado, da redução das políticas sociais, da aniquilação dos direitos e flexibilização dos contratos de trabalho, que precariza os seres e a vida. Nos diálogos de Netto (2012), “Em *todos* os níveis da vida social, a ordem tardia do capital não tem mais condições de propiciar quaisquer alternativas progressistas para a massa dos trabalhadores e mesmo para a humanidade” (p. 426, grifo do autor), o que anula a civilidade, gerando a barbárie, a conformação, pois o controle do sistema depende sobretudo da postura que o Estado assume e da resistência política.

A política capitalista, como veremos, tem feito o possível para nos conduzir do deserto do oportunismo democrático corrupto para a terra prometida dos mercados autorregulados (STREECK, 2012), e esse discurso deve soar, somente o mercado, a iniciativa privada sendo capaz de atender as necessidades e gerar emprego, enquanto que o Estado corrupto e corruptor, portanto falido, não tem condições para prever e prover o necessário para sociedade.

A imagem do “Estado corrupto”, “patrimonialismo” do “homem cordial”, do “jeitinho brasileiro” construída, é apresentada por Souza (2017) na obra *A elite do atraso: da escravidão à lava jato*. Nesta, o autor retoma o período desde a escravidão para explicar que muito além da compreensão de um conceito, é preciso interpretar as implicações deste para realidade. Souza (2017) não deixa de tecer críticas, inclusive aos intelectuais que apresentam parcialmente ou não apresentam a interpretação acurada da realidade. “O Brasil passou de um mercado de trabalho escravocrata para formalmente livre, mas manteve todas as virtualidades do escravismo na nova situação” (SOUZA, 2017). Ademais, “[...] é caracterizado como uma particularidade capitalista, com especificidades próprias de sua gênese colonial, escravista e conservadora” (PERONI, 2003, p. 36).

Höfling (2001) considera o “Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo [...]” (p. 31), esse estado para o modelo neoliberal está ou deveria estar para atender as determinações da economia, principalmente na abertura dos países ao acordos comerciais.

O Estado se comporta em algumas situações de forma “inconveniente”, o que vai contra a ideologia dominante, então esta entra em ação, uma vez que “A ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade” (FRIGOTTO, 1995, p. 83). Quando a “inconveniência” é constante a intervenção é certa, forjam provas de que muitas nações representam perigo ao mundo e assim legitimam ações contra os que ousam contrapor-se as regras. Um clássico exemplo são as ditaduras como a que acometeu o Brasil.

Após vinte e um anos do regime militar, o Brasil no ano de 1985 elege democraticamente o presidente Tancredo Neves, sinalizando transformações e expectativas, porém os registros não deixam escapar que o processo de transição foi muito bem articulado para que as reivindicações populares não ganhassem fôlego e se materializassem efetivamente.

Há um contexto histórico de crise e crises, a promessa de desenvolvimento para o Terceiro Mundo resultou em mais e maior domínio capitalista, vive-se a crise fiscal e uma crise de legitimação. Com o processo de acumulação os empregadores exercem maior pressão sobre a força de trabalho, impondo regimes e contratos mais flexíveis (PERONI, 2003).

A redefinição do papel do Estado perpassa por um duplo movimento, da globalização e do mercado, o Brasil, numa compreensão inicial, se insere de forma subalterna ao mundo globalizado. Porém, essa postura encontra nos estudos de Pires (2016), outra reflexão, que há consenso político interno na aceitação dos acordos, modificando a ideia que a princípio se formava,

Todavia, tais propostas não se tratam apenas de uma transferência de determinações e conceitos internacionais na política brasileira, mas um aprimoramento dessas deliberações à realidade do Brasil, as quais são realizadas por intermédio da legislação e de documentos produzidos pela esfera do governo brasileiro. É importante destacar que as propostas dos organismos internacionais, desde o nível mais amplo, não são impostas de modo autoritário pelas organizações, são oferecidas aos governos dos diferentes países, mas elas somente são efetivas mediante a aceitação e consenso de cada nação. (p. 73).

A redefinição do papel do Estado, as intervenções do capitalismo e como isso se aplica na política educacional é muito bem articulado ao projeto hegemônico, de soberania dos interesses das grandes organizações. O Estado mínimo para os serviços sociais e máximo para favorecer o mercado, as empresas, atua desde o processo das “diretas” no governo de Fernando Collor, ganha força no governo de Fernando Henrique Cardoso que dá abertura ao capital e oferece as condições para que se instalem e conduzam a direção da educação no país, e com o governo Lula não foi muito diferente.

O que se viu, a partir do olhar crítico de intelectuais partícipes da transição democrática e dos que se dedicaram esclarecer os fatos desse período histórico, é que,

No processo de transição inconclusa – década de 15 anos, como se refere ironicamente Francisco de Oliveira – ao contrário de um salto qualitativo na perspectiva das teses da democratização e equalização efetivas apontadas na Constituição de 88, fomos surpreendidos pela onda neoliberal que avassala, sobretudo, a América Latina. A reforma constitucional em curso, na realidade, é a promulgação de uma “nova-velha” Constituição. A lei de Diretrizes e Bases da Educação, após cinco anos de intenso debate e negociação, volta ao ponto inicial com uma proposta feita pelo alto, na base de retalhos, que acobertam os velhos interesses e vícios das elites conservadoras. (FRIGOTTO, 1995, p. 85).

Em conformidade com Peroni (2003), a crise do capitalismo é o pano de fundo que dinamiza a redefinição do papel do Estado, inclusive do brasileiro.

Analisar o Estado a partir da perspectiva de classe é encontrar elementos implícitos para compreender o funcionamento das estruturas que dinamizam o sistema capitalista, onde a burguesia contribui para a definição das regras da produção e da reprodução destas.

Para Giron (2007) “[...] no fim do século XXI, o liberalismo político e o liberalismo econômico aparecem juntos em um outro projeto hegemônico denominado *neoliberalismo*, em que o Estado mínimo e a ampliação das relações mercantis são a tônica do processo [...]” (p. 32). A partir do novo contexto histórico, se reorganiza o papel assumido pelo Estado, uma vez que a burguesia reconhece o Estado como elemento que limita a atuação da classe hegemônica, descaracterizando os princípios estabelecidos pela nova ordem. O que está em pauta a partir dessas mudanças é a própria renovação do sistema capitalista, que de posse dos meios de produção apresenta as regras do jogo.

Conforme Giron,

O neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a solução dos problemas cíclicos da economia do mundo capitalista. Provocou uma modificação na estrutura organizacional e funcional do Estado, minimizando seu papel (no que diz respeito à garantia dos direitos sociais da população) tendo como principal preocupação limitar a esfera do público em detrimento do privado[...] (2007, p. 32).

A mudança no papel do Estado compromete as políticas sociais. Entra no cenário o discurso, reproduzido massivamente nos meios de comunicação, que a ação pública não atende as necessidades da população, ocasionado pelo mau gerenciamento dos recursos, pelo desvio das verbas públicas, entra em cena o setor privado como aquele capaz de atender os anseios da população.

Nesse contexto,

[...] o papel do Estado como indutor do desenvolvimento sofre modificações consideráveis. Tanto em países desenvolvidos como nos subdesenvolvidos, este passa a assumir uma posição de agente comercial do desenvolvimento, delegando a outros setores encargos que tradicionalmente lhe diziam respeito. (VIEIRA, 2012, p. 25).

A política tem papel fundamental, através dela há possibilidades de frear as interferências dos organismos internacionais, problematizando as propostas ou através dela estes podem encontrar campo fecundo para materializar suas ações.

### **3.3 A política e o poder**

Continuamos o estudo, recorrendo ao dicionário de política de Bobbio, Matteucci, Pasquino (1998) para trazer as definições elegidas quanto ao poder e a política. Assim como os autores, “[...] o Poder que nos interessa analisar em relação ao estudo da política é o que uma pessoa ou grupo tem ou exerce sobre outra pessoa ou grupo” (p. 934). Inerente a estes



conceitos há o de decisão, haja vista que nessa relação, decisão ou decisões interferem na sociedade, especialmente as que são definidas para a educação.

O processo que antecede uma decisão envolve muitos interesses, o estado no papel de gestor, de posse do panorama das problemáticas da sociedade, exerce e sofre influências na definição da agenda política e das prioridades. Referente à educação, cujo subterrâneo é desconhecido, os poderes são de natureza diversa, nesse ínterim, [...] o estado é também uma arena de confrontação de projetos políticos” (TORRES, 1995, p. 110),

Como arena de confrontação, não somente expressa as vicissitudes das lutas sociais, as tensões dos acordos e desacordos de forças sociais, mas também as contradições e dificuldades de estabelecer uma ação unificada, coerente e marcada pelos parâmetros centrais de um projeto político específico. Toda política pública, ainda que parte de um projeto de dominação, reflete, como arena de luta e como caixa de ressonância da sociedade civil, tensões, contradições, acordos e desacordos políticos, às vezes de grande magnitude (TORRES, 1995, p. 110).

Como apresentado por Santos (2012) “seja em nível individual, social, cultural, econômico ou político, o poder manifesta-se de inúmeras maneiras e apresenta-se disseminado e ramificado nos mais variados grupos e setores da sociedade” (p. 02), ou seja, dependendo do espaço, do tempo, o poder atende as peculiaridades do grupo específico. Como nosso foco é a educação, nos inquieta entender o poder manifesto ou oculto, a saber que as interferências e mudanças ocorridas atingem os sujeitos e respondem a definição de objetivos que caracterizam o curso da sociedade e do tipo de trabalhador, consumidor que se quer formar.

Quanto à política,

Derivado do adjetivo originado de *pólis* (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social, o termo Política se expandiu graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada *Política*, que deve ser considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo, com a significação mais comum de arte ou ciência do Governo, isto é, de reflexão, não importa se com intenções meramente descritivas ou também normativas, dois aspectos dificilmente discrimináveis, sobre as coisas da cidade. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 954).

Nota-se que tais conceitos fazem parte do dia a dia, mas não são compreendidos para além do que costumeiramente se diz, algo de certa forma banalizado. Em se tratando de política, no Brasil reduziu-se o significado ou melhor nem se conhece de fato, limitando política as questões partidárias, as siglas. Como apresentado no tópico anterior quando fala-se na política, automaticamente já se relaciona a corrupção dos representantes do estado, o que é um grave equívoco, pois muito além, há os termos do neoliberalismo, política vigente em plena execução das suas atividades, determinando o curso das vidas e organização de modelos sociais.

Viver em coletivo, a convivência exige uma forma de organização que atenda grupos diversos, com anseios diferentes. Essa é responsabilidade do Estado que através das suas instituições age para que a dinâmica social continue em movimento sem maiores problemas, em conformidade com a ordem. E a política é necessária nesse sentido, portanto, a participação exerce influência na ação, ou no mínimo marca posição. Agindo dessa forma, alheios à política, contribui-se para manutenção do *Estado mínimo*, ou seja, do Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital (FRIGOTTO, 1995).

Na atualidade, o senso comum tem aversão a política, desconhece-se a essência, a funcionalidade, a significação e o poder que está tem na organização da sociedade. Pintaram a política como algo abominável, impregnou-se o discurso da ineficiência do Estado, demonizaram e generalizaram as falhas da política, afastando o coletivo, os fazendo repetir reiteradamente o discurso de que está para nada serve, além dos interesses próprios dos políticos.

Oliveira (2013) disse que “a política é importante pra nós, apesar dos políticos. Ela é importante para nós, para o cidadão comum porque a política é o meio ventado, uma das mais formidáveis invenções do ocidente, é o meio pelo qual as assimetrias de poder são corrigidas”. Segundo o mesmo autor “o capitalismo contemporâneo detesta a política”, isso nos faz compreender que a política é uma forma ou deveria ser de controle ao sistema vigente, podendo se traduzir para as pessoas comuns como forma de manifestação e representação dos interesses coletivos da classe trabalhadora.

Para Frigotto (2017) a política nada mais é do que “a luta dos que estão fora do direito para pôr na agenda o seu direito” e quantos direitos precisam ser colocados na agenda das urgências e prioridades, é uma luta diária. Nesse contexto, a educação entra no cenário, é direito constitucional dos cidadãos e precisa ser garantida por meio de políticas públicas.

Conforme Saviani, “ocorre que a história vai evoluindo, e a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia[...]” (2018, p. 33), é onde perde-se a essência do bem comum, o sistema vigente se encarrega de colocar cada um no seu lugar, e a burguesia dá o tom do que deve ser posto na agenda.

No cenário de contradições, como disse Oliveira (2013) “nossa tarefa é lutar contra esse destino inglório”, uma das formas de luta é pelo caminho do conhecimento, para o senso comum, a política é esdrúxula, quando essa mesma política deveria ser nas mãos do Estado a garantia da soberania e o vetor de controle das regras abusivas e absurdas impostas pelo mercado. No caso do Estado brasileiro, especialmente nos anos 90, as mudanças ocorridas, pós-ditadura, refletem diretamente no campo da educação e da política educacional.

O governo atual, lançou há pouco o Decreto nº 9.765, de 11 de Abril de 2019 que institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA). É uma política que simpatiza com as orientações do movimento Todos pela Educação, temos informação que,

Desde o início de 2018 o Todos pela Educação lidera o “Educação Já!”, uma iniciativa suprapartidária em parceria com outras organizações e especialistas do setor, que visa contribuir para que os próximos governantes implementem um conjunto de medidas que sejam capazes de promover um salto de qualidade na educação básica brasileira. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 05).

No que diz respeito ao movimento Todos pela Educação, Shiroma, Garcia e Campos (2011), no artigo intitulado “Conversão de “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento *Todos pela Educação*, analisam o documento produzido no âmbito do movimento empresarial, assimilado pelo mais importante plano do governo federal, o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, p. 225). Interessante que para os referidos autores, este documento “[...] expressa, em seu conteúdo, e forma, a recomposição da agenda empresarial para o campo da educação, bem como também oferece novas referências discursivas que redefinem a atuação da chamada “sociedade civil” no campo educacional” (p. 225).

O *Compromisso Todos pela Educação* visa mobilizar a iniciativa privada e organizações do chamado “terceiro setor” para atuar de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado no provimento das políticas públicas. O ponto central de sua estratégia é a corresponsabilidade e a busca de eficiência, eficácia e efetividade. Seu enfoque é primordialmente voltado à melhoria da qualidade do ensino traduzida em indicadores mensuráveis obtidos por meio de avaliações externas (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 233).

Nesse mesmo sentido, “Se sairmos do âmbito do setor público, **grupos de interesse** podem se organizar para pressionar o desenho da política – trabalhadores, empresários, ONG’s, trazendo valores e perspectivas para dentro do processo” (CONDE, 2012, p.87). Se tratando de educação e da baixa qualidade do ensino público, a proposta do Todos pela Educação indica solução e também as referências de como deve ser organizado o ensino, as práticas docentes, com perspectivas de mudar substancialmente a forma de pensar e fazer a educação pública. É um movimento que não mais minimiza e reduz o papel do estado, mas está ao lado para compartilhar, estabelecer parcerias, consultorias, enfim, é o novo modelo que tem suas raízes de certa forma firmes, haja vista que vem sendo regado a bastante tempo, tendendo se consolidar no século XXI, principalmente quando se tem governos afeitos e simpáticos a essas propostas.

Nessa dinâmica há ainda a figura notória do Banco Mundial, Libâneo e Freitas (2018) expressam que,

As orientações do Banco Mundial contidas em documentos técnicos, amplamente divulgados, exibem um discurso supostamente humanista e democrático em que se estabelecem relações entre educação e redução da pobreza de modo que os governos assegurem, por exemplo, o acesso das camadas mais pobres à educação, o desenvolvimento humano. No entanto, esse discurso está carregado da visão economicista e mercadológica expressa em um currículo instrumental e imediatista para a empregabilidade local em um mundo cujas exigências ao trabalhador estão sendo globalizadas. A escola do conhecimento e da aprendizagem é substituída por uma escola funcional, “prática”, aligeirada, voltada exclusivamente a suprir força de trabalho útil para o mercado. Essa escola imediatista, já disseminada no país, vem tendo seu funcionamento controlado por mecanismos de avaliação em escala nos quais são ignorados os fatores intraescolares, especialmente os referentes às condições de trabalho e de formação profissional dos professores, às adequadas condições de ensino e aprendizagem, às formas de gestão e organização escolar, bem como os elementos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino. Desse modo, nesse modelo de escola é sonogado aos filhos das famílias pobres o acesso e a apropriação de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, estéticos etc., os quais numa perspectiva crítica, são considerados como condição essencial ao amplo desenvolvimento humano dos alunos e não apenas ao seu desenvolvimento como indivíduo componente da força de trabalho. (p. 27).

Tais orientações implicam na definição da política educacional, a cada tempo e conforme os objetivos do governo é decidido os rumos da educação. Interrompido o PNAIC, agora temos no papel a PNA (Política Nacional de Alfabetização). Vários estudiosos do campo da alfabetização reconhecem que avançou-se em determinados aspectos, mas quanto à qualidade da aprendizagem das crianças ainda estamos por fazer o dever de casa, o mínimo que se pode nesse início é entender a dinâmica da política, respondendo como ocorre o desdobramento a partir da atuação do grupo de profissionais no ato de desenvolvimento desta em estreita sintonia com os aspectos do macro contexto.

### **3.4 A política educacional, ciclo, fases e etapas**

[...] um indivíduo imerso na realidade imediata, sem apoio de conceitos que sintetizam a experiência histórica do ser humano, corre o risco de se afogar numa imensidão de informações caóticas ou, no melhor dos casos, realizar avanços lentos e insignificantes à custa de muito se debater, como aquele que não foi ensinado a nadar e é atirado na água (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 320-321).

O destaque acima nos lança uma profunda reflexão, a realidade, o cotidiano e a necessidade do conhecimento que ultrapasse o imediatismo sob o risco de redução da própria história, crença no determinismo, *quicá* o destino já estivesse escrito, portanto a vida é essa e ponto final. Para não se afogar é preciso ir além, ou melhor, aprender a nadar. Diante dessa reflexão, discutiremos a política educacional como campo que precisa ser entendido por aqueles que fazem parte do contexto da escola e desconhecem o funcionamento das ações

que se materializam nesses espaços. Conhecer a política, o estado, as decisões, o poder, os interesses, é no mínimo dispor-se a superar a realidade imediata, é um passo importante.

Como apresentou Bravo (2002), “o processo de decisão política se caracteriza por um constante fluir de cooperação e conflito, uma vez que ocorre em uma arena habitada por diferentes atores, os quais representam diferentes interesses e poderes no processo de tomada de decisão” (p. 40). O contato com os estudos sobre política pública, suas fases e etapas, permitiu a compreensão da dinâmica de organização, desde o instante em que determinado problema, por iniciativa dos governos ou de outros setores da sociedade, se torna alvo de ação, culminando na formulação da política pública. É nesse sentido que “devemos entender o campo de estudos relativo às políticas públicas como sendo de vital importância para a compreensão e conseqüente aperfeiçoamento das ações desempenhadas pelo poder público [...]” (BRAVO, 2002, p. 31).

Devido à natureza dos temas e à estrutura das relações engendradas na política, essa é uma área que dá origem a muitas controvérsias e polêmicas”, além do que as noções e conceitos abordados neste campo “são polissêmicos ao extremo”. Quanto a política educacional, Saviani (2008) argumenta que está “[...] diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação” (p. 07), sendo o ponto de partida a identificação e formulação do problema, ou seja, “A formulação de um problema na esfera social é o início de todo e qualquer procedimento que tem o intuito de resolvê-lo[...]” (BRAVO, 2002, p. 34).

Sobre a alfabetização, políticas já foram implantadas e se conclui que,

“[...] o combate ao analfabetismo continua a ser um dos maiores desafios da educação brasileira, pois se o número de pessoas iletradas continua expressivo e crescente em números absolutos é porque as políticas públicas educacionais desenvolvidas até o momento estão falhando em seu objetivo principal: alfabetizar!” (PEREIRA, 2018, p. 25).

A alfabetização é o ponto da questão, a política educacional por detrás da aparente superficialidade, materializada através de leis, decretos ou portarias, se caracteriza de fato pela profundidade, quanto a complexidade é preciso perceber o que a origina, a sua razão de ser para dessa forma lançar mão do contexto que foi produzida e os fins que se pretende alcançar.

No município de Novo Progresso, constatou-se numa das entrevistas, a respeito do contexto que antecedeu a assinatura do termo de adesão ao PNAIC, que a alfabetização era definida como um grande problema, similar à reflexão trazida por Pereira (2018), então a gestão que assumiu a pasta da educação, pelo depoimento, reconheceu a situação,

principalmente pelo fato de membros da equipe técnica, na condição de professores, conhecer a realidade que vivenciaram em sala de aula. Vejamos,

*Quando eu recebi o convite para trabalhar, o secretário na época disse:*

*- Nós temos um grande problema!*

*- Eu disse, qual é o problema?*

*Ele disse: - Você sabe, você conhece, é em relação a alfabetização dos nossos alunos. E eu sabia perfeitamente porque sempre trabalhei com alunos de 2ª série, então os alunos chegavam para mim com muita dificuldade em relação à leitura, em relação a escrita, em relação a matemática, então era como se eu tivesse que trabalhar tudo de novo para que ele pudesse conhecer, fazer a leitura e também se desenvolver na matemática (Entrevista realizada em março de 2019).*

O PNAIC, objeto de estudo desta investigação foi referência para entender a política educacional, precisamente a fase ou etapa de implementação a partir do contexto local, o cenário natural dos sujeitos que tiveram a incumbência de colocá-la em prática, após adesão do município. Se pretendeu extrair dos dados a forma como os sujeitos a significam e para significar é necessário o mínimo entendimento das intenções, pretensões que fazem parte do processo de implantação da política até sua implementação, quando estas se cruzam e entrecruzam. Quanto a isso, o relato da entrevista expressa o entendimento da ideia inicial do pacto, uma aposta alta na capacidade do governo federal de resolução do problema da alfabetização, a preocupação que era localizada, de repente torna-se geral.

*Quando chegou em 2012 a ideia do pacto, a gente viu que aquilo que já vinha fazendo de preocupação com a alfabetização, aquele cuidado com as crianças nos anos iniciais, na 1ª série, na 2ª série, hoje atual 1º ano, 2º ano, 3º ano, então o governo já estava pensando, o governo federal. Então, tudo que a gente já vinha trabalhando de formação, de capacitar os professores para os anos iniciais, principalmente no 1º ano, 2º ano, 3º ano, tivesse uma mão de obra extremamente qualificada ali, preocupada e dedicada. Então, o governo federal vem com essa proposta, quando ele apresenta essa proposta do pacto, poxa, pronto agora vai melhorar mais ainda, agora vamos ter uma formação melhor ainda, porque veio preparada com profissionais de excelência e há uma preocupação com a quantidade de alunos, que a gente também tinha, não podia colocar muitos alunos porque daí o professor não conseguiria realizar um bom trabalho, fazer um excelente trabalho. Então, toda essa preocupação vinha no pacto, a gente via assim poxa, é uma continuidade e é uma coisa muito melhor, que talvez até nós enquanto município pelas nossas limitações, a gente não conseguia ter o aparato que o governo federal poderia ter, então isso foi muito fácil para a gente, então foi assinado o termo (Entrevista, EP1, março de 2019).*

Para Santos (2012), [...] toda política educacional possui características em comum, tais como a ligação com o projeto de poder que a fundamenta, podendo estar ou não explícita as intencionalidades desta, ao mesmo tempo pode ser analisada a partir do texto e do contexto, contando com três dimensões: administrativa, financeira e educacional/pedagógica. São pontos comuns para toda política educacional. Reitera o referido autor, “toda política pública possui uma intencionalidade e, para compreendê-la, é preciso conhecer a identidade de seus

formuladores e o contexto (político, social, econômico e histórico) em que foram elaboradas” (SANTOS, 2012, p. 05).

Ainda na discussão de Santos (2012), há a diferença entre a política de governo<sup>16</sup> e a política de estado<sup>17</sup>. O PNAIC foi uma política de governo que iniciou e encerrou na gestão da presidenta Dilma Rousseff. Neste caso, a política fica vulnerável, cabendo ao próximo gestor e a equipe decidir, mas o que geralmente ocorre é a descontinuidade, sendo elaborada outra proposta. Essa situação suscita reflexões e preocupação, há o reconhecimento das mudanças, inclusive dos prejuízos que denunciam as fragilidades da formação, no sentido de que não acontece transformações profundas no entendimento dos conceitos. Na entrevista com EP2, verifica-se que,

*[...] falta uma base pra gente enquanto professor, aí assim, **quando você está aprendendo uma política já vem outra em cima**, te muda de rumo e isso faz com que o professor perca um pouco o sentido do que ele está fazendo, então, as vezes é o processo dele ensinar o b, a, ba as vezes dava certo naquela época, mas ai hoje, ele nem ensina o b, a, ba, mas ele também não tem aptidão necessária de ensinar na nova proposta curricular, de explorar os textos, ele não sabe explorar da maneira adequada e ai ele fica perdido naquele meio então (Entrevista EP2, 2019, grifo nosso)*

Nas fases e etapas da política educacional, há uma lógica de organização, a fase que antecede e a fase posterior, ou mesmo o que alguns autores tratam como sendo o texto e o contexto, formulação e execução, o ciclo da política, um conjunto de ações, não necessariamente na mesma ordem, mas que fazem parte, são intrínsecas.

Mainardes, Ferreira e Telo, consideram que há ciclos dentro do ciclo,

O processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas. Os três ciclos principais do ciclo de políticas são o **contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática**. Esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem espaços lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates. Esse é um aspecto importante a ser destacado, uma vez que pesquisadores de políticas educacionais podem enxergar esses contextos como separados ou desconectados, o que não era a intenção original de seus formuladores (2011, p. 157)

De acordo com Mainardes (2006, p. 51), “[...] no contexto de influência normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”, nesta etapa acontece as negociações quanto a constituição dos termos da política, é um momento marcado por tensões e conflitos de toda ordem. Referente a produção de texto, o autor destaca que “os

<sup>16</sup> Santos (2012) [...] refere-se a um plano, um programa ou uma ação desenvolvida para vigorar durante o período de mandato governamental.

<sup>17</sup> Santos (2012) [...] alude a um plano, uma ação ou um programa educacional com objetivos de longo prazo elaborado de modo a durar por um período de tempo que vai além do exercício político de determinado partido (ou representante deste) à frente de uma entidade do Estado (em nível municipal, estadual ou federal).

textos políticos são o resultado de disputas e acordos”, trazem as marcas da ideologia dos partidos políticos e outros grupos, as impressões registradas podem ser contraditórias, a leitura e releitura desses textos precisa ser feita considerando os atores que o influenciaram, de modo a articular, adaptar ou desconsiderar o proposto.

Sobre o contexto de produção do texto, isto é, a documentação da política educacional, leis, decretos, portarias, no município de Novo Progresso a equipe de coordenação procurou apropriar-se das informações, na entrevista concedida, assim relataram,

*Essa missão de estudar, de buscar se aprofundar ficou mais vinculada a equipe de coordenação e orientadores de estudo. Uma das particularidades era a multisseriada do nosso município e ficou para que nós tivéssemos essa missão de buscar informações, também de se aprofundar e nós tivemos muitos estudos, muitos grupos de estudos, passamos as vezes até tarde da noite tentando entender um pouco do programa, porque nós precisávamos transmitir uma ideia de que aquilo daria certo, então primeiro nós tínhamos que nos convencer e começamos com muitas dúvidas, pensávamos que seria só mais alguma coisa, **em alguns momentos a gente não concordava com o que era colocado, não era da nossa realidade**, a gente achava que o papel e o lápis e o quadro sempre seriam, e aos poucos nós fomos mudando para também mudar a nossa visão e passar para os nossos professores, nós tínhamos que ter um convencimento disso tudo, então precisamos também nos moldar (Entrevista EP2, 2019, p. 05, grifo nosso).*

Para outra entrevistada, na fala e registro, entendeu-se que o estudo dos documentos iniciava já nas formações organizadas pela instituição de nível superior,

*Nós tínhamos além da formação que tínhamos em Santarém e Itaituba com a equipe da UFOPA, tínhamos reuniões com a coordenação regional que era o pessoal da UFOPA também e nós tínhamos determinado aqui pela secretaria toda terça-feira no período da tarde, coordenação e orientadores de estudo a gente se reunia para preparar material, **para estudar as diretrizes, as normativas, enfim tudo que saía sobre o PNAIC**, a gente fazia este estudo para também estar orientando os gestores e professores (Entrevista EP3, 2019, p.4, grifo nosso).*

No questionário direcionado às professoras, uma das questões tinha o interesse de saber do acesso à documentação do PNAIC. Os dados indicam que da parte dos professores o acesso aos documentos foi insuficiente, o que faz entender também que não realizaram a leitura do que foi produzido sobre o PNAIC, especificamente quanto a documentação.

**Quadro 9 - Questionário acesso aos documentos**

Tipo de documento	Acesso	Não tiveram acesso
<b>Portaria nº867, de 4 de julho de 2012</b>	5	25
<b>Resolução nº 12 de 8 de maio de 2013</b>	6	24
<b>Medida provisória nº586, de 8 de novembro de 2012</b>	4	26
<b>Documento orientador 2014</b>	6	24
<b>Documento orientador 2015</b>	4	26
<b>Documento orientador 2016</b>	3	27



Documento orientador 2017	3	27
---------------------------	---	----

Fonte: Organizado pela autora, dados do questionário, 2019.

Os diretores também foram perguntados se tiveram curiosidade para saber sobre a parte da documentação do PNAIC, 7 (sete) diretores responderam que sim, tiveram curiosidade, enquanto 1 (um) informou que não. Das coordenadoras, 4 (quatro) responderam que tiveram acesso e 1 (uma) não respondeu.

Já o contexto da prática, Mainardes (2006), recorre a Ball e Bowe (1992), para estes “[...] é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (p. 53).

Um dos aspectos que percebeu-se a reinterpretação, foi no ato da formação, conforme EP4,

*Foi bem puxada, nós íamos praticamente todo mês para Santarém. E de lá, a gente tinha que, antes de fazer a formação com os professores, sentar enquanto equipe para modificar os slides, porque a gente trazia as vezes um slide de lá, mas estava, as vezes, fora da nossa realidade, estava teórico. A gente procurava dinamizar, as vezes era até três encontros na semana, a gente se reunia para planejar, daí sim marcava a formação com os professores, as vezes a metodologia usada lá víamos que ia ser muito cansativa pra ser feita com os professores, então **a gente acabava mudando também a metodologia de trabalho pra não ficar muito cansativa**, muito teórica né. Às vezes eram dois, três dias, de manhã e tarde de formação, e a gente tinha que pegar aqueles dois, três dias, esmiuçar pra levar de uma forma objetiva e não tão cansativa para os professores (Entrevista, 2019, p.3, grifo nosso).*

Na discussão de Mainardes (2006), temos a visão de como se articula a política desde sua elaboração até o instante da execução, é uma construção de muitos sujeitos. Quanto o contexto da prática, há o reconhecimento que as ações não ocorrem totalmente de maneira imposta, mas estão passíveis de releitura e adequações.

No contexto de influência, Lopes e Macedo (2011) explicitam que,

Nesse contexto, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os atores são desde partidos políticos, esferas de governo a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos. Como os interesses desses diferentes atores são muitas vezes conflitantes, trata-se de um contexto complexo de luta por hegemonia (p. 256).

Além dos contextos já apresentados, Mainardes (2006) anuncia que Ball expande o ciclo de políticas, acrescentando mais contextos,

Em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994a) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é

considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes (p. 54).

O último contexto do ciclo é o contexto de estratégia política. Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (MAINARDES, 2006, p. 55), tais contextos confirmam a complexidade que estudos dessa natureza significam, não se dá de forma isolada, mas em relação.

No que concerne à fase de implementação, “é interessante verificar o quanto, inicialmente, a ideia de implementação se restringia ao “cumpra-se” da política, uma vez que ela não era considerada no desenho da política, pressupondo que a decisão de uma autoridade seria automaticamente cumprida” (PEREZ, 2010, p. 1184). O pensamento de Ball (2009) é mais radical, haja visto que este autor rejeita a ideia de implementação como ação rígida, de cima para baixo. O que ocorre na sua interpretação é atuação dos diferentes sujeitos, “atores” que também dão o tom no ato de desenvolvimento da política.

