



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

IZA CRISTINA PRADO DA LUZ GASPAR

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM: implicações à formação continuada e ao  
trabalho docente**

BELÉM-PARÁ  
2023

IZA CRISTINA PRADO DA LUZ GASPAR

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM: implicações à formação continuada e ao trabalho docente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués.

BELÉM-PARÁ  
2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

G249p Gaspar, Iza Cristina Prado da Luz.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)  
na Rede Municipal de Ensino de Belém : implicações à formação  
continuada e ao trabalho docente / Iza Cristina Prado da Luz

Gaspar. — 2023.

198 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Olgaíses Cabral Maués

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de  
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Belém, 2023.

1. Política de Formação Continuada de Professores. 2.  
PNAIC. 3. Trabalho Docente. 4. Avaliações em larga escala. I.  
Título.

CDD 370

---

IZA CRISTINA PRADO DA LUZ GASPAR

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM: implicações à formação continuada e ao trabalho docente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués.

Data de aprovação: 29/ 11/ 2023

**Banca Examinadora:**

---

Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués  
Orientadora e presidente (PPGED/UFPA)

---

Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo  
Avaliadora Interna (PPGED/UFPA)

---

Profa. Dra. Maria da Conceição Santos  
Avaliadora Interna (PPGED/UFPA)

---

Profa. Dra. Antônia Andrade  
Avaliadora Externa Titular (PPGED/UNIFAP)

---

Profa. Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos  
Avaliadora Externa Titular (PPGED/UEPA)

---

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães  
Suplente de Avaliadora Interna (PPGED/UFPA)

---

Profa. Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro  
Suplente de Avaliadora Externa (PPGED/UFRN)

A todos que torceram e me apoiaram, sendo fundamentais para a superação dos desafios da vida, e que estiveram comigo durante todo o Curso de Doutorado em Educação.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo, principalmente pela oportunidade de viver e de ter minha família. Pelo amor, pela saúde e pela força para superar os desafios da vida.

Aos meus pais, Celso e Terezinha, pelo amor incondicional (e recíproco), carinho, apoio, companheirismo e pela dedicação amorosa à rotina dos seus netos, tornando-os os grandes incentivadores da minha vida desde sempre.

À minha irmã Samara, por todo amor (recíproco), apoio e momentos de renovação que me proporcionou nesta caminhada pessoal e profissional, e apoio carinhoso aos seus sobrinhos. E também por ter colocado a Pérola em nossas vidas, que me ensina todos os dias sobre o amor desinteressado, companheirismo e sobre a simplicidade da vida.

Ao meu amor Luiz Felipe, pelo amor (recíproco), carinho, apoio, companheirismo e por compartilhar os cuidados com os nossos queridos filhos, o que tornou possível a conclusão desta pesquisa acadêmica.

Ao meu filho Felipe Miguel e à minha filha Liz Hinatha, pelo sentimento do amor mais profundo (e recíproco) que existe e que me motivou a ter mais determinação para superar os desafios da vida.

À minha amada tia e mãe do coração Fátima, pelo amor infinito (e recíproco), carinho e incentivo à minha vida acadêmica (*in memoriam*).

Aos meus familiares e amigos, pelo incentivo, momentos de alegria e companheirismo na vida.

À LiLy (Elimaria Correa Ramos), pelo apoio fundamental para a conclusão desse importante ciclo profissional, por meio do seu trabalho em nossa casa, e pelas conversas e momentos de descontração.

À professora e orientadora Olgaíses Maués, por sua disponibilidade em compartilhar seu profundo conhecimento acadêmico. Por todo incentivo, presença e rigor indispensáveis à formação profissional, o que a torna minha principal referência de vida.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas, Formação e Trabalho Docente (GESTRADO/UFGA), pelos momentos que subsidiaram meu processo de consolidação profissional e compartilhamento de experiências acadêmicas e pessoais.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFGA), sobretudo ao William Mota e a Danielle Brito por todo apoio e atenção durante o curso, essenciais para o encerramento deste importante ciclo da minha vida profissional.

Aos colegas de turma, pela construção coletiva de conhecimentos indispensáveis à minha vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, pela imensa contribuição que trouxeram para minha vida profissional.

Às professoras Arlete Camargo e Vera Jacob, pelo apoio, compreensão e compartilhamento de valiosos conhecimentos no decorrer desta desafiadora trajetória acadêmica.

Às colegas da Escola Municipal Walter Leite Caminha e da Escola Municipal Ernestina Rodrigues, escolas em que atuei como professora alfabetizadora e que contribuíram significativamente para a minha trajetória profissional, e que foram importantes incentivadores da realização dessa pesquisa acadêmica.

Aos colegas do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF), em que atuo profissionalmente como professora formadora desde 2022, pelo apoio, acolhimento e contribuições para minha vida pessoal e profissional, especialmente aos professores Walter Braga, Renato Pinto, Maricilda Raposo e Neidan Lobato (técnica administrativa).

Às amigas Jaqueline Rodrigues, Cristiane Brito, Diana Lemes, Mary Jose e à minha prima e amiga da vida toda Thamia Prado Chaar, por terem me apoiado na articulação com as professoras para a realização da pesquisa acadêmica durante o afastamento social, em decorrência da pandemia por Covid-19, e pelo apoio afetivo.

Às professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Educação de Belém que participaram da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e desta pesquisa acadêmica.

Às professoras Olgaíses Maués, Arlete Camargo, Conceição Santos, Antônia Andrade, Tânia Regina e Alda Castro e ao professor André Guimarães, que integram a Banca Examinadora, pelas valiosas contribuições para esta Tese.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo incentivo financeiro destinado a esta pesquisa.

Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres.

Rosa Luxemburgo (1871-1919).



## RESUMO<sup>1</sup>

Esta pesquisa acadêmica investiga a política de formação de professores no Brasil, tendo como **objeto de estudo** as implicações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) à formação continuada e ao trabalho de professores que atuam na rede municipal de ensino de Belém, no período de 2013 a 2017, correspondente à integralidade do PNAIC em Belém. O **problema de pesquisa** consiste no seguinte questionamento: quais as implicações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ao trabalho de professores que atuam nas escolas da rede municipal de ensino de Belém? O referido estudo será orientado pelas seguintes **questões norteadoras**: quais indicativos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) podem implicar a melhoria das condições de trabalho, remuneração e atuação profissional? O PNAIC tem reforçado a responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala? O **objetivo geral** consiste em analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas implicações à formação e ao trabalho docente na rede municipal de ensino de Belém. A formação continuada de professores e o trabalho docente devem ser analisados com base em **referenciais teóricos** como: Scheibe (2010), Freitas (2002), Oliveira (2004), Maués (2003, 2009), Maués e Camargo (2014), Afonso (2012), Santos (2008), Shiroma, Moraes, Evangelista (2007) e Hypólito (2015). No que se refere aos **procedimentos teórico-metodológicos**, trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico (revisão de literatura); análise de documentos e legislação; e realização de entrevista semiestruturada com professores que atuam em escolas municipais de Belém e participaram desse programa de formação de professores, como alfabetizadores. Para a análise dos dados, foi realizada a análise do conteúdo. Nas **considerações finais**, o estudo revelou que a contribuição do PNAIC para a atuação das professoras alfabetizadoras entrevistadas foi limitada, tendo em vista que não vinha acompanhada de uma política de valorização profissional, de adequadas condições de trabalho e formação continuada.

**Palavras-chave:** Política de Formação Continuada de Professores; PNAIC; Trabalho Docente; Avaliações em larga escala.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código de financiamento 001.