Os estudos de Bravo (2002), Ball (2009, 2016), Conde (2012), Mainardes (2006, 2018), Perez (2010), Santos (2012), são importantes referências desta investigação, trazem a implementação não como processo rígido, mas etapa passível de interferência dos sujeitos que fazem parte do contexto para quem as políticas são pensadas, formalizadas e executadas.

Compartilhamos deste entendimento, há uma referência, o contexto de influência e o contexto da produção, mas quem atua, implícita ou explicitamente, na prática são os atores da escola. O fazem conforme as condições de cada espaço e as suas próprias.

### **3.4.1 O ciclo da Política Educacional**

“A escola faz política não só pelo que diz, mas também pelo que cala; não só pelo que faz, mas também pelo que não faz [...]”.

(GUTIÉRREZ, 1988, p. 22)

O ciclo de vida da política gira em torno das etapas, fases e contextos. Bravo (2002), Conde (2012), Aranda, Viédes e Lins (2018), Perez (2010), Silva e Melo (2000) adotam os termos fases ou etapas, enquanto que Ball e Mainardes (2011), Ball, Maguire e Braun (2016) utilizam a denominação contexto(s) para caracterizar o ciclo da política.

Conforme Bravo (2002),

A partir do momento em que algumas problemáticas sociais forem incorporadas pelo contexto político, através do processo de escolhas públicas e consequente confecção da agenda, os administradores públicos estarão aptos a proceder à

conceptualização, implementação e execução de empreendimentos públicos denominados por políticas públicas (p. 37).

Como já compreendido, uma política pública é fruto e resultado da incorporação de vários elementos, se originando a partir de determinada problemática cuja [...] formulação é a transformação de um problema em alternativas de solução, conduzidas por diferentes estratégias e levando em conta o processo decisório sobre as alternativas apresentadas (CONDE, 2012, p. 87), sendo que [...] o processo de formulação/desenho de políticas públicas **nunca é meramente técnico**: é também político, refletindo valores e estratégias de quem dele participa (CONDE, 2012, p. 88, grifo do autor).

A agenda “[...] é uma “lista” de questões (*issues*) relevantes e conduzidas pelo poder constituído. Nem tudo vai para seu domínio” (CONDE, 2012, p. 85), após a organização desta, formula-se as estratégias que serão traduzidas em metas para superação do problema que motivou a criação e construção da política.

Concentrando as ideias, Perez (2010) resume que,

Uma concepção mais delimitada da implementação distingue etapas da policy, pelo menos duas, antecedendo a implementação: a fase da formação da política, implicando a constituição da agenda, a definição do campo de interesse e a identificação de alternativas; e a fase da formulação da política, quando as várias propostas se constituem em política propriamente dita, mediante a definição de metas, objetivos, recursos e a explicitação da estratégia de implementação (p. 1181).

Tomando o PNAIC e estabelecendo relações com as etapas e fases apresentadas, as metas foram organizadas para atingir o principal objetivo que seria a alfabetização plena das crianças ao final do 3º ano do ciclo. Metas e estratégias, articulação destas deveriam dinamizar as etapas posteriores, implementação, avaliação, fases que finalizariam o ciclo de vida da política. Deixar de submeter uma política a etapa de avaliação, é como se o ciclo não se completasse. Para fins deste estudo, o entendimento da implementação exige que tenhamos noção das demais etapas no sentido de superar as lacunas quanto a ideia do ciclo de vida da política.

Como compartilhou Conde (2012), “As políticas públicas (*policies*) têm uma relação direta com a política (*politics*), sendo em grande medida produzida pela ação desta segunda sobre as primeiras. Portanto, nada de neutralidade ou da ausência de interesses[...]” (p. 81), a continuidade ou descontinuidade, agravando com o fato de ser uma política de governo, depende unicamente das decisões políticas do presidente e seu grupo político.

No que se refere a etapa de avaliação, mais uma vez recorreremos as contribuições de Conde (2012), “Por que avaliar? Novamente, a resposta mais direta é: porque o investimento público realizado em uma política deve ser verificado quanto ao atendimento de suas metas,

objetivos, alcance, eficiência, eficácia e efetividade” (p. 95-96), nesse sentido um dos objetivos da pesquisa buscou identificar a partir das entrevistas e questionários, os elementos que facilitaram ou dificultaram o processo de implementação do PNAIC. Nas indagações de Conde (2012) encontramos respaldo, uma vez que contempla nossa inquietação quanto o saber dos sujeitos imersos na realidade, o que significou o PNAIC, o alcance da política para formação continuada das professoras alfabetizadoras e alfabetização das crianças, através da fase de implementação, o contexto de atuação, cenário da prática, encontrando em Mainardes (2006, 2009), Ball e Mainardes (2011) Ball, Maguire e Braun (2016) o suporte para enveredar nesses conceitos.

### 3.4.1.1 Contexto e contextos da Política Educacional

É importante registrar que inicialmente entendíamos a fase de implementação da política no formato rígido do termo, algo que se executa de forma vertical, de cima para baixo. Como consta na justificativa desta dissertação, poderíamos estar equivocadas, mas no decorrer do processo de pesquisa, na construção do balanço de produção, o contato com os estudos de Alferes (2017), Stremel (2016), Mainardes (2006, 2009), Ball e Mainardes (2011), Ball, Maguire e Braun (2016), cujo conceito de implementação é traduzido como contexto da prática, contexto de atuação, onde ocorre o imbricamento e articulação da política educacional entre os vários sujeitos, foi o divisor de águas para a compreensão da fase de implementação.

Na apresentação das ideias centrais do “ciclo de política”, Mainardes (2006) preconiza que

A abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a *ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local* e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (p. 49, grifo nosso).

Foi com atenção voltada para articulação que há entre as etapas da política educacional, que lançamos mão dos vários contextos: de influência, da produção de texto e da prática, para entender o funcionamento da política, no que concerne ao local de ação e atuação dos atores. “Esses contextos são inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2006, p. 50 *apud* BOWE *et al*, 1992).

O contexto da prática nesta pesquisa, é o município de Novo Progresso, os participantes do estudo, respondentes de questionários, entrevistas, são funcionários públicos, secretária municipal de educação, orientadoras de estudo, coordenadora local, diretores, coordenadoras e professoras alfabetizadoras, que atuaram no período de vigência do PNAIC, compreendido entre 2013 à 2017. Ao colocar a política em execução, entende-se que a fazem a partir das condições materiais, reinterpretando e adequando conforme as possibilidades do espaço. Sendo entrevistado por Avelar (2016), Ball diz que “A política precisa ser reconstruída e recriada em relação ao contexto. Ela também precisa ser traduzida do texto para a prática, de palavras no papel para ações em sala de aula, ou outros lugares [...]” (p. 07). Não se trata de contexto, mas contextos que se dinamizam, num movimento de ação, atuação de sujeitos que interagem ou deveriam interagir de forma articulada.

Mainardes (2018), mostra que Ball e Bowe vão romper com a formulação inicial, a “política proposta, a política de fato e a política em uso”, por considerarem a linguagem rígida dispensada no delineamento do ciclo de política, então a partir do reconhecimento da rigidez, propõe o ciclo contínuo representado por contextos, de influência, da produção e da prática, expandindo este ciclo com a integração dos contextos dos resultados (efeitos) e o da estratégia política (MAINARDES, 2018).

**Figura 3 - Contextos da política**



**Fonte:** Ideia do ciclo de política, Mainardes (2018).

A interpretação é o processo de buscar compreender a política. Geralmente é realizada por atores com cargos de autoridade (diretores, inspetores, coordenadores), os quais preveem significados e também “peneiram detritos da política” (BALL, em entrevista a

AVELAR, 2016). A leitura da proposta antecede a adesão, o contato com as informações, os objetivos propostos, passam pelos ocupantes dos cargos, representantes da secretaria. Confirma-se essa questão na entrevista realizada com a ex-técnica da Semed (EP1) quando relata partes do processo de adesão, as conversas que o antecederam, as expectativas, porém fica claro que nem tudo estava evidente,

*Nós estaríamos assinando, nós iríamos encaminhar os nomes das pessoas que seriam orientadores de estudo, mas como seria, como essa formação aconteceria, como o pacto ele ia se desenvolver na prática, para a gente ainda era desconhecido, nós só sabíamos que era um projeto, que era uma política que realmente estava voltada para a alfabetização das nossas crianças e era tudo que a gente tinha naquela época, que a gente queria de fato que os nossos alunos quando terminassem o ciclo estivessem alfabetizados, todo trabalho pensado pela secretaria estava ali, eu disse poxa, por que que não vamos aceitar uma coisa dessas? Então, quando o secretário disse, o que que você acha? Vamos, vamos para frente, ele me colocou e eu tudo bem, agora só resta achar os coordenadores, então fui atrás dos orientadores e assim que se deu o pacto (Entrevista EP1, 2019, p. 03)*

O entendimento do contexto da prática perpassa pela interpretação não só do momento que antecede a adesão, mas sobretudo do que vem depois e das decisões que são tomadas no curso do processo. Uma vez aderindo à política, os municípios como parte do pacto federativo tem suas responsabilidades, as delegadas a Semed estão sujeitas a interpretação do grupo, em articulação com os demais profissionais participantes do PNAIC, professoras alfabetizadoras, diretores e coordenadores.

A teoria de atuação desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2016) é uma das referências para interpretar o desenrolar do contexto da prática, atuação dos sujeitos que fizeram acontecer o PNAIC em Novo Progresso. A ação e atuação dos sujeitos, o significado dado por elas, interpretado à luz da teoria, permitirá que compreendamos o processo de implementação do PNAIC, nos munindo de elementos para responder à questão central, *Como se desdobrou o processo de implementação do PNAIC e a formação continuada de professores alfabetizadores no município de Novo-Progresso - PA?*

### **3.4.2 Etapa de implementação e a Teoria da atuação**

Para Bravo (2002) “Grande parte da motivação para o estudo da implementação surgiu nos anos sessenta [...]” (p. 44), de lá para o tempo atual ampliou-se pesquisas nesse campo específico que é parte integrante do denominado ciclo da política. Mesmo com ampliação do estudo acerca da implementação, na área da educação as pesquisas são reduzidas.

Em se tratando da etapa de implementação Conde (2012, p. 91 *apud* ARRETCHE, 2001) considera esta como um “campo de incertezas”, pois envolve a participação de muitos elementos e depende das condições favoráveis para seu desenvolvimento. Faz-se mister apresentar alguns termos utilizados como sinônimo de implementar: “colocar em prática, executar, dirigir, administrar” (NAJBERG; BARBOSA, 2006, p. 02, *apud* MENY; THOENIG, 1992). Então, a etapa de implementação significa colocar em prática as ações produzidas nos textos e que são referências da política e conta com variados sujeitos para sua execução, corroborando com Conde (2012) ao expressar que “Na prática, quem “faz” a política são os implementadores” (p. 91).

O fato que “[...] existem muitas dificuldades na implementação, seja por um processo que envolve incertezas, seja porque existem políticas muito complexas (CONDE, p. 93), como constatado, alguns resultados de pesquisas indicam entraves no ato de desenvolvimento da política, do mais simples ao complexo. O PNAIC que foi ao mesmo tempo uma política de formação continuada e uma proposta de alfabetização, é válido conferir que mudanças aconteceram, sem perder de vista o(s) cenário(s) que influenciam direta ou indiretamente o desenrolar da política.

Por exemplo, a adesão do município não significou em determinados espaços a adesão de participação dos professores na formação continuada, há casos que houve desistência no decorrer das ações de formação, enquanto que para outros municípios, os professores não optaram, ou seja, tinham que participar da formação e realizar as atividades, é o que Najberg e Barbosa (2006, p. 03), preconizam “Traduzir programas na prática não é tarefa simples”. Por isso que o(s) contexto(s) precisam ser considerados, haja vista a complexidade da política educacional.

Uma política como o PNAIC, sendo de alfabetização e formação continuada, envolveu problemáticas históricas da educação, sua natureza ampla, (re)afirmada através do pacto federativo, não dispensa a vigilância e o cuidado no tratamento dado a situação, não se pode simplificar, especialmente quando

[...] o *colocar em ação* de políticas para alfabetização, cujo eixo central é a formação de professores alfabetizadores e as mudanças conceituais no campo da alfabetização, são de ordem geral, e não dependem apenas da adesão de um professor ou de uma escola. Em sentido mais amplo, elas abarcam alterações de atitudes e de paradigmas para pensar a alfabetização, pois mudam os projetos políticos das redes de ensino, os currículos, os materiais didáticos adotados e modificam as avaliações que os sistemas de ensino fazem dos alunos e do trabalho dos alfabetizadores (ALFERES, 2017, p. 93).

Neste cenário, conforme Mainardes (2006)

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (MAINARDES, 2006, p.53 *apud* BOWE *et al*, 1992, p. 22).

Nesse trecho, o autor não subestima o papel que os profissionais desempenham na interpretação dos textos políticos, enquanto leitores, o fazem a partir das suas condições e dos locais de atuação. Considerando o objetivo principal do estudo, faz-se mister trazer para o diálogo, o trabalho realizado por Ball, Maguire e Braun (2016), obra intitulada “Como as escolas fazem as políticas”, já na apresentação do livro os autores expressam a preocupação de desenvolver e ampliar uma teoria de atuação de política (em vez de implementação) (p.10).

### 3.4.3 Aproximações com a Teoria de atuação

A política não é “feita” em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de “tornar-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15).

Após algumas leituras e releituras, chega-se neste ponto do texto em que o sentido de implementação aos poucos foi se desconstruindo, para construção de outra ideia sobre implementação, como a que expressa-se através da epígrafe, “a política em nossas escolas não é, ela é um processo de “tornar-se”. Esse tornar-se passa pela interpretação dos que ocupam o espaço escolar e não só esses, constituídos pela experiência e também pelas condições objetivas e subjetivas da história pessoal e profissional de cada um.

Seguindo o pensamento de Passone (2013),

A partir dos estudos contemporâneos de implementação de políticas educacionais, ampliou-se, também, a noção de atores envolvidos com a política educacional, abarcando pessoas e grupos que se situam além do escopo das políticas, como as famílias, as associações sociais, de saúde, grupos profissionais, empresariais etc. Essas pessoas, embora não sejam alvo do desenho dessas políticas, acabam participando e influenciando na implementação destas. Como exemplo, pode-se citar a participação de setores empresariais que surgem como liderança no setor. Embora esses estudos revelem que as iniciativas dos órgãos oficiais e das escolas continuam sendo as principais responsáveis pelos resultados da política – *accountability* –, os implementadores, agora pensados de forma mais abrangente, também são considerados importantes atores que criam e reforçam determinadas políticas. (p. 607).



Passone (2013) informa que os estudos atuais sobre implementação passam a abranger outros sujeitos que de certa maneira tem participação no processo de realização da política, como exemplo das famílias.

Um dos estudos que contribuiu para mudança e reconstrução de outra ideia é o que foi realizado por Ball, Maguire e Braun (2016) acerca da implementação, agora interpretada por estes autores como atuação, os sujeitos são atores que atuam e fazem parte do contexto da prática. As fases do ciclo de políticas na interpretação destes pesquisadores se dá num processo de interação, imbricamento, não de modo isolado. Desconsiderar ou observar em separado as etapas não deixa de ser um risco. Entrevistado por Avelar (2016), Ball vai expressar,

E a atuação da política é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu queria apagar *implementação* da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é “*implementada*” ou a “*implementação*” falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “*implementa*”, ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que o alcance destas possibilidades criativas são, ao menos em parte, construídas em outros lugares, dentro do discurso. A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil. A política “entra” nos contextos, ela não destrói eles – para parafrasear Anthony Giddens (p. 06, grifo da autora).

O posicionamento de Ball quanto a substituição da rigidez da implementação é justificado pela capacidade criativa da atuação dos sujeitos que fazem acontecer a política. A ação criativa fruto da interpretação dos atores, resulta também dos elementos trazidos pela própria política. Nesse sentido, coloca-se em relevo o questionamento: Como se desdobrou o processo de implementação do PNAIC e a formação continuada das professoras alfabetizadoras em Novo Progresso-PA? tendo em vista a concepção de implementação que pouco a pouco foi se transformando para dar espaço a ideia proposta por Ball (2016) que no contexto da prática os atores atuam e dão o tom no desdobrar da política.

No período compreendido entre outubro de 2008 e abril de 2011, Ball, Maguire e Braun (2016) realizaram estudo objetivando desenvolver as ideias que tinham acerca da atuação das políticas, para isso traçaram dois objetivos principais, um teórico<sup>18</sup> e um

---

<sup>18</sup> Para desenvolver uma teoria de atuação de política.

empírico<sup>19</sup>. Abordaram as questões através de estudo de caso em quatro escolas secundárias estaduais e uma particular. Consta-se que os autores reconhecem o contexto e valorizam os espaços de atuação dos sujeitos, conferem que nessa diversidade de atores “todos desempenhariam o seu papel na interpretação e na atuação da política nas escolas” (p. 27).

Logo na apresentação à edição brasileira, os autores anunciam se tratar de “um relato fundamentado de como as escolas na Inglaterra e os professores realmente fazem política na prática”, no trabalho empírico foram atenciosos aos mínimos detalhes dos espaços pesquisados como forma de apreender a vivência, a cultura das quatro escolas. O “mundo cotidiano” das escolas será socializado, assim como a política nas escolas.

Com a pesquisa sobre atuação, há o desejo de superar o entendimento de que políticas são implementadas, em estudo de Mainardes (2018) há registros de que Ball rompe com a ideia rígida que inicialmente utilizava para caracterizar o ciclo de política. Implementar nesses termos é determinar através dos textos, documentos orientadores, o que deve ser realizado sem considerar os sujeitos, suas condições. Ao contrário, está valendo que “[...] colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo [...]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21).

“[...] nas muitas elaborações de políticas e pesquisas, o fato de que as políticas são intimamente moldadas e influenciadas por fatores específicos da escola que funcionam como restrições, pressões e facilitadores de atuação de políticas tende a ser negligenciado” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 35), ou seja, não se leva a sério os contextos e as especificidades próprias de cada lugar. O contexto é como se fosse o ponto de partida na “formação da atuação das políticas”, até mesmo pelo fato que “A política cria o contexto, mas o contexto também precede a política” (BRAUN; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 36).

Para Pavezi (2018) “Cada objeto revelará os aspectos ou elementos a serem analisados nas diversas dimensões contextuais” (p. 03), através desse quadro é possível situar os elementos de acordo com o contexto, na nossa pesquisa a referência contextual é o município, e a partir das informações prestadas pelos sujeitos, o perfil profissional, entre outras questões poderemos ter acesso a atuação no contexto da prática.

Tem-se uma articulação, união, estados e municípios, assumindo responsabilidades que resultem na melhoria da alfabetização das crianças, mesmo tendo referência nos textos, ainda assim não é possível prever o desdobramento da política em cada espaço, haja vista as dimensões contextuais que vão interferir no processo.

---

<sup>19</sup> Exploração crítica de atuação de três políticas em contextos “semelhantes, mas diferentes”.

Nesse viés se apresenta o estudo de Pavezi (2018), após analisar as Políticas de Educação Especial do Estado de Alagoas, expressa que “A principal contribuição da teoria de atuação é indicar que as políticas são colocadas em ação em contextos específicos, por atores que as interpretam e as traduzem de formas diversas” (p. 13). O trabalho realizado com referência no campo da Educação Especial, buscou explorar as contribuições da teoria de atuação, utilizando as dimensões contextuais para tratamento dos dados. A pesquisadora se insere no contexto, observa, conhece o lócus, tem acesso a documentos que dizem respeito a pesquisa, entrevista os sujeitos e adquire um corpus diverso de dados.

Nessa primeira aproximação com a teoria de atuação proposta por Ball, Maguire e Braun (2016) a que reconhecer a importância de se levar o(s) contexto (s) a sério. Como sugerem os autores, a implementação precisa ser superada, pois nesta, a criatividade, a ação dos sujeitos não conta. Se enfatiza que pesquisas objetivando conhecer o processo de atuação da política, exige a inserção plena do pesquisador e tempo necessário para que tenha acesso aos vários sujeitos, observar atentamente os locais e o significado destes para as pessoas. Na condição de quem participou efetivamente e ativamente da formação continuada, das ações do PNAIC, reconhece-se a importância desta vivência olhando a pesquisa como um ciclo, ou seja, a mesma pessoa observando por várias lentes e ângulos o objeto.

Há um processo de interpretação da política, o que caracteriza as fases do ciclo como interdependentes, não ocorre de forma isolada, mas em relação, articulação de ideias e ações sofrendo as influências do espaço externo. Para Passone (2013) outros sujeitos mesmo que fora do desenho da política, tornam-se participantes e atuantes desta.

Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball compartilha, “Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais” (p. 306). É válido refletir, pois nem todos os municípios tem as mesmas condições para colocar em ação a política, é nesse instante que a ideia do pacto federativo deve funcionar, ao contrário, não prestar apoio e deixar de cumprir com as responsabilidades implica problemas de toda ordem. Em Novo Progresso, um dos percalços, segundo entrevista, foi com relação a não participação do Estado,

*[...] o estado, ele é muito alheio no nosso município ainda, nós estamos até tentando fazer um acesso maior ao estado, mas hoje as ações do estado no município, elas se resumem a escola de ensino médio. Dentro da Secretaria de Educação é mais o que a gente tem buscado, parcerias para as atividades do SAEB, orientações de como conduzir esse processo, mas sempre a secretaria que vai até a capital, nunca vem*

*uma ação direcionada da capital para o município e isso dificulta para a gente bastante, porque eles tem, eles conseguem visualizar o estado como um todo e poderiam propor políticas públicas para nos auxiliar que hoje não acontece. Com o estado a nossa ligação sempre foi muito pormenorizada, bem pequena, bem diminuída mesmo e só a partir do ano passado, ano retrasado é que o estado assumiu as ações do PNAIC, as ações do processo de alfabetização e tiveram um pouco mais de ligação com o município, mas ainda assim é sem a presença dele em nenhum evento do município, é mais a gente levando as informações do que eles propriamente vindo (Entrevista EP2, 2019, p. 02-03).*

De posse da informação, há sinais evidentes dos problemas de execução da política, ocasionado pelo descumprimento da ação do estado, em apoio ao município. Uma política em curso, política abrangente e complexa não poderia contar com falhas dessa natureza. As dificuldades dos municípios, reflete os limites da ação, do contexto de atuação, na prática é necessário superá-los para que os objetivos sejam efetivamente atingidos.

Na sequência, seção 4, nos debruçamos no processo de implementação, relacionando-o com a formação continuada, o desdobramento da política educacional no município de Novo Progresso, segundo anunciam os dados, interpretados a luz do referencial teórico.

## **4 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC E A RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

Nesta seção, trazemos características do PNAIC considerando a natureza do objeto de estudo no que tange a política educacional e a formação continuada de professores alfabetizadores. Faz-se mister algumas considerações, resumidas, acerca do PAIC, haja vista ter sido um dos inspiradores para instituição do PNAIC. Os documentos orientadores se traduzem como importantes elementos de reflexão para situar o objeto, destacando as mudanças que foram ocorrendo a cada ano e influenciaram a dinâmica do programa. Destacamos o recebimento da bolsa de estudo, chamando atenção para distribuição dos valores, o menor valor era o do professor alfabetizador, posteriormente foi cancelada a bolsa para este grupo. Não poderíamos deixar de evidenciar a relação da Universidade com a escola básica, na implementação do PNAIC em Novo Progresso a participação da universidade foi de extrema importância.

Finalmente, chega-se na formação continuada, eixo principal da política. Um dos objetivos da pesquisa foi o estabelecimento da relação PNAIC e formação continuada, de maneira a averiguar como está se desenvolveu. A base de referência para análise são os dados produzidos com os questionários e entrevistas, assim como o decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a política nacional de formação de profissionais do Magistério da Educação Básica, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/1996, os documentos orientadores (2014; 2015; 2016; 2017) das ações da formação, o caderno de apresentação do PNAIC, e os demais instrumentos.

No ano de 2013 implementou-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), passados seis anos, mesmo com sua interrupção, ainda assim nos inquietamos. Muito já foi discutido, já foi anunciado, mas este continua sendo objeto de interesse, principalmente pelo fato de alguns aspectos não terem sido compreendidos e as experiências vivenciadas em cada espaço são singulares e podem ser problematizadas.

### **4.1 Inspiração histórica, legislação e características**

No ano de 2004, o estado do Ceará constituiu um comitê formado por várias instituições, objetivando colocar em relevo o problema do analfabetismo, realizando para isso pesquisas que demonstraram o quadro “agudo” da alfabetização naquele estado. Diante desse

contexto ações foram organizadas, culminando com a criação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que representou um pacto de cooperação entre Estado, instituições e municípios. Este pacto trouxe ganhos significativos para alfabetização no estado do Ceará, de certa forma tornou-se referência de uma ação conjunta com resultados reais e positivos.

Passados mais de oito anos dessa experiência, o PAIC, juntamente com o Pró-letramento inspiraram a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em articulação com as propostas do Movimento Todos pela Educação.

Inspirações a parte, no ano de 2012, através da Portaria N° 867, de 4 de julho, é instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações, juntamente com as diretrizes gerais. O ministro da educação, Aloizio Mercadante Oliva, anuncia que o MEC em parceria com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso com a alfabetização das crianças, até no máximo 8 anos de idade (BRASIL, 2012).

Para a adesão do Programa nas diversas instâncias, a Secretaria de Educação Básica organizou, no segundo semestre do ano de 2012, reuniões com cada um dos Secretários de Educação dos 26 estados brasileiros e Distrito Federal, juntamente com os presidentes Estaduais da Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) para discutir as estratégias de participação de cada uma das instâncias envolvidas. (SANTOS, 2017, p. 91).

Esta ação da Secretaria de Educação Básica refletiu na adesão de estados e municípios, foi expressivo o quantitativo de entes federados que aderiram à política.

No caderno de apresentação do PNAIC encontra-se a justificativa da política, ou seja,

É com a intenção de assegurar uma reflexão mais minuciosa sobre o processo de alfabetização e sobre a prática docente, garantindo que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental, que se criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (BRASIL, 2012, p. 27).

Neste mesmo caderno, “[...] impõem-se alguns compromissos a serem firmados entre as diferentes esferas educacionais: Governo Federal, governos estaduais e municipais, universidades e faculdades, dentre outras agências responsáveis pela Educação Básica (BRASIL, 2012, p. 14). É uma articulação, assinatura de um termo de adesão, informações foram disponibilizadas, e as condições de participação foram postas, cabendo o cumprimento no ato da implementação nos diferentes espaços.

Na portaria nº 867/2012, destaca-se o Art. 5, por registrar os objetivos pretendidos com as ações do Pacto, sendo, I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino esteja alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir 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 alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

São propostas desafiadoras, nesta, “[...] a escola deve ser concebida como um espaço social em que pessoas que assumem diferentes papéis interagem no sentido de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes” (BRASIL, 2012, p. 14) objetivando o êxito das ações, conseqüentemente mudanças nos resultados da aprendizagem da educação básica.

Nesse contexto, não se pode perder de vista o Plano Nacional de Educação - PNE, uma vez que o PNAIC estava em estreita relação com a meta 5 “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Em 2014, após realização da ANA, avaliação nacional respondida pelo alunos do 3º ano, chegou-se nos seguintes resultados: 22, 2% estão no nível 1, isto é, proficiência insuficiente em leitura; 34,4% estão nos níveis 1,2 e 3, que é proficiência insuficiente em escrita e a proficiência em matemática conta com 57, 1% dos estudantes nos níveis 1 e 2, ou seja, insuficiente. (BRASIL, 2015, p. 88).

A superação desse quadro e não apenas isso foi o que mobilizou a criação da mais recente política voltada para a alfabetização, concomitantemente a formação continuada dos professores alfabetizadores e orientadoras de estudo. Estava alicerçado em quatro eixos. Dos eixos, o principal foi a formação continuada dos professores alfabetizadores, esta ação contou com documentos orientadores que tinham objetivo de direcionar a formação.

Em 2013, ano 1 do PNAIC, conforme breve histórico com dados disponíveis no SisPacto, sistema informatizado do Pacto, foram capacitados , em linguagem, 313.599 professores- alfabetizadores, em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, ano 2 do PNAIC, foram capacitados 311.916 profissionais e a ênfase da formação foi alfabetização matemática, e a retomada dos conceitos visto no ano 1, concernente a língua portuguesa, em curso com carga horária de 160 horas; em 2015, ano 3, capacitou-se 302.057 professores em temáticas como Gestão escolar, currículo, a criança do ciclo de alfabetização e interdisciplinaridade, com carga horária de 80 horas (BRASIL, 2016, p. 03). Esses números indicam uma redução de participação dos profissionais na formação continuada.

A adesão e a não adesão dos profissionais na formação do PNAIC, na cidade do Recife, foi objeto de estudo de Chaves (2016). Fazemos a relação deste trabalho com os dados anteriores do SisPacto, pois no decorrer dos anos, os registros indicam a redução do

quantitativo de professores participantes da formação e não deixa de ser um dado interessante. Além da adesão feita pelo município de Recife ao PNAIC, era necessário a adesão dos professores, um grande número dos que aderiram, ao longo do programa, por uma série de motivações, desistiram ou nunca participaram. Essas motivações são apresentadas no estudo e contam com problemas de ordem pessoal e próprios da estrutura e organização do programa. Neste município da pesquisa já havia uma cultura de formação continuada, havia outras formações sendo desenvolvidas no mesmo tempo da formação do Pacto.

Quanto a estrutura e organização da política educacional, se destaca o cenário político, e as implicações para a educação. O PNAIC foi proposta política do governo da presidenta Dilma Rousseff, considera-se os anos de 2013 e 2014 como os de efetivo funcionamento da política. Nos bastidores havia um movimento que se articulava para afastamento da presidenta, o que conseqüentemente vai mudar a logística do PNAIC, sua estrutura, registrado nos vários municípios através do atraso dos materiais, cancelamento da bolsa para os professores alfabetizadores, atraso das formações e dos encontros. Enfim, é um quadro político que se desenha e vai se agravando ao ponto de comprometer os objetivos da própria política educacional. Nas entrevistas, levantou-se essa questão,

*“[...] o PNAIC foi se estendendo, em vez de começar no início do ano, ele começou as atividades em meados de maio, nós fomos perdendo um pouco do trabalho que já vinha sendo desenvolvido” (Entrevista EP2, 2019, p. 02).*

*“Acho que o diferencial do nosso município sempre foram as formações continuadas, então por exemplo, em anos como 2016, 2017, 2018 que o PNAIC teve poucas ações efetivas do governo do estado, do governo federal, o nosso município nunca deixou de tratar e falar sobre ele e desenvolver as formações continuadas” (Entrevista EP2, 2019, p. 07).*

*“O que nós observamos é que durante as formações continuadas, me refiro mais ao ano de 2013, 2014, houve um empenho maior tanto da direção como da coordenação e os professores. A gente observa e acredita que foi também o longo período que o PNAIC funcionou” (Entrevista EP3, 2019, p. 03).*

*“Vale ressaltar, que só ocorreu formação para as orientadoras de estudos no mês de dezembro, no entanto, mesmo com a falta das formações as atividades com os professores alfabetizadores ocorreram normalmente no município” (Documento nº7, relatório de execução, Janeiro de 2017)*

*“Participei de 2017 e 2018, o que de certa forma me causa tristeza, porque foi basicamente quando o PNAIC estava morrendo. Então, eu cheguei muito ansiosa, cheia de ideias, achando que poderia agregar ainda mais ao grupo de professores, me deparei, de certa forma me decepcionei, por que nós fomos no primeiro encontro, veja bem, como que um governo que está preparando um projeto de formação continuada para os professores inicia em novembro o PNAIC, isso em 2017, iniciou em novembro, eu vejo que isso teria que está encerrando e não começando” (Entrevista EP6, 2019, p. 04).*

*“[...] na minha própria formação como professora formadora não me senti amparada, nem motivada e muito menos com uma bagagem rica para chegar no*



*município e replicar isso para os professores, o que eu fiz foi dar continuidade baseada nas experiências anteriores da época das outras formações. Pude fazer a formação com os professores, dar sugestões, mas não baseado nos encontros de formação que fui por último, mas sim baseado nas experiências vividas anteriores a esses momentos” (Entrevista EP6, 2019, p. 06).*

Constata-se que “[...] pouco avançamos em alguns anos de políticas nacionais de alfabetização, sujeitas a trocas de governo e alterações em programas que buscavam garantir que os estudantes alcançassem bons níveis de alfabetização ao final do ciclo” (ALVES; MARASSI, 2019, p. 59). As referidas autoras fazem uma análise do panorama da alfabetização no Brasil a partir dos resultados da avaliação nacional da alfabetização de 2016.