## ABSTRACT<sup>2</sup>

This academic research investigates the teacher training policy in Brazil, having as its object of study the implications of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) on the continued training and work of teachers who work in the municipal education network of Belém, in period from 2013 to 2017, which represents the entirety of the PNAIC in Belém. The research problem consists of the following question: What are the implications of the National Pact for Literacy at the Right Age (Pnaic) on the work of teachers who work in schools in the municipal network of teaching of Bethlehem? This study will be guided by the following guiding questions: What indicators of the National Pact for Literacy at the Right Age (Pnaic) can imply the improvement of working conditions, remuneration and professional performance? Has Pnaic reinforced teacher accountability for student performance in large-scale assessments? The general objective is to analyze the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) and its implications for teacher training and work in the municipal education network of Belém. The continued training of teachers and teaching work must be analyzed based on references theorists such as: Scheibe (2010), Freitas (2002), Oliveira (2004), Maués (2003; 2009), Maués and Camargo (2014), Afonso (2012), Santos (2008), Shiroma, Moraes, Evangelista (2007) , Hypólito (2015). With regard to theoretical-methodological procedures, this is a qualitative research, in which the following methodological procedures were adopted: bibliographical survey (literature review); analysis of documents and legislation and conducting a semi-structured interview with teachers who work in municipal schools in the city of Belém, who participated in this teacher training program, as literacy teachers. For data analysis, content analysis was carried out. In the final considerations, the study revealed that the contribution of the Pnaic program to the performance of the literacy teachers interviewed was limited, considering that it was not accompanied by a policy of professional development, adequate working conditions and continued training.

**Keywords:** Continuing Teacher Training Policy; PNAIC; Teaching Work; Large-scale assessments.

---

<sup>2</sup> The present work was carried out with the support of the Coordination of Improvement of Higher Level Personnel – Brazil (CAPES) – financing code 001.

## RESUMEN<sup>3</sup>

Esta investigación académica investiga la política de formación docente en Brasil, teniendo como objeto de estudio las implicaciones del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC) en la formación continua y el trabajo de los docentes que actúan en la red educativa municipal de Belém, en el período de 2013 a 2017, que representa la totalidad del PNAIC de Belém. El problema de investigación consiste en la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las implicaciones del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (Pnaic) en el trabajo de los profesores que trabajan? en las escuelas de la red municipal de enseñanza de Belém? Este estudio estará guiado por las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué indicadores del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (Pnaic) pueden implicar la mejora de las condiciones de trabajo, la remuneración y el desempeño profesional? ¿Pnaic ha reforzado la responsabilidad docente sobre el desempeño de los estudiantes en evaluaciones a gran escala? El objetivo general es analizar el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC) y sus implicaciones para la formación y el trabajo docente en la red educativa municipal de Belém. La formación continua de los docentes y el trabajo docente deben ser analizados a partir de referentes teóricos como como: Scheibe (2010), Freitas (2002), Oliveira (2004), Maués (2003; 2009), Maués y Camargo (2014), Afonso (2012), Santos (2008), Shiroma, Moraes, Evangelista (2007), Hipólito (2015). En cuanto a los procedimientos teórico-metodológicos, se trata de una investigación cualitativa, en la que se adoptaron los siguientes procedimientos metodológicos: levantamiento bibliográfico (revisión de la literatura); análisis de documentos y legislación y realización de una entrevista semiestructurada a profesores que actúan en escuelas municipales de la ciudad de Belém, que participaron de este programa de formación docente, como alfabetizadores. Para el análisis de los datos se realizó un análisis de contenido. En las consideraciones finales, el estudio reveló que la contribución del programa Pnaic al desempeño de los alfabetizadores entrevistados fue limitada, considerando que no estuvo acompañada de una política de desarrollo profesional, condiciones laborales adecuadas y formación continua.

**Palabras clave:** Política de Formación Continuada Docente; PNAIC; Trabajo Docente; Evaluaciones a gran escala.

---

<sup>3</sup> El presente trabajo fue realizado con apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior – Brasil (CAPES) – código de financiamiento 001.

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 – Documentos e legislação referentes ao PNAIC e à ANA .....  | 40  |
| Quadro 2 – Legislação referente ao PNAIC.....   | 110 |
| Quadro 3 – Abrangência dos Distritos Administrativos da SEMEC/Belém: bairros por Distrito Administrativo..... | 124 |
| Quadro 4 – Número de escolas municipais (com ciclo I) de Belém e anexos por Distrito Administrativo.....      | 125 |
| Quadro 5 – Matriz curricular do ensino fundamental CI e CII .....   | 132 |
| Quadro 6 – Atribuições dos participantes do Projeto Expertise em Alfabetização.....                           | 144 |
| Quadro 7 – Escolas municipais de Belém participantes da pesquisa por Distrito Administrativo.....             | 147 |
| Quadro 8 – Perfil das professoras entrevistadas e participantes do PNAIC.....                                 | 148 |

## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1 – Quantitativo de escolas e docentes dos anos iniciais do ensino fundamental por ano de duração do PNAIC da rede municipal de ensino de Belém.....                                   | 25  |
| Tabela 2 – Matrículas nos anos iniciais na rede municipal .....   | 25  |
| Tabela 3 – Distribuição percentual dos estudantes dos anos iniciais por nível de proficiência em leitura (prova objetiva) na rede municipal de ensino de Belém, em 2013, 2014 e 2016..        | 163 |
| Tabela 4 – Distribuição percentual dos estudantes dos anos iniciais por nível de proficiência em escrita (prova discursiva) na rede municipal de ensino de Belém, em 2013, 2014 e 2016 .....  | 163 |
| Tabela 5 – Distribuição percentual dos estudantes dos anos iniciais por nível de proficiência em matemática (prova objetiva) na rede municipal de ensino de Belém, em 2013, 2014 e 2016 ..... | 164 |

## LISTA DE ABRAVIATURAS E SIGLAS

|          |   |
|----------|---|
| ANDES-SN | Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior                                     |
| ANFOPE   | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.  |
| ANEB     | Avaliação Nacional da Educação Básica   |
| ANRESC   | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar  |
| ANPAE    | Associação Nacional de Pesquisa e Administração Escolar   |
| ANPEd    | Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação   |
| ANA      | Avaliação Nacional da Alfabetização   |
| BM       | Banco Mundial   |
| CAPES    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior   |
| CD       | Conselho Deliberativo   |
| CEDES    | Centro de Estudos Educação e Sociedade  |
| CEPAL    | Comissão Econômica para a América Latina e Caribe   |
| CNE      | Conselho Nacional de Educação   |
| CNTE     | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação   |
| CONAE    | Conferência Nacional da Educação  |
| CONEB    | Conferência Nacional da Educação Básica   |
| CONED    | Congresso Nacional de Educação  |
| CVRD     | Companhia Vale do Rio Doce  |
| EAD      | Educação à Distância  |
| ENEM     | Exame Nacional do Ensino Médio  |
| EPT      | Educação para Todos   |
| FNDE     | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação   |
| FUNDEB   | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF   | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério              |
| GESTAR   | Programa Gestão da Aprendizagem Escolar   |
| GESTRADO | Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas, Formação e Trabalho Docente                       |
| EC       | Emenda Constitucional   |
| IDEB     | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  |
| IEMCI    | Instituto de Educação Matemática e Científica   |

|                  |  |
|------------------|--|
| IES              | Instituição de Ensino Superior   |
| INEP             | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”                               |
| LDB              | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional   |
| MARE             | Ministério da Administração e Reforma do Estado  |
| MEC              | Ministério da Educação   |
| OCDE             | Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico  |
| OREALC           | Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe  |
| PAIC             | Programa pela Alfabetização na Idade Certa   |
| PAR              | Plano de Ações Articuladas   |
| PARFOR           | Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica  |
| PCCR             | Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino |
| PDE              | Plano de Desenvolvimento da Educação   |
| PIB              | Produto Interno Bruto  |
| PIBID            | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  |
| PNAIC            | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa   |
| PISA             | Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes   |
| PNE              | Plano Nacional de Educação   |
| PNUD             | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  |
| PNME             | Programa Novo Mais Educação  |
| PRADIME          | Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação  |
| PRALER           | Programa de Aperfeiçoamento da Leitura e Escrita   |
| PRÓ-CONSELHO     | Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação                                |
| PROFUNCIONÁRIO   | Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação   |
| PROINFANTIL      | Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil                        |
| PRÓ-LETRAMENTO   | Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental               |
| PRÓ-LICENCIATURA | Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio                            |
| SAE              | Secretaria de Assuntos Estratégicos  |
| SAEB             | Sistema de Avaliação de Educação Básica  |

|         |  |
|---------|--|
| SEB     | Secretaria de Educação Básica  |
| SEDUC   | Secretaria de Estado de Educação                                     |
| SEED    | Secretaria de Educação à Distância                                   |
| SINTEPP | Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará    |
| TALIS   | Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem                   |
| UAB     | Universidade Aberta do Brasil  |
| UFPA    | Universidade Federal do Pará   |
| UNESCO  | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF  | Fundo das Nações Unidas para a Infância                              |



## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>17</b>  |
| <b>1.1 Relevância, objetivos, problemática e problema de pesquisa</b> .....   | <b>17</b>  |
| <b>1.2 O PNAIC: a formação de professores e seus desdobramentos</b> .....   | <b>33</b>  |
| <b>1.3 Procedimentos teórico-metodológicos: revisão de literatura, entrevista e análise dos dados</b> .....   | <b>39</b>  |
| <b>1.4 Estrutura da Tese: seções e considerações conclusivas</b> .....  | <b>42</b>  |
| <b>2 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....   | <b>44</b>  |
| <b>2.1 Os organismos internacionais e a política educacional: parâmetros para a política de formação de professores</b> .....                             | <b>44</b>  |
| <b>2.2 A política de formação de professores e o trabalho docente: documentos em análise</b> .....  | <b>52</b>  |
| <b>2.3 A política de formação de professores: uma análise da legislação educacional brasileira</b> .....  | <b>68</b>  |
| 2.3.1 Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....  | 69         |
| 2.3.2 Plano Nacional de Educação (2014-2024) .....  | 73         |
| 2.3.3 As DCNs/2015 e a BCN-Formação: pontos e contrapontos da Política de Formação de Professores .....   | 77         |
| <b>3 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS</b> .....                                 | <b>84</b>  |
| <b>3.1 A política de alfabetização para a formação continuada de professores alfabetizadores e o PNAIC</b> .....  | <b>85</b>  |
| <b>3.2 O PNAIC no contexto das políticas públicas educacionais: origem e desdobramentos</b> .....   | <b>87</b>  |
| 3.2.1 O PNAIC: definição, objetivos e eixos de ação .....   | 90         |
| 3.2.2 A trajetória do PNAIC: origem e desdobramentos.....   | 90         |
| 3.2.3 O foco do PNAIC .....   | 97         |
| 3.2.4 Estrutura organizacional: da adesão ao monitoramento .....  | 99         |
| 3.2.5 Os participantes .....  | 102        |
| 3.2.6 A formação continuada do PNAIC.....   | 106        |
| 3.2.7 Avaliação .....   | 109        |
| <b>3.3 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): legislação em análise</b> .....          | <b>110</b> |
| <b>4 O PNAIC NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM: IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO E AO TRABALHO DOCENTE</b> .....   | <b>119</b> |
| <b>4.1 O perfil da Rede Municipal de Ensino de Belém e da Formação Continuada de professores: trajetória histórica e características relevantes</b> ..... | <b>120</b> |
| 4.1.1 O sistema de educação e a SEMEC: origem e características relevantes.....   | 120        |
| 4.1.2 Concepção, diretrizes e organização: o currículo e a avaliação dos ciclo I e ciclo II de aprendizagem em foco .....                                 | 126        |
| 4.1.3 A trajetória histórica da política de formação continuada de professores alfabetizadores na rede municipal de ensino de Belém .....                 | 134        |

|  |            |
|--|------------|
| 4.1.4 O Projeto Expertise em Alfabetização e o PNAIC: aspectos comuns referentes à formação continuada, ao trabalho docente e à avaliação em larga escala..... | 139        |
| <b>4.2 O PNAIC na Rede Municipal de Ensino de Belém: uma análise das entrevistas com professoras alfabetizadoras .....</b>                                     | <b>146</b> |
| 4.2.1 Perfil das professoras participantes do PNAIC entrevistadas .....  | 147        |
| 4.2.2 O PNAIC e as professoras alfabetizadoras: categorizando a análise .....  | 150        |
| 4.2.2.1 Formação continuada e trabalho docente .....   | 150        |
| 4.2.2.2 Condições de trabalho e valorização profissional .....   | 156        |
| 4.2.2.3 Trabalho docente e avaliação em larga escala.....  | 162        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>167</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>174</b> |
| <b>APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE PESQUISA .....</b>   | <b>184</b> |
| <b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES ALFABETIZADORES PARTICIPANTES DO PNAIC .....</b>   | <b>185</b> |
| <b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>  | <b>186</b> |
| <b>ANEXO A – RESOLUÇÃO N.º 40/2011 .....</b>   | <b>187</b> |
| <b>ANEXO B – PLANILHA DE ACOMPANHAMENTO DO CI (2º E 3º ANO) .....</b>  | <b>191</b> |
| <b>ANEXO C – AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA (3º ANO) .....</b>   | <b>193</b> |
| <b>ANEXO D – AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA (3º ANO) .....</b>  | <b>193</b> |
| <b>ANEXO E – APRENDIZAGEM ANOS INICIAIS – ANA – RESULTADOS- LÍNGUA PORTUGUESA – LEITURA E ESCRITA NA RME DE BELÉM 2016.....</b>                                | <b>194</b> |
| <b>ANEXO F – APRENDIZAGEM ANOS INICIAIS – ANA – RESULTADOS – MATEMÁTICA NA RME DE BELÉM 2016 .....</b>   | <b>196</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade [...] portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas (Minayo, 2010, p. 16).

Neste momento introdutório, pretende-se apresentar a relevância, os objetivos, a problemática, as questões norteadoras, o problema, os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa e a estrutura desta Tese de Doutorado .

### 1.1 Relevância, objetivos, problemática e problema de pesquisa

Esta Tese tem como objeto de estudo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Rede Municipal de Ensino de Belém, no período de 2013 a 2017, e objetiva analisar as suas implicações à formação e ao trabalho docente, no que se refere à atuação profissional, às condições de trabalho e à remuneração.

Esta análise é socialmente relevante, no sentido de retomar a discussão concernente à formação e ao trabalho docente travada, no âmbito teórico, com Scheibe (2010, 2020), Freitas (2002, 2007, 2014, 2018), Oliveira (2004), Maués (2003, 2009), Maués e Camargo (2014), Alferes e Mainardes (2019), Hypólito (2015, 2019), Pino, Vieira e Hypólito (2009), Vieira (2002), Küenzer e Caldas (2009), Aguiar, Brichi e Zapata (2017), Cabral Neto e Macedo (2006), Camargo, Ferreira e Luz (2014), Costa, Figueiredo e Cossetin (2021), Dickel (2016), Frangella (2016), Oliveira, Souza e Perucci (2018), entre outros; no Sindicato dos Professores, como o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP), além de entidades acadêmicas relacionadas à educação, como Associação Nacional de Pesquisa e Administração Escolar (ANPAE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), que reafirmam que a política educacional em voga, sobretudo a partir da década de 1990 e com continuidade nos anos 2000, tem assumido um caráter paliativo, tendo em vista que diversos programas educacionais, implementados na década de 1990, tais como Proformação, FUNDEF, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), entre outros, e programas implementados nos anos 2000, como Proinfantil, Pró-Letramento, PARFOR, Rede Nacional

de Formação Continuada de Professores, entre outros, não têm considerado as adequadas condições de trabalho<sup>4</sup> destinadas a professores e estudantes.