Em Novo Progresso os resultados da avaliação foram tomados como referência para estabelecimento de ações que visaram “revitalizar o ciclo de alfabetização”. No documento 8, Plano de ação, disponibilizado pela Semed, registram que

De acordo com os dados da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), 19% dos estudantes do município de Novo Progresso apresentam proficiência insuficiente em leitura (Nível 1 da escala de proficiência), em escrita 33,2% dos estudantes apresentam proficiência insuficiente nos (Níveis 1, 2 e 3 da escala de proficiência) e em matemática esse percentual é de 57,4% nos (Níveis 1, 2 e 3 da escala de proficiência) ao final do 3º ano do ensino fundamental. Considerando os dados da ANA de 2014 e o diagnóstico realizado nas escolas, o plano estratégico do PNAIC estabelece metas e ações que visam revitalizar o ciclo de alfabetização, para melhorar o aprendizado dos alunos (NOVO PROGRESSO, DOC.8, 2017, p. 01-02).

Uma das características que singularizam o PNAIC, é o fato de ter sido o maior programa de formação continuada de professores alfabetizadores, a reflexão acima não avalia o PNAIC na sua conjuntura, mas o faz nos limites dos resultados da avaliação auferida ao final do 3º ano.

O investimento inicial do PNAIC foi de R\$ 2,7 bilhões, os materiais distribuídos pelo MEC seriam de apoio a formação continuada e também materiais de uso nas salas de aula, acervo literário, dicionários, jogos pedagógicos, livros didáticos. A Universidade Federal de Pernambuco foi quem coordenou a elaboração dos cadernos de estudo.

Em cada documento de orientação consta como deveria ser a adesão dos municípios, explicações detalhadas, o passo a passo do procedimento nas ações, desde a substituição do coordenador local, acesso a página do SisPacto, vagas, cadastro e substituição dos orientadores de estudo, assim como dos professores alfabetizadores. Havia também as recomendações, após as avaliações, para certificação. A recomendação dependia do cumprimento da frequência, devendo ser igual ou superior 75% e a nota média igual ou superior a 75%. São orientações que praticamente não se alteraram ao longo da vigência do PNAIC (BRASIL, 2014).

Um ponto forte a respeito da certificação, comprova a iniciativa do município no sentido de estender os certificados para diretores e coordenadores participantes da formação continuada, é mais um indício da atuação e das mudanças que podem ocorrer durante a execução da política. A formação continuada ofertada pelo PNAIC era direcionada para professores alfabetizadores, mas houve um movimento de incentivo no município para que os outros profissionais da escola também participassem. A ideia de trabalho em equipe, a atuação da escola deveria ser inerente as ações do PNAIC, isso ficou refletido no depoimento,

*[...] então, nós buscamos desde o início oferecer a formação para a direção e coordenação, no primeiro e segundo ano eu me recordo que foi a própria secretaria que forneceu o certificado, depois de uma insistência nossa principalmente, do nosso município, a UFOPA resolveu estender os certificados aos diretores e coordenadores. Então, no começo foram certificados pela secretaria de educação e só depois que passou a ser certificado pela universidade. Essa iniciativa se justificou, porque nós já sabíamos que o professor sozinho não ia conseguir fazer as atividades serem desenvolvidas, ele precisa que o grupo esteja com ele. Precisa desse apoio extra sala de aula, que se dá entre o contato da direção, coordenação, o programa e com a secretaria de educação, porque se a gente fosse só passar para os professores, os professores serem os interlocutores dentro da escola, poderia ser entendido como se fosse uma exigência, uma cobrança, então aquilo que o professor está fazendo, quando ele participa, ele integrante do processo acaba percebendo a necessidade de participar mais colaborativamente com a equipe (Entrevista EP2, 2019, p.10-11).*

No questionário perguntou-se aos diretores e coordenadoras se haviam sido incentivados a participar dos encontros da formação continuada, as 5 (cinco) coordenadoras e 7 (sete) diretores responderam que sim, apenas 1 (um) diretor registrou que não foi incentivado. Pelo depoimento da entrevista houve incentivo e iniciativa da secretaria de educação, confirmando-se com as respostas dos questionários.

A respeito da formação, as orientadoras tiveram o curso ministrado pelas instituições de ensino superior pública, enquanto que a formação dos professores seria ministrada pelas orientadoras de estudo.

Outra característica singular da política educacional, do Pacto, foi o pagamento da bolsa de estudo para os participantes da formação, o menor valor pago era para os professores e após 2015 foi cancelado o pagamento destes.

**Quadro 10 - Bolsa de estudos/PNAIC**

FUNÇÃO	QUANTIDADE DE PARCELAS (MESES)	VALORES
Coordenador-geral	7 parcelas (julho a janeiro)	R\$2.000,00
Coordenador-adjunto	7 parcelas (julho a janeiro)	R\$1.400,00
Supervisor da IES	7 parcelas (julho a janeiro)	R\$1.200,00
Formador da IES	7 parcelas (julho a janeiro)	R\$1.100,00

<b>Coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios</b>	7 parcelas (julho a janeiro)	R\$765,00
<b>Orientador de estudo</b>	6 parcelas (julho a dezembro)	R\$765,00
<b>Professor alfabetizador</b>	5 parcelas (agosto a dezembro)	R\$200,00

**Fonte:** Elaborado pela autora com referência no documento orientador 2015.

Em linhas gerais a organização do PNAIC, sua dinâmica e orientações constam nos documentos que direcionavam as ações da formação. Paralelo a esses documentos, temos portarias, decretos, resoluções, leis, como a resolução nº 4 de 27 de Fevereiro de 2013 que estabeleceu as diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para formação continuada de professores alfabetizadores. Como já dito, a bolsa de estudos para os professores alfabetizadores foi um fato inédito, poderíamos ter indagado o que significou esta ação para os profissionais, responsáveis pela alfabetização, mas nos limitamos a saber se recebiam ou não a bolsa e por quanto tempo. As respostas dos questionários indicam que 27 (vinte e sete) professoras receberam, 1 (uma) não respondeu e 2 (duas) disseram não ter recebido, sobre o período de recebimento a maioria não respondeu.

Faz-se mister destacar que o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), um dos agentes da formação continuada, era quem efetivava o pagamento mensal dos bolsistas, qualquer decisão, de efetivação ou suspensão dos valores, se dava pela interlocução estabelecida com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

A medida provisória n.º 586, de 8 de novembro de 2012, é o documento que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados. Além da concessão das bolsas, o apoio financeiro seria para o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, objetivando o alcance das ações do PNAIC quanto a aprendizagem e resultados nas avaliações.

Sobre os recursos materiais, as professoras indicaram quais foram recebidos, mas é um dado que precisaria ser aprofundado, pois pelas informações uns receberam, outros não, inclusive o período que chegou esses materiais na escola, a quantidade, se suficiente para todas as crianças, ou se seria apenas uma amostra.

**Quadro 11 - Materiais e recursos pedagógicos**

	<b>Sim</b>	<b>%</b>	<b>Não</b>	<b>%</b>
<i>Cadernos de formação</i>	25	83,33	5	16,66
<i>Jogos pedagógicos</i>	29	96,66	1	3,33

<i>Vídeos Tv escola</i>	20	66,66	10	33,33
<i>Projeto trilhas</i>	22	73,33	8	26,66
<i>Árvore de livros</i>	10	33,33	20	66,66
<i>Obras do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE)</i>	15	50	15	50
<i>Livros do Programa Nacional do livro didático</i>	24	80	6	20
<i>Tecnologias educacionais de apoio à alfabetização</i>	5	16,66	25	83,33

Fonte: Organizado pela autora, informações do questionário, 2019

#### 4.1.1 Documentos orientadores e as significações percebidas

Para cada ano de vigência do PNAIC foram apresentados documentos que direcionavam as ações da formação continuada, entre outras informações que abrangiam a organização da política. Os anos de 2013 e 2014 são caracterizados pela regularidade e continuidade das ações, a partir de 2015 as mudanças se dão inclusive no cenário político que resultará no o golpe de estado que destitui o governo eleito.

Saviani, em entrevista concedida a Hermida e Lira (2018), analisa da seguinte forma o contexto,

[...] a aprovação do impedimento da presidenta reeleita, sem que ficasse caracterizado o crime de responsabilidade, único motivo previsto na Constituição para justificar o *impeachment*, caracterizou-se como um golpe jurídico- midiático-parlamentar. Em consequência, rompeu-se a institucionalidade democrática, abrindo margem para todo o tipo de arbítrio. Assim, estamos vivendo um verdadeiro *suicídio democrático*, ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do Parlamento e do Judiciário, que, pelo golpe, se apossaram do Executivo. (p. 782, grifo do autor).

Em Novo Progresso o cenário político também estava pipocando, mas pela entrevista pode-se constatar que não afetou o desenvolvimento das atividades da formação continuada e outras questões referentes ao PNAIC, como a liberação de diárias e ajuda de custo para o deslocamento da coordenadora e orientadoras de estudo que participavam da formação no município de Itaituba ou Santarém. Inclusive é de acesso público à portaria de concessão de diárias, na natureza do documento assim estava justificado “Participar do encontro de formação de coordenadores locais do PNAIC 2018, que acontecerá em Itaituba nos dias 20 e 21 de junho de 2018. Saída 19/06 e retorno 22/06/2018” (NOVO PROGRESSO, 2018). Pelas informações da entrevista se confirma a atuação do município na visão da EP3 e EP2.

[...] enquanto município nós não podemos reclamar, embora a época de 2013 a 2016 nós tivemos uma turbulência bem grande do município, com troca de prefeito e a gente passou por três, que era o atual, vice e depois o presidente da câmara, mas todos eles tiveram entendimento e deram seguimento da mesma forma, tivemos o apoio de todos os que passaram pela prefeitura (Entrevista EP3, 2019, p. 03).

[...] nós passamos grande dificuldade no sentido de acesso a Santarém. As formações eu me recorde, muitas vezes da gente ficar na estrada, por conta dos atoleiros, de ficar sem comer, mas em nenhum momento o município deixou de investir, é nós ouvíamos muitas reclamações dos municípios vizinhos, que os prefeitos não ajudavam, que as secretarias não davam apoio, coisa que não acontecia conosco. Sempre que nós relatávamos, eles diziam que a gente estava vindo de outra realidade, então, sempre tivemos as nossas diárias, as nossas ajudas de custos, as passagens previamente liberadas, nunca faltamos a encontros por falta de organização da secretaria sempre pudemos participar ativamente (Entrevista EP2, 2019, p. 04).

[...] nós tivemos o apoio muito grande da nossa equipe da prefeitura municipal, tivemos o apoio também do estado, nós tínhamos a ajuda de custo para fazer esse trabalho, ajuda também em o nosso material, ajuda de transporte, nós tivemos total ajuda e na formação do estado também nós tínhamos a locomoção, tínhamos o local, então quanto à questão de ajuda foi excelente (EP5, 2019, p. 05).

A partir desse quadro, de rupturas, acirramento político, registra-se a dinâmica conforme o outro governo, assim em 2016 e 2017 o PNAIC terá diferente formato, com a inclusão e exclusão de elementos, dentre eles o fim da bolsa em 2017 para os professores alfabetizadores e inclusão de equipes de formação com várias funções. No quadro a seguir temos o desenho das novas funções, dos valores que foram incluídos.

**Quadro 12 - Bolsas de estudo/2017**

EQUIPE DE GESTÃO/FUNÇÃO	VALORES
<b>Coordenador Estadual</b>	R\$ 1.500,00
<b>Coordenador Undime</b>	R\$ 1.500,00
<b>Coordenador de Gestão</b>	R\$ 1.500,00
<b>Coordenador Regional</b>	R\$ 1.200,00
<b>Coordenador Local</b>	R\$ 1.000,00
<b>EQUIPE DE FORMAÇÃO</b>	
<b>Coordenador de Formação</b>	R\$ 1.500,00
<b>Formador Estadual</b>	R\$ 1.200,00
<b>Formador Regional</b>	R\$ 1.000,00
<b>Formador Local- EI</b>	R\$ 765,00
<b>Formador Local- 1º ao 3º</b>	R\$ 765,00
<b>Formador Local- NME</b>	R\$ 765,00
<b>EQUIPE DE PESQUISA</b>	
<b>Coordenador de Pesquisa</b>	R\$ 1.200,00

Pesquisador	R\$ 400,00
-------------	------------

Fonte: Referência documento orientador 2017-PNAIC em Ação

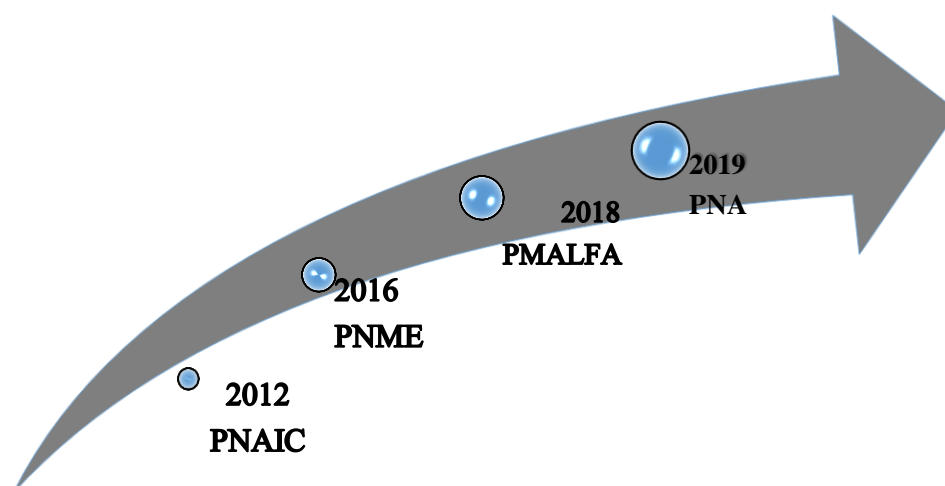
Tratando dessa questão, Aranda, Viédes e Lins (2018), em estudo realizado, dialogam que

[...] as bolsas do programa eram concedidas aos professores cursistas desde 2013 e houve a retirada da referida bolsa a partir de 2017. Em relação ao coordenador pedagógico, este só foi integrado de modo formal às formações no ano de 2016 tendo direito à bolsa, todavia, no ano de 2017, assim como o professor, teve a sua bolsa retirada. *Acredita-se que as respectivas bolsas deveriam ter sido mantidas* tendo em vista que são esses profissionais que estão diretamente ligados às crianças, que são sujeitos foco das formações do PNAIC. É preciso que haja a compreensão que a qualidade está interligada à valorização dos profissionais de educação, nesse caso, são os professores e coordenadores que estão no universo escolar, envolvidos diretamente na gestão do processo alfabetizador no ciclo de alfabetização e devem ser valorizados e reconhecidos (p. 47, grifo nosso).

A suspensão da bolsa para os professores alfabetizadores encerra importante ação fruto do PNAIC, na implantação de outras políticas nunca o professor recebeu recurso proveniente da participação na formação continuada, pelo menos nas leituras realizadas não encontramos nenhuma referência quanto a isto, geralmente outros profissionais, tutor, professor responsável, coordenador de cursos, eram contemplados com as bolsas.

Desde 2012, a implantação da política educacional para alfabetização é marcada pela descontinuidade, políticas de governo que respondem ao momento político, retardando problemas urgentes e históricos. Em espaços tão curtos de tempo, mudou-se repetidas vezes a organização da política de alfabetização e nessa dinâmica o governo atual, Presidente Jair Bolsonaro implanta, através do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 a Política Nacional de Alfabetização (PNA), mas que ainda não foi colocada em prática.

**Figura 4 - Mudanças na Política Educacional - 2012 à 2019**



Fonte: Organizado pela autora, 2019.

Após cuidadosa leitura dos documentos orientadores, elencamos informações relevantes, e que ao mesmo tempo mostram as mudanças estruturais, de conceitos dadas ao longo da vigência do PNAIC.

**Quadro 13 - Produzido com base nos documentos orientadores**

2014	2015	2016	2017
Formação será desenvolvida com base na prática do professor/formação entre pares	Formação entre pares	Formação preferencialmente em serviço/ inclusão de PA com boas experiências, ideia de “coaching” / formação entre pares/ valorização do protagonismo de bons professores	Visão sistêmica de educação/ política educacional sistêmica, inclusão da EI
Abordagem teórico-reflexiva	Ação reflexiva do professor	Implementação de estratégias didático pedagógicas/consolidação das competências e das habilidades de leitura, escrita e matemática	Três indicadores que evidenciam o sucesso do PNAIC: - resultado nas avaliações das redes e da ANA; - professor alfabetizador autônomo no uso competente de estratégias e recursos didáticos; - diretores e coordenadores pedagógicos, capazes de apoiar os professores e organizar um ambiente motivador à leitura e escrita na escola
Abordagem dos conteúdos é em espiral	Conteúdos/ debate acerca dos direitos de aprendizagem	Sugere-se a análise dos boletins da ANA; provinha Brasil para definição das metas de alcance para cada turma/ não encaminhamento de materiais pelo MEC	A principal inovação, direcionamento maior na intencionalidade pedagógica das formações
Atividades permanentes/reforço dos conteúdos de Linguagem	Currículo inclusivo	Ação pedagógica intencional e progressiva/perspectiva interdisciplinar; identidade da formação dos professores das séries iniciais	Fortalecimento da governança/ cooperação federativa
Tarefas de casa e escola	Atividades extraclasse e não presenciais	Preparar o indivíduo para ser, viver e conviver no século XXI/ atividades mediadas por tecnologias	Ações de formação no âmbito do PNME
Diferentes estratégias formativas	Estratégias formativas	Fortalecimento das estruturas de gestão; criação de um comitê gestor estadual; responsabilização dos diversos atores e não só o professor	Articuladores do PNME
Decreto nº 6.755/2009	Decreto nº 6.755/2009	Criação de redes de compartilhamento de boas práticas	Professores do ciclo; Professores da pré-escola; Coordenadores pedagógicos; Articuladores pedagógicos
		Extensão da formação aos coordenadores pedagógicos	Esforço concentrado na implementação de estratégias didático-pedagógicas
		O trabalho realizado em 2016 orientará o redesenho do apoio do MEC ao ciclo de alfabetização em 2017, e em articulação com as definições sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)/ Reconhecimento dos PA e	Criação de redes de compartilhamento de boas práticas; Estratégias de atendimentos personalizados de

		dirigentes escolares comprometidos com a elevação dos índices de alfabetização dos estudantes	recuperação e aceleração dos estudos
--	--	---	--------------------------------------

Fonte: Organizado pela autora, 2019.

Com o quadro, mostrou-se algumas modificações das ações que direcionavam a formação continuada dos profissionais participantes do PNAIC. A cada ano tinha-se um ou vários elementos que no mínimo exigiriam um estudo denso, das mudanças conceituais, pois o conceito traz implícito ou explícito as intenções que pretende.

Em defesa ao PNAIC, registra-se que,

O PNAIC precisa ser concebido como uma Política de Estado, para que não fique vulnerável a qualquer instabilidade do País. Deve ser encarado como uma conquista brasileira e como um esforço coletivo que está acima de interesses particulares. É preciso também enfrentar outros problemas que têm impedido, ou dificultado, a realização da tarefa que temos que realizar. Ações que garantam a melhoria da formação inicial de professores e sua oferta pública, a ampliação da jornada escolar das crianças, a melhoria salarial dos profissionais da educação, a garantia de melhores condições de trabalho, com tempo suficiente para que os docentes possam planejar a ação didática, elaborar materiais, desenvolver projetos especiais para as crianças que estejam precisando, não podem ser desconsiderados no debate sobre os resultados das avaliações (ANPED, 2015, s/p).

A carta aberta, assinada por universidades públicas, em defesa do PNAIC expressa a necessidade de uma política de estado que não fique vulnerável, sujeita as mudanças de cada governo. Mas, no andar da carruagem aconteceram muitas mudanças, inclusive o cancelamento da bolsa de estudo para os professores, e caberia a pergunta, mais porque foi cancelada logo dos professores? A defesa da universidade demonstra, principalmente para as redes municipais de ensino, que as problemáticas são de natureza diversa desde a questão salarial, até as condições materiais e estruturais dos espaços. Como compartilhado por uma professora no questionário, “[...] *o governo nunca valorizará o professor, ele dá com uma mão e tira com a outra*” (QP27), não se nega os ganhos históricos, fruto das lutas dos trabalhadores, mas há muito a ser feito para que o professor da educação básica seja valorizado neste país.

O papel das Universidades, é um dos destaques do trabalho, coloca-se em relevo essa aproximação, especialmente o processo de formação ofertada nos espaços de instituições públicas. No contexto do PNAIC não há como não reconhecer a importância da participação das IES públicas, para Novo Progresso a universidade, a UFOPA, foi o elo mais próximo na orientação das atividades e ações da política.



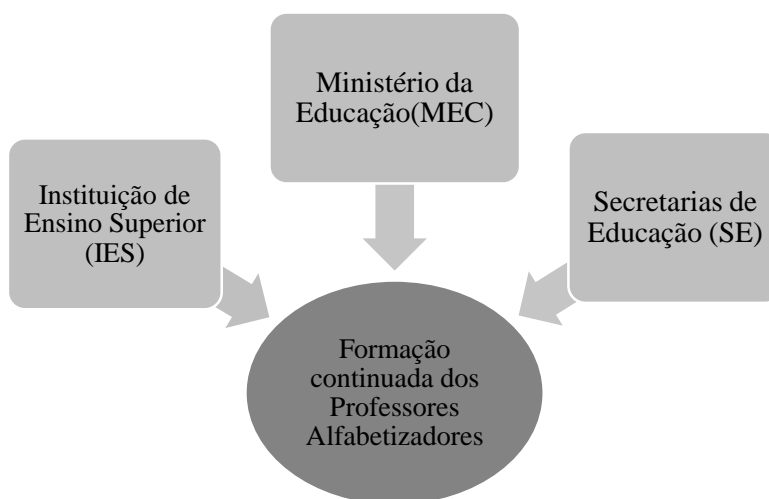
## 4.2 O reencontro da Universidade com a Educação Básica: as (re)significações

É sabido que o principal eixo do PNAIC foi a formação continuada dos professores alfabetizadores e quem direcionou está e outras ações foram universidades públicas. Consta no documento orientador, que “o processo de formação continuada foi coordenado por 38 IES públicas, sendo 31 federais e 7 estaduais” (BRASIL, 2014, p.2). No mesmo documento está expresso que “[...] as IES selecionam e preparam seu grupo de formadores que, por sua vez, terão a responsabilidade de formar os orientadores de estudo, que conduzirão as atividades de formação junto aos professores alfabetizadores” (BRASIL, 2014).

De acordo com Lucca (2018), o processo de formação teve o “efeito cascata”, uma vez que para acontecer a formação dos professores alfabetizadores, era necessário a formação dos orientadores de estudo, os que intermediariam está nos municípios, conforme exposto acima. Diante desse contexto, reconhece-se que as “Instituições de Ensino Superior e da Educação Básica, neste momento histórico, assumem o compromisso de unirem suas reflexões para pensar nas estratégias para melhoria da Educação Brasileira[...]” (BRASIL, 2012, p. 06), significando em partes a superação do distanciamento dessas instituições.

Assim estava no caderno de apresentação (2012), a articulação dos agentes, uma vez que “A formação de docentes é uma tarefa complexa que precisa contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade” (BRASIL, 2012, p. 27).

**Figura 5 - Segmentos da sociedade envolvidos na Formação Continuada**



**Fonte:** Organizado com referência no caderno de apresentação do PNAIC-2012.

Tem-se no caderno de apresentação (2012) que, “Não há como garantir a efetividade da formação docente sem a participação ativa desses três segmentos. Cada um desses tem funções específicas a fim de garantir o bom andamento do programa” (p. 27), são engrenagens,

que se movimentam e se articulam para conduzir a formação continuada, para assim refletir na aprendizagem no contexto escolar, haja vista que,

[...] o papel da escola, quando se trata do processo de alfabetização, é ensinar o sistema de escrita e propiciar condições de desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos. Isto é, desde os primeiros anos de escolarização, espera-se que os docentes planejem situações de escrita que, ao mesmo tempo favoreçam a aprendizagem do funcionamento da escrita alfabética e possibilitem o acesso aos textos escritos de modo a garantir a inserção social em diversos ambientes e tipos de interação. (BRASIL, 2012, p. 26).

A universidade é um dos espaços legítimos e privilegiados que provoca o debate, contribuindo para formação dos que já atuam e dos futuros professores, com a LDB 9394/1996 garantindo o direito à formação continuada, as instituições de ensino superior públicas tornam-se os locais para realização do previsto na legislação, referente ao PNAIC,

A universidade pública, ao ser chamada para assumir o protagonismo dessa política, acentuou seu caráter de instituição social responsável pelo patrimônio da escola pública e popular. O que não significou o aceite cego e irrestrito das demandas políticas nacional e local, mas a ocupação de um espaço legítimo de formação. (BRETAS; CARVALHO, 2017, p. 71).

Para além dos documentos, trazemos a reflexão de Amaral (2012) quando assinala que “[...] É na *união íntima* da escola com a universidade que reside a chance de se minimizarem os estragos de ordem social por que passam nossas crianças [...]” (p. 136, grifo da autora). No PNAIC, a universidade esteve vinculada à escola, ao município. No bojo dos dados da pesquisa, temos elementos que ilustram a importância dessa relação,

“[...] Desde o início, nosso acesso maior sempre foi a universidade, a UFOPA, então, todas as nossas ações sempre foram coordenadas pela equipe que a universidade disponibilizou para coordenar o PNAIC. [...] a universidade sempre esteve muito presente, sempre apoiando, ajudando com orientações, foi a ponte principal para nós, a nossa ligação mesmo[...]” (Trecho da entrevista EP1, 2019, p. 02).

Essa informação expressa o que representou a participação da universidade pública, especialmente para lugares em que a ação e apoio pedagógico das equipes dos governos praticamente não acontece, como no relato da entrevista acerca da ausência do estado no (des)cumprimento da sua responsabilidade.

### **4.3 Atribuições dos municípios com o PNAIC**

Ao assinar o termo de adesão, cada ente federado teve suas atribuições definidas, cabendo o cumprimento das ações para o funcionamento do PNAIC. Colocá-las em prática, encaminhá-las, interpretá-las, faz parte do ato de implementação, uma das fases que caracteriza a política educacional.

Está expresso na Portaria nº867, de 4 de julho de 2012, no art. 14, que compete aos municípios:

- I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
- II - promover a participação das escolas da rede nas avaliações realizadas pelo INEP;
- III - aplicar a Provinha Brasil em sua rede de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico;
- IV - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;
- V - *designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais, se houver;*
- VI - *indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação;*
- VII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;
- VIII - monitorar, em colaboração com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização previstos nesta Portaria;
- IX - disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização;
- X - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades. (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Para o funcionamento dessa política ampla e complexa, o desenvolvimento exigia planejamento, investimento, cumprimento das partes (entes federados) naquilo que assinaram no acordo. “Garantir que todas as crianças que frequentam a escola se alfabetizem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental precisa ser, no contexto atual, uma prioridade da escola brasileira (BRASIL, 2012, p. 23) e o município, ao assinar o pacto federativo teria naturalmente uma série de desafios ao colocar em evidência os anos iniciais do ensino fundamental, ciclo de alfabetização, em articulação com outras instâncias. Isso valia para organização das próprias escolas, na atuação da coordenação, da direção, em adequar-se à proposta apresentada pelas ações da formação continuada.

No caderno de apresentação (2012) do PNAIC,

A equipe central, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SMED), deve agir na definição de princípios gerais e construção de orientações globais de trabalho, atuando na articulação entre as unidades escolares. As equipes das escolas devem definir planos de ação por unidade escolar e coordenar o trabalho coletivo, no universo dessas unidades. Para a articulação entre estas duas instâncias, sugere-se a criação de um Conselho ou um Núcleo de Alfabetização que se responsabilize e discuta as políticas da rede de ensino destinadas ao atendimento das crianças dos anos iniciais. (p. 08).

Para as Secretarias municipais de educação, sua equipe central e as equipes das escolas, o diálogo, a discussão, se caracterizaria como condição para colocar na pauta as questões do ensino, da alfabetização, com intento de direcionar as próprias ações conforme a necessidade e peculiaridade dos espaços e do público atendido. Além do que, representa tratar a política com cuidado e atenção, tendo em vista os desafios próprios da implantação e implementação da política de alfabetização.

Reafirmar o compromisso é afirmar de novo o que já estava acordado, o pacto federativo, ligação dos entes federados, ação conjunta, conforme expresso no art. 1º da portaria nº 867 de 2012, já estava previsto no decreto nº 6.094 de 2007 de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. Percebe-se que num curso de cinco anos foi preciso retomar a mesma ação, há duas hipóteses, o não cumprimento do compromisso firmado ou não se atingiram os objetivos pretendidos, o que simboliza prejuízo imenso para aqueles que frequentam a escola pública e não foram alfabetizados.

A exemplo do Pró-letramento que também foi uma política para alfabetização e teve como aspecto a formação dos professores do ensino fundamental, no PNAIC a formação continuada foi o principal eixo, o que nos faz entender que no centro do processo esteve o professor alfabetizador. E é dessa centralidade que nos ocuparemos, procurando atender o objetivo proposto da pesquisa quanto a formação continuada.

#### **4.4 A formação continuada centrada na professora e as orientadoras de estudo**

*“E aí, como é que se dá a formação do professor? Eu acho que é ombro a ombro! Na sala, vivendo as mesmas condições do professor, comentando com eles e analisando as condições concretas”.*

(TAFARELLO, 2016, p. 79, entrevista realizada com Ana Luiza Bustamante Smolka)

Sem dúvidas há uma série de posicionamentos sobre a formação docente, seus conceitos e concepções, assim como há muitas produções e pesquisas dessa temática que permanece sendo objeto de inquietações, despertando interesses. Na epígrafe em destaque, extraída do trabalho de conclusão de curso de Tafarello (2016), a autora entrevista a professora Ana Smolka<sup>20</sup> que compartilha sua experiência com a alfabetização das crianças e formação de professores. Muito nos agrada a resposta de Smolka quanto a formação, o “ombro a ombro”, o estar junto, caracteriza ação coletiva, aproximação da universidade com a escola,

---

<sup>20</sup> Ana Luiza Bustamante Smolka é uma pesquisadora da área da alfabetização e formação de professores.

permitindo a ambas a aquisição de aprendizagem e conhecimento, respondendo as problemáticas mais localizadas quanto o ensino, a aprendizagem das crianças.