Em contrapartida, neste contexto das políticas educacionais, a formação de professores e o trabalho docente têm sido considerados como uma questão estratégica para os governos na esfera federal, estadual e municipal, considerando que os professores têm sido vistos como os principais responsáveis pelo desempenho dos estudantes.

De acordo com Camargo, Ferreira e Luz (2012), a formação docente é considerada, neste estudo, como um processo de qualificação do professor em relação ao domínio dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício de sua profissão. Ademais, ela deve representar a possibilidade de elevar o nível de qualificação, abrangendo tanto a formação inicial (que permite ao docente obter as condições legais que lhe permitem atuar na profissão) quanto a formação continuada (que tem como objetivo possibilitar ao docente ampliar, aprofundar e ter um maior domínio sobre o trabalho desenvolvido), além de contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

O fato de os professores serem vistos como principais responsáveis pelo desempenho dos estudantes pode ser notado mediante os inúmeros programas, planos e leis destinados à educação básica, visando impactar o trabalho dos professores. Entre eles, destacam-se: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (1990); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Ensino Médio (FUNDEF) (1997); Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998); Proformação (1997); Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2004); Programa Pró-Letramento (2005); Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) (2009); Decreto n.º 8752, de 09 de maio de 2016, que institui a Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica; Lei n.º 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012).

Conforme o site do INEP, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado em 1990 pelo MEC, sendo este composto por um conjunto de avaliações em larga escala que permitem ao instituto realizar o diagnóstico da educação brasileira e de alguns fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes, fornecendo um indicativo da qualidade do ensino ofertada no país, por meio de provas e questionários.

---

<sup>4</sup> Küenzer e Caldas (2009, p. 32) definem condições de trabalho como “[...] o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola”.

O SAEB, desde 1990, passou por várias modificações. Em 2005, passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, implementada para avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas da rede pública. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao SAEB para aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Em 2017, além das escolas públicas de ensino fundamental, as escolas de Ensino Médio, públicas e privadas, também passaram a ter resultados no SAEB e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em 2019, de acordo com o site do INEP, todas as avaliações da educação básica, como ANA, ANEB e ANRESC, passaram a ser denominadas de SAEB. No entanto, nesta Tese, estas nomenclaturas de avaliações em larga escala serão analisadas, tendo em vista que vigoravam durante o auge da implementação do PNAIC.

Nesta análise, registra-se que, desde a criação do SAEB, foram implementados programas de formação continuada de professores (e outros programas educacionais) que visam à melhoria dos resultados educacionais.

No que se refere ao FUNDEF, segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 32), após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n.º 9.394/1996, “a principal forma de regulação dos recursos destinados aos docentes da educação básica passou a ser feita pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério (Fundef)”.

O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14/1996 e regulamentado pela Lei n.º 9.424/1996 e pelo Decreto n.º 2.264/1997. Consoante o MEC, ele foi criado para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o ensino fundamental, assim como para assegurar melhor distribuição desses recursos. Com este fundo contábil, cada estado e seus respectivos municípios recebiam recursos conforme o número de alunos matriculados no ensino fundamental, sendo definido um valor mínimo por aluno, que, caso não fosse atingido, poderia ser complementado pela União. Segundo a legislação, 60% desses recursos eram destinados à remuneração dos professores do ensino fundamental das redes estaduais e municipais de ensino e 40%, destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

O FUNDEF tinha uma duração, prevista em lei, de dez anos. Ao final desse tempo, por meio das lutas empreendidas pelos movimentos sociais, ele foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional n.º 53/2006 e regulamentado pela

Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/2007. O FUNDEB é um fundo contábil estadual que abrange todos os estados brasileiros e o Distrito Federal, composto por recursos provenientes do Estado e de seus municípios, oriundos de fontes pré-existentes e já vinculadas à educação, devido às determinações constitucionais (Gatti; Barreto; André, 2011).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio foram elaborados pelo governo federal, entre 1997 e 1998, como referenciais curriculares para a educação básica, que, apesar de oficiais, não eram obrigatórios no país.

De acordo com Hypólito (2019), após a aprovação da LDB, em 1996, o debate sobre como deveria ser o currículo nacional para a educação básica acirrou-se, com a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O autor ainda analisa:

Neste sentido, tivemos primeiro a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Parâmetros em Ação, Diretrizes Curriculares Nacionais e, no debate do último PNE [PNE (2014-2024), grifo nosso], outros conceitos foram sendo introduzidos, tais como “expectativas de aprendizagem”, “direitos de aprendizagem”, ora para confundir, ora para reintroduzir o tema do currículo nacional, dada a baixa recepção nas escolas e entre pesquisadores da área (Hypólito, 2019, p. 188).

Leal (2014), Aguiar, Brichi e Zapata (2018), Alferes e Mainardes (2019) e Frangella (2016) analisam que os direitos de aprendizagem, presentes nos documentos do PNAIC, são como eixos temáticos que se desdobram nos objetivos a serem alcançados pelos professores. Os autores também evidenciam que eles demandam da padronização do currículo (um currículo mínimo) e do protagonismo das avaliações nacionais (Leal, 2014; Aguiar; Brichi; Zapata, 2018; Alferes; Mainardes, 2019; Frangella, 2016).

Na atualidade, mediante a Portaria n.º 331, de 5 de abril de 2018, tem vigorado a Base Nacional Comum Curricular defendida pelo MEC, que tem padronizado, cada vez mais, o currículo da educação básica, contrariando a posição da ANPED e da ANFOPE, as quais não defendem a definição de um currículo nacional. A discussão referente ao currículo e às avaliações em larga escala tem sido estreitamente relacionada à formação continuada de professores da educação básica. Daí a relevância de analisar a trajetória da política educacional, no que se refere ao currículo e às avaliações em larga escala.

No que concerne à política de formação continuada de professores da educação básica, destaca-se a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada em 2004, visando contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede eram professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais, que integravam a Rede Nacional de

Formação Continuada de Professores, produziam materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. As IES atuavam em rede para atender às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino, sendo as áreas de formação: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. O Ministério da Educação era coordenador do desenvolvimento do programa e oferecia suporte técnico e financeiro, sendo este programa implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal.

O Pró-Letramento era um programa de formação continuada de professores de escolas públicas, criado em 2005, na modalidade à distância (semipresencial), que visava à melhoria da aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e com sistemas de ensino.

De acordo com o documento “Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR: Manual Operativo”, o PARFOR era, por sua vez, um programa emergencial, instituído para atender ao art. 11, inciso III, do Decreto n.º 6.755/2009, que objetivava induzir e fomentar a oferta de educação superior para docentes em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais pudessem obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e contribuíssem para a melhoria da qualidade da educação básica no país.

O Decreto n.º 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, foi substituído pelo Decreto n.º 8.752/2016. Ainda sobre o PARFOR e a CAPES, Freitas (2018, p. 520) analisa:

No entanto, em que pese os esforços de alterar os Estatutos da Capes, e, 2007, para criar o Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC), como instância de Estado, e de construir uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, materializada no Decreto n.º 6755 de 2009, alterada pelo Decreto n.º 7.219 de 2010 e novamente alterada significativamente pelo Decreto n.º 8752 já em 09 de maio de 2016, a lógica da Capes e as alterações nas equipes do Ministério acabam por reduzir a formação à existência do Parfor.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi criado em 2012, realizado pelos governos em regime de colaboração, visando garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas até os 8 anos de idade, no final do 3º ano do ensino fundamental.

Quanto ao local em que está situada a rede municipal de ensino em que foi analisada a formação continuada de professoras alfabetizadoras que participaram do PNAIC, no período

de 2013 a 2017, é relevante realizar uma breve caracterização do município de Belém, bem como ressaltar aspectos importantes relacionados à rede municipal de ensino de Belém, sobretudo referentes à formação continuada de professores do ciclo I e II (anos iniciais).

Conforme a contextualização apresentada no Plano Municipal de Educação do Município de Belém (2015-2025), a cidade de Belém foi fundada pelos portugueses no século XVII, em 12 de janeiro de 1616, por um grupo liderado por Francisco Caldeira Castelo Branco, que veio garantir efetivamente a posse desse território à Coroa portuguesa. Castelo Branco construiu, em uma ponta de terra alta e cercada de água, uma fortificação que recebeu o nome de Forte do Presépio, sendo atualmente conhecida como Forte do Castelo, dando início ao primeiro agrupamento urbano, conhecido por Feliz Lusitânia e, posteriormente, Santa Maria do Grão-Pará, atualmente Belém do Pará.

A cidade de Belém, capital do estado do Pará, é formada por dois territórios, um continental e outro insular. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), a cidade tem uma área de 1.059, 458 km<sup>2</sup>. Segundo o documento do Plano Municipal de Educação do município de Belém (2015-2025):

A área continental começa às margens do Rio Guamá e da Baía do Guajará e faz fronteira com o município de Ananindeua. Já a área insular é composta por 39 ilhas, das quais se destacam as ilhas do Mosqueiro, com uma população estimada em 25.695 pessoas; de Outeiro, com aproximadamente 30.990; e de Cotijuba, com uma população estimada em 3.450 habitantes (Belém, 2015, p. 13).

Ainda consoante o documento, apontando o IBGE (2014), o município apresentava um contingente populacional de 1.432.844 habitantes, com densidade demográfica de 1.315.26 habitantes por Km<sup>2</sup>. De acordo com o Plano Plurianual (2014-2017), citando o Censo 2010 (IBGE), a população está distribuída em 71 bairros, compondo oito Distritos Administrativos, que funcionam como unidade de planejamento territorial, quais sejam: Mosqueiro (DAMOS), Outeiro (DAOUT), Icoaraci (DAICO), Benguí (DABEN), Sacramento (DASAC), Entroncamento (DAENT), Guamá (DAGUA) e Belém (DABEL).

A prefeitura de Belém, conforme site da SEMEC (2023), visando promover o ensino básico e a cultura, criou, em 1964, a Fundação Educacional do Município de Belém (FEMB), sendo que, em 1968, a fundação foi transformada em Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). No entanto, em 1989, a Prefeitura de Belém criou a Fundação Cultural do Município de Belém (FUMBEL) para gerir a cultura no município. A partir de então, a SEMEC ficou responsável somente pela educação, alterando a denominação para Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).



O Sistema Municipal de Educação de Belém foi criado mediante a Lei n.º 7.722, de 7 de julho de 1994, tendo em vista a política educacional da rede municipal de educação de universalização da educação básica. Tal sistema municipal de educação é constituído basicamente pela Secretaria Municipal de Educação, como órgão executivo, e pelo Conselho Municipal de Educação, responsável pela fiscalização do sistema (Belém, 1994).

A SEMEC organizou, seguindo a mesma linha administrativa de outras secretarias municipais (e de outros setores) da prefeitura de Belém, o sistema de ensino, administrado por meio de Distritos Administrativos, denominados: Distrito Administrativo do Benguí (DABEN), Distrito Administrativo de Icoaraci (DAICO), Distrito Administrativo de Belém (DABEL), Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA), Distrito Administrativo da Sacramenta (DASAC), Distrito Administrativo do Entroncamento (DAENT), Distrito Administrativo do Outeiro (DAOUT) e Distrito Administrativo de Mosqueiro (DAMOS).

No âmbito da SEMEC, o ensino está organizado por ciclos de formação ou ciclos de aprendizagem: Ciclo de Formação I (com 1º, 2º e 3º anos), composto por estudantes com 6, 7 e 8 anos de idade; Ciclo de Formação II (1º e 2º anos/4º e 5º anos), por estudantes com 9 e 10 anos; Ciclo de Formação III (1º e 2º anos/6º e 7º anos), por estudantes com 11 e 12 anos; e Ciclo de Formação IV (1º e 2º anos/8º e 9º anos), constituído por estudantes de 13 e 14 anos (dois anos de duração) (Belém, 2012c).

A política de formação de professores na rede municipal de ensino de Belém possui uma trajetória histórica, a partir da década de 1990, com a constituição do Instituto de Educadores de Belém (ISEBE), no contexto da reforma do Estado brasileiro, que tratou a formação continuada como plano de governo da época, implementando um amplo programa de formação continuada para sustentação da nova proposta curricular (a política de ciclos de formação) e preparação dos professores para efetivação da reforma (Madureira, 2019); a vigência do Projeto Escola Cabana (1997-2004), com a consolidação do sistema de ciclos de formação, a avaliação emancipatória, a gestão democrática, a inclusão social, a reorganização curricular, o trabalho interdisciplinar e a formação continuada dos professores, centrada na escola incluída na jornada dos docentes e com tomada de decisão, considerando-se o coletivo da escola e a valorização dos trabalhadores da educação, levando à criação da Hora Pedagógica (HP) (Ferreira, 2005; Bertolo, 2004) e à implementação do Centro de Formação de Professores (ou grupo base) e do Projeto ECOAR, em 2005; do Projeto Expertise em Alfabetização, criado em 2007, voltado à formação continuada de professores do 1º, 2º e 3º ano do ciclo I (do 1º ao 3º ano do ensino fundamental) e conduzido pelo então Centro de Formação de Professores e do Projeto Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita

(ALFAMAT), criado em 2009, destinado a atender professores que atuam no ciclo II, que trabalham em turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental, conduzido pelo Núcleo de Informática Educativa (NIED)<sup>5</sup>, implementados após a divulgação dos resultados inadequados da rede municipal de ensino de Belém no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2003, e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007; o Pró-Letramento, que vigorou no estado do Pará, tendo como um de seus polos Belém, no período de 2008 a 2012, em concomitância com o Ecoar e, posteriormente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, implementado em Belém, em 2013, com o lema “alfabetizar 100% dos alunos do ciclo I até 2014” (Pereira, 2015; Luz, 2014; SEMEC, 2013).

Desde 2020, com a nova gestão municipal do prefeito eleito Edmilson Rodrigues (2020-atualidade), sob o lema “Governo da nossa gente”, e da então Secretária Municipal de Educação, Márcia Bittencourt, o Centro de Formação de Professores passou a ser denominado de Centro de Formação de Educadores Paulo Freire, sendo que a Rede Municipal de Educação passou a trabalhar com a perspectiva freiriana de educação. Assim, parte-se da compreensão de que todos os trabalhadores da educação são educadores, tanto os docentes quanto os não docentes, ampliando a realização de formação continuada para os Agentes de Serviços Gerais (ASG), assistentes administrativos e secretárias/secretários. O centro passou a trabalhar com a formação continuada e o assessoramento de professores do ciclo 2, visando promover melhor integração dos professores dos ciclos 1 e 2 que compõem os anos iniciais do ensino fundamental, além de continuar orientando a formação continuada e o assessoramento de gestores e coordenadores pedagógicos desses ciclos.

No que tange à rede municipal de ensino de Belém, é importante apresentar dados oficiais fornecidos pelo IBGE referentes ao quantitativo de escolas e de professores nos anos iniciais do ensino fundamental, conhecido no *locus* de estudo como Ciclo I, nos anos de 2013, 2015 e 2017, para obter-se um parâmetro sobre essa rede no decorrer (início, meio, encerramento) da realização da formação continuada de professoras alfabetizadoras, no âmbito do PNAIC, no município de Belém.