Dessa maneira faz-se mister evidenciar que no contexto do PNAIC, uma das ações dizia respeito ao acompanhamento da prática do professor cursista pelas orientadoras de estudo, estas tinham como atribuição acompanhar o professor na sua prática de sala de aula. Na entrevista com as orientadoras de estudo, averiguamos como aconteceu esse momento, de repente está seria uma oportunidade para o ombro a ombro, analisando as situações concretas do ensino e aprendizagem e mais saber se o professor estava adotando as sugestões e propostas socializadas na formação continuada. Como expresso na entrevista,

*Então, além da formação continuada nós tínhamos um cronograma de visita. As professoras, orientadoras de estudo iam juntamente comigo nas escolas, entravam nas salas, conversavam com os professores, a gente tinha sempre uma observação da questão do trabalho se realmente estava executado no material da criança, no planejamento do professor, nas atividades expostas nas paredes, na questão do trabalho com textos, que era uma das metodologias também a rotina enfim, a gente fazia essas visitas tanto na cidade como no interior (Entrevista EP3, 2019, p. 02).*

*[...] enquanto professora de 3º ano fiz duas visitas nas escolas para conversar com os professores para diagnosticar algumas dificuldades, mas foi somente isso, a gente não pode dar continuidade no trabalho visto que daí inseriram já um outro programa, que era o programa Mais Alfabetização e aí o foco acabou sendo o acompanhamento específico desses professores e não mais do ciclo todo 1º 2º e 3º ano (Entrevista EP6, 2019, p. 05).*

*A nossa prática nós íamos às visitas escolares a princípio no primeiro momento houve um pouco de resistência do professor se sentir em sala um pouco vigiado, mas não era essa a proposta, 90% aceitaram que a gente adentrasse na sala, nós tínhamos o cantinho da leitura para visitar, nós tínhamos a sequência didática que nós visitávamos e nós acompanhávamos o professor no dia a dia no seu planejamento, geralmente as nossas visitas eram feitas mensalmente ou a cada bimestre (Entrevista EP5, 2019, p. 02).*

*Não, não era agendado, a gente chegava, eles já sabiam que era por conta do PNAIC e já vinha cheio de novidades, nos apresentando o que eles trabalharam, olha aqui o cartaz, hoje trabalhei com cartaz e deu certo, ah não veio os joguinhos? Olha hoje eu trabalhei, eu consegui trabalhar com aquele aluno, tá dando certo, então foi bem aceito, as visitas acho que em nenhum momento foi como fiscalização e sim como de mostrar o que estava sendo feito nas formações, lógico que tinha as partes que as vezes não conseguiu, mas a gente viu mais coisas positivas que negativas (Entrevista EP4, 2019, p. 02).*

Para as professoras no questionário perguntou-se a respeito do acompanhamento e visitas pelas orientadoras de estudo, (22) vinte e duas professoras registraram que tiveram efetivo acompanhamento das orientadoras de estudo, 5 (cinco) responderam que foi esporadicamente esse acompanhamento e 3 (três) não responderam a questão. Também nos documentos há o “relatório com o registro das visitas aos professores alfabetizadores”, está indicado que o “objetivo das visitas tinha “caráter formativo e a finalidade de se familiarizar

com as práticas pedagógicas dos docentes”, ao mesmo tempo “acompanhar o desenvolvimento das atividades propostas pelo PNAIC” (NOVO PROGRESSO, Documento n.º 2 e 5, 2013, p. 01).

No art.6º da portaria nº 867 de 2012, as ações do Pacto compreendem os seguintes eixos: I – formação continuada de professores alfabetizadores; II – materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III – avaliação e; IV – gestão, controle e mobilização social. Nos documentos orientadores tem-se as atribuições de cada grupo. Lembrando que o desenrolar da ação formativa perpassava pelo professor formador, escolhido pelas universidades, que conduzia o processo com os orientadores de estudo, escolhidos nos municípios, e estes intermediavam a formação nos municípios com os professores alfabetizadores.

“A formação no âmbito deste Programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação.” (BRASIL, 2012, p. 28). As atenções voltam-se para o professor, o fazer docente.

Numa perspectiva crítica, Shiroma e Evangelista (*apud* CARLGREN, 2002, p. 111) anunciam que, “Os professores são instigados a desenvolver o seu papel enquanto profissionais e a assumir responsabilidades para além da sala de aula [...]” (2004, p. 531). E o excesso de responsabilidade sem as condições para realizá-la pode limitar a ação docente, pois estas vêm carregadas de exigências, o professor pela pressão e por não responder o que se espera dele, desiste,

*O que eu vejo ouvindo alguns colegas que saíram, deixaram de ser professor alfabetizador, é que passou a ter muita cobrança e pouco investimento, então não adianta você exigir e cobrar. Olha vai ter avaliação, vai ter a ANA, você tem que preparar seu aluno, a escola tem que apresentar bons resultados, mas aí o professor olha e vê uma turma superlotada, onde as formações parecem que não atendem, a formação diz uma coisa, mas na sala de aula tem outra realidade, então há muita cobrança e exigência (EP1, 2019, p. 09).*

Essa discussão referenciada nos anos 90, traz as transformações ocorridas após a reforma dos estados e a interferência das organizações multilaterais, que modificam substancialmente a forma como os países organizam a política educacional. Atribui-se ao professor tarefas que ultrapassa a sala de aula, o sobrecarrega e divide sua atenção que deixa de ser exclusiva da sala de aula.

Na proposta do PNAIC, os docentes precisariam: 1. Participar das atividades de construção da proposta curricular da rede de ensino e da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola; 2. participar das reuniões de discussão sobre as avaliações da escola e

dos estudantes; 3. participar do planejamento coletivo e desenvolvimento de projetos didáticos que envolvam as turmas da escola; 4. planejar as aulas; 5. selecionar e produzir recursos didáticos; 6. ministrar as aulas; 7. avaliar e redirecionar as ações didáticas com base nas orientações; 8. planejar e desenvolver ações para os meninos e as meninas que estejam com dificuldades (BRASIL, 2012, p. 12). Estas atividades estão no âmbito da sala de aula, da reflexão e prática docente, a forma de organização para que estas orientações saiam do papel e se efetivem, depende do lugar e da forma própria de interpretá-las.

Tendo em vista essas atividades, no caderno de apresentação consta que seria necessário assegurar ao professor “[...] disponibilidade de tempo para planejar sua prática, coletivamente e individualmente; para selecionar materiais; para confeccionar recursos didáticos; para registrar ações; para criar instrumentos de avaliação e de registro e utilizá-los; para estudar e participar de atividades de formação continuada (BRASIL, 2012, p. 11).

São muitas atividades, o que demandaria tempo, orientação, organização e articulação com a equipe das escolas e da secretaria de educação. Diante dessa gama de atividades, perguntamos no questionário as coordenadoras e os diretores, o tipo de acompanhamento e o envolvimento da escola para subsidiar o trabalho sugerido e solicitado pelo pacto aos professores.

As coordenadoras responderam que acompanhavam os professores em momentos diferenciados, 4 (quatro) delas acompanhava em sala de aula, 4 (quatro) no horário de planejamento e 1 (uma) registrou que acompanhava nas formações organizadas pela escola. Perguntados a respeito do envolvimento da equipe pedagógica das escolas, para 28 (vinte e oito) professoras houve envolvimento, 1 (uma) respondeu que não teve e 1 (uma) respondeu que as vezes. Como sugerido no caderno de apresentação, o planejamento coletivo, o envolvimento da equipe seria importante na condução das ações na escola, numa das questões a respeito da atuação dos diretores e coordenadoras, estes informaram várias atividades, assim organizadas,

*Atividades e ações organizadas (QC1, QC2, QC3, QC4, QC5): Reforço; diálogo com as famílias; encaminhamento para a psicopedagoga e psicóloga; projetos voltados a leitura. Realizaram alguns projetos, um deles foi bem proveitoso realizado por uma professora do 5º ano onde duas vezes na semana os alunos que liam bem tomavam leitura das turmas do 1º e 2º ano, isso acontecia na sala de leitura. Incentiva o professor participar de formação continuada ofertadas pela SEMED e também na escola, realização de projeto, atividades diferenciadas e o reforço escolar. Reuniões individuais com os professores, reuniões em sala com os pais, reuniões geral com pais e mestres, conversas com os alunos, encaminhamento psicopedagógico, psicológico, reforço individual e em alguns casos encaminhamento AEE. Aula de reforço, projeto de leitura. A ajuda da família na escola, atividades lúdicas, jogos na matemática e no português.*

*(QD1, QD2, QD3, QD4, QD5, QD6, QD7, D8): Formações continuadas para os professores e projetos de intervenção pedagógica. Vários projetos. Projeto reforço. Nós montamos cartilhas e atendíamos os alunos que mais necessitavam da nossa atuação. Leitura individual com os alunos mais necessitados. Leitura, ditados, apostilas, reforço, acompanhamento com os pais e psicólogos, psicopedagoga e fono.*

Além das propostas de condução do trabalho observados no caderno de apresentação do PNAIC, destacou-se critérios para atuação dos professores no ensino fundamental, anos iniciais, sendo que minimamente seria preciso: 1. Ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento; 2. Ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem; 3. ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos; 4. ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia (BRASIL, 2012, p. 12).

Essas questões perpassam pela formação,

*[...] por exemplo Pedagogia, a gente aprende ali, mas não sabe no que sai formado, porque tem poucas horas de português da didática na língua portuguesa, poucas horas da didática matemática e você sai de lá um professor generalista, sabe matemática, sabe português, sabe comportamento do aluno, é psicólogo, é tudo isso, assistente social, mas na verdade você não é especializado em nenhuma dessas coisas [...]* (Entrevista EP1, 2019, p. 12).

Para o perfil profissional em questão, a reflexão da formação inicial perpassa no estudo e nesse ponto recorre-se a Libâneo (2013) quando analisa matrizes curriculares e ementas de curso de Pedagogia. Nos resultados divulgados, o referido autor “[...] mostra um quadro desolador da situação do ensino fundamental [...]” (p. 73), para este, “o fracasso na formação acaba incidindo no fracasso das aprendizagens dos alunos” (LIBÂNEO, 2013, p. 74), lógico que há outros aspectos, como a valorização profissional, salários incompatíveis com a exigência da função, planos de cargos e carreira, previstos no Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005/2014, que interferem, como já comprovado por pesquisas nesse âmbito. Conforme Borges (2013),

*Sim, concordamos que a formação e o aperfeiçoamento contínuo dos professores são de suma importância. Porém, percebemos que só isso não basta, pois a formação e a atualização dos professores não são suficientes para mudar a concepção de uma sociedade alicerçada pelos pilares da desigualdade. A questão envolve outros fatores, ligados ao modelo de organização da nossa sociedade capitalista, tais como a estrutura da escola brasileira, as condições de trabalho e a valorização profissional (p. 95).*

Então, a garantia de resultados satisfatórios da aprendizagem, não pode ser desarticulada dessas questões, mesmo que o contato diário da criança seja o docente, constata-se no caderno de apresentação (2012) da formação continuada que,



Ao docente, como agente mais diretamente responsável pelo grupo classe, compete a elaboração de planos mais gerais de ação do ano letivo, definindo as rotinas escolares e o planejamento das atividades diárias, elaborando e selecionando recursos didáticos adequados. No planejamento didático, os professores e as professoras, com apoio e orientação da equipe de gestão da escola, devem garantir atendimento diferenciado para a efetiva aprendizagem das crianças (p. 11).

Por mais que o professor seja o profissional em direto contato, na sala de aula, isso não significa que a responsabilidade recaia somente sobre este. No momento da reflexão, do planejamento, a participação da equipe de gestão da escola é indispensável no encaminhamento do que está sendo gestado, ao contrário, cai por terra o princípio do trabalho coletivo, realizado pelos que conhecem a realidade do espaço escolar, e que foi proposta do PNAIC. No diálogo com EP1, a entrevistada expõe “[...] *eu vejo apenas cobrança e não consegue se ver assim, eu estou aqui, estou para te ajudar, estendo a mão, eu não quero só te cobrar, mas quero dar condições para você realmente desenvolver seu trabalho com qualidade*” (2019, p.9)

Nos questionários para as coordenadoras e diretores, perguntou-se a respeito da participação destes na escola, informaram que promovem ações, organizam momentos coletivos dando atenção aos professores com dificuldades para realização das atividades, impedidos de atingir os objetivos de aprendizagem.

*Realizamos reuniões para tratar do assunto e juntamente a isso trabalhamos formação continuada na escola também bimestral (QD1); Planejamento em conjunto do cronograma bimestral; Estudo da Bncc/séries iniciais; Planejamento das ações de cunho social (palestra, passeata, gincana e oficinas) (QD2); Formações e estudo com os professores bimestralmente (QD3); Algumas reuniões pedagógicas para troca de experiências (QD5); Situações de nos organizarmos em reflexões e orientações avançando nas dificuldades do aprendizado, onde o foco principal era o domínio da leitura. Encontros com várias frequência (QD6); Organizamos poucas vezes (QD7); Eram realizadas sempre nas tardes do dia do conselho de classe, trocávamos experiência, tais como ideias sobre como trabalhar textos em cartazes entre outros (QC2); Quando tinha as tarefas do curso sempre procurávamos trabalhar em equipe, confeccionar material juntos e levar até a sala de aula vários tipos de atividades diferenciadas (QC5)*

Na visão de EP2, a reflexão demonstra a diferença entre as escolas que trabalhavam em coletivo e aquelas onde o professor tinha pouco apoio da escola.

*Olha o que eu percebi é que as escolas onde a direção e a coordenação participavam mais ativamente do programa eles conseguiram pôr isso melhor em prática dentro das escolas no apoio aos professores, porque querendo ou não o PNAIC não era um programa barato, era um programa de oferecer as crianças muitas possibilidades de aprendizagem, entre eles trazer muitos materiais diferenciados, então nós tivemos relatos várias vezes de escolas que compravam tudo que os professores precisavam para que pudesse o trabalho fluir e aí os professores falavam com muito entusiasmo do trabalho que eles desenvolviam, mas também tivemos muitos relatos de escolas que não colaboravam, que os professores acabavam comprando, tirando do bolso, tendo que fazer vaquinha entre eles e coisas do tipo para que a atividade pudesse ser desenvolvida, e isso a gente percebia*

*que faltava então uma motivação do professor em realizar, porque ele não tinha um trabalho em equipe [...] (Entrevista EP2, 2019, p. 09).*

Para além do acompanhamento das equipes das escolas e da dinâmica de interação com o professor, o acompanhamento das orientadoras, da prática do professor alfabetizador era uma das características fortes do PNAIC. No caderno de apresentação (2012), está em evidência que “Será foco, ainda, dessa formação, refletir sobre o *papel do orientador de estudo no acompanhamento e auxílio ao professor na sua prática diária*” (p. 29, grifo nosso). Na entrevista perguntamos as orientadoras sobre o trabalho que realizaram e das condições desse trabalho, assim como da formação e acompanhamento da prática dos docentes, suas contribuições foram assim registradas.

### √ **Orientadoras de estudo**

Em Novo Progresso, o PNAIC iniciou com 4 orientadoras de estudo, ao longo do processo mudanças ocorreram, ocasionado a substituição de algumas. Os excertos dizem respeito inicialmente a escolha das orientadoras, como estas chegaram na função,

*[...] como eu trabalhava como técnica responsável pelos anos iniciais, então tive todo cuidado de saber quem seriam os orientadores de estudo, quem poderia estar à frente deste trabalho (Entrevista EP1, 2019, p. 02).*

*Através de um convite da coordenadora da secretaria de educação, e como eu já estava trabalhando como alfabetizadora, surgiu uma oportunidade de aprender um pouco mais (Entrevista EP4, 2019, p. 01).*

*Eu fui convidada para ser professora orientadora de estudo pautado na minha experiência de assiduidade, participação, nunca faltar, de poder dar exemplos concretos vividos na escola que a gente trabalhava, apresentar resultados, quando a gente tinha momento de partilhar a professora estava sempre observando o que era produzido na nossa escola que eu era coordenadora, então o que eu calculo que a Semed tenha enxergado que eu poderia ter bagagem e experiência vividas para serem compartilhadas com os professores, acredito que tenha sido por conta disso o convite de ser professora formadora (Entrevista EP6, 2019, p. 03).*

*O edital do MEC propunha que era para o município fazer tipo um teste seletivo, mas eu me recordo que ainda no final de 2012 quando nós fomos convidadas, eu estava na escola, atuava como professora e recebi o convite da coordenadora da secretaria de Educação, solicitando que a gente fizesse parte desse novo programa, que era um programa de alfabetização. Ela falava com muito entusiasmo da proposta, parecia que tinham comprado a ideia desse novo programa, que viria ajudar o município com a sua proposta de alfabetização, e no momento recebemos o convite ficamos meio assim, mas depois aceitei, juntamente com as demais, é três meninas, nós éramos em quatro, mais a coordenadora e naquele final de ano mudou o governo, mudou prefeito, é teve uma nova equipe na secretaria, mas as orientadoras de estudos permaneceram as que já tinham sido escolhidas, não teve alteração nas escolhas das orientadoras de estudo, e aí desse processo a gente montou um grande grupo [...] (Entrevista EP1, 2019, p. 04).*

Consta no documento orientador 2015 que “Os orientadores de estudo seriam escolhidos em processo de seleção pública e transparente, livre de interferências indevidas, relacionadas seja a laços de parentesco, seja a proximidade pessoal, respeitando-se estritamente os pré-requisitos<sup>21</sup> estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas [...]”, no local da pesquisa, os documentos apontaram que não aconteceu processo de seleção para escolha das orientadoras, mas foram convidadas, como já relatado.

Concernente a formação das orientadoras de estudo, realizada pela UFOPA, registra-se um pouco da dinâmica e também as mudanças e descobertas advindas desse processo, inclusive o início na sala de aula, como socializado pelas orientadoras,

*[...] a gente ia para parte teórica do livro, era apresentado slides, depois tínhamos também a parte prática que foi o que ajudou muito. A gente procurou pegar tudo que era nos dado lá e trazer para o município, então a maioria das atividades práticas a gente aplicava também no município voltado mais para a nossa realidade (EP4, 2019, p. 02).*

*[...] no início, não é que foi difícil, só que por ser uma metodologia diferenciada, ela querendo ou não ia precisar de um pouquinho de tempo pro professor planejar ela foi aceita, só que no decorrer que a gente vinha trazendo as metodologias, que eles foram conhecendo, eles foram conseguindo colocar em prática e se surpreendendo com o resultado da criança, por que até então a gente trabalhava com o tradicional, com as sílabas isoladas, sem contextualização e o PNAIC ele trouxe esse trabalho de alfabetização mais contextualizada através dos gêneros textuais, dos cartazes, então, até eu enquanto professora eu me via perdida de como que eu vou trabalhar um texto com a criança se ela não sabe lê, nem escrever, só que a gente pode apresentar pra criança o mundo letrado mesmo sem ela saber escrever, ela precisa entender como funciona esse universo e dali ela vai sistematizar no papel, não partindo só das sílabas isoladas, mas sim de um contexto geral (EP4, 2019, p. 02).*

Nas entrevistas ficou evidente que ao tratar de um assunto, acaba-se envolvendo em outras questões da conjuntura, informações que inclusive traziam o cenário vivenciado no contexto de influência, das mudanças que se anunciavam, e que não passaram despercebidas pelas orientadoras que tinham acesso direto ao espaço externo, fora do município, através das formações.

*[...] uma professora que veio de Santarém, ótima, bem preparada, com uma bagagem excepcional compartilhou com a gente, mas já naquele primeiro encontro (novembro) pontuou-se algumas dificuldades como diárias, passagem. Uma dificuldade financeira explícita no discurso dela e que já não sabia como seria o próximo encontro, se ia acontecer ou não, estava tudo muito indefinido, estava uma certa discordância da UFOPA com o estado, porque a partir daquele ano já não era mais a nível de federação, passou-se para a administração do estado e ai a gente não sabia quem mandava, se era o estado se era a UFOPA, porque a UFOPA ela tinha uma certa autonomia parece assim que tiraram essa autonomia da UFOPA, não me lembro muito bem desses detalhes mas é o que deu para*

---

<sup>21</sup> I – ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção; II- ter sido tutor do Programa Pró-Letramento ou ter participado do Pacto nos anos anteriores; III- ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e a multiplicidade junto aos professores alfabetizadores.

*transparecer. A respeito da minha decepção, diante desse contexto, enquanto professora formadora do município, é que no nosso segundo encontro de formação a professora da UFOPA já não pode vim, quem veio foi o próprio coordenador [...]* (EP6, 2019, p. 04).

A função de orientador de estudos em 2014 e 2015 seria ocupada por professor efetivo, este seria responsável por formar grupos de estudo em sua rede realizando a formação continuada dos professores alfabetizadores. De acordo com o documento orientador (2016) o orientador de estudos “[...] tem como função acompanhar a prática pedagógica dos cursistas do PNAIC, bem como buscar, junto às instituições formadoras, aos professores da rede e na internet, recursos e estratégias didáticas que levem à resolução de problemas detectados nas escolas” (p. 11).

Essa ação das orientadoras é registrada nos relatórios disponibilizados pela SEMED, neste há o registro dos objetivos do acompanhamento e das ações organizadas.

Outro destaque encontrado no documento orientador (2016, p. 08, grifo nosso) enfatiza que “A formação dos professores será ministrada por um orientador de estudo, que também *será responsável por acompanhar e subsidiar a prática desses professores alfabetizadores em sala de aula*”. Em 2017, baseado no novo formato da política, quem acompanhará a prática pedagógica dos professores e outros é o formador local.

Muitas dúvidas cercam o acompanhamento e auxílio da prática do professor, pelo orientador de estudo, dúvidas pairam sobre esse destaque, pois não sabemos a regularidade, a forma do acompanhamento e se foram criadas as condições para esta ação. Pela natureza legítima e grandiosa da ação, o perfil profissional de quem fosse desempenhar a função de orientador de estudo, seria de conhecimento da teoria e da vivência do cotidiano da escola e prática de sala de aula. Para além disso, a disponibilidade, a dedicação exclusiva, teria que encontrar espaço na política educacional dos municípios, o que não foi garantido. A exclusividade para realização das ações do PNAIC não aconteceu com as orientadoras de estudo, tinham outra função nas escolas públicas municipais. Vejamos:

*É, foi algo que a gente não pode enquanto orientadora ficar exclusiva para o PNAIC, a gente tinha que conciliar o PNAIC e as outras funções, eu no caso estava como coordenadora de uma escola e aí tinha que conciliar esses dois trabalhos, muitas vezes só a tarde não era suficiente, a gente tinha que a noite se encontrar, estudar pra poder aplicar as formações, então a gente não tinha essa exclusividade o que seria o ideal, as vezes poderia até ter sido, a gente poderia ter, ter buscado mais e trabalhado mais com esses professores* (Entrevista EP4, 2019, p. 03).

*Olha, nosso tempo foi difícil porque nós não éramos funcionários exclusivos, não éramos orientadores exclusivos para trabalhar, nós somos também funcionários da própria escola, então o tempo foi muito curto para fazer essa formação, para transmitir essa formação, uma dificuldade muito grande foi a questão do tempo* (Entrevista EP5, 2019, p. 04).

*[...] eu acumulo na escola a função já de diretora, coordenadora e até professora de reforço nas minhas 8 horas diárias. Aqui eu sou tudo e ai agregar a função de orientadora de estudo eu vejo assim que não é positivo, poderia ser pelo menos uma professora que teria 100 horas no máximo em sala e 100 horas disponível para o trabalho do PNAIC, porque nessas horas outras 100 horas que seria no período contra turno, ela pode fazer visita nas escolas, ela pode preparar material para levar para as professoras, mas isso nada eu pude fazer em virtude do próprio tempo, eu tenho uma grande carga de responsabilidade e também por assumir outras responsabilidades. Na minha opinião, eu acho quem é coordenador e quem é diretor não deveria assumir esses tipos de trabalho, porque embora até de certa forma facilita porque as vezes em que eu fui fazer as visitas eu deixei a escola por ter essa disponibilidade de sair da escola e poder fazer a visita, mas deixei uma outra responsabilidade minha a desejar, porque sai da escola em que eu sou responsável para atender uma outra situação, então eu vejo como negativo sim essa questão da disposição do professor, o ideal o sonho mesmo seria que ele tivesse essa disponibilidade 100%, por que daí a **qualidade desse acompanhamento** seria uma outra, um outro nível (EP6, 2019, p. 05, grifo nosso).*

*[...] com certeza se tivesse um orientador fora e que não tivesse outras funções seria de suma importância porque é uma rede que tem vários profissionais, vários professores, é uma equipe muito grande, se tivesse uma pessoa exclusiva para trabalhar, para estar desenvolvendo atividades, posteriormente fazendo os repasses e depois para estar fazendo essa questão da orientação das escolas tudo seria ótimo, que nem eu falei antes, a gente tem a nossa coordenadora de estudos e que também agrega outras funções e os diretores que também acabam agregando a função de orientador de estudo, mas se tivesse uma pessoa exclusivamente só para trabalhar como orientador de estudo sem ter outra função, nossa isso seria de grande valia (Entrevista EP7, 2019, p. 06).*

Não se pode perder de vista que,

*[...] a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. (MEC, 2013, p. 01).*

Dessa maneira, a atuação da orientadora de estudos, tanto nos encontros da formação continuada quanto nas visitas as professoras poderia representar oportunidade para problematizar individualmente a concepção de alfabetização, haja vista o conhecimento teórico proveniente da formação pela universidade. Aí a prática da professora, vista na visita, seria referência para discussão, mas o tempo reduzido pode ter sido um dos fatores que inibiu essa ação.

Na entrevista concedida por EP5, compreende-se que o contato da equipe do PNAIC com direção e coordenação das escolas seria uma das formas de acompanhar o trabalho das professoras quando no impedimento da visita da orientadora,

*[...] nós tínhamos contato com a coordenação, a direção e com o próprio professor, porque com a nossa metodologia nós sabíamos quem realmente estava trabalhando dentro em sala de aula com os relatórios, com trabalhos de jogos, então nós tínhamos a certeza de como estava dentro da sala (2019, p. 05).*

Sobre a formação docente incide o papel dos outros formadores e a qualidade destes profissionais. É um processo, que implicará na alfabetização das crianças. O que o PNAIC propôs, mexeu com estruturas rígidas, estimulou as instituições, profissionais a se debruçarem, discutir alfabetização e suas ramificações. Sem a articulação, qualidade profissional de cada um no desempenho das suas funções, inclusive dos que formalizaram os termos da política, corre-se sérios riscos quanto os objetivos pretendidos desta política pública que no mínimo foi ambiciosa e audaciosa ao querer alfabetizar todas as crianças da escola pública, através do pacto federativo, articulando união, estados e municípios nesta empreitada. Conforme constatado no questionário das professoras, uma das fragilidades é essa que há *“Muita cobrança e nenhuma ajuda, por parte da equipe pedagógica da escola” (QP36)*.

Para findar partes dessa discussão e iniciar a próxima, trazemos o decreto nº 6.755 de janeiro de 2009, documento que institui a política nacional de formação de profissionais do Magistério da educação básica. Este também foi tomado como referência para as ações da formação continuada dos professores alfabetizadores, enquanto garantia do direito a formação e valorização profissional.

#### **4.5 Reflexões acerca da Formação Docente**

A história tem demonstrado que as mudanças pedagógicas não se fazem por decretos, normas e portarias. São processuais e se constituem, no tempo, pela dinâmica da articulação entre a subjetividade (vontade de mudar) e a objetividade (condições objetivas para que as mudanças possam ocorrer). Pensar nessa articulação é necessário, na medida em que cada pessoa, em sua condição de sujeito, pode interferir na objetividade do mundo, não para adaptar-se, mas para mudar. (ABDALLA, 2013, p. 47).

O direito a educação e o acesso a escola pública são grandes conquistas para a população, estando estes registrados na Constituição Federal/88, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. A cada tempo a sociedade se transforma, consequentemente mudanças acontecem, como na definição de políticas públicas para atender as demandas dos vários grupos. Uma das demandas que não se esgota no campo da educação é a da formação docente, seja inicial ou continuada, o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico ora ou outra está na pauta das discussões, pesquisas e na aprovação de leis como a que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o decreto nº 6.755 de 2009.

No relatório produzido por Gatti, Barreto e André (2011), as autoras mostram que,

De acordo com o Censo Escolar realizado pelo MEC/Inep, havia, em 2009, entre os cerca de dois milhões de docentes no país, 32% dos professores da educação básica

sem formação superior, o que equivalia a 636.800 deles, a grande maioria deles na educação infantil (52%), e 38,7% nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que, antes da atual LDB/1996, a formação mínima exigida para o exercício do Magistério nessas etapas da escolaridade era de nível médio (p. 52).

A maior concentração de professores sem formação estava na educação infantil e ensino fundamental. Essas etapas da educação básica são ponto de partida, carecendo ser realizadas sob alicerces firmes, ou seja, a aprendizagem desenvolvida em conformidade com o previsto para essas etapas. A mudança provocada pela promulgação da LDB quanto a formação, deveria se caracterizar como avanço para os profissionais e para educação. A forma como se consolida na prática a formação dos profissionais não faz parte desta investigação, mas é aspecto a ser considerado.

A formação dos profissionais prevista no decreto 6.755/2009, tem na CAPES a instituição responsável pelo fomento e organização da formação inicial e continuada dos docentes. Incisos da referida política, princípios do art. 2º, indicam,

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente;

Sendo assim,

A formação de profissionais professores para a educação básica tem de basear-se em seu campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, p. 136).

A contribuição das referidas autoras vem de encontro ao que propõe a política nacional de formação de profissionais do Magistério. Entendemos que a proposta se dá também no sentido de corrigir o formato das formações anteriores quanto ao currículo, conteúdos, entre outras questões. Um ponto polêmico na discussão é o reconhecimento das fragilidades da formação inicial apontada por pesquisadores, entre eles, Gatti (2008;2013), Libâneo (2013), Freitas (2007). Acontece que o distanciamento entre teoria e prática, desconsideração da escola e suas ações, fragmentação de currículos, ausência de disciplinas que promovam o aprendizado dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, são marcas de uma formação que não proporcionou ao professor condições para atuar diante dos desafios peculiares da escola. É um processo em que a,

[...] a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 89).

Trata-se de algo delicado, cujas bases devem sustentar o ensino, de maneira que a aprendizagem seja desenvolvida em espaços escolares diversos, sem pesar na balança a preparação, o equilíbrio, que professor precisa ter na realização da docência, em tempos de total desvalorização e precarização do seu trabalho muitas vezes em condições indignas.

E é nessa escola o terreno fértil, tanto que, para Mizukami (2013), “[...] por excelência, a escola consitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência” (p. 23), ou seja, é “local privilegiado” do processo de aprendizagem do ser professor.

No intervalo desses onze anos do decreto 6.755/2009 várias ações foram organizadas e implantadas de modo a promover e prover a formação dos profissionais da educação. Através do regime de articulação entre as instâncias governamentais, foi proposto políticas e caberia ao ente federado a adesão, confirmando a participação, até mesmo pelas responsabilidades e custos no ato de implementação em cada lugar. É dessa forma que o MEC, segundo Pessoa e Araújo (2013), “instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica para atender às necessidades de formação inicial e continuada dos professores dessa rede de ensino” (p. 24).

Tem-se um encadeamento de leis, que se inicia com a LDB, envolve o PDE e o PNE, resultando no decreto 6.755/2009, concomitante a criação do Parfor, programa que proporcionou formação inicial para os professores em exercício no Magistério, mas que não tinham formação em nível superior e também a formação continuada, com a oferta de cursos de especialização na área de gestão e coordenação, sendo a escola de gestores<sup>22</sup> a responsável por estes cursos.

Nesse cenário,

O programa configura como uma das ações desse Plano, cujo desenvolvimento vem contribuindo para fortalecer e ampliar o debate sobre as políticas públicas voltadas para a formação docente no Brasil. Suas diretrizes estão alinhadas com os objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e do Plano Nacional de Educação – PNE. O desenvolvimento desse Programa tem experimentado mudanças em sua concepção e metodologia de implantação para torná-lo mais efetivo no alcance de

---

<sup>22</sup> O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância. A formação dos gestores é feita por uma rede de universidades públicas, parceiras do MEC. Em 2006, o programa passou a ser coordenado pela SEB/MEC, dando início ao Curso de Pós-graduação (lato sensu) em Gestão Escolar, com carga horária de 400 horas, destinado a diretores e vice-diretores, em exercício, de escola pública da educação básica. Em 2009, o programa implementou o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica, carga horária de 405 horas, para coordenadores pedagógicos e/ou profissionais que exercem função equivalente que integram a equipe gestora da escola de educação básica. (MEC, acesso em 06/01/2020).



seu objetivo principal que é promover o acesso dos professores da rede pública de educação básica à formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. (PESSOA; ARAÚJO, 2013, p. 24).

A ação do estado na implantação de políticas públicas desse porte se justifica pela própria cobrança estabelecida na lei e a ausência do mesmo estado quanto atendimento as necessidades e urgências da educação. Em muitos locais não havia presença da universidade pública e o acesso aos polos tornava-se inviável por vários fatores. O cenário local é influenciado pelo cenário externo, há interesses em jogo que são inerentes a decisão política, mas, ocorre que,

No quadro das transformações sociais, políticas e econômicas das últimas décadas, especificamente nos anos seguintes ao processo de redemocratização do Brasil, a formação de professores ganhou destaque no âmbito das políticas educacionais, como consequência dos debates que ganharam força sobre a qualidade do ensino oferecido na escola básica. Ou seja, como tais discussões vêm ocorrendo também em contexto de importantes demandas por uma educação básica que atenda às exigências econômicas relacionadas à mão de obra qualificada para o mercado de trabalho contemporâneo, por isso, a escola passou a ser vista como a responsável por criar as condições para que os indivíduos pudessem desenvolver suas capacidades e aprender os conteúdos necessários para compreender e para participar das relações sociais, econômicas e culturais cada vez mais plurais. (BARBOSA; FERNANDES, 2017, p. 25).