---

<sup>5</sup> De acordo com o site da SEMEC, o NIED, desde 1997, é o responsável pela elaboração e efetivação da política de tecnologias na educação, visando à utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no processo de ensino-aprendizagem de alunos da rede municipal de ensino de Belém. A partir de 2023, o NIED passou a ser denominado de Centro Educacional de Inovação Tecnológica e computacional (CETEC), vinculado à SEMEC.

Tabela 1 – Quantitativo de escolas e docentes dos anos iniciais do ensino fundamental por ano de duração do PNAIC da rede municipal de ensino de Belém

|          | <b>2013</b> | <b>2015</b> | <b>2017</b> |
|----------|-------------|-------------|-------------|
| Escolas  | 68          | 69          | 72          |
| Docentes | 1.127       | 1.060       | 1.024       |

Fonte: IBGE (2023).

No Anuário Estatístico do Município de Belém (2020), disponibilizado no site da Secretaria Municipal de Planejamento (SEGEP), é apresentado um panorama geral do município dos anos iniciais do ensino fundamental, nos anos de 2015, 2016 e 2017.

Tabela 2 – Matrículas nos anos iniciais na rede municipal

| <b>Ano</b>    | <b>2015</b> | <b>2016</b> | <b>2017</b> |
|---------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>1º ano</b> | 6.154       | 5.957       | 6.162       |
| <b>2º ano</b> | 5.674       | 5.752       | 5.715       |
| <b>3º ano</b> | 6.647       | 6.774       | 6.884       |

Fonte: Anuário Estatístico do Município de Belém (2020).

Com base nesses dados oficiais, nota-se a amplitude da rede municipal de ensino de Belém e o desafio de atingir a meta 5 do Plano Municipal de Educação de Belém (2015-2025), que consiste em “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (Belém, 2015, p. 41), representando um dos principais objetivos do PNAIC, tendo em vista que a taxa de alfabetização de crianças que concluíram o 3º ano do ensino fundamental era de 87,5% no município de Belém, em 2013. Em termos numéricos, isso significava que, das 25.840 crianças matriculadas nos três anos iniciais do ensino fundamental, apenas 22.603 atingiriam patamares aceitáveis relacionados à alfabetização, segundo a análise situacional apresentada no referido documento municipal.

Este estudo também é teoricamente relevante, no sentido de que se pretende analisar quais concepções de educação, formação e trabalho docente estão inseridas nessa iniciativa governamental, se promotora de uma formação fundamentada ou apenas voltada à prática, para melhorar os resultados educacionais nas avaliações em larga escala, como, por exemplo, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na Provinha Brasil, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), esta última, a partir de 2020, incorporada ao SAEB, conforme Scheibe (2010), Oliveira (2004) e Freitas (2002).

Em relação à relevância pessoal, o interesse pela temática “Formação de professores” surgiu durante a graduação, demonstrado na defesa do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, intitulado “A formação continuada de professores da educação básica: um estudo na Escola Estadual Luiz Nunes Direito”, e mediante a participação nos grupos de extensão e pesquisa, quais sejam: Arte na Escola; História, Educação, Sociedade e Política Educacional do Campo (Hespec); Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (Gepes); e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas, Formação e Trabalho Docente (Gestrado). Registra-se, também, a defesa da dissertação denominada “Política de formação continuada de professores: a repercussão do programa Pró-letramento no trabalho de professores de escolas públicas”, em 2012.

Nesta Tese, ressaltam-se a participação desta pesquisadora na pesquisa intitulada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, no âmbito do Gestrado/UFGA, e os principais resultados da pesquisa de mestrado, que culminou na dissertação “Política de formação continuada de professores: a repercussão do programa Pró-letramento no trabalho de professores de escolas públicas”, defendida e publicada em 2012. Sobre essa pesquisa, observou-se que o Programa Pró-Letramento estava inserido em uma política docente na qual a formação continuada em serviço visava à melhoria dos resultados educacionais, desconsiderando condições adequadas de trabalho, carreira e remuneração.

Esta pesquisadora foi professora, de 2012 a 2021, da rede municipal de ensino de Belém, atuando no 3º ano do ensino fundamental, última etapa do ciclo de alfabetização<sup>6</sup> e, portanto, o momento da escolarização dos anos iniciais em que se configura o maior nível de exigência por resultados educacionais nas avaliações em larga escala. Desde janeiro de 2022, a pesquisadora atua como professora formadora do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF).

No que se refere ao PNAIC na rede municipal de ensino de Belém, cumpre destacar que este programa governamental foi lançado em 2013, com o propósito imediato de melhorar o desempenho dos estudantes dos anos iniciais (do 1º ao 3º ano)/ciclo I em leitura, escrita e matemática, tal como se configura seu propósito na esfera federal. Este momento inicial do PNAIC motivou esta pesquisadora a analisar de que forma este programa está sendo

---

<sup>6</sup> De acordo com o Manual do Pacto (2012), o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é referente a um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, destinado à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e escrita e à ampliação das referências culturais dos estudantes nas diferentes áreas do conhecimento.

implementado na rede municipal de ensino de Belém, no sentido de analisar quais implicações a formação continuada promovida pelo PNAIC trouxe ao trabalho docente.

Este estudo tem como objetivo central analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas implicações à formação e ao trabalho docente na rede municipal de ensino de Belém. Entre os objetivos específicos, estão: identificar os indicativos no PNAIC que podem apontar para a melhoria das condições de trabalho, remuneração, formação e atuação profissional; e verificar se este programa reforçou a responsabilização dos professores que atuam na rede municipal de ensino de Belém pelo desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala.

Desse modo, pretende-se analisar o cenário em que se implementou a política educacional em voga e seus desdobramentos na política educacional brasileira. A crise do capitalismo, na década de 1970, propiciou a transição do modo de produção taylorista/fordista<sup>7</sup> para outros processos produtivos, como, por exemplo, o toyotismo, provocando assim profundas transformações na sociedade e, mais especificamente, nos processos educacionais. Isso tem culminado em reformas educacionais, implementadas principalmente a partir da década de 1990 e retomadas nos anos 2000, que têm procurado atender aos interesses de organismos internacionais.

A formação e o trabalho docente, diante desta mudança de paradigma, apresentam-se relacionados ao processo de construção de um novo perfil profissional para o professor que atenda às inovações exigidas pelas mudanças ocorridas na sociedade, advindas dos avanços tecnológicos, da intensificação do processo de globalização, da reorganização do papel do Estado e do protagonismo dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que apontam para a necessidade de reforma do sistema educacional (Antunes, 2001).

Tal cenário propiciou a submissão dos países periféricos, de modo particular, os países da América Latina, a um conjunto de reformas caracterizadas pela abertura da economia ao capital internacional, pela redução dos gastos sociais, pela desregulamentação dos mercados<sup>8</sup>,

---

<sup>7</sup> O taylorismo/fordismo, um padrão capitalista desenvolvido durante o século XX, que “se fundamentou basicamente na produção em massa, em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob forte despotismo e controle fabril” (Antunes, 2001, p. 16), era alinhado a um modelo de Estado denominado keynesiano ou Estado de bem-estar social.

<sup>8</sup> O Estado com pouca ou nenhuma restrição à atuação do capital em um determinado país. Ou ainda, o Estado regula as políticas sociais em favor dos interesses de mercado (Santos, 2008).

pelas privatizações de empresas públicas<sup>9</sup> e pela terceirização. Para o Brasil, assim como para outros países, era preciso modernizar-se e retomar o crescimento econômico.

Diante dessa conjuntura, na tentativa de resolver o problema econômico, foi proposta a reforma do Estado brasileiro. Conforme a análise de Peroni (2003), as propostas reformistas têm se propagado por meio de medidas paliativas, que não resolvem integralmente os problemas, além de fragilizar o Estado no que concerne às políticas sociais. As reformas, em conformidade com essa perspectiva, têm sido conduzidas por medidas reguladoras, sob o pretexto de superação da crise do Estado.