Numa análise da educação, “[...]o Brasil ainda está distante de uma qualidade educacional considerada razoável, sobretudo no que se refere às redes públicas de ensino, que atendem à maioria das crianças e dos jovens brasileiros (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 27), sinalizando preocupação, haja vista os investimentos já realizados, assim como as políticas já implantadas. Gatti, Barreto e André (2011) alertam a respeito da formação, mas reconhecem que há fatores de outra natureza que impede o êxito da aprendizagem,

A melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único. Fatores como salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima de trabalho na escola são igualmente importantes. Não se pode aceitar a explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da educação. (p. 196).

Se a melhoria da qualidade da educação dependesse unicamente da formação continuada, se está fosse a resposta que há tempos buscamos, já haveríamos superado a recorrente situação de não aprendizagem das crianças. Outro agravante é o discurso da responsabilização dos professores pela situação da educação, seus resultados minguidos.

A questão da responsabilização do professor é problematizada por Evangelista e Triches (2015), as autoras analisam criticamente documentos do banco mundial e também do estado, o que revelam é assustador, os interesses e objetivos pretendidos é a própria anulação do professor e sua autonomia, com a implementação de políticas voltadas a formação docente

para superar o quadro de fracasso da escola pública, que conforme a linguagem dos documentos, é produzido pela própria escola, sua gestão e demais profissionais.

Nessa dinâmica, há a busca pelo consenso quanto a imagem da escola e da formação no sentido da conformação e aceitação da política posta, sendo assim,

No que tange à formação docente, uma parte da cantilena é repetida: menos cursos teóricos, mais programas de treinamento, mais vídeos com aulas, mais exercícios práticos, mais técnicas de gerenciamento de classe, mais materiais didáticos, mais engajamento docente e mais observação de práticas exitosas. (EVANGELISTA; TRICHES, p. 192).

Numa leitura mais minuciosa do campo da educação, propriamente na formação docente, está em jogo a manutenção da organização da sociedade, ou seja, a formação profissional resumida as ações práticas, modelos padronizados de técnicas, competindo ao professor e ao futuro professor o papel de executor de tarefas. Sinalizando que, “Os lemas evidenciam o quão é conturbado o âmbito das disputas em torno da educação institucionalizada e, nela, da profissão docente” (EVANGELISTA; TRICHES, 2015, p. 180).

No quesito formação dos professores da educação básica, “Podemos afirmar que está em disputa a capacidade de pensar, de refletir, de discernir do professor – e, por consequência, a de seus alunos, filhos de trabalhadores e trabalhadoras que frequentam a escola pública” (EVANGELISTA; TRICHES, 2015, p. 180). Basta lembrar que depois da família, a criança passa mais tempo na escola em contato com outras crianças e os profissionais, indicando que este espaço legítimo intermedia não só o aprendizado, mas através da filosofia da instituição exerce influência na formação que ultrapassa o limite da leitura escrita, motivo de preocupação para alguns setores da sociedade.

Assim aumenta mais ainda a necessidade de entender a escola, o funcionamento das políticas voltadas para educação, as que dizem respeito a formação do professor da educação básica. Não poderíamos deixar de trazer as considerações de Brzezinski (2008) a respeito da formação dos profissionais da educação, tendo por referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, após uma década da sua promulgação. Para a autora e nos valem de seu pensamento, não é ousado propor metas em planos, programas, políticas, ou o que seja, o desafio é dispor dos recursos suficientes para operacionalizar metas em um país com tantas desigualdades sociais e educacionais.

Como já discutimos na sessão que traz o estado, há uma articulação, uma subserviência descaracterização e interesses da política que estão em desacordo com as urgências da população, basta perceber que ao longo da história da educação, as políticas implantadas sofrem com a descontinuidade, interrupção, pois são projetos de governos,

sujeitos a mudanças, como a que aconteceu com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que seguiu a organização prevista, mas por conta do golpe político, modifica significativamente sua proposta de execução, trazendo no corpo dos documentos orientadores pós 2016 conceitos e definições de uma educação pragmática, na lógica dos resultados e avaliações.

Faz-se necessário esclarecer, conforme Evangelista e Triches (2015), “[...] que não se trata apenas da formação -adequada ou inadequada- do professor, mas das determinações históricas para reposição da hegemonia burguesa definida em termos neoliberais[...]” (p. 180), e os termos neoliberais são muito claros, a condução da educação deve seguir a lógica de organização nos moldes da eficiência, eficácia, qualidade total, diferentemente da educação emancipadora, entendida como aquela que muni os indivíduos com a aprendizagem dos conteúdos, conhecimento que promova autonomia e permita ao indivíduo atuar ativamente na sociedade.

Quando fala-se em conteúdo, aprendizagem, recorre-se a Saviani (2018), em Escola e democracia, pois para este,

[...] nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa (p. 45).

São questões intrínsecas a formação e devem fazer parte desse processo que perpassa pelo professor, um dos responsáveis pelo ensino e aprendizagem das crianças. Nas orientações da ação de formação continuada dos professores alfabetizadores, através dos cadernos, estava explícito os direitos de aprendizagem que deveriam ser consolidados durante o ciclo de alfabetização, 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. Foram vários volumes, com temáticas diferenciadas, a serem exploradas no encontro da formação.

O PNAIC faz parte de uma política de formação ainda recente, que engendrou elementos de antigas políticas como Pró-letramento, PAIC, o diferencial foi o recebimento da bolsa para os professores alfabetizadores, assim como a condução por instituições de ensino superior públicas e o fato de ter sido abrangente, com um nível de adesão significativo. Para os limites desse trabalho, sem perder de vista que o PNAIC é uma política pública de alfabetização, formação continuada, nos concentramos no processo de implementação, a partir da ação e atuação dos profissionais, a luz do referencial teórico, documentos oficiais.

Compreendemos que o ponto de partida conceitual foi este que discutiu o estado e seu papel, assim como a política educacional, enfatizando a etapa da implementação.

#### 4.6 Processo de implementação, o contexto de atuação em Novo Progresso- Pará

No ano de 2012, último ano da gestão da prefeita Madalena Hoffman e do secretário de Educação Gilberto Luiz dos Santos, Novo Progresso assina o termo de adesão responsabilizando-se pelo cumprimento das exigências do PNAIC no que concerne a alfabetização de todas as crianças, até os 8 anos de idade. Nesse mesmo ano no município, tem-se uma transição de governos, no caso a gestão e o secretário que assinaram o termo não são reeleitos nas urnas e assume outro governo.

A nova equipe de técnicos juntamente com o secretário de educação segue os encaminhamentos assinados na gestão anterior e organiza os trabalhos assumidos no acordo quanto o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Inicialmente com a formação da coordenação local e orientadoras de estudo, responsáveis pela condução da formação continuada dos professores alfabetizadores, deslocando-se para cidade de Itaituba e também Santarém, polo da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, onde ocorreria os encontros.

*“A gente iniciou com as formações em Itaituba. E durante esse percurso, todo do ano de 2013, fomos para as formações tanto em Itaituba como em Santarém, recebia as orientações e depois voltava para o município, organizava as nossas formações e trabalhava com os professores. As formações eram quinzenais, nós tínhamos um encontro a cada quinze dias com os professores da cidade e a cada trinta dias com os professores das comunidades do interior” (Entrevista EP3, em março de 2019)*

No ato de cadastramento, em 2013 foram registrados 64 professores que atuariam no ciclo de alfabetização, as turmas de 1º, 2º, 3º anos e multisséries, contando com 90 turmas, num total de mais de 1.700 alunos, distribuídos nas escolas da cidade e do campo (NOVO PROGRESSO, 2013, p. 01).

A partir deste ano, na organização das turmas do ciclo de alfabetização, mudanças são anunciadas como a não retenção das crianças, visita das orientadoras de estudo nas escolas e sala de aula dos professores, utilização de ficha avaliativa individual, entre outras questões propostas ao ciclo de alfabetização. Na documentação disponibilizada pela Semed consta as modificações apresentadas no primeiro encontro da formação continuada, mudanças significativas que implicariam na rotina dos professores.

Na sequência, a Coordenadora Municipal, fez a apresentação do programa e esclarecimentos de dúvidas. Dentre as principais informações, destacam-se a importância dos registros dos avanços e dificuldades dos alunos (acompanhamento individual); a não retenção (ciclo de alfabetização); avaliação descritiva em forma de relatório, dentre outras. Além disso, ressaltou-se que as salas de aulas serão contempladas com materiais didático-pedagógicos, que chegarão nas escolas no decorrer do ano letivo, para subsidiar o trabalho docente neste ciclo de alfabetização (DOCUMENTO n.º 1, 2013, p. 04, grifo nosso)

Por cumprimento da lei da hora atividade (H.A)<sup>23</sup>, 2012, o município reorganizou o ensino de maneira que o professor tivesse garantido o direito a um terço da jornada de trabalho para atividades fora da sala de aula. Então, no começo alguns desajustes ocorreram, como exemplo, em 2013, nas turmas do ciclo de alfabetização, além da professora regente<sup>24</sup>, tinha os professores de hora atividade<sup>25</sup>, todos na mesma turma de alfabetização. Desse conjunto, apenas a professora regente participava da formação continuada proposta pelo PNAIC.

Por conta da organização do PNAIC, essa realidade perdurou pouco tempo, uma das exigências era a unidocência, um único professor assumindo a sala de aula, a alfabetização. Conforme a entrevistada EP3, o município não tardou para organizar a unidocência.

*Então quando nós entramos no município em 2013, quando nós iniciamos também era nova a questão da hora atividade, estava iniciando a questão da hora atividade e não tínhamos o entendimento e quem passou por aqui também era muito novo e algumas turmas tinham até três ou quatro docentes em sala, um trabalhava português, trabalhava matemática, outros trabalhavam história e geografia, outro vinha com educação física enfim, e nós em 2014 fizemos um projeto piloto em uma determinada escola e conseguimos implantar a unidocência que era uma das cobranças do nosso coordenador regional, que a alfabetização só daria certo se realmente tivesse um professor que tivesse esse tempo todo com o aluno, de segunda a sexta-feira trabalhando com o aluno diretamente, sem a interferência dos outros professores para poder alfabetizá-los e deu muito certo, a satisfação dos professores também, não houve mais culpados de quem deixou de fazer a sua parte né? e a gente conseguiu a partir de 2014, 2015 já saiu a portaria de lotação a questão das escolas dos ciclos de alfabetização 1º, 2º ano obrigatoriamente, 3º ano conforme o número de alunos de turmas nas escolas também foi feito a unidocência e assim funciona até hoje (Entrevista EP3, 2019, p. 05, grifo nosso).*

Essa era a organização das turmas do ensino fundamental, no ano 1, 2013, do PNAIC em Novo Progresso, “algumas” turmas do ciclo de alfabetização estavam com esse formato, vários professores, sendo o de português e matemática regente da turma, o que seria responsável pelo processo de alfabetização da criança nos moldes da nova proposta em vigência, também o que participava da formação continuada e recebia a gratificação de 10% por atuar nessas turmas. A gratificação consta na Lei n.º362/2012, seção III, art.96, inciso VI- por regência de classe no primeiro e/ou segundo ano do ensino fundamental, conforme “Art. 102 – A gratificação pela regência de classes do 1º (primeiro) e 2º (segundo) anos no ensino fundamental de 09 (nove) anos corresponderá a 10%(dez por cento) do vencimento básico do servidor” (NOVO PROGRESSO, 2012, p. 29).

<sup>23</sup> Conquista dos trabalhadores da educação ao terem o reconhecido legalmente o trabalho realizado fora de sala de aula.

<sup>24</sup> Responsável pelas disciplinas de português, matemática, o que concentrava maior carga horária na turma.

<sup>25</sup> Entrava na sala de aula no momento que o professor regente saía para horário de planejamento.

No PCCR (2012) ficou garantido a gratificação aos professores alfabetizadores, na fala da entrevistada EP1 confirma-se a preocupação com estas turmas, em função da realidade constatada, ou seja, crianças na segunda, terceira série não alfabetizadas.

*[...] fizemos um incentivo na questão do salário que talvez não seria certo, mas a gente acabou atribuindo um percentual maior para os professores que trabalhavam na alfabetização para que a gente pudesse captar os professores que realmente tivessem se identificado com a alfabetização (Entrevista EP1, 2019, p. 01).*

Na Portaria de Lotação - Nº 013/2018, encontra-se critérios para admissão dos professores, referente ao regime de Unidocência, está explícito que,

**Art. 9º.** Os professores deverão ser lotados em regime de Unidocência nas turmas de 1º e 2º anos. I. Para lotação de professores nas turmas 1º e 2º ano será utilizado como critério o rendimento dos alunos nas avaliações do PMALFA/2018, com o mínimo de 60% (sessenta) de aproveitamento no nível três. O cálculo será a somatória da porcentagem das três avaliações (diagnóstica, percurso e saída) de português e matemática, dividido por seis. (Grifo nosso).

Acerca da lotação, a ordem de prioridade utilizada na admissão, tinha como um dos critérios que o profissional tivesse “Perfil do professor alfabetizador”. O Art. 8º da portaria de lotação, elenca esses critérios,

**Art. 8º.** A lotação de professores na Educação Infantil, *Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, 1ª e 2ª Etapas da EJA seguirá a presente ordem de prioridade: III Professores Licenciados Plenos em Pedagogia; IV Professores com Habilitação em Magistério ou Ensino Normal; V *Perfil do/a professor/a alfabetizador*, especificado no **Art. 10** desta portaria. (Grifo nosso)

Sendo este perfil apresentado na própria portaria. Isto é,

**Art. 10.** Do Perfil do professor Alfabetizador.

**I.** Será considerado professor Alfabetizador o servidor que atender aos seguintes critérios: **II.** Identidade Alfabetizadora: ter desenvolvido de forma exitosa, experiências de alfabetização observadas pela equipe gestora, coordenação pedagógica e equipe de monitoramento; **a.** Participar da *Formação Continuada* vinculada ao *Programa Mais Alfabetização (PMALFA)*, *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)* e outros, para subsidiar a prática pedagógica necessária ao desenvolvimento do processo. **I.** Os profissionais envolvidos com alfabetização devem estar conscientes que assumirão o compromisso de: **a.** Possuir conhecimentos sobre os conteúdos de alfabetização, fundamentalmente daqueles que envolvem a consolidação da apropriação do sistema de escrita alfabética e alfabetização matemática, de sua elaboração e complexidade, compreendendo a importância dos mesmos para o conjunto dos componentes trabalhados no *Ciclo de Alfabetização*. **b.** Ser competente, agir com eficiência, eficácia e sensibilidade no trabalho com estudantes na faixa etária de 6 a 8 anos respeitando o conhecimento que deve ser sistematizado/consolidado para cada ano do Ciclo de Alfabetização. **c.** Desenvolver expectativas de sucesso, estimulando a autoestima dos estudantes, com respeito às individualidades, para atender à diversidade na sala de aula, com aulas criativas, dinâmicas, diferenciadas e significativas; **d.** Envolver-se com a coordenação pedagógica, para efetivar o desenvolvimento da Proposta Pedagógica do Ciclo de Alfabetização, com monitoramento processual das aprendizagens dos estudantes; **e.** Estimular as diversas maneiras de aprender, buscando, conjuntamente, diferentes práticas didático-pedagógicas. **f.** Monitorar as aprendizagens e acompanhar os resultados para realizar intervenções concomitantemente e, assim, efetivar o processo de construção do conhecimento (NOVO PROGRESSO, 2018, s/p).

A dinâmica de organização da educação local, a lotação dos servidores, apresenta peculiaridades que não só merecem destaque como também são fontes ricas de problematização, retrata os esforços do município para cumprir o compromisso assumido nos sucessivos acordos e para isso segue a orientação nacional de organização da educação. Vê-se muitos pontos polêmicos no documento, mas não é objetivo deste estudo aprofundá-los, o máximo que podemos fazer é destacá-los.

Além dos desafios como este do relato da entrevista, durante os anos de 2013 a 2016 o município passou por reboiços no cenário político, alguns gestores foram afastados de seus cargos acusados de improbidade administrativa, assim como denúncias de outra natureza protocoladas no Ministério Público por conta dos recursos do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Percebe-se que não só no contexto da macro política estava-se disputando espaços e poder, mas também no espaço local tinha-se uma situação delicada e complexa. Foi nessa realidade que ocorreu o PNAIC, porém cada gestor que assumiu o município teve responsabilidades, conforme constatado nos dados, de cumprir com a parte que lhe competia no acordo.

O PNAIC em Novo Progresso representou, principalmente para os atores responsáveis pela logística e organização da educação local um novo passo na articulação entre os entes federados, assim como o estabelecimento de relações entre a Universidade pública e a Educação básica, uma vez que a universidade foi responsável pela organização da formação dos formadores que formariam os professores alfabetizadores, numa grande rede em prol da alfabetização das crianças.

Precisamente no dia 11 de março de 2013, as ações do município no campo da formação continuada dos profissionais, orientadoras de estudo, coordenadora e professores alfabetizadores, segue as propostas orientadas no PNAIC com seminário de abertura realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lázaro Búbola.

No seminário de abertura quem estava como prefeito do município era o senhor Osvaldo Romanholi e seu vice Joviano José de Almeida, secretário de educação, o vereador, Eloído Bertollo e depois a senhora Cláudia Kummer. Após cassação do prefeito Osvaldo Romanholi em 2015, quem assume a prefeitura é o seu vice Joviano José de Almeida, indicando para secretaria de educação a professora Núbia Franchini, posteriormente exonerada e assume a pasta da educação o professor Jayme Campos. Nesse ínterim, em 2016 o senhor Joviano também é cassado, o vereador Macarrão, presidente da câmara, passa ser o

prefeito, finalizando o pleito correspondente a 2013-2017. Nas eleições de 2017, o prefeito em exercício Macarrão, é eleito gestor do município para 2017-2020.

O evento de abertura contou com a participação das autoridades municipais, assim como a equipe da SEMED, secretário de educação, coordenadora local, orientadoras de estudo, em especial os professores alfabetizadores. As programações do PNAIC, formação continuada, na sua maioria ocorreram no período noturno, com exceção do seminário geral de socialização.

O seminário de abertura também ocorreu na Comunidade de Alvorada da Amazônia, no dia 16 de março, na Escola Cléo Bernardo, concentrando professores alfabetizadores das escolas do campo, proximidades, as comunidades Vila Isol, Carro Velho. Seguiu com a programação, 26 de março na Comunidade Santa Júlia, reunindo os profissionais de Riozinho das Arraias, do Assentamento Santa Júlia, São José.

A formação continuada, era realizada a cada quinze dias do mês, os encontros proporcionaram contato entre os professores das turmas do 1º ano, 2º ano e 3º ano, que conduzidos pela orientadora de estudo desenvolviam os trabalhos de acordo com o planejamento e ao mesmo tempo o espaço tornou-se um ambiente de socialização das experiências vivenciadas na prática de cada docente.

#### **4.6.1 A dinâmica dos encontros da formação continuada**

A formação continuada foi o eixo principal das ações do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, a dinâmica de organização, como já relatamos em algumas partes deste trabalho, contou com os documentos orientadores, documentos oficiais e os sucessivos encontros da equipe local responsável com os demais profissionais da instituição de ensino superior, que direcionavam os municípios no trabalho da formação, entre outras questões.

Pelos depoimentos das entrevistas é possível refazer a organização da distribuição das turmas assumidas pelas orientadoras de estudo e a organização da formação continuada no município

*[...] nós nos organizamos em relação a primeira viagem, em pegar as orientações em Santarém na UFOPA e na oportunidade nós nos dividimos em relação as turmas que iríamos coordenar, então fiquei com o 3º ano na época para fazer a coordenação, é por ser uma série que eu gostava, que já tinha atuado também, tinha experiência e aí cada uma ficou com a sua série para coordenar, mas em nenhum momento a gente se dividiu para estudar ou para produzir o material, nós sempre produzíamos no coletivo entre o grupo de orientadoras e a nossa coordenadora municipal e aí quando nós vínhamos para a sala, nós puxávamos para cada série*



*especificamente, para cada ano, no caso o 3º ano o compromisso de finalizar o ciclo de concretizar muitas habilidades, muitos direitos de aprendizagem, então a gente ia aprofundando conforme os anos de escolaridade de cada uma e o 3º ano que era o da minha responsabilidade é onde a gente trabalhava já com esse desafio de tentar consolidar esse processo de alfabetização na língua portuguesa e na matemática (EP2, 2019, p. 04).*

*Nós fazíamos divididos por turmas, por sala, era focado em língua portuguesa e matemática de imediato, fazíamos as nossa formação primeiramente com equipe orientadora, depois com professor, depois realizava atividade em sala, era avaliada as atividades em sala e tinha as tarefas de casa que era em sala deles também, então faziam as tarefas deles de casa e traziam para apresentar (EP5, 2019, p. 02).*

*[...] após o convite, a coordenadora sentou com os demais professores convidados para estar à frente do PNAIC e através da identificação de cada professor foi escolhido quem ficaria com cada ano, através da afinidade na verdade, como eu tinha um pouco mais de afinidade com alfabetização que agora a gente chama de primeiro ano, então acabei ficando com essa turma para orientar (EP4, 2019, p. 01).*

Se tratando da formação continuada, no questionário perguntou-se as professoras alfabetizadoras a respeito da importância desta enquanto direito profissional, faz-se saber que para elas a formação continuada tem significados diversos,

Significados (QP3, QP5, QP9, QP11, QP14, QP15, QP16, QP17, QP20, QP21, QP26, QP33, QP42, QP43, QP45, QP48, QP51, QP54): A valorização profissional é referente a prática pedagógica que desenvolvemos em sala de aula, com nossos educandos. A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional. Considero as formações continuadas muito importantes, pois é através das mesmas que os professores se reciclam e aprendem novas metodologias de ensino. As formações continuadas nos enriquece quanto profissionais. Os relatos de experiências nos auxiliam na nossa prática do dia a dia em sala de aula. Através da formação continuada aprendemos a compartilhar experiência e a valorização profissional é importante. A formação continuada é importante para que haja maior êxito profissional. As escolas estão sempre oferecendo tais formações visando o crescimento da prática do educador e do aluno. Acredito que a formação é uma motivação para os profissionais da educação, todo educador deve sempre está em evolução na busca pelo novo. Com a formação continuada, nós professores inovamos cada vez mais nossa prática pedagógica. Com as formações vamos aprimorando cada vez mais nossa prática pedagógica. A valorização profissional, vem adjunto com a qualificação advinda as formações continuadas, que tem por base intensificar e renovar nossas práticas educacionais; Portanto, acredito sim na sua eficácia. Mesmo que temos graduação ainda precisamos de formações o porquê estas formações continuadas nos ensina muito é um excelente trabalho de equipe da Semed. É importante a formação dos profissionais da educação para que possa atuar nas séries iniciais do ensino fundamental oferecendo uma boa alfabetização e múltiplos letramentos. A equipe pedagógica organiza e estimula a participação nas formações. A formação acrescenta no conhecimento e nas práticas docentes. É necessário que o docente esteja em constante processo de formação continuada é o melhor caminho para atingir a qualidade do ensino desejada. Ela vem para ampliar e ajudar ainda mais no conhecimento do profissional, no qual ele se sente ainda mais valorizado. Para uma educação de qualidade é necessário que os profissionais da educação participe de formações continuada onde vai acontecer a valorização do contexto escolar. Atualização constante. Construção de troca de saberes. O profissional está sendo atualizado constantemente e se aperfeiçoando para trabalhar cada vez melhor.

**Fotografia 2 - Encontros, socialização de experiências das atividades desenvolvidas**



Fonte: Arquivos Semed, 2018.

**Fotografia 3 - Encontro formação continuada, realização de atividade prática com as professoras**



Fonte: Arquivos Semed, 2018

Significações (QP1, QP25, QP27, QP28, QP34, QP36, QP37, QP40, QP41, QP53):  
*A formação continuada é muito importante. A classe educadora é pouco valorizada. A formação continuada é muito importante, porém ainda pouco valorizada. O governo nunca valorizará o professor ele dá com uma mão e tira com a outra. Considero importante. Quanto à valorização ao meu ver, não acontece da forma como gostaríamos. É necessário o reconhecimento do nosso empenho nas formações com incentivo financeiro e também relatando os profissionais que mais se empenharam na realização das atividades. A formação continuada é muito importante para nós profissionais da educação, precisamos estar constantemente em formação, mas nem sempre é valorizado. É importante, mas aqui no município não há valorização a esse profissional. A formação é sim importante. Mas aqui não é valorizado o profissional em várias questões. Na maioria das vezes as teorias das formações continuada são lindas na hora de cobrar do professor. Mas na hora de dar o suporte de extrema importância; aí vem o termo “Tem que se virar”. Toda formação continuada é importante, pois sempre nos ajuda a melhorar nossa prática enquanto professor. Já uma valorização profissional não vejo! Infelizmente. A importância das formações é indiscutível, já a valorização profissional deixa um pouco a desejar, pois na maioria dos profissionais há uma grande dedicação para ver seu trabalho com os alunos dar resultado e muitas vezes não somos valorizados como deveríamos.*

É notório o reconhecimento da formação continuada pelas professoras, para maioria os ganhos adquiridos em relação a troca experiência, os saberes socializados,

compartilhamento de conhecimento resume os vários significados desse processo de formação.

#### **4.6.2 Rotina permanente, sequência de atividades e material didático**

Na leitura realizada dos relatórios de execução disponibilizados pela Semed, percebe-se que os encontros da formação continuada tinham uma sequência de atividades e uma rotina permanente. Assim estava organizada a rotina da formação continuada, geralmente iniciavam com a dinâmica, utilizando jogos ou brincadeiras, de maneira que depois as professoras realizassem na sala de aula. No segundo momento socialização das tarefas de casa, ou da visita das orientadoras de estudo na sala da professora, as impressões da professora a respeito dessa ação. No terceiro momento introduziam o conteúdo, através de slides, debates. No quarto momento era a sessão de vídeo. No quinto momento atividade prática, formação de grupos e exposição coletiva da proposta prática. No sexto momento avaliava-se o encontro e o planejamento realizado. E por fim prescrição da tarefa de casa. Outras programações a destacar são as palestras que fizeram parte dos encontros com profissionais da rede municipal de ensino, participantes da formação continuada.

Além da rotina estabelecida de discussões, socialização de experiências, estudo dos cadernos, a que se destacar na unidade 02, do ano 02, que um dos temas aprofundados foi quanto aos materiais didáticos no ciclo de alfabetização, numa das reflexões de Leal e Rodrigues (2011, p. 96-97) encontradas na referida unidade é que “[...] no bojo da ação de planejar, como já dissemos, está a ação de selecionar os recursos didáticos adequados ao que queremos ensinar. Igualmente, é preciso refletir para escolher tais recursos [...]” (2012, p. 34). Além da distribuição dos materiais que foram anunciados, havia a preocupação com os fins pretendidos, isto é, devendo estar em relação com planejamento e adequado as propostas da sala de aula.

Dos materiais que fizeram parte de Programas de distribuição de recursos didáticos do MEC, fizemos uma listagem destes para que as professoras marcassem quais haviam recebido, assim como perguntamos aos diretores e coordenadoras a respeito dos materiais recebidos na escola. Na unidade 02 se fala a respeito também dos materiais que seriam produzidos pelos professores, nos arquivos da Semed consta os materiais produzidos pelas professoras, recursos utilizados nas aulas. Nas imagens há recursos distribuídos pelo MEC e recursos confeccionados pelas professoras, alguns modelos eram apresentados nos encontros da formação continuada, depois seriam reproduzidos na escola, sobre o recebimento dos

materiais QD8 informou que “Um pouco, outros foram construídos”. Tapetinho das unidades de valor, bingo do alfabeto, ábaco, caixa de jogos, cartazes, várias possibilidades de recursos utilizados, não nos aprofundamos a saber do uso desses recursos, até porque não era objetivo deste trabalho.

**Fotografia 4 - Materiais e espaços das escolas**



**Fonte:** Acervo Semed, 2018.

Concernente ao material didático, para as ações da formação em 2016,

*[...] o material anteriormente encaminhado pelo Ministério da Educação continua tendo um papel importante na composição do acervo de suporte à formação dos participantes. A SEB lembra os Cadernos de Formação<sup>3</sup> e os jogos pedagógicos do PNAIC, já trabalhados pelos professores nas formações anteriores; as obras do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE); os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e vídeos da TV Escola. Há diversos outros materiais como, por exemplo, os do Projeto Trilhas<sup>5</sup>, também enviado às escolas públicas pelo MEC, o Árvore de Livros e o Portal Ludoeducativo.*

Em 2016 o MEC não mais encaminharia o material, destacou apenas a importância do uso destes, nos anos anteriores pelo anúncio dos dados observou-se que as escolas não receberam todos que foram anunciados.

Segundo as professoras respondentes do questionário, o caderno de formação foi disponibilizado para 25 (vinte e cinco) professoras, para as outras 5 (cinco) não foi. *Os jogos*

*pedagógicos* foram disponibilizados para 29 (vinte e nove) professoras, apenas 1 (uma) não. *Vídeos da TV escola*, os registros indicam que a 20 (vinte) professoras foi disponibilizado, enquanto que 10 (dez) responderam não ter sido disponibilizado. Já o *Projeto trilhas* foi disponibilizado para 22 (vinte e duas) professoras, para 8 (oito) não ficou disponível o material. A *árvore de livros* não foi disponibilizada para 20 (vinte) professoras, a apenas 10 (dez) professoras foi disponibilizado o material. *As obras do programa nacional de bibliotecas escolares (PNBE)*, 15 (quinze) professoras registraram não ter sido disponibilizado, outras 15 (quinze) já registraram ter sido disponibilizado as obras. *Os livros do programa nacional do livro didático (PNLD)*, 24 (vinte e quatro) professoras responderam ter sido disponibilizado, outras 6 (seis) responderam que não foi disponibilizado. Quanto *as tecnologias educacionais* de apoio à alfabetização, 25 (vinte e cinco) professoras expressam não ter sido disponibilizadas, enquanto que 5 (cinco) professoras expressam que foi disponibilizado esse material.

Para os diretores os materiais foram recebidos em partes, alguns receberam cadernos de atividade, caixa de jogos, de literatura infantil e os livros PNLD, livros didáticos, outros construíram, 2 (dois) diretores marcaram que não receberam.

Para as coordenadoras 1 (uma) não respondeu, 1 (uma) disse que a escola não recebeu e 2 (duas) receberam, porém disseram que materiais também foram construídos no encontro da formação continuada.

O que se vê é que há vários desencontros a respeito da distribuição dos materiais, pelas informações seria necessário averiguar o que realmente chegou nos espaços. O eixo II- materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais, não só foi anunciado como também era parte intrínseca da política.

#### **4.6.3 Alfabetização na ótica dos profissionais**

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa foi a política mais recente no campo da alfabetização. Após sua vigência efetiva nos anos de 2013 e 2014, isto é, a regularidade dos encontros de formação, recebimento da bolsa, foi importante saber a concepção das profissionais da educação, informantes dessa pesquisa, a respeito da alfabetização. Perguntou-se para estas o que é alfabetização? Alfabetização plena? Principalmente para conhecer a concepção das profissionais.

Conforme caderno de apresentação (MEC, 2012) “Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças tem concluído sua escolarização

sem estarem plenamente alfabetizadas” (p. 05), o que representa grande desafio para todos que direta e indiretamente estão responsáveis pela formação das crianças. Em Novo Progresso constatou-se na pesquisa que a alfabetização mesmo antes da assinatura do PNAIC já era motivo de preocupação, numa das entrevistas se constata que as crianças chegavam na 2ª série com dificuldades de leitura, escrita, matemática, o que mobilizou a gestão no encaminhamento de ações para atender essa problemática. Já na aprovação do PCCR (2012), os professores de 1º e 2º anos, conquistaram uma gratificação no salário, algo ainda não visto no município, assim como propostas de formação continuada para estes profissionais.

Na pesquisa uma das questões a saber ficou em torno da concepção de alfabetização plena, na compreensão das participantes das ações do PNAIC nos anos de 2013 à 2017. Segundo consta no relatório do INEP (2018, p. 22),

[...] com base nos documentos que servem de referencial para o processo ensino e aprendizagem no país, é possível afirmar que um indivíduo alfabetizado não domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas demonstra fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, os aprendizados adquiridos nos encontros da formação continuada, curso que abordou diversas temáticas, objetivavam problematizar inclusive as concepções das professoras, no sentido de refletir sobre os conceitos da alfabetização caracterizados pela complexidade e que precisam ser revistos, socializados. Ressignificar a ação docente no contato com a teoria, ressignificar a teoria a partir de aspectos da prática no mínimo trouxe contribuições para se repensar as questões próprias da alfabetização, como dito por Soares (2014) é preciso o [...] entendimento entre os SABERES de pesquisadores e estudiosos e os FAZERES dos que alfabetizam, o que significa articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática (p. 34, destaque da autora)

Recorrendo ao relatório do INEP (2018) [...] alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. O letramento, por sua vez, é definido como prática e uso social da leitura (p. 21). De posse dos dados, para as professoras, está alfabetizado,

*[...] Significa ser capaz de interagir e interpretar diferentes textos, sendo assim a criança alfabetizada consegue compreender o sistema de escrita, sendo capaz de ler e escrever com autonomia (QP48); [...] Significa o aluno compreender sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, bem como estabelecer processos significativos com cálculos matemáticos (QP45); [...] A criança tem domínio do sistema alfabético (QP51); [...] Para mim, estar alfabetizado, é a capacidade que vai além de ler e escrever. É ser capaz de compreender diferentes tipos de textos envolvendo a capacidade e de interagir com o mundo social (QP26); [...] É ter*

*domínio da leitura e da escrita, sabendo aplicar tais habilidades adquiridas no contexto social em que está inserido (QP16).*

### Segundo Maciel (2014)

Atualmente, podemos afirmar que alfabetização e letramento são habilidades distintas, embora complementares. Letramento designa, porém, não somente o estado ou condição daqueles que adquiriram as competências do ler e do escrever, mas, sobretudo, as condições daqueles que dessas competências se utilizam de fato, em práticas de leitura e de escrita, participando de eventos e relações sociais organizados em maior ou menor grau com base nessa tecnologia de informação (p. 120).

Corroborando com a autora, os dados indicam que alfabetização e o letramento se complementam na visão da entrevistada EP4, quando perguntada, assim expressa sua concepção de alfabetização plena,

*Eu acho que a alfabetização plena vai muito além do ler e escrever, do ba, be, bi, bo, bu, do da, de, di, do, du, é importante o tradicional, eu sempre falava que o tradicional ainda é um pouco importante, só que **a criança precisa entender como funciona o sistema de escrita**, ela precisa entender por que que ela tem que aprender a ler e escrever, aonde que ela vai encontrar essa leitura e essa escrita no mundo dela, não só lá dentro da sala de aula, mas quando ela sair da sala de aula. Eu lembro que quando eu aprendi a ler, aonde eu ia eu ficava buscando as letras que eu já sabia, até veio um livro que a gente deu de leitura deleite, que era quando a criança, ela passa enxergar o mundo, que ela via o A procurando nos letreiros, dos comércios, que ali ela já começa **entender o mundo letrado que faz parte do dia a dia dela, então a alfabetização vai muito além da criança ler e escrever, codificar e decodificar letra, ela tem que entender como que funciona essa escrita**, ela tem que entender como funciona o sistema de escrita alfabética, e com isso o ler e escrever, eu acho que eles tem que estar conciliado, por que eu já tive alunos que você pedia pra ele lê, ele lia de trás pra frente, mas na hora que você voltava ele já não sabia mais, por que ele apenas decorou, ele não aprendeu, ele só decodificou aquele momento, e depois esqueceu, então ele tem que aprender, assimilar e entender, pra ele não esquecer mais, por isso que muitas crianças ela tem o tempo dela de lê, as vezes a gente fica preocupado enquanto professor, nós já estamos em julho, em agosto e essa criança não está lendo, de repente a criança começa ler e escrever como num passe de mágica, a lê na verdade num passe de mágica, por que aquilo ela vinha assimilando, vinha entendendo até que...deu um estalo (EP4, 2019, p. 03, grifo nosso).*

O desafio que se impõe é “[...] orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita [...]” (SOARES, 2018, p. 331), e para isso é preciso ter clareza da concepção que conduz os fazeres dos docente e dos demais profissionais da escola, fragiliza a ação quando não se tem claro os fundamentos teóricos e os demais conceitos que são inerentes a aprendizagem. Quando se vê diante da falta desses fundamentos, depara-se com conceitos que pouco agregam a complexidade do processo de alfabetização.

*[...] Está alfabetizando para mim significa desafios que enfrento todos os dias em sala de aula. Alfabetizar não é fácil, principalmente por que nos dias de hoje a família é muito ausente e deixa a desejar na educação de seus filhos (QP9);*

*[...] Há pouco tempo bastava que a pessoa soubesse assinar o nome, hoje saber ler e escrever de forma mecânica não garante a uma pessoa interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade. É preciso entender diferentes contextos (QP11);*

*[...] Estar alfabetizado significa que a criança já se apropriou de uma série de conhecimentos como: escreve com letras que não inventadas, as letras tem formato fixos e pequenos variações que produzem mudanças na identidade da mesma, ler e escreve corretamente (QP14);*

*[...] Está alfabetizado não é só saber ler ou escrever. Mas, adquirir informações diversas de tudo que lhe rodeia, saber se expressar, expor suas ideias e opiniões (QP25);*

*[...] Estar alfabetizado consiste em ler, escrever e compreender algo lido, bem como se fazer entender através da escrita. E de forma autônoma (QP41);*

*[...] Alfabetizados plenos: são aqueles indivíduos que conseguem ler e interpretar textos longos. Interpretam tabelas, mapas e gráficos. Realizam análises críticas (QD2);*

*[...] Uma alfabetização completa 100% (QD5);*

*[...] É o progresso do aluno e a satisfação do professor no decorrer do ano letivo (QD7);*

*[...] É aquela que o educando compreende textos longos avaliando informações, analisando e interpretando tabelas, mapas, gráficos. Ressaltando que esse percentual é muito pequeno e que é necessário um avanço significativo para se chegar a uma alfabetização plena (QC2);*

*[...] Quando conseguimos adquirir todas as habilidades de conhecimento, leitura, escrita, fala, produção, reproduzir (QC4);*

*[...] Crianças que ao final do 2º ano do Ensino fundamental consigam ler e escrever com autonomia (QC1);*

Para EP3, “Está alfabetizado é a criança saber ler, escrever, produzir, interpretar dentro do português e da matemática ele tem que ter pleno aprendizado, isso é estar alfabetizado, a criança só é alfabetizada quando tem esses quatro passos definidos” (2019, p.06).

Diante dessas significações, é preciso entender que

Ao professor cabe o desafio de acolher o aluno a partir de seus saberes e realidade cultural, promovendo a estimulação e acompanhamento do processo de aprendizagem, o que não significa que ele não possa ter metas e compromissos ou planejamentos sistematizados para alcançar objetivos previstos ao longo dos ciclos de escolaridade. Pautando-se na certeza de que sempre é possível avançar– escrever e ler mais e melhor –, pode-se entender o ensino da língua como um desafio contínuo e como um objetivo de todas as disciplinas escolares. Para tanto, importa assumir a dimensão educativa da aprendizagem da escrita, uma aprendizagem a serviço da constituição de si, da comunicação e da efetiva inserção social (COLELLO, 2014, p. 182).



Em conformidade com Colello (2014), os últimos dados apresentados acerca das concepções de alfabetização expõe certa fragilidade, esse é um aspecto que merece atenção, e fica como sugestão para trabalhos futuros de maneira a problematizar a questão e avançar no campo dos conceitos da alfabetização, pois estes devem estar em direta relação com a ação prática.

#### 4.6.4 As atividades propostas e o impacto do PNAIC

Pelas informações dos instrumentos de aquisição de dados foram inúmeras as atividades propostas na formação continuada. Para muitos tratou-se de ação inovadora, metodologias diferenciadas que modificaram a forma das professoras conduzirem a ação docente. Perguntadas acerca do impacto do PNAIC, com a formação continuada e as atividades propostas, o impacto sentido por elas no desenvolvimento da ação docente, assim se apresenta.

**Quadro 14 - Sobre o impacto do PNAIC**

Nenhum impacto	Um pequeno impacto	Um impacto moderado	Um grande impacto	Total
2	4	7	17	30
6,66%	13,33%	23,33%	56,66%	100%

**Fonte:** Organizado dos questionários, 2019.

Para 56,66% das professoras as ações do PNAIC provocaram um grande impacto na ação docente, nos pontos fortes incluem as metodologias utilizadas, o lúdico, como parte dos destaques. Conforme pesquisa desenvolvida por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014) a respeito da formação de professoras, faz-se saber que “[...] as docentes mostram-se abertas para se descobrir enquanto sujeitos inacabados e capazes de aprender e de pensar sobre a sua prática, modificando-a de modo a favorecer o aprendizado dos seus alunos (p. 256)

A partir do instante que 56,66% das professoras, através de um processo dialógico, de interação, reconhecem os impactos provocados na atuação docente em decorrência da formação continuada, pode-se compreender esses espaços como possibilidades de um outro fazer, ou mesmo espaço em que as dúvidas e perguntas encontrando terreno fértil tendem a serem cultivadas, já é uma mudança.

Pelos dados são apresentadas as mudanças provocada pelo PNAIC, um coletivo de profissionais expressa o significado dessas mudanças, indicando os pontos fortes desse processo,

*Aprendizado, conhecimento, criatividade, inovação na prática pedagógica e metodológica (QP3);*

*Possibilitar estudos e atividades práticas, como planejamento das aulas, processo de avaliação para acompanhamento da aprendizagem e utilização dos materiais didáticos e pedagógicos elaborados pelo MEC (QP5);*

*Muitas ideias novas sobre como ensinar o português e matemática através dos jogos, cartazes. Relatos de experiências sobre as aplicações das atividades por parte dos professores alfabetizadores, troca de experiência (QP9);*

*Trabalho com textos, sequência didática e os jogos pedagógicos, trouxe grande enriquecimento à prática pedagógica em sala de aula (QP16);*

*Orientações fantásticas. Dicas e ideias a serem trabalhadas (QP21);*

*Material de apoio; oficinas/encontros; trocas de experiência/relatos; Interdisciplinaridade; novos horizontes (QP26);*

*Atividades envolvendo teoria e prática; jogos pedagógicos de português e matemática; o entendimento sobre sequências didáticas e rotinas; interdisciplinaridade (QP28);*

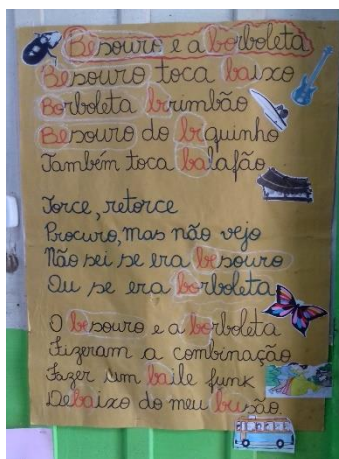
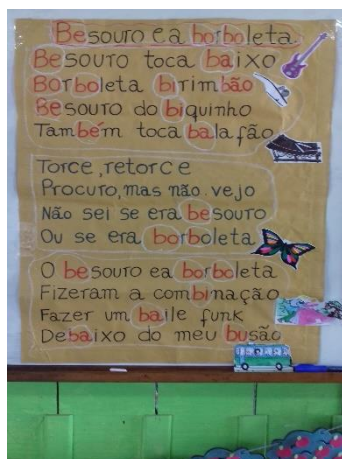
*Ótimas sugestões sequências didáticas, livros, cantinho da leitura, do conhecimento, melhorou a metodologia dos professores (QP40);*

*Jogos pedagógicos, trabalho com gênero textual, trabalho com cartaz (QP43);*

*Formação continuada, entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Compreender que existe mais de uma maneira de aprender e maneiras diversificadas de ensinar (QP51);*

*Nos ensinou a desenvolver novas práticas de ensino. Um dos lados do PNAIC também foram as socializações e experiências compartilhadas (QP54);*

**Fotografia 5 - Cartazes de uma “tarefa de casa” (sequência didática) sugerida no encontro da formação continuada**



Fonte: Arquivo pessoal.

Para as coordenadoras, as mudanças percebidas, dizem respeito,

*Aspecto pedagógico no que se refere a importância do lúdico no processo educativo e na compreensão da importância dos jogos na consolidação da leitura e escrita (QC1);*

*Os aspectos quase que de certa forma geral, os professores começaram a trabalhar metodologias diferenciadas e desta forma a aprendizagem dos educandos também avançou, claro que ainda existe professores que não se preocupam em mudar (QC2);*

*Incentivou em ações para que o professor sinta-se motivado e preparado, incentivando –o a levar seu aluno ao acesso à cultura, informação e leitura, respeitando o tempo de aprender de cada aluno (QC3);*

*A busca por novos métodos para alfabetizar, mais atividades lúdicas, que chamam mais a atenção da criança ao se alfabetizar (QC5).*

Resultados não se conferem de imediato, carecem de estudo para saber a efetividade das ações da política pública, mas no entendimento da informante QC4, frutos foram colhidos, para ela, “Hoje colhemos frutos de um trabalho diferenciado, embora as pessoas só vejam o ponto negativo do PNAIC, eu acredito que todo aquele trabalho inicial teve resultado, tudo que é feito com dedicação não tem como não ser bom, as não reprovações talvez tenha impedido um resultado melhor”. Entende-se que somente a dedicação seria o bastante para garantia de resultados, o que é um engodo. Quanto ao que expressa a respondente sobre as reprovações, este seria outro aspecto a se investigar.

Segundo os diretores, mudanças ocorreram sobretudo no trabalho dos professores, o olhar estava voltado especialmente para este grupo, mudanças eram esperadas no trabalho do professor, embora seja referenciado o coletivo da escola. Como já discutido a respeito da formação e da responsabilização do professor,

*Tem melhorado e mudado a metodologia de trabalho de toda equipe (QD1);*

*Na qualidade da oferta do ensino. No processo avaliativo. No desenvolvimento das atividades teóricas e práticas. Na avaliação de desempenho dos professores (QD2);*

*Mudanças como uso de metodologias inovadoras através da ludicidade, a rotina e as sequências didáticas bem como o uso de outros recursos disponíveis na escola (QD3);*

*A qualidade do ensino, professores mais comprometidos com a prática pedagógica (QD5);*

*Em reuniões analisávamos as situações referentes a cada turma e ajudávamos uns aos outros no processo de alfabetização (QD6);*

*O PNAIC direcionou auxiliando o professor na alfabetização do aluno (QD7).*

Nas entrevistas também, o destaque vai para mudanças vistas no trabalho do professor, “[...] a gente observou a questão do empenho dos professores, do material

*diferenciado na sala de aula, do uso da caixa de jogos, cantinhos de leitura, do conhecimento, enfim, envolvendo matemática e outras disciplinas” (EP3, 2019, p. 05).*

**Fotografia 6 - Cantinhos e jogos**



**Fonte:** Arquivo Semed, 2019.

Das mudanças percebidas pelos sujeitos da pesquisa, advindas do PNAIC, da formação continuada, as de natureza pessoal, a capacidade de repensar a ação docente, reaprender com os pares, foram características marcantes nas informações compartilhadas, além das surpresas, foi um processo de redescobrir-se.

*Com certeza, a cada módulo estudado era uma surpresa. Nossa! eu posso fazer isso com meu aluno? Nossa! meu aluno vai conseguir ser alfabetizado através dessa parlenda, através desse texto informativo, através dessa história em quadrinho, então tudo isso foi surpresa também pra mim enquanto professora de alfabetização essa nova metodologia de trabalho. [...] eu acredito que quando voltar pra sala de aula, pretendo voltar para o primeiro ano, eu pretendo pôr em prática tudo que aprendi enquanto orientadora, meus livros estão lá guardadinhos pra fazer retomada quando eu voltar, que o conhecimento do mundo letrado de forma contextualizada foi o que eu mais assimilei e quero dar continuidade (EP4, 2019, p. 02-04);*

*Essa formação contribuiu muito no meu aprendizado também como profissional, eu percebi também que não era 100% alfabetizadora, a gente só reconhece isso a partir do momento que vem o novo, a gente sabe que todos os dias a educação passa por transformações, então essa transformação veio na minha prática para agregar o meu conhecimento (EP5, 2019, p. 03);*

*[...] o PNAIC para mim foi muito significativo, porque me trouxe muito progresso individual, eu consegui aprender muito e tenho certeza que quando retornar para a sala de aula, mas também na minha visão enquanto secretaria ele me mudou muito, a olhar mais o aluno, a priorizar mais as atividades da sala de aula, olhar o professor com uma necessidade de incentivo, de valorização mesmo, então acho que o PNAIC era mesmo um conjunto de ações e de práticas propostas que se for realmente colocada em prática da muito certo e eu tenho vontade de colocar (EP1, 2019, p. 15);*

Seria interessante que após a implantação e implementação de uma política educacional, os atores avaliassem o seu funcionamento e efetividade. No caso do PNAIC, mesmo com a plataforma do SIMEC e o SISPACTO, ainda assim era preciso a avaliação mais local. A política se completa e finaliza com a avaliação, o PNAIC não chegou nessa fase, pois foi interrompido por conta de interesses políticos que estão acima das necessidades da população. Registra-se impactos de formas diferentes e com certeza não se desconsidera as expressões daquelas a quem o pacto pouco agregou no seu processo de formação.

#### **4.6.5 Dilemas e desafios, aspectos a destacar no processo de implementação do PNAIC**

Um dos objetivos da investigação foi a indicação dos aspectos que dificultaram o processo do desenvolvimento do PNAIC, portanto, no questionário solicitamos as professoras que indicassem os pontos frágeis, uma forma válida de reflexão acerca dos aspectos observados ao longo do desdobramento da política. Foram vários pontos registrados

A não continuidade dos encontros (QP1);

Ausência de professores. Falta de interesse de alguns profissionais (QP3);

A falta de ferramentas tecnológicas de informação referentes às vivências das crianças relacionadas (QP5);

Os encontros fora do horário de trabalho (QP9);

Pouco tempo para os encontros e para desenvolver as atividades propostas, as dificuldades para o deslocamento (QP21- QP25- QP31-);

Proposta de não interromper o ciclo de alfabetização; caso ainda o aluno não adquiriu sua cronologia mental e o amadurecimento (QP26);

Só a questão de não reprovar o educando (QP27);

Pouco tempo para melhor exploração dos conteúdos; Poucas visitas dos coordenadores para acompanharem os trabalhos feitos (QP28);

Muita cobrança e nenhuma ajuda, por parte da equipe pedagógica da escola (QP36-37);

A obrigatoriedade da aprovação dos alunos que não conseguiram desenvolver as habilidades e os conhecimentos necessários para o ingresso na série seguinte, fazendo apenas relatórios (QP40-41);

Alguns encontros, pelo motivo da distância e do duro dia de serviço, acabava não sendo tão bem aproveitado (QP48);

Alguns procedimentos de alfabetização são ineficazes; Alguns docentes não aceitam abolir o tradicional (QP51);

No último ano não teve muitas novidades em relação a novas práticas pedagógicas (QP53);

Acessibilidade difícil com relação à distância e a BR-163 com difícil trafegabilidade (QP54).

Para as coordenadoras,

Organização/investimento apenas no início do programa (QC1); Deveria ser constante a visita das orientadoras nas escolas não só para criticar, mas para sugerir

inovações possíveis (QC2); Não reprovação (QC4); Horário (QC3); Às vezes a falta de recursos, tecnologia, internet lenta (QC5)

Políticas públicas, alfabetização e formação de professores são temas complexos e tal como sua natureza precisam ser vistos com a mesma complexidade para que não se simplifique problemas históricos que mostram o estado em débito com as crianças e os profissionais da educação. As fragilidades de um processo na ótica daqueles que colocaram em prática as ações é chamar atenção para o que pensam esses sujeitos e considerar suas expressões tanto no contexto de influência, quanto de produção de texto.

Fragilidades e pontos negativos são inerentes e fazem parte do processo da etapa de implementação, aliás a avaliação da política é aspecto pouco observado nas produções, consta que devido a descontinuidade das políticas, projetos, programas, o tempo não permite fazer essa análise, para além do imediato visto nas avaliações do INEP, como reflete uma das entrevistadas, “[...] eu acredito que o acompanhamento, o monitoramento, de como está o processo de alfabetização deva existir com certeza, mas não com toda essa pressão, essa cobrança de índice” (EP6, 2019, p. 08).

Numa outra leitura registra-se as expectativas a respeito da formação continuada, por que esse processo e aprendizado, seria a referência para condução dos trabalhos com as professoras alfabetizadoras, a entrevistada relata o momento que se decepciona com a formação. O que chamou nossa atenção foi a dependência da orientação prática, para a prática, o diálogo com o campo teórico deve ter a mesma importância e reconhecimento na dinâmica dos processos de formação docente,

*[...] o discurso ele tem que vir acompanhado de sugestões práticas, porque se eu vou numa formação para depois replicar isso para os professores, eu chego lá o discurso é longo, o discurso é muito evasivo e com pouca sugestões práticas isso pouco agrega no sentido de chegar no município e repassar isso para os professores, então ficou um encontro e os outros encontros mais pautados no discurso, sem sugestões práticas, então para mim foi uma enorme dificuldade porque toda aquela expectativa que tinha de poder dar continuidade naquela simples proposta do PNAIC, que era **faça desse jeito, faça dessa forma, nós temos essa e essa sugestão** não aconteceram nessas últimas formações e eu assim fico muito sentida porque o intuito não era esse, o intuito era poder agregar ainda mais* (EP6, 2019, p. 05, grifo nosso)

No outro relato reconhece-se os limites, a entrevista se torna um ato de auto avaliação, reflexão, o entendimento que a função desempenhada exigia dedicação exclusiva, devido a complexidade da ação de acompanhar a prática docente e contribuir com o professor na sua particularidade, “E o lado negativo foi o que a gente até falou anteriormente que foi o tempo de poder acompanhar esses professores melhor, de tá mais presente dentro da sala de

aula e ficou um pouquinho, acabou que a gente se perdeu devido as outras funções neste período” (EP4, 2019, p. 04).

Diante das questões e dos dados lidos, relidos, observados, um ponto a enfatizar foi quando solicitamos dos sujeitos, tanto no questionário, quanto nas entrevistas, que refletissem a respeito da alfabetização e o que justifica a negação desse direito para as crianças, especialmente as crianças das camadas populares. Como exposto no caderno de apresentação do PNAIC (2012), é expressivo o número de crianças que não são alfabetizadas no ensino fundamental, pontua Soares (2018), “Somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização” (p.14). Nesse sentido, encontramos consenso quando os sujeitos responderam ser os pais/responsáveis das crianças, os responsáveis pela recorrente situação do fracasso na alfabetização.

*Falta de presença dos pais na escola; professor sem comprometimento; políticas públicas para educação; escolas mal equipadas (QP1); Ausência de participação dos pais, na vida escolar dos filhos (QP3); No meu ponto de vista, os problemas sociais contribuem muito com a não alfabetização, pois a grande maioria dos nossos alunos são de classe baixa(periferia) e eles vivenciam muitas coisas erradas dentro de sua família (QP9); Falta de maturidade da criança. Falta de incentivo dos pais, que é essencial na aprendizagem da leitura e escrita (QP11); Muitos alunos do ciclo da alfabetização são filhos de família desestruturados ocasionando alunos desinteressados sem motivação, sem incentivos, nem acompanhamento por parte dos pais, e só a escola não é o suficiente (QP14); A falta de compromisso dos pais ou responsáveis em auxiliar a escola e acompanhar as atividades para casa, salas de aula superlotadas (QP15); Alunos que faltam na escola. Família que muitas vezes não ajudam seu filho com as tarefas em casa (desestrutura familiar). Alimentação precária também é um fator que impede o aluno de aprender (QP16); Maior participação dos pais no contexto escolar (QP17); Falta de qualificação do profissional e apoio da família (QP21); A participação da família na vida escolar de seus filhos, a superlotação em sala e a desestrutura familiar e as vezes suportes para que essa alfabetização seja trabalhada com sucesso (QP25); Falta de apoio da família; Escola desestruturadas (QP36); A falta de um trabalho unificado entre todos os envolvidos, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Estado, escola e família (QP41); Indisciplina, falta de acompanhamento da família e atendimento individual para os alunos (QP43); Além da dificuldade de distúrbio de aprendizagem a não participação familiar e os descréditos do profissional educador (QP45); A falta da família, sendo um dos pilares fundamentais na alfabetização da criança (QP48); Acredito que um dos fatores que impedem essa consolidação é o fato de que muitos pais jogam essa responsabilidade somente para a escola e não aceitam que essa alfabetização é um conjunto que de mãos dadas tem uma força maior (QP53)*

Para os diretores, os 8 (oito) consideram os pais ou os responsáveis das crianças, os responsáveis pelos resultados do não alcance da alfabetização, 4 (quatro) responsabilizam as próprias crianças pela não aprendizagem, 4 (quatro) responsabilizam a direção das escolas, 3 (três) responsabilizam a coordenação das escolas, 3 (três) responsabilizam a secretaria de educação, 3 (três) responsabilizam os professores, 4 (quatro) responsabilizam o governo

municipal; 3 (três) responsabilizam o governo estadual, 4 (quatro) responsabilizam o governo federal.

Para as 5 (cinco) coordenadoras os pais e responsáveis são os responsáveis pelos resultados insatisfatórios da alfabetização, 2 (duas) responsabilizam a direção das escolas, 1 (uma) responsabiliza a coordenação das escolas, 2 (duas) responsabilizam a secretaria de educação, 2 (duas) responsabilizam os professores, 3 (três) responsabilizam o governo federal, 2 (duas) o governo estadual e 2 (duas) o governo municipal.

*Eu observo que as vezes prejudica um pouco, é a questão que em nosso município a gente tem ainda as salas principalmente do ciclo, elas tem um número bem grande, as vezes dificulta também o trabalho do professor. Alfabetização requer um pouquinho de trabalho individualizado, trabalho mais voltado até mesmo pra aqueles alunos que a gente vê que precisam um pouquinho mais da gente e a quantidade de alunos em sala as vezes não deixa isso acontecer, mas também há, um olhar, eu acho que o professor tem que ter esse olhar especial, principalmente com esses alunos que a gente sabe que tem dificuldade, que até a gente vê que tem aqueles alunos que conseguem avançar muitas vezes até sem ajuda, mas tem uns que não, tem uns que precisam mesmo ter aquele olhar mais diferenciado, sentar do lado, pegar uma leitura a mais pra ver se ele consegue desenvolver (EP4, 2019);*

*O que impede é que nós temos programas maravilhosos, mas eles não são regionalizados, não tem uma adaptação para cada região, então cada região sofre com algumas dificuldades dentro desses programas, por isso que há essa deficiência nos resultados são programas bons, mas não conseguimos adaptá-los em certas regiões (EP5, 2019);*

*Os resultados que foram produzidos nos chamaram muita atenção no sentido da alfabetização matemática, enquanto as crianças avançaram na língua portuguesa, no processo de leitura e escrita, nós tivemos na última prova da ANA, avaliação realizada em 2016, no terceiro ano 17% das nossas crianças não tinham o domínio da leitura e da escrita no 3º ano, em compensação na matemática parece-me se não estou enganada que era mais de 57% dos nossos alunos que não dominavam a alfabetização matemática, então, não sei se os professores por ter mais facilidade, optaram, buscaram trabalhar mais a língua portuguesa e deixaram a matemática de lado, ou se a proposta não conseguiu se consolidar na prática, essa foi até uma das indagações que fizemos aqui enquanto Secretaria de Educação, tentamos trabalhar em 2017 formações mais específicas ainda voltadas para a alfabetização matemática, e esse ano como vai ser ano de SAEB está uma discussão na Política Nacional de Alfabetização se tem ou não tem avaliação, mas de qualquer maneira acompanha o nosso plano atividades bem específicas para a formação dos professores na área de matemática, não só no ciclo de alfabetização. A matemática é no Brasil inteiro, mas principalmente no Pará e no nosso município também a maior dificuldade dos nossos alunos em relação as avaliações de larga escala, eles demonstram pouquíssimo domínio em relação as habilidades matemática (EP2, 2019)*

Chegamos num ponto bastante polêmico, em que os resultados frágeis da alfabetização, demonstram as limitações da educação, das instituições e pelos dados nos assusta a postura dos profissionais da educação quando a maioria aponta as famílias, os pais, os responsáveis pela não alfabetização. Pelo perfil dos profissionais, um percentual muito pequeno não tem formação superior, a maioria são graduados e não apenas isso, passaram



recentemente pela formação proposta pelo PNAIC. As famílias não são responsáveis pela aprendizagem das crianças, a escola sim, os profissionais da educação sim, foram preparados para atuar, provocar, estimular o ensino de maneira que ao final do processo a aprendizagem seja desenvolvida. É mais um dado que merece atenção especial, portanto, fica como sugestão para investigações futuras.

Como disse Ball, Maguire e Braun (2016), [...] Há muito mais no processo de pesquisa do que aquilo que chega nas páginas de artigos e de livros” (p. 32), além do que “[...] nem sempre temos conseguido escrever o que estávamos tentando pensar” (p. 33). Assim com esta dissertação, há muito mais riqueza nos dados do que aquilo que compõe as páginas deste trabalho, o que os sujeitos compartilharam nos permitiu a leitura, releitura, um afastar-se do nosso juízo de valor para efetivamente extrair das palavras ditas, das expressões o significado desta ação, de muitos sujeitos.

O que fica ao longo deste processo de formação, ao se problematizar o desenrolar de uma política pública num jovem município são as significações de quem participou ativamente dando o tom nesse percurso, professoras da rede municipal de ensino, desempenhando funções diferentes no bojo do PNAIC. Compreender o processo de implementação do PNAIC e a relação com a formação continuada, configurou-se como objetivo central da pesquisa, a partir do desenho metodológico firmou-se as bases que sustentariam o processo de construção da investigação. Há uma imensidão de dados, a cada leitura é como se se produzisse novas interpretações, olhamos sob vários ângulos e outras perguntas talvez pudessem ter sido feitas, no campo da educação há dois extremos, desafio e complexidade, para os limites de tempo e limites do trabalho pensamos que o que produzimos foi o melhor para as condições objetivas e subjetivas que se tinha.

## 5 CONSIDERAÇÕES QUE FINALIZAM A INVESTIGAÇÃO

Art. 205. *A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

(BRASIL, 1988, s/p, grifo nosso)

Buscamos neste trabalho compreender o processo de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Novo Progresso, estado do Pará. De início destacamos o Art.205 da Constituição Federal/88, uma vez que apresenta a “educação como direito de todos”, ao mesmo tempo anuncia que a garantia deste direito perpassa sobretudo pelo Estado.

Entendemos que para chegar no objetivo principal da pesquisa se fazia necessário inicialmente indagar quem é o Estado? O que é a política? Como justificar no século XXI contingente expressivo de crianças que não são alfabetizadas e aquelas que mesmo tendo frequentado a escola, não tiveram garantido o direito a alfabetização. Na condição de quem é profissional da educação não há como não indagar-se, inquietar-se, isso é o mínimo que pode ser feito, perguntar-se o por quê?

Aliás, essa foi uma das dificuldades encontradas, a isenção para olhar o seu trabalho, colocá-lo em evidência e assumir os riscos, mas os assume sabendo que tem uma finalidade e está pode se traduzir em ganhos e contribuições para educação num espaço em que pela primeira vez se problematiza uma política pública abrangente e ambiciosa como foi o PNAIC. É desse contexto, da vivência profissional, que se originou o problema e a questão que procuramos responder, portanto indagamos ao longo da pesquisa: *Como se desdobrou o processo de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a relação com a formação continuada de professores alfabetizadores em Novo Progresso-PA?*

A pesquisa realizada envolveu profissionais da educação pública municipal participantes efetivamente das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, dois grupos atuantes no processo de implementação. De um lado o grupo que organizou a dinâmica de execução, de outro o grupo dos “atores principais”, professores alfabetizadores que tiveram no centro da formação continuada, assim como coordenadoras e diretores das escolas que foram incluídos no decorrer do desenvolvimento da política.