A reforma do Estado brasileiro, em 1995, foi influenciada pelo neoliberalismo norteador da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, financiada pelo Banco Mundial (BM), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que traz a educação como importante para o desenvolvimento econômico. Nessa direção, Laval e Dardot (2016) analisam que a reforma do Estado incide sobre todas as áreas da sociedade, incluindo a educação, que precisa se adequar às novas exigências do neoliberalismo.

[...] o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida (Laval; Dardot, 2016, p. 8).

Os autores ainda indicam que o neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo e as sociedades; além disso, o conhecimento e a crítica do neoliberalismo são indispensáveis à esquerda, que não pode contentar-se com denúncias e slogans, muitas vezes confusos, parciais ou atemporais. Laval e Dardot (2016, p. 9) também analisam, no que se refere à influência do neoliberalismo em escala mundial por meio de organismos internacionais, que

O sistema neoliberal é instaurado por forças e poderes que se apoiam uns nos outros em nível nacional e internacional. Oligarquias burocráticas e políticas, multinacionais, atores financeiros e grandes organismos econômicos internacionais formam uma coalizão de poderes concretos que exercem certa função política em

---

<sup>9</sup> Sobre a questão da privatização de empresas públicas, é preciso destacar a privatização da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD); do setor de energia elétrica; do setor de telecomunicações, incluindo a Telebrás e o fim do monopólio da Petrobras sobre a exploração e o refinamento do petróleo e sobre a exploração de gás natural (Biblioteca Virtual da Presidência).

escala mundial. Hoje, a relação de forças pende inegavelmente a favor desse bloco oligárquico.

O Brasil logo aderiu à implementação de reformas nos seus sistemas públicos de educação básica, de acordo com os princípios estabelecidos na Declaração de Jomtien, marcada pela consolidação das políticas neoliberais, com grande intervenção dos organismos internacionais de financiamento.

As referidas reformas educacionais, influenciadas pelo neoliberalismo presente na Conferência Mundial sobre a Educação, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, pelo Fórum Mundial sobre Educação de Dakar, em abril de 2000, e pelo Fórum Mundial de Educação de Incheon na Coreia do Sul, em maio de 2015, visam à melhoria da qualidade da educação, mas pautada em parâmetros internacionais que apontam para um qualidade mais afinada com os interesses do mercado e mensurada mediante avaliação em larga escala.

Freitas (2018), no livro intitulado *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*, analisa que, ao final da década de 1990, uma coalizão de centro-direita entre o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e o então Partido da Frente Liberal (PFL), depois denominado Partido Democratas (DEM)<sup>10</sup>, introduzia, no Brasil, de forma sistemática e oficial, um movimento pelas referências nacionais curriculares. Da referida coalizão político-partidária resultaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e o fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), componentes básicos para um sistema de responsabilização (*accountability*).

O capitalismo desenvolvimentista<sup>11</sup>, desenvolvido pelos governos petistas (2003-2016), sai de cena com o golpe que resultou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Com isso, retomou-se o liberalismo econômico (neoliberalismo) na política brasileira, conduzido pelo vice-presidente Michel Temer (2016-2018), analisado por Freitas (2018, p. 12) da seguinte forma:

Aquele debate sobre referências nacionais curriculares dos anos 1990 agora tem lugar em vários países sob a forma de “bases nacionais comuns curriculares”, no interior de um movimento global de reforma da educação que pede mais padronização, testes e responsabilização (*accountability*) na educação (Sahlberg, 2011), atropelando a diversidade e os Estados nacionais, já que o capital financeiro rentista (criador do neoliberalismo) opera de forma supranacional (Chauí, 2018).

---

<sup>10</sup> O DEM se fundiu com o Partido Social Liberal, em 2021, criando o partido denominado União Brasil.

<sup>11</sup> O capitalismo desenvolvimentista é, segundo Freitas (2016), uma alternativa ao liberalismo econômico, que não conduzia, necessariamente, a posições vinculadas ao socialismo.

Freitas (2016) ainda destaca que, em 2016, quem estruturou a retomada foi Maria Helena Guimarães de Castro, secretária adjunta do Ministério da Educação, que já havia estado no governo anterior do PSDB/PFL ao final dos anos 1990, e também que

É possível que o impeachment da presidenta Dilma, e mais especificamente as manifestações de rua em 2013, sejam um marco na percepção pública desta forma de conceber a política no Brasil, especialmente com a eclosão do Movimento Brasil Livre (MBL), do Movimento Escola sem Partido e um conjunto de candidatos “outsiders” na campanha presidencial brasileira de 2018 (Freitas, 2016, p. 11).

Oliveira (2004) analisa que tem sido marcante a centralidade da categoria docente nos programas governamentais, pois estes têm sido considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos estudantes, da escola e do sistema nessas avaliações em larga escala.

Nessa direção, nas últimas décadas, Cabral Neto e Macedo (2006), Vieira (2002), Freitas (2002), Barreto (2003) e Maués e Camargo (2014), por exemplo, apontam para a existência de uma política de formação docente de caráter emergencial, pragmático, utilitarista, fragmentado e pontual, voltada à preparação para a atuação em sala de aula, sem a devida fundamentação teórica para subsidiar sua atuação profissional, destinada à melhoria dos resultados educacionais.

Documentos como “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (OCDE, 2005), “Antecedentes e critérios para a elaboração de políticas docentes na América Latina e no Caribe” (OREALC/UNESCO, 2013) e “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (BM, 2014) reforçam que a priorização da formação continuada em serviço responsabiliza os professores pelo seu desenvolvimento educacional e apresenta uma proposta de “atração, desenvolvimento e retenção” de “professores eficazes” para atrair novos educadores, formar em serviço, premiando os docentes que “alcançarem” melhores resultados educacionais nas avaliações em larga escala.

Diante desse cenário político-educacional, pretende-se analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que “é um compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2012, p. 11).

No âmbito deste estudo, também será analisada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) como parte relevante do PNAIC, que, de acordo com o documento “Avaliação Nacional da Alfabetização: documento básico” (2013), visava, em termos gerais, “aferir o



nível de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas” (INEP, 2013, p. 7).

No entanto, é relevante ressaltar, com base na Portaria n.º 366, de 29 de abril de 2019, publicada pelo MEC/INEP, que estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 2019, e na Nota Técnica n.º 10/2019, também publicada pelo INEP, que foram extintas as nomenclaturas ANA, ANEB e ANRESC e todas as avaliações externas passaram a ser denominadas de SAEB.

É preciso situar, porém, que, apesar de todas as alterações sofridas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), frequentemente publicadas como mecanismo de melhoria da qualidade da educação, o SAEB está inserido em um contexto norteado pela lógica reformista, no sentido de que a qualidade da educação deve ser mensurada com base em parâmetros internacionais de avaliação, mediante testes padronizados ou estandardizados, que têm como principal referência a competitividade.

Afonso (2012) analisa que a perspectiva reformista difundida é de que a superação dos problemas da qualidade da educação pública está relacionada à *accountability*, que consiste em avaliação externa baseada em testes estandardizados, soluções privadas para superar problemas das escolas públicas, publicização dos resultados e *rankings* escolares, responsabilização das escolas e dos professores pelo desempenho dos estudantes.

Nessa direção, Diane Ravitch (2011 apud Freitas, 2018) analisa que o movimento de padronização do currículo e o fortalecimento dos processos de avaliação em larga escala ocorrem nos Estados Unidos desde a década de 1990, sendo influenciado pela “reforma empresarial da educação” com a lei *No Child Left Behind* (NCLB), no início dos anos 2000, inaugurando oficialmente, naquele país, a era da *accountability*.