A princípio constata-se a partir do referencial teórico que a política pública passa por um ciclo de vida e tem uma sequência, não na mesma ordem, de fases que se manifestam em

variados momentos e espaços também. O papel do Estado enquanto instituição que prevê e também prevê as condições para funcionamento da política tem importância singular nos estudos cujo objeto concentra a política educacional, na sessão 3 discutiu-se o estado inclusive para superar a abstração que gira em torno deste conceito, haja vista, que muito se fala do Estado, mas não se sabe ao certo que instituição é essa.

Concomitante, trouxemos a política como algo inerente ao Estado, no sentido de entender que a definição da política se dá num contexto de relações de poder e força, onde na definição da agenda os jogos de interesse, as influências determinam a priori o que constará no contexto da produção do texto.

Diante do exposto, voltamos a primeira impressão, a hipótese, a respeito da política educacional registrada nas considerações que introduziram essa investigação, isto é, que a política está para ser executada e caberia aos destinatários apenas acatar o que está nas referências e orientações dos documentos que validam e materializam as políticas.

De posse dos dados produzidos a partir das informações compartilhadas pelos sujeitos da pesquisa, secretária de educação, coordenadora do Pacto municipal, orientadoras de estudo, diretores, coordenadoras e professoras alfabetizadoras, podemos inferir que a partir do referencial teórico que o significado dado ao PNAIC pelos praticantes da ação, refuta o pensamento inicial, ou seja, a fase de implementação não é um processo rígido, de cima para baixo, mas é interpretada pelas pessoas a qual é direcionada, portanto os espaços dão o tom no desenvolvimento da política educacional, em conformidade com as condições objetivas e subjetivas que possuem.

Cai por terra o discurso de que “o sistema é quem decide como deve ser conduzido as ações na escola”, claro que há coisas que não temos poder de mudar, mas minimamente podemos problematizar e adequar a realidade.

Nesse sentido, o processo de implementação do PNAIC em Novo Progresso, desde o início contou com a análise e interpretação dos responsáveis por conduzir a educação, profissionais da Secretaria municipal. Havia um contexto real de crianças que chegavam nas séries e turmas do ensino fundamental sem o desenvolvimento dos conhecimentos próprios da turma que já tinham já passado, sinalizando problemas na alfabetização das crianças.

Os interlocutores na entrevista expõe com riqueza de detalhes o quadro da alfabetização, momento que antecedeu a assinatura do termo de adesão ao PNAIC. Mesmo sendo uma leitura superficial dos documentos, sem saber o que viria depois, foi firmado o compromisso com os demais entes federados para responder a necessidade e urgência de mudar o cenário da alfabetização das crianças, garantindo o direito não só de acesso à escola,

mas ao que pode ser produzido nesse espaço, ou seja o aprendizado com qualidade. Interessante que os dados indicaram, tanto nas entrevistas, quanto nos documentos da secretaria de educação que o desdobramento do PNAIC no município ocorre num cenário político de conflitos, ainda assim o grupo de profissionais da educação teve condições de seguir com o compromisso da formação.

Na conjuntura nacional o embate estava mais fervoroso, e os efeitos desse contexto se fizeram sentir no PNAIC, nos mais diversos locais, ao pesquisar os documentos orientadores é perceptível as mudanças na organização, nas funções e na perda das características iniciais e modos de perceber a formação continuada. Aos invés de avanços, ocorre o retrocesso, como a anulação da bolsa para os professores alfabetizadores e a perda de espaço da universidade na condução desse processo. Os dados confirmam que em 2013 e 2014 a “política estava fortalecida”, após esse período o atraso dos encontros da formação das orientadoras vai refletir no atraso da formação continuada dos professores alfabetizadores.

Se apresenta uma série de questões que indicam os problemas de execução da política, inconstâncias que ocasionarão não apenas a descontinuidade, mas a interrupção do programa de alfabetização, carecendo o olhar mais transparente para perceber que problemas históricos educacionais como alfabetização exigem políticas de longo prazo, políticas de estado que efetivamente atendam e resolvam problemáticas dessa natureza.

No que diz respeito à formação continuada no bojo do PNAIC é unânime aos olhos das entrevistadas os ganhos advindos da formação e as mudanças percebidas na rotina da sala de aula com a adequação de jogos, brincadeiras, como possibilidades reais de recursos que podem contribuir com o trabalho docente, conseqüentemente com a aprendizagem. Se tratando do conjunto, a formação foi vista de forma positiva, as metodologias de trabalho em especial são apontadas pelos professores como ponto forte vivido nas formações, juntamente com socialização, troca de experiência, confirmando a importância da formação entre pares. Reconhecem que a formação é necessária, mas não reconhecem a valorização advinda da formação continuada, inclusive foi relatado na entrevista (EP1) “a desistência de alguns profissionais que sentiram-se pressionados a adequar-se as mudanças e muitas vezes não tiveram condições e apoio para desenvolver o trabalho, mais ainda a sede pela mudança dos resultados, percentuais como parte das exigências das avaliações de larga escala”.

Para os limites de tempo e também de conhecimento, não tivemos condições de aprofundar a alfabetização naquilo que diz respeito às suas concepções, seus fundamentos, mas fica como sugestão de prosseguimento deste estudo. Expressamos que a partir do que os dados sinalizaram ainda é preciso a mudança de postura quanto as concepções de

alfabetização, uma vez que no compartilhamento das informações pelos sujeitos fica explícito certa fragilidade acerca das bases conceituais necessárias para se alfabetizar uma criança.

Outro ponto forte percebido nos dados foi quanto os resultados insatisfatórios da alfabetização que há muito fazem parte da realidade brasileira. Vemos com ares de preocupação o fato de que para a maioria dos participantes da pesquisa, se a alfabetização é insatisfatória o maior responsável, não o único, por esses resultados são os pais/responsáveis. Lahire (1997) nos ajuda no sentido de problematizar e tentar entender essa situação, mas como dito não há condições de fazê-lo. Essa questão acende um sinal vermelho, que nos faz levantar a seguinte hipótese “O que leva os profissionais da educação de Novo Progresso apontar os pais e responsáveis como os maiores responsáveis pelo não êxito da alfabetização e mesmo do aprendizado?”. São pontos polêmicos que merecem atenção, pois gira em torno do grupo de profissionais, participantes ativos da formação continuada, cuja proposta era defesa do direito à educação, a alfabetização consolidada até os 8 anos de idade e que entra em contradição ao registrar que o não êxito da aprendizagem se dá por conta dos pais, das famílias.

Um outro aspecto dos dados que chamou atenção na organização do PNAIC, é singular no município uma professora alfabetizadora que acompanhou as crianças desde o começo do ciclo de alfabetização, ou seja, acompanhou desde o 2º ano e hoje está com as crianças no 5º ano, segundo seu depoimento o trabalho tem bons resultados, e é importante conhecer esse trabalho, submetendo a pesquisa científica para reconhecer e validar essa particularidade, que pode ser uma referência para outros trabalhos.

Um dos limites da pesquisa visto no momento da leitura e releitura dos dados é o fato que poderíamos ter realizado também entrevista com as professoras, para aprofundar as respostas dos questionários.

Além de ser impossível esgotar o estudo, seria pretensão achar que poderíamos fazer algo parecido. Estamos por ora satisfeitas com os dados que foram produzidos, o que propomos responder foi contemplado a partir das informações prestadas pelos sujeitos e ressignificadas a partir do referencial teórico assumido, juntamente com aspectos do postulado da Rede de Significações.

Então, o processo de implementação do PNAIC aconteceu no contexto da prática, da micro política (Novo Progresso), estando a política sujeita as interpretações e não só isso, mas transformações em conformidade com as condições dos espaços. Mais além, nem sempre o que é assumido nos termos é cumprido, basta constar nos dados a ausência, de certa forma omissão do estado naquilo que era sua obrigação.

Em termos de município também é possível perceber vários aspectos que não estavam na programação, quando no documento se refere que a escolha das orientadoras deveria ser feita pelo processo de seleção pública, constata-se que no município foi feito convite individual, foram indicadas para a função.

Também na leitura feita dos documentos orientadores da formação continuada, entendeu-se que os orientadores de estudo deveriam ser exclusivos para desenvolver essa atividade, em função da complexidade da ação, enquanto formadores dos professores alfabetizadores. Como informa os dados, isso não se viu em Novo Progresso, as orientadoras acumulavam várias funções e não tiveram tempo para acompanhar com frequência as professoras nas escolas, embora no questionário, as professoras tenham dito que tiveram acompanhamento das orientadoras.

Observou-se nos dados a iniciativa, a persistência do município para que desde o início os coordenadores e diretores participassem da formação continuada como partes inerentes do processo que se desenvolvia, a visão de trabalho conjunto, o compartilhar inclusive de responsabilidades para que não soasse apenas no professor. Na discussão teórica trazemos elementos que estão impregnados das políticas de responsabilização do professor, sem o cuidado de reconhecer as condições a que muitos profissionais deste país estão submetidos, e com o andar da carruagem não vemos melhoras à vista.

Para finalizar, o que mais ficou registrado após submissão dos dados a interpretação, foram os ganhos advindos da metodologia de trabalho, que aos olhos dos sujeitos foi “inovadora”, o diferencial no processo de formação, os materiais produzidos, a troca de experiência, as atividades práticas, trabalho de forma lúdica, entre outras questões. A mudança individual percebida, a auto avaliação das entrevistadas demonstra o quanto foi significativa a política, e o sentimento de dever cumprido, de ter feito o melhor e adequado a política as condições e quando não as tiveram foram firmes para persegui-las.

Como na entrevista “O desafio realmente é alfabetizar a criança” (EP3), compreendido como desdobrou-se o processo de implementação, como a política é constituída, não se pode perder de vista que “[...] todos tem condições de aprender” (EP3) e que algo tem faltado para que se concretize a alfabetização com qualidade. Reconhece-se nos dados que o município ainda “[...] precisa de muito mais, apesar da proposta ser ampla” (EP2), para que os “[...] alunos não fiquem só passando pela escola” (EP2), aí é preciso ultrapassar os limites do município e fazer a leitura da política, do contexto macro e micro para entender o que nos escapa a respeito da ação e atuação do Estado.

Com os aspectos positivos e as mudanças na organização das escolas, sala de aula, mas não se deixa de reconhecer que o avanço esperado ainda é pouco e que o contexto da sala de aula precisa ser conhecido para além do que os profissionais expressaram nos instrumentos respondidos.

A pesquisa empírica permite dizer, conforme Mainardes (2006); Mainardes (2009); Mainardes (2011); Mainardes (2018), Ball, Maguire e Braun (2016), Pavezi (2018), Santos (2012), que das fases do ciclo da política, a implementação, caracterizada pela complexidade, não acontece de forma rígida, ao contrário no contexto da prática, os diferentes sujeitos atuam. São atuantes seja para reconhecê-la ou negar aspectos que não se enquadram a sua realidade, após interpretação.

Encerramos este trabalho, reconhecendo os limites que foram impostos a quem se permitiu realizar essa pesquisa, transformando sua rotina, pautando relevante problema do campo das políticas educacionais, isto é, processo de implementação, formação de professores e alfabetização num município que ainda tem muito avançar na educação.

Na condição de professora alfabetizadora, mãe de crianças que frequentam a escola pública, reconheço os aspectos que me fizeram rever a prática docente e as muitas possibilidades advindas da troca entre pares, das frutíferas discussões da formação continuada. São inúmeras contribuições, mas tenho preocupação com a dependência do “como fazer”, das sugestões práticas sem a leitura dos seus propósitos. Não podemos limitar e nem reduzir a nossa capacidade de planejar o trabalho docente.

Mesmo reconhecendo as contribuições, não deixo de reconhecer também os equívocos do processo de implementação, a começar com as turmas do ciclo, onde no início tínhamos em média quatro professores nessas turmas, o que foi um erro gravíssimo, pois as crianças estavam em processo de alfabetização. Em função das cobranças da coordenação do PNAIC e também do entendimento da Semed este erro tão logo foi resolvido.

Um ponto nevrálgico, vivido, diz respeito a equipe da escola, portanto, discordo dos respondentes (QP). Direção e coordenação pouco tinham a acrescentar e contribuir com o trabalho docente, pelas suas próprias limitações de também não saber o que fazer diante de algumas problemáticas, porém isso não significa que o docente deva ser responsabilizado pelos resultados, como consta na portaria de lotação, se as crianças não forem bem na avaliação o professor não fica mais com aquela turma. Esse é um ponto muito polêmico que precisa ser revisto.

Quanto o acompanhamento das orientadoras de estudo me manifesto que ocorreram pouquíssimas vezes, das características da política vejo que esse era um ponto muito forte, o

acompanhamento, o chegar mais perto, o dialogar, pois conforme a entrevistada “[...] o pacto previa esse acompanhamento mais direto, não só a formação, não só as atividades na sala de aula, mas o acompanhamento mais perto do professor, a gente precisa disso enquanto professor, talvez um ombro amigo para contar o que está vivendo na sala de aula, de que maneira encontrar apoio, de que maneira alguém pode me orientar, me ajudar. Certo que não há receita, mas tem sugestões, tem orientações (EP1).

Como expressou Brzezinski(2008) não é ousado traçar metas de qualidade em um plano, claro que tem suas dificuldades, o ousado é cumprir e investir nas políticas educacionais destinando recursos e acompanhando os resultados, “[...] não em forma de cobrança, você vai ter que fazer isso, mas em forma de acompanhamento e suporte para o profissional que está trabalhando” (EP1).

Outro aspecto da implementação, nos documentos orientadores havia a sugestão para que se mantivesse os profissionais do ciclo, mas o município não o fez, dos 54 questionários devolvidos, apenas 30 professoras estiveram desde o princípio da formação até sua extinção, os demais trabalharam no ciclo de alfabetização pouco tempo, a questão da rotatividade. “Eu sempre falo que se todo mundo tivesse pego aqueles dois anos 2013, 2014 do pacto, de formação, creio que seria tudo muito bom[...] só que acontece, talvez as dificuldades não seja pela formação, mas seja essa movimentação entre professores na base, os professores alfabetizadores (EP1). Percebe-se uma sucessão de acontecimentos que impactam no processo de implementação, os atores (re)interpretam a política e a executam com as condições que se tem, inclusive as questões políticas interferem na educação.

No mais a que se destacar, “[...] no geral os professores tem disponibilidade para aprender, é um grupo que quer fazer a diferença[...] para você largar uma casa e vim de noite para formação ou ir no sábado como a gente fazia no interior é porque está querendo, está buscando alguma coisa, são poucos os que vão por que são obrigados” (EP2). No questionário mesmo, as professoras elencaram os ganhos e o que mais consideraram significativo na formação, lamentamos não ter realizado entrevista para explorar e aprofundar essas questões.

Referenciando Berger (2014) “não se trata da excitação de encontrar o totalmente novo, e sim da excitação de assistir a transformação do sentido daquilo que lhe é familiar” (p. 30), fica como lição a importância e o reconhecimento da teoria, ao mesmo tempo a importância de ir ao encontro da realidade, da prática, do cotidiano, este foi o mais significativo dos aprendizados desse processo de formação. Não há soluções imediatas para problemas complexos, mas há outros caminhos possíveis para encontrá-las, é responsabilidade dos profissionais da educação básica e das universidades chegar nesses caminhos, temos



clareza que o Estado é quem deve prever e prover as políticas, a alfabetização das crianças é urgente e não podemos mais protelar, nem adiar a resolução desse problema.

Como disse Saviani em palestra<sup>26</sup> realizada na UNICAMP, “a política educacional brasileira da ditadura militar até os dias de atuais”, representa a demissão do estado, onde a educação ao invés de ser problema e responsabilidade do estado, dos governos, é transferida para toda sociedade. Ademais, como no PNAIC, políticas de governo são instáveis, sujeitas a descontinuidade ou descaracterização, onde o ciclo de vida, etapas, fases, não se completa, não se consolida, mas é interrompido, gerando a dúvida e o adiamento de problemas históricos, como o da alfabetização das crianças e mesmo da formação de professores da educação básica.

---

<sup>26</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KDlydJpnhv8>>. Acesso em: 13 Set. 2019.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. O Parfor e o fórum paulista de apoio à formação docente. In: ABDALLA, M.F.B.; MAIONE, F.C.; MOREIRA, M.S. (Orgs.). **Caderno Parfor. Da política de formação PARFOR às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2013.
- ABRANTES, A.A.; MARTINS, L.M. **A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento**. Interface – comunic, saúde, Educ, v.11, n.22, p.313-25, mai/ago 2007.
- ALFERES, M. A. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-letramento**. 2009.158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa Ponta Grossa. Ponta Grossa/PR, 2009.
- ALFERES, M. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da Política e dos processos de Recontextualização**. 2017. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa/PR, 2017.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): levantamento bibliográfico (2013-2019)**. 2019. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Jefferson\\_Mainardes](https://www.researchgate.net/profile/Jefferson_Mainardes)>. Acesso em: 15 Jun. 2019.
- ALMEIDA, M. E. V. C. C. **As vozes que emergem do Pacto Federativo: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em foco e suas implicações na cidade Rio de Janeiro**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, 2016.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis- o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N(ORGS). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed.da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**. Vol. 129, p.637-651, set./dez. 2006.
- ALVES, F. A.; MARASSI, T. B. Panorama da alfabetização no Brasil: uma análise a partir dos resultados da avaliação nacional da alfabetização 2016. In: MORAES, G.H.; ALBUQUERQUE, A.E.M. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: pesquisa em educação e transformação**. INEP/MEC, Brasília, 2019.
- AMARAL, Ana L. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A.L. (Orgs). **Formação de professores: Políticas e debates**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ANPED. **Carta aberta em defesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/carta-aberta-em-defesa-do-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>>. Acesso em: 27 Dez. 2019.

ARANDA, M. A. M; VIÉDES, S. C. A; LINS, C. P. D. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) como política educacional. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.4, n.2, maio-ago.2018, p.40-53.

ASSIS, A. K. F. **O PNAIC e a educação básica em Jataí-GO: o que revelam os documentos?** 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás-UFG, Jataí/GO, 2016.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, fev. 2016.

BACCIN, A. C. **Políticas de formação continuada de professores: uma análise do programa pró-letramento mediada pelas narrativas dos professores.** 2014. f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS, Campo Grande/MS, 2014.

BALL, S. J.; MAINARDES, J (ORGS). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.** Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, M. V.; FERNANDES, N. A. M. Políticas públicas para formação de professores: Pibid, mestrados profissionais e Pnem. In: BARBOSA, M.V.; FERNANDES, N.A.M. (Organizadoras). **Políticas públicas para formação de professores. Em aberto**, Brasília, v.30, n.98, p. 23-39, jan./abr. 2017.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais.** 3 Ed. Editora Hucitec, São Paulo, 1997.

BERGER, P.L. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística.** Petrópolis: Vozes, 2014.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez Editora, 1997.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 11ª ed.; 1998.

BORGES, M. C. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos.** 1 ed. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. **Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa. Disponível em: <[www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)>. Acesso em: 05 Nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a

programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Câmara dos Deputados. 2018. Disponível em: <www2.Câmara.leg.real>. Acesso em: 05 Nov. 2018.

BRASIL. INEP. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação-2018.2.** ed.- Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/publicacoes/item/download/15\\_43f943e1c8b9aaf756af3875d8561a10](http://pne.mec.gov.br/publicacoes/item/download/15_43f943e1c8b9aaf756af3875d8561a10)>. Acesso em: 07 Out. 2019

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador.** Caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. MEC. **Documento Orientador Pacto 2014.** Documento orientador das ações de formação em 2014. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. MEC, 2014.

BRASIL. MEC. **Documento Orientador Pacto 2015.** Documento orientador das ações de formação em 2015. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. MEC, 2015.

BRASIL. MEC. **Documento Orientador PNAIC em Ação 2016.** Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. MEC. **Documento Orientador PNAIC em ação 2017.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documento-orientador>>. Acesso em 10 jul. 2018.

BRAVO, R.D.S. **Avaliação de políticas públicas educacionais: o caso do Programa qualidade no ensino da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.** 2002. Dissertação (Mestrado em Administração pública) Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas.

BRETAS, S.A.; CARVALHO, J.R. Implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Sergipe: estratégias formativas e avaliadoras. In: BARBOSA, M.V.; FERNANDES, N.A.M. (Organizadoras). Políticas públicas para formação de professores. **Em aberto**, Brasília, v.30, n.98, p. 67-86, jan./abr. 2017.

BRITO, R.S. **Formação continuada no âmbito do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Jaguaquara-BA.** 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB Vitória da Conquista/BA, 2018.

BRITO NETO, A.C. **Política Nacional de Formação de Professores no Brasil (2003-2016) como expressão da governança global.** 2018. 359f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis/ SC, 2018.

BRZEZINSKI, I. **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CHAVES, G.N.B. **Adesão... por que não? Reflexões sobre os motivos da não adesão dos professores ao programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em duas**

**escolas da rede municipal d ensino do Recife.** 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação pública). Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF, Juiz de Fora/MG, 2016.

CHICO DE OLIVEIRA/O. **ORNITORRINCO: SERÁ ISSO UM OBJETO DE DESEJO?** Tv Boitempo. Youtube. 27 jul 2013. 44min15s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nUFxcBYwKs8>>. Acesso em: 4 Set. 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COLELLO, S.M. Sentidos da alfabetização nas práticas educativas. In: MORTATTI, M.R.L.; FRADE, I.C.A.S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos ou queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CONCEIÇÃO, S.P. **Percepções de professoras alfabetizadoras do município do Rio Grande/RS sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande/RS, 2018

CONDE, E. S. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de políticas públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p .78-100, 2012.

CRUZ, M.M.P. **Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa/PR, 2016.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n.24.p. 213-225, 2004, Editora UFPR.

ESTADO DO PARÁ. **Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?acao=downloadEstado&estuf=PA](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?acao=downloadEstado&estuf=PA)>. Acesso em: 25 Out. 2019.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor (a): A profissão que pode mudar o país? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 65, p.178-200, out 2015.

FERREIRA, M.L. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação continuada e a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras em uma escola estadual de Cáceres-MT.** 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT, Cáceres/MT, 2017.

FONSECA, M. O banco mundial e a educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão.** Crítica ao neoliberalismo em educação. 9ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREITAS, H.C.L.de. A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. **Campinas**, vol.28, n.100, p.1203-1230, 2007.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual do campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. 9ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GATTI, B.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Fundação Getúlio Vargas, V.13, n.37. Jan/abr.2008.

GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379, out.-dez.2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GAUDÊNCIO FRIGOTTO. **SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA - EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA**. 2017 (48min08s). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=NERdEP7kyBw&t=70s>>. Acesso em: 15 Ago. 2019.

GELOCHA, E.A.N. **Ações e impactos da formação continuada do PNAIC no município de Caxias do Sul-RS: um estudo de caso**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Santa Maria/RS, 2016.

GIRON, G.R. **A política Educacional em Caxias do Sul no governo da administração popular e a formação continuada de professores (1997-2004)**. 2007. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo/RS, 2007.

GIUSTO, S.M.N.D. **A implementação do PNAIC na rede de ensino do município de São Paulo em territórios vulneráveis**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, São Paulo/SP, 2018.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUTIÉRREZ, F. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? **Universidade de Brasília**, mai-ago 2006, vol. 22 n. 2, p. 201-210.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J.S. Políticas Educacionais em tempos de golpe: Entrevista com Dermeval Saviani. **Educ. soc.**, Campinas, vol.39, n.º 144, p.779-794, jul.-set., 2018.

HOFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos CEDES**, ano XXI, n.º 55, novembro de/2001. p. 30-41.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População estimada**. Novo Progresso - Pará. 2018. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/novo-progresso/panorama>> Acesso em: 07 Jul. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População no último censo**. Novo Progresso - Pará. 2010. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/novo-progresso/panorama>>. Acesso em: 07 Jul. 2019.

INEP. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: INEP, Ministério da Educação, 2018.

LEAL, T.F.; LIMA, J.M. **Materiais didáticos no ciclo de alfabetização**. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

LEAL, T.F.; BRANDÃO, A.C.P.; ALMEIDA, F.B.S.; VIEIRA, E.S. Currículo e alfabetização: implicações para a formação de professores. In: MORTATTI, M.R.L.; FRADE, I.C.A.S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos ou queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

LEITE, E. A. S. **Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF, Juiz de Fora, 2014.

LIBÂNIO, J.C. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, B.A. [*et al.*]. **Por uma política nacional de formação de professores**. 1.ed.- São Paulo: Editora Unesp, 2013.

LIBÂNIO, J.C.; FREITAS, R.A.da M. (Orgs). **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, V. O. S. **Políticas educacionais e a formação de professores no Brasil: a ação da DEB no âmbito da Capes (2009-2014)**. 2015, 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Uberaba, Uberaba/MG, 2015.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: Ball, S.J.; Mainardes, J. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOWY, Michel. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. 20.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LUCCA, T.A.F. **A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores Alfabetizadores do município de Rio Claro-SP**. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista-UNESP, Rio Claro, 2018.

LÜDKE, M.; CRUZ, G.B. Aproximando Universidade e Escola de Educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

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

MACIEL, F.I.P. **Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise**. In: MORTATTI, M.R.L.; FRADE, I.C.A.S. (Orgs.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16. Agosto de 2018.

MAINARDES, J. Entrevista com Stephen J. Ball. **Revista Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p.161-171, nov. 2015.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M.S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.J.; MAINARDES, J (ORGS). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, M.O. A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N(ORGS). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed.da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

MIZUKAMI, M.G.N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B.A. [et al.]. **Por uma política nacional de formação de professores**, 1.ed.- São Paulo: Editora Unesp, 2013.

MIZUKAMI, M.da G.N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: LIBÂNEO, J.C.; FREITAS, R.A.da M. (Orgs). **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

MOREIRA, J.A.S.; SILVA, R.V. Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, V.11, n. 1, p.37-61, jan./abr.2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em: 09 Out. 2019.

MOROZ, M. e GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2.ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MORTATTI, M.R.L. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Caderno Cedes** [online], Campinas, v.33, n.89, p.15-34, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000100002&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 10 Nov. 2019.



MORTATTI, M.R.L.; FRADE, I.C.A.S.(ORGS). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

NAJBERG, E.; BARBOSA, N. B. Abordagens sobre o Processo de Implementação de Políticas Públicas. **Interface - Revista do Centro de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 3, n. 2, p. 31-45, 2006.

NASCIMENTO, J.S. **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: qual é o pacto de Recife?** 2017, 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Recife/PE, 2017.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C.de S. (organizadora). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método em Marx**. 1.ed. São Paulo: Editora expressão popular, 2011.

NETTO, J. P. Uma face contemporânea da barbárie. In: ENCONTRO INTERNACIONAL "CIVILIZAÇÃO OU BARBÁRIE", 3. **Serpa**, 30-31 oct. 1º nov. 2010.

NOVO PROGRESSO. Prefeitura Municipal de Novo Progresso. **História**. Disponível em: <<https://novoprogresso.pa.gov.br/omunicipio/historia/>>. Acesso em: 07 Jan. 2020.

NOVO PROGRESSO. **Portaria nº 013/2018- GAB/SEMED**. Dispõe sobre os procedimentos a serem adotados para lotação de pessoal nas escolas públicas da rede municipal de ensino de Novo Progresso/PA para o ano letivo de 2019. 2018.

NOVO PROGRESSO. **Lei nº 362, de 21 de maio de 2012**. Revoga a lei municipal nº 295/2009 de 16 de dezembro de 2009 3 institui o novo plano de cargos, carreiras e remuneração dos servidores em Educação pública do município de Novo Progresso, Estado do Pará e da outras providências. 2012.

NOVO PROGRESSO. **Lei nº 062/1998 de 20 de abril de 1998**. Dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores do Município de Novo Progresso, das autarquias e das Funções Municipais e dá outras providências. 1998.

NOVO PROGRESSO. **Lei nº 442/2015 de 17 de junho de 2015**. Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação e dá outras providências. 2015.

NOVO PROGRESSO. **Portaria de concessão de diária de 21 de maio de 2018**. Dispõe sobre a concessão de diárias para encontro de formação do PNAIC. 2018.

OLIVEIRA, Cristiano José de. **Formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: percepção dos professores participantes**. 2017.111f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS, Pouso Alegre/MG, 2017.

OLIVEIRA, M.M.C. **Concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva**

**de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC.** 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, Francisco Beltrão/PR, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e Educação:** bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PASSONE, E., F., K. Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, pp.596-613, mai-ago., 2013.

PAVEZI, M. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 3, p. 1-19, 2018.

PEREIRA, J.J. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** repercussão de uma política de formação docente. 2018, 213 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina-SC, Tubarão/SC, 2018.

PEREIRA, S. **Implantação do PNAIC nos municípios de Santo André e São Bernardo do Campo à luz do ciclo de políticas:** questões de gestão pedagógica. 2018. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo/SP, 2018.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

PESSOA, I. L.; ARAÚJO, N.C.Z. Educação básica: O Parfor em questão. In: ABDALLA, M.F.B.; MAIONE, F.C.; MOREIRA, M.S. (Orgs.). **Caderno Parfor - Da política de formação PARFOR às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa.** Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2013.

PIRAN, A. **Justiça cancela eleição e torna sem efeito posse de diretores em Novo Progresso.** Jornal Folha do Progresso, Novo Progresso, 17 de janeiro de 2018. Disponível em: <<http://www.folhadoprogresso.com.br/justica-cancela-eleicao-e-torna-sem-efeito-posse-de-diretores-em-novo-progresso/>>. Acesso em: 28 Mar. 2019.

PIRES, A.P. **A formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC - e a prática dos professores alfabetizadores no município de Rio Azul-PR.** 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO, Irati/PR, 2016.

RODRÍGUEZ, M.V. Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? In: OSÓRIO, Alda M.D.N.(org.) **Trabalho docente: os professores e sua formação.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S. S.; ANA PAULA S.; CARVALHO, A. M. A. [Orgs]. **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre/RS: Artmed, 2004.

PEREZ, J.R.R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 31, n. 113, out./dez. 2010. p. 179-193.

SALOMÃO, R. **A formação continuada de professores alfabetizadores:** do Pró-Letramento ao PNAIC. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, Ponta Grossa/PR, 2014.

SANTOS, L.A.O. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** uma política vinculada ao campo acadêmico. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia- UFU, Uberlândia/MG, 2017.

SANTOS, N. F. C. **Entre o proposto e o almejado:** da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almeçadas por docentes participantes. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e práticas educacionais). Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo/SP, 2015.

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

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 43.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. Política Educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação** PUC-Campinas, Campinas, n.24, p.7-16, junho 2008.

SCHNEIDER, C.C. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** implicações de uma política pública nacional numa escola de Porto Alegre. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre/ RS, 2017.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.02, p. 525-545, jul./dez.2004.

SHIROMA, E.O.; GARCIA, R.M.; CAMPOS, R.F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação. In: HALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, C.F.; PEREIRA, T.S.; JUNIOR, A.S.S. “**Conflitos agrários, violência e impunidade:** a luta do campesinato paraense por justiça social”. 7º Encontro anual da ANDHEP - Direitos humanos, democracia e diversidade. 23 a 25 de maio de 2012, UFPR, Curitiba(PR).

SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais.** Ano I - Número I - Julho de 2009.

SILVA, R. M. **Formação continuada de professores:** propostas e contribuições para os anos iniciais do ensino fundamental no início do século XXI. 2017, 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia- UFU, Uberlândia/MG, 2017.

SMOLKA, A.L.B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: Rosseti-Ferreira, Maria Clotilde; Amorim, Katia de Souza; Silva, Ana Paula Soares da Silva e Carvalho, Ana Maria Almeida. **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7.ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, Jessé. As classes sociais do Brasil moderno. In: **A elite do atraso: da escravidão à Lava jato**. Rio de Janeiro, Leya 2017.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Ponta Grossa/PR, 2016.

STREECK, W. **As crises do Capitalismo Democrático**. Dossiê Crise Global: Novos Estudos, nº 92, 2012.

TAFARELLO, A. **Estudos sobre a perspectiva discursiva no processo inicial de aquisição da língua escrita**. 2016. 125 f. TCC. Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, São Paulo/SP, 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação já: uma proposta suprapartidária de estratégia para a educação básica brasileira e prioridades para o governo federal em 2019-2022**. Versão para debate. 3ª ed. Dez. 2018.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional - Elementos para uma Crítica do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. 9ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sócias: a pesquisa qualitativa em educação**. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

VEIGA, I.P.A. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A.L. (Orgs). **Formação de professores: Políticas e debates**. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VENTURA, A. L. S. L. **PNAIC polo São Paulo: desafios da implementação de uma política pública de educação**. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo-UNICID, São Paulo/SP, 2016.

VIEIRA, S.L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I.P.A e AMARAL, A.L.(Orgs.) **Formação de professores: políticas e debates**. 5ª.ed. Campinas. SP: Papyrus, 2012.

VILAS BOAS, M.C.X.R. **Política para a formação docente: uma análise do Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor**. 2017. 87f. Dissertação (Mestrado em

Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista/BA, 2017.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para colaborar, como sujeito participante, em uma pesquisa. A pesquisa é de responsabilidade da mestranda Adriana Cilene Alves de Oliveira, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso - Cáceres/MT.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067.

### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

**Título do projeto:** A implementação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e suas relações com a formação continuada de professores alfabetizadores em Novo Progresso-Pará

**Responsável pela pesquisa:** Adriana Cilene Alves de Oliveira

**Endereço e telefone para contato:** Rua Santa Ana, 1245, Bairro: Bela Vista, Novo Progresso/PA, CEP: 68193-000.

**Equipe de pesquisa:**

**Pesquisadora:** Adriana Cilene Alves de Oliveira

**Orientadora:** Prof. Dr. Jaqueline Pasuch

### **Descrição da pesquisa**

A pesquisa tem como principal objetivo compreender o desenvolvimento do processo de implementação do PNAIC e suas relações com a formação continuada de professores alfabetizadores, de modo a depreender em que condições ocorreu esse processo, levando em consideração as características locais e gerais que envolvem a educação, assim como o contexto histórico, econômico e político. O estudo contará com a participação de sujeitos que vivenciaram o período histórico quando o Governo Federal apresenta o pacto e junto com Estados e municípios firma o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.

### **Objetivo da pesquisa**

√ Compreender o desenvolvimento do processo de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e sua relação com a formação continuada de professores alfabetizadores no município de Novo Progresso-Pará.

### **Detalhamento dos procedimentos**

**Abordagem Teórico-Metodológica:** a metodologia se constitui em um “Estudo de Caso” (BECKER, 1997), com uma abordagem qualitativa.

**Procedimentos Técnico-Metodológicos:** o processo de investigação será desenvolvido em momentos diferenciados e complementares:

- 1) Levantamento bibliográfico em banco de dados da CAPES;
- 2) Leituras bibliográficas e fichamentos de livros;
- 3) Realização da “Pesquisa de Campo – Estudo de caso” com a participação dos/as professores/as alfabetizadores/as que participam da formação do PNAIC e profissionais responsáveis pela gestão educacional do PNAIC.
- 4) Estudo do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e do processo de implementação no Município de Novo progresso - PA;
- 5) Realização de questionários para professores/as alfabetizadores/as que participam das formações oferecidas no âmbito do PNAIC/Novo Progresso;
- 6) Realização de “Entrevistas” com profissionais responsáveis pela gestão educacional do PNAIC;
- 7) Observações dos sujeitos envolvidos na pesquisa, em momentos e espaços distintos. Destaque das falas e interações das mesmas em momentos de discussões, reuniões, reflexões, cujos registros serão as anotações em “Diário de campo” (BECKER, 1997), fotografias e gravações que serão apagadas tão logo termine o período de produção do texto da dissertação;
- 8) Análise dos dados produzidos no conjunto das observações, questionários, entrevistas, leituras e anotações;
- 9) Tessitura do texto da Dissertação de Mestrado.

### **Sujeito da pesquisa**

Os/as pesquisados/as pertencem ao quadro da educação pública municipal e da UFOPA, abaixo relacionados:

- \* 100 professores/as do ensino fundamental, atuantes no ciclo de alfabetização;
- \* 04 orientadores/as de estudos do PNAIC;
- \* 01 coordenadora do PNAIC/Novo Progresso;
- \* 06 gestores/as escolares (coordenador/a e diretor/a);
- \* 01 dirigente municipal de educação;
- \* 01 coordenador do PNAIC da Universidade Federal do Oeste do Pará.

### **Esclarecimentos**

Importante esclarecer para o participante que os dados coletados no decorrer da pesquisa estarão acessíveis. Os participantes poderão se desligar do projeto a qualquer tempo e momento do seu andamento. A identificação dos participantes não será exposta durante o projeto nem nas publicações do trabalho, garantindo dessa forma o anonimato. Quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados ao pesquisador responsável.

### **Benefícios decorrentes da participação na pesquisa**

Esta pesquisa não promoverá benefícios de ordem financeira. Os possíveis benefícios são de cunho social e profissional, esperamos contribuir com os estudos voltados ao processo de formação docente para o ciclo de alfabetização, assim como compreender o processo de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC em Novo Progresso-PA.

A pesquisa trará como benefício um conjunto de dados que poderão ser utilizados por gestores, e demais interessados, para refletirem sobre a implementação e implantação de um programa que enfatiza um dos grandes problemas da educação brasileira, que é a aprendizagem de crianças em processo de alfabetização, possibilitando que revejam questões de naturezas diversas sobre a formação continuada no contexto do PNAIC.

Para os docentes participantes do processo de formação continuada terão a oportunidade de refletirem sobre sua ação pedagógica, e ao mesmo tempo analisar os aspectos fortes e frágeis deste processo. Também é oportunidade de estabelecer diálogos frutíferos acerca da Educação Básica.

### **Riscos na pesquisa**

A investigação não se propõe a causar qualquer desconforto ao sujeito participante colaborador da pesquisa, uma vez que os instrumentos utilizados (questionário, grupo focal e entrevista) serão de livre aceitação dos participantes. Não haverá imposição, nem quanto ao



tema de estudo e menos ainda quanto a recepção. A qualquer instante o sujeito participante poderá desistir de sua participação e os dados fornecidos só serão publicados com sua autorização.

As entrevistas serão gravadas para posteriormente serem transcritas. Tais entrevistas passarão por análises, discussão e problematização, assim como os demais dados, e os resultados serão publicados, sem, no entanto, identificar as pessoas que participaram desta pesquisa.

Mesmo que a pesquisa não tenha intenção de provocar problemas para os pesquisados, ainda assim é necessário reconhecer que toda pesquisa, envolvendo seres humanos, está sujeita a riscos, nesse sentido, serão adotadas medidas devidas para diminuir possíveis riscos ou prejuízos existentes, sendo que todo o processo será conduzido com ética e responsabilidade pelo pesquisador. Assim, elencamos abaixo alguns riscos que podem ocorrer com os participantes da pesquisa:

- Podem se sentir constrangidos, desconfortáveis diante das perguntas feitas pelo pesquisador, desta maneira para amenizar o desconforto agiremos de forma discreta e buscaremos readequar as indagações para manter o diálogo do melhor modo possível;
- Os sujeitos participantes poderão sentir-se estigmatizados ou discriminados por pensarem que a proposta da pesquisa se refere a medir a capacidade prática pedagógica deles. Para que isso não ocorra, explicitaremos que a proposta da pesquisa é adquirir informações que permitam compreender como se deu o processo de implementação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa no Município de Novo Progresso.
- Os sujeitos poderão sentir-se pressionados a responder sobre assuntos indesejados, ou que não tenham conhecimento, ou ainda que não saibam responder. Desse modo, o pesquisador apresentará novas possibilidades de responderem em outro momento, quando estes, se sentirem preparados e confortáveis.
- A participação dos sujeitos na pesquisa poderá trazer a eles prejuízo quanto ao tempo que necessitam para desenvolver suas atividades pessoais e profissionais, isto se deve ao fato da pesquisa exigir a atenção dos mesmos durante a participação no preenchimento do questionário, atividades com o grupo focal e no envolvimento com a entrevista, por isso dialogaremos com os sujeitos de modo a nos adequar a disponibilidade de cada um, verificando o local e horários em que possam estar disponíveis para sua efetiva participação.

- Os participantes poderão temer em relação a quebra do anonimato de modo a expor as suas fragilidades pedagógicas e as informações provenientes da formação continuada. No entanto, deixaremos claro que a pesquisa não tem a intenção de expor a imagem e fragilidades de nenhum dos sujeitos, de modo que todas as informações obtidas estarão disponíveis a todo o momento, para que possam consultá-las e verificar a coerência da análise realizada pelo pesquisador, sendo resguardada a identidade de todos os sujeitos participantes, mantendo em sigilo informações que possam ocasionar seu desvelamento.

Considerando que teremos dois sujeitos, secretária de educação e coordenadora do PNAIC, que pertencem há um grupo menor, a alternativa encontrada foi incluí-los no conjunto que definimos como equipe de implementação, que envolve secretária, coordenadora do PNAIC no Município e coordenador da Ufopa e as orientadoras de estudo, confirmando que estes, caso tenham interesse, terão acesso as transcrições das entrevistas de modo a avaliar o conteúdo e decidir sobre o uso ou não das informações prestadas a pesquisadora.

### **Período de participação**

A pesquisa terá início no mês de Março, encerrando-se no mês de Abril de 2019.

O período de participação dos sujeitos envolvidos será durante o primeiro semestre letivo de 2019, no mês de março será realizada a primeira etapa da pesquisa de campo com prazo de quinze dias para o preenchimento do questionário e o mês de março também realizaremos as entrevistas. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Considerando que há divergências de conceitos e opinião e a possibilidade de causar algum tipo de conflito entre tais conceitos, todo e qualquer sujeito terá o pleno direito de solicitar a retirada de seu nome, sem qualquer prejuízo à continuidade e tratamento usual da pesquisa.

Novo Progresso-PA, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2019.

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

RG/ou CPF \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

**Responsável pela Pesquisa:** Adriana Cilene Alves de Oliveira

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### Entrevista com as orientadoras de estudo

- 1- Qual sua formação e experiência com alfabetização de crianças?
- 1.1- Como surgiu o PNAIC na sua trajetória profissional?
- 1.2- Quais as mudanças observadas, após assumir a função de orientadora de estudo? Você desempenhava outras funções paralelas as de orientadora do PNAIC?
- 2- Que grupo de professores você era responsável?
- 2.1- Os professores participaram ativamente das formações? Como era a dinâmica de trabalho, rotina do encontro de formação continuada?
- 3- Descreva a formação organizada pela Instituição de ensino superior (IES).
- 4- Como você acompanhou a prática do professor cursista? Que orientações obteve para adentrar no espaço da sala de aula?
- 5- Como era a recepção, o trabalho do professor? Você percebeu alguma resistência ou sentiu que estavam sendo feitas as adequações na forma de conduzir a prática, conforme as orientação advindas da formação?
- 6- Quais as dificuldades e facilidades encontradas na função de orientadora de estudo?
- 6.1- Como era realizado o planejamento dos encontros com os professores alfabetizadores?
- 6.2- Com que frequência ocorria os encontros e onde era realizado os encontros?
- 7- Para desenvolvimento deste trabalho, acompanhamento docente, estudo, preparação da formação e orientação, você acha que o tempo era suficiente para tais atividades?
- 8- A atuação das formadoras: acompanhamento, estudo, auto formação, orientação, não exigiam tempo exclusivo?
- 9- Dados indicam resultados insatisfatórios na alfabetização, como você os analisa, após todo o processo e movimento em prol de outro resultado de aprendizagem?
- 10- O que é uma alfabetização plena?
- 11- Com a formação você se considerou plenamente formada, para formar plenamente os professores, de maneira que este formasse plenamente uma criança?

## APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

### Entrevista com a Secretária de educação

#### 1 - Formação e atuação profissional:

- a) Qual sua formação e que tipos de estudos você realiza para conduzir os trabalhos na Secretaria de educação do município?
- b) Que outras atividades profissionais você desenvolveu antes de assumir a Secretaria de Educação?

#### 2 - PNAIC

- a) Quais motivações fizeram o município assinar o PNAIC?
- b) Após assinatura do acordo, como foi a preparação e escolha dos integrantes da equipe do PNAIC?
- c) Como você atuou nesse processo, sendo que tiveram várias modificações no grupo de formação?
- d) Como foi organizado cada ano de vigência do PNAIC? Descreva de forma breve os pontos mais significativos.
- e) A equipe de organização e implementação realizou densamente a leitura da documentação referente ao PNAIC, realizaram reuniões periódicas?
- f) Como foram escolhidas as orientadoras de estudo, que critérios eram exigidos para esta seleção?
- g) Quais as maiores dificuldades para efetivação desta grande empreitada?
- h) O município recebeu apoio do Estado? Em quais aspectos?

#### 3 - Alfabetização

- a) O município investiu e apoiou efetivamente as ações do PNAIC exigidas no termo de adesão?
- b) Antes da implementação do PNAIC qual era a situação da alfabetização? Quais as mudanças que considera resultantes da implementação e das formações dos profissionais envolvidos?

- c) Quanto as equipes das escolas, diretores, coordenadores, professores responsáveis, professores alfabetizadores, como percebeu a atuação desses profissionais?
- d) Houve envolvimento da sociedade, dos pais, na efetivação do PNAIC?
- e) Que aprendizados, perspectivas, está secretaria adquiriu, após implementação do PNAIC?
- f) Há outros projetos em vista, a secretaria tem condições de promover a formação continuada com autonomia, dando o tom nos rumos da Educação que objetiva sobretudo a plena alfabetização como direito das crianças há um processo de aprendizagem com qualidade?
- e) Quais os maiores desafios na implementação do PNAIC? Os obstáculos e os elementos facilitadores?

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### Entrevista com a Coordenadora local do PNAIC

- a) Qual sua formação e a função que desempenhava na Educação municipal antes de ser coordenadora do PNAIC?
- b) A experiência profissional contribuiu para o desempenho desta nova atividade na coordenação do PNAIC?
- c) Descreva como era o trabalho realizado, como organizava e planejava no município a formação continuada dos professores alfabetizadores?
- d) Como era o acompanhamento nas escolas, nas turmas de alfabetização?
- e) Qual a importância da formação continuada?
- f) A equipe teve o devido apoio dos entes federados para implementação do PNAIC?
- g) A formação pela Universidade modificou quais aspectos da maneira de pensar e organizar a formação continuada dos professores?
- h) Quanto as equipes das escolas, diretores, coordenadores, professores responsáveis, professores alfabetizadores, como percebeu a atuação individual e coletiva em prol de desafiante objetivo, alfabetização plena de crianças até os 8 anos de idade?
- i) Acerca dos documentos orientadores,
- j) Houve comprometimento dos professores alfabetizadores quanto as mudanças sugeridas pelo PNAIC quanto a atuação em sala de aula?
- k) Quais mudanças foram percebidas aos longo do acompanhamento as escolas e atuação docente?
- l) O que impede a concretização da alfabetização plena das crianças?
- m) Sobre a unicodência e os desafios para organizá-la, percebe está como um impedimento para efetivação de resultados satisfatórios?
- n) Há outros projetos em vista, a secretaria tem condições de promover a formação continuada com autonomia, dando o tom nos rumos da Educação que objetiva sobretudo a plena alfabetização como direito das crianças há um processo de aprendizagem com qualidade?
- o) Quais os maiores desafios na implementação do PNAIC? Os obstáculos e os elementos facilitadores?
- p) A atuação das formadoras: acompanhamento, estudo, auto-formação, orientação, não exigiam tempo exclusivo só para este trabalho, considerando a complexidade da alfabetização plena?

## **APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **Entrevista técnica da Semed participante da assinatura do Termo de adesão**

- 1- Qual sua formação e a experiência com a docência?
- 2- Como estava a alfabetização das crianças no município?
- 3- Na Secretaria de educação, qual sua função?
- 4- Quando que o PNAIC apareceu?
- 4.1- O que motivou o município a assinar o termo de adesão?
- 5- Qual era a preocupação da Semed?
- 6- Qual a leitura que a Semed fez no contato com o termo de adesão?
- 7- As orientadoras de estudo, como foi feita essa escolha?
- 8- Quais eram as expectativas a respeito do PNAIC?
- 9- E a valorização dos professores?
- 10- Qual o olhar lançado sobre o PNAIC, após a implementação?
- 11- E o papel como Professora alfabetizadora?

## APÊNDICE F - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

### Questionário realizado com Professores/as Alfabetizadores/as

#### I - IDENTIFICAÇÃO

- 1) Nome: \_\_\_\_\_
- 2) Formação profissional:  
Formada em qual curso? \_\_\_\_\_  
Em que ano? \_\_\_\_\_ Qual instituição? \_\_\_\_\_
- 3) Pós-graduação \_\_\_\_\_ data de início \_\_\_\_\_ data de término \_\_\_\_\_ Em qual instituição? \_\_\_\_\_ Foi curso presencial ou na modalidade à distância? \_\_\_\_\_
- 4) Qual é o seu sexo?  
( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro
- 5) Faixa etária:  
( ) Menos de 25 anos ( ) 40 -49  
( ) 25 - 29 ( ) 50-59  
( ) 30 -39 ( ) 60+
- 6) Quanto ao seu contrato de trabalho:  
( ) Efetivo/a  
( ) Contratado/a
- 7) Há quanto tempo você trabalha como professor/a?  
( ) Esse é meu primeiro ano ( ) 11- 15 anos  
( ) 1-2 anos ( ) 16-20 anos  
( ) 3-5 anos ( ) Há mais de 20 anos  
( ) 6-10 anos
- 8) Há quanto tempo você trabalha como professor/a nessa escola?  
( ) Esse é meu primeiro ano ( ) 11-15 anos  
( ) 1-2 anos ( ) 16-20 anos  
( ) 3-5 anos ( ) Há mais de 20 anos  
( ) 6-10 anos
- 9) Você sempre trabalhou na Educação básica?  
( ) Sim  
( ) Não
- 10) A docência é sua profissão? Ser professor/a alfabetizador/a é sua opção?  
\_\_\_\_\_
- 11) Você já participou de outros cursos de capacitação na área de alfabetização?  
( ) Sim ( ) Não
- 12) Em seu município existe uma equipe de formação ou capacitação de professores?  
( ) Sim ( ) Não



## II – SOBRE O PNAIC

13) Você conhece o PNAIC?

Sim  Não

14) Você participou de outras formações antes do PNAIC?

Sim  Não

16) Em cada ano de existência do PNAIC, qual foi sua turma de atuação no ciclo? Em que escola?

a) 2013 \_\_\_\_\_

1º ano  2º ano  3º ano

b) 2014 \_\_\_\_\_

1º ano  2º ano  3º ano

c) 2015 \_\_\_\_\_

1º ano  2º ano  3º ano

d) 2016 \_\_\_\_\_

1º ano  2º ano  3º ano

e) 2017 \_\_\_\_\_

1º ano  2º ano  3º ano

17) Qual foi o impacto das atividades propostas pelo PNAIC no seu desenvolvimento profissional como professor/a?

Nenhum impacto

Um pequeno impacto

Um impacto moderado

Um grande impacto

18) Além da formação do PNAIC, você participou de alguma dessas atividades?

a) Leitura de literatura profissional (por exemplo jornais, artigos/dissertações e teses, livros)

Sim  Não

b) Participou em conversas informais com os seus colegas sobre como melhorar seu ensino e prática pedagógica.

Sim  Não

19 - Quais desses materiais foram disponibilizados para estudo e o desenvolvimento da prática docente?

Cadernos de formação  Livros do Programa Nacional do Livro

Jogos pedagógicos  didático (PNLD)

Vídeos da TV escola  Tecnologias educacionais de apoio à alfabetização

Projeto trilhas

Árvore de livros

Obras do Programa Nacional de

Bibliotecas Escolares (PNBE)

20 - Foi disponibilizado, pela Secretaria Municipal de Educação, equipamento específico para o curso como: projetor multimídia, cota para xerox, material de consumo: canetas, cola, cartolinas, etc.?

Sim, sempre  Sim, às vezes  Não

21 - Poderias descrever a sua concepção sobre alfabetização?

---

22 - A formação continuada é um direito de cada profissional. Você considera importante e percebe uma valorização profissional relacionada a mesma? Justifique sua resposta.

---

23 - Houve envolvimento da equipe gestora (direção e coordenação das escolas) para a realização do PNAIC:

( ) Sim ( ) Não

24 - Ocorreu um acompanhamento contínuo das turmas dos professores que realizavam a formação do PNAIC? Quem fez esse acompanhamento?

( ) Sim ( ) Esporadicamente ( ) Não

25 - Teve acompanhamento efetivo das orientadoras de estudo, no trabalho desenvolvido em sala de aula pelos professores?

( ) Sim ( ) Esporadicamente ( ) Não

26 - Quais destes documentos do PNAIC você teve acesso?

( ) Portaria N° 867, de 4 de Julho de 2012 ( ) Documento orientador 2014  
 ( ) Resolução N° 12 de 8 de Maio de 2013 ( ) Documento orientador 2015  
 ( ) Medida Provisória N° 586, de 8 de Novembro de 2012 ( ) Documento orientador 2016  
 ( ) Documento orientador 2017

27 - É possível alfabetizar plenamente uma criança até os 8 anos de idade? Justifique sua resposta:

---

28 - O que significa estar alfabetizado?

---

29 - Na sua escola, as propostas de atividades do PNAIC tiveram apoio da equipe pedagógica, para que fossem executadas?

( ) Sim ( ) Não

30- Um dos grandes desafios no Brasil ainda é a alfabetização, indique um ou uns dos fatores que impede de consolidá-la e garantir que as crianças estejam alfabetizadas no ensino fundamental?

---

31 - Houve sugestões, sequências didáticas, rotinas difíceis de realizar com suas turmas? Descreva brevemente um exemplo.

---

32 - Destaque do PNAIC os pontos:

Fortes: \_\_\_\_\_

Frágeis: \_\_\_\_\_

33- Você recebia a bolsa para participar da formação? Por quanto tempo recebeu?

( ) Sim ( ) Não

## APÊNDICE G – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

### Questionário realizado com diretores

#### I – IDENTIFICAÇÃO:

a) Nome: \_\_\_\_\_

b) Formação profissional:

Formada em qual curso? \_\_\_\_\_

Em que ano? \_\_\_\_\_ Qual instituição? \_\_\_\_\_

c) Pós-graduação \_\_\_\_\_ data de início \_\_\_\_ data de término \_\_\_\_ Em qual instituição? \_\_\_\_\_ Foi curso presencial ou na modalidade à distância?

1. Qual é o seu sexo?

( ) Feminino ( ) Masculino

2. Qual é a sua idade?

( ) Menos de 40 ( ) 50-59  
( ) 40-49 ( ) 60+

3. Você exerce a(o) função/cargo de diretor em mais de uma escola?

( ) Sim ( ) Não

4. Quantos anos de experiência você possui trabalhando como Diretor?

( ) Este é meu primeiro ano ( ) 3-5 anos ( ) 16-20 anos  
( ) 1-2 anos ( ) 6-10 anos ( ) Mais de 20 anos  
( ) 11-15 anos

5. Quantos anos de experiência você possui trabalhando como Diretor desta escola?

( ) Este é meu primeiro ano ( ) 3-5 anos ( ) 16-20 anos  
( ) 1-2 anos ( ) 6-10 anos ( ) Mais de 20 anos  
( ) 11-15 anos

6. Quantos anos você trabalhou como docente de uma disciplina / turma antes de exercer a função de Diretor?

( ) Nenhum ( ) 6-10 anos ( ) 16-20 anos  
( ) Menos de 3 anos ( ) 11-15 anos ( ) Mais de 20 anos  
( ) 3-5 anos

7- A ocupação no cargo da direção da escola, se deu através:

( ) processo de eleição, gestão democrática  
( ) indicação de autoridade municipal, cargo de confiança

8- A escola que você é diretor/a tem as condições mínimas necessárias para o atendimento dos estudantes?

( ) Sim ( ) Não

9- Há alguma formação promovida pela Secretaria de Educação para os diretores, no sentido de melhorar a atuação e ação no cotidiano escolar?

( ) Sim ( ) Não

10- Que tipos de estudos você realiza para melhorar sua formação e poder contribuir com a complexidade e desafios impostos pela natureza da função de diretor/a?

- Leituras de revistas, jornais  
 Cursos de curta duração pela internet  
 Leitura de livros na área da educação, liderança, relações interpessoais

11- Você acompanha o trabalho docente?

- Sim  Não

## II- SOBRE O PNAIC

12- Você participou efetivamente das formações do PNAIC?

- Sim  Não

12.1- Você teve curiosidade para conhecer e pesquisar a origem do pacto, os documentos que orientaram cada ano de vigência deste?

- Sim  Não

13- Você incentivou os professores a participarem da formação e desenvolver as atividades?

- Sim  Não

14- Quais suas responsabilidades no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?

- Acompanhar o professor alfabetizador na escola  
 Participante da formação continuada  
 Sugerir atividades aos docentes  
 Realizar as avaliações sugeridas pelo Governo Federal  
 Acompanhar a aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização  
 Organizar as condições do trabalho na escola

15- Dos anos de vigência do PNAIC, quais você participou na condição de diretor/a?

- 2013  2016  
 2014  2017  
 2015

16- Você foi incentivado a participar das formações do PNAIC?

- Sim  Não

17- Teve acesso aos documentos orientadores do PNAIC?

- Sim  Não

18- Você se considera um profissional plenamente formado e instruído para direcionar os trabalhos na escola com os professores alfabetizadores?

- Sim  Não

19- O que é uma alfabetização plena?

---

20- O PNAIC, mudou qual/ais aspectos da educação na escola que você é ou era o diretor/a?

---

---

21- Nesta escola os recursos são suficientes para atender as demandas e necessidades de trabalho dos professores?

( ) Sim ( ) Não

22- A escola recebeu todos os materiais didáticos e pedagógicos anunciados pelo governo Federal para apoio do trabalho dos professores? Se sim liste os materiais recebidos.

( ) Sim ( ) Não

---

23- De que forma você acompanhava a aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização?

---

24- Para superar as dificuldades de aprendizagem que ações a escola promoveu?

---

25- Você organizou na escola momentos de reflexão, discussão do trabalho pedagógico com os professores de forma a superar as limitações da aprendizagem das crianças e do próprio grupo de profissionais? Quais e com que frequência?

( ) Sim ( ) Não

---

26- Que tipo de orientação foi dada aos professores que apresentaram maiores dificuldades para realizar o trabalho nas turmas do ciclo de alfabetização?

---

27- A quem você atribui a responsabilidade pelos sucessivos resultados insatisfatórios quanto a aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização? Você pode marcar mais de uma opção.

( ) Pais ou responsáveis ( ) Professores  
( ) Direção ( ) Crianças  
( ) Coordenação ( ) Governo Municipal  
( ) Secretaria de Educação ( ) Governo Estadual

## APÊNDICE H - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

### Questionário realizado com as coordenadoras

#### I - IDENTIFICAÇÃO:

a) Nome: \_\_\_\_\_

b) Formação profissional:

Formada em qual curso? \_\_\_\_\_

Em que ano? \_\_\_\_\_ Qual instituição? \_\_\_\_\_

c) Pós-graduação \_\_\_\_\_ data de início \_\_\_\_ data de término \_\_\_\_ Em qual instituição? \_\_\_\_\_ Foi curso presencial ou na modalidade à distância? \_\_\_\_\_

1. Qual é o seu sexo?

( ) Feminino ( ) Masculino

2. Qual é a sua idade?

( ) Menos de 40 ( ) 50-59

( ) 40-49 ( ) 60+

3. Você exerce a(o) função/cargo de coordenador/a em mais de uma escola?

( ) Sim ( ) Não

4. Quantos anos de experiência você possui trabalhando como coordenador/a?

( ) Este é meu primeiro ano ( ) 3-5 anos ( ) 16-20 anos

( ) 1-2 anos ( ) 6-10 anos ( ) Mais de 20 anos

( ) 1-2 anos ( ) 11-15 anos

5. Quantos anos de experiência você possui trabalhando como coordenador/a desta escola?

( ) Este é meu primeiro ano ( ) 3-5 anos ( ) 16-20 anos

( ) 1-2 anos ( ) 6-10 anos ( ) Mais de 20 anos

( ) 1-2 anos ( ) 11-15 anos

6. Quantos anos você trabalhou como docente de uma disciplina / turma antes de exercer a função de coordenador/a?

( ) Nenhum ( ) 6-10 anos ( ) 16-20 anos

( ) Menos de 3 anos ( ) 11-15 anos ( ) Mais de 20 anos

( ) 3-5 anos

- 7- A ocupação no cargo da coordenador/a da escola, se deu através:  
 processo de eleição, gestão democrática  
 indicação de autoridade municipal, cargo de confiança
- 8- A escola que você é coordenador/a tem as condições mínimas necessárias para o atendimento dos estudantes?  
 Sim  Não
- 9- Há alguma formação promovida pela Secretaria de Educação para os/as coordenador/a, no sentido de melhorar a atuação e ação no cotidiano escolar?  
 Sim  Não
- 10- Que tipos de estudos você realiza para melhorar sua formação e poder contribuir com a complexidade e desafios impostos pela natureza da função de coordenador/a?  
 Leituras de revistas, jornais  Leitura de livros na área da educação,  
 Cursos de curta duração pela internet liderança, relações interpessoais  
 Outros
- 11- Você acompanha o trabalho docente em que momentos?  
 Na sala de aula  
 No horário de planejamento do professor  
 Nas formações promovidas pela escola
- 11.1- A escola organiza formações continuadas, de modo que você seja o responsável desse processo? Você está preparado/a para organizar e conduzir a formação, pautando as problemáticas e desafios do processo de aprendizagem?  
 Sim  Não
- 12- Você apontou as dificuldades docentes e propôs soluções para superá-las?  
 Sim  Não
- 13- Você foi capaz de organizar um ambiente motivador à leitura e escrita na escola?  
 Sim  Não
- 14- A gestão nessa escola é democrática?  
 Sim  Não

## II- SOBRE O PNAIC

- 15- Quais suas responsabilidades no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?  
 Acompanhar o professor alfabetizador na escola  Realizar as avaliações sugeridas pelo Governo Federal  
 Participante da formação continuada  Acompanhar a aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização  
 Sugerir atividades aos docentes
- 16- Dos anos de vigência do PNAIC, quais você participou estando na função de coordenador/a?

2013

2014

2015

2016

2017

Nenhum

17- Você foi incentivado a participar das formações do PNAIC?

Sim  Não

18- Teve acesso aos documentos orientadores do PNAIC?

Sim  Não

19- Você se considera um profissional plenamente formado e instruído para direcionar os trabalhos na escola com os professores?

Sim  Não

20- O que é uma alfabetização plena?

---

21- O PNAIC, mudou qual/ais aspectos da educação na escola que você é o coordenador/a?

---

22- Nesta escola os recursos são suficientes para atender as demandas e necessidades de trabalho dos professores?

Sim  Não

23- A escola recebeu todos os materiais didáticos e pedagógicos anunciados pelo governo Federal para apoio do trabalho dos professores? Se sim liste os materiais recebidos.

Sim  Não

24- De que forma você acompanhava a aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização?

Realizava provas  Acompanhava em sala de aula  Pelo relatório dos professores

25- Para superar as dificuldades de aprendizagem que ações a escola organizava?

---

26- Você organizou na escola momentos de reflexão, discussão do trabalho pedagógico com os professores de forma a superar as limitações da aprendizagem das crianças? Quais e com que frequência?

Sim  Não

---

27- Que tipo de trabalho foi feito com os professores que apresentaram maiores dificuldades para realizar o trabalho nas turmas do ciclo de alfabetização?

---

28- A quem você atribui a responsabilidade pelos sucessivos resultados insatisfatórios quanto a aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização? Você pode marcar mais de uma opção.

Pais ou responsáveis

Direção

Coordenação

Secretaria de Educação

Professores

Crianças



- Governo Municipal
- Governo Estadual
- Governo Federal

29- Apresente sobre o PNAIC:

Pontos

positivos: \_\_\_\_\_

Pontos

negativos: \_\_\_\_\_

30- Você recebia a bolsa para participar da formação? Por quanto tempo recebeu?

Sim

Não