No Brasil, quanto à avaliação da educação básica, destaca-se também que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) seguem os parâmetros internacionais de avaliação do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), coordenado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), um organismo internacional. Segundo Maués (2009), o PISA é um exame internacional que vem sendo aplicado a estudantes, em média, a cada três anos, com o objetivo de produzir indicadores dos países envolvidos referentes às áreas de conhecimento da leitura, matemática e ciências, tidas como parâmetro de desempenho exigido pela sociedade globalizada.

No que diz respeito às avaliações nacionais em larga escala, apesar de atualmente todas receberem a denominação de SAEB, é relevante ressaltar a Portaria n.º 482, de junho de 2013, que dispunha sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica, cabendo o registro, com base no art. 1º, que o SAEB passava a ser composto por três processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC), Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Também é importante traçar brevemente o perfil de cada uma das avaliações nacionais no período do auge do desenvolvimento do PNAIC, entre 2012 e 2017.

A ANEB abrangia, de forma amostral, os estudantes das redes públicas e privadas, das áreas urbana e rural, matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, sendo os resultados apresentados para cada unidade da Federação, região e para o Brasil como um todo.

A ANRESC ou Prova Brasil era aplicada, de maneira censitária, a estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental de escolas públicas localizadas em área urbana e rural, que tinham, no mínimo, 20 alunos matriculados na série avaliada. Esta prova recebia o nome de Prova Brasil e fornece resultados por escola, município, Estado e país, utilizados também para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A ANA, conforme o documento “Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico” (2013), envolvia o uso de instrumentos variados que visavam “aférir o nível de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas” (INEP, 2013, p. 7).

A avaliação do SAEB era realizada a cada dois anos, quando eram aplicadas provas de língua portuguesa e matemática e questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar. A Provinha Brasil, por sua vez, era uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização de crianças matriculadas no 2º ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação ocorria em duas etapas, uma no início e outra no término do ano letivo, para que professores e gestores obtivessem um diagnóstico mais preciso sobre a aprendizagem dos alunos.

O IDEB foi criado em 2007 pelo MEC/INEP para avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes, calculado e divulgado pelo instituto, com base nos dados do rendimento escolar combinados com o desempenho dos alunos, constantes no Censo Escolar e no SAEB. Esta forma de avaliação visa resultados mensuráveis, desconsiderando as condições materiais de escolas e professores, sendo intitulada, nesta análise, como avaliação em larga escala.

Referente ao município de Belém do Pará, cumpre assinalar que a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) era realizada desde 2013, mesmo ano em que foi lançado o PNAIC no referido município, e era precedida pela Provinha Belém, uma avaliação considerada um “simulado” na rede municipal de ensino, que ocorria no início do ano letivo e precedia a ANA, realizada no final do ano, a cada dois anos. A partir de 2014, a Provinha Belém passou a ser aplicada aos estudantes do 5º ano (ciclo II) e a Provinha Belém, aos estudantes do 3º (ciclo I), sendo esta última realizada mediante duas edições por ano, uma no início e outra ao final do ano letivo. Destaca-se também que a última aplicação da Provinha Belém aos estudantes da rede municipal de ensino aconteceu em março de 2020. Em oposição ao contexto reformista é que se considera que formação, valorização profissional e condições de trabalho favoráveis devem ser indissociáveis.

Partindo dessa problemática referenciada, este estudo levanta o seguinte problema: quais as implicações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a formação continuada e o trabalho de professores que atuam em escolas da rede municipal de ensino de Belém? O referido problema é traduzido nas seguintes questões norteadoras: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa implicou melhoria das condições de trabalho, remuneração e atuação profissional? O PNAIC reforçou a responsabilização dos professores pelo desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala?

## **1.2 O PNAIC: a formação de professores e seus desdobramentos**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado pelo Ministério da Educação em 2012, no campo da política educacional, no que se refere à legislação educacional, teve sua origem marcada pelo Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Em seu art. 1º, tal plano é definido como conjugação de esforços da União, estados, Distrito Federal, municípios, famílias e comunidade destinados à melhoria da qualidade da educação básica e sua implementação, reforçada pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado mediante a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, no art. 2º, inciso IV, que se refere à melhoria da qualidade da educação e, mais diretamente, na meta 5, que visa alfabetizar todas as crianças até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental e respectivas estratégias.

Nesta análise, frisa-se, com base em Martins (2016), que, alinhado à perspectiva da Conferência Mundial de Educação, em Jontiem, na Tailândia, em 1990, e do Fórum Mundial de Educação, em Dakar, no Senegal, em 2000, o movimento Todos pela Educação, criado em

2005 e composto basicamente por um grupo de empresários, lançou o projeto Compromisso Todos pela Educação, em 2006, que inspirou o lançamento, por parte do Ministério da Educação, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mediante o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, e do Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.

Nesse contexto educacional, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em 24 de abril de 2007, simultaneamente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O PDE condicionou a transferência de recursos financeiros e a assistência técnica à assinatura do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pelos estados, municípios e Distrito Federal. Após a “adesão” dos estados e municípios ao PDE, estes precisam elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR), que os vincula aos programas do governo federal.

Em 2007, também foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) pelo MEC/INEP para avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes, tal como é apresentado no Decreto n.º 6.094/2007, no art. 3º:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (Brasil, 2007).

Como se pode observar no art. 3º e no parágrafo único deste decreto, o IDEB consiste em um importante instrumento de verificação de metas e é amplamente alinhado à perspectiva de mensuração dos resultados educacionais, via avaliação em larga escala.

Krawczyk (2008) analisa o IDEB como um instrumento de avaliação que atende a uma tendência internacional de sobrevalorização da avaliação como estratégia emergencial para a melhoria dos indicadores educacionais no plano internacional, ressaltando a influência do grupo empresarial Todos pela Educação no lançamento do PDE e do IDEB.

No que se refere ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005/2014, é importante analisar a meta 5, a qual consiste em “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º(terceiro) ano do ensino fundamental”, que está mais diretamente relacionada ao PNAIC, considerando também as estratégias 5.1, 5.2 e 5.6, as quais consistem, respectivamente, em articular os processos pedagógicos das séries iniciais e da educação infantil com a qualificação e valorização dos professores, instituir instrumentos de avaliação

periódicos para aferir a alfabetização das crianças e incentivar a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças.

Nesta análise, destaca-se, com base em Martins (2016), que a meta 5 do PNE está também estreitamente vinculada à meta 2 do Movimento Todos pela Educação (TPE), que estabelece que toda criança deverá ser alfabetizada até os 8 anos de idade. O TPE, denominado de aliança composta por sociedade civil, iniciativa privada e organizações sociais vinculadas à educação, que visa incidir em políticas públicas para a educação básica brasileira, em prol da qualidade da educação, lançou 5 metas<sup>12</sup> verificáveis e mensuráveis, sendo que a meta 2 é a que melhor traduz a influência desse movimento na implementação do PNAIC (Martins, 2016).

Sobre o Movimento Todos pela Educação, registram-se alguns de seus principais participantes e o comprometimento com a política educacional em voga, tais como: Grupo Abril, Organizações Globo, Grupo Lojas Americanas, Grupo Pão de Açúcar, Grupo Odebrecht, Grupo Camargo Correa, Grupo Positivo, Grupo Gerdau, BID, Banco Mundial/Bird, Pnud Brasil, Unesco, Unicef, universidades privadas, como Fundação Getúlio Vargas e PUC-SP, FNDE, INEP, Ministério da Educação, Undime, Instituto Ethos, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Vitor Civita, Instituto Ayrton Senna, Instituto Itaú Cultural, Instituto Unibanco, Folha de São Paulo, Revista Época e Revista Veja, entre outros (Martins, 2016).

Em relação às estratégias da meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), ressaltam-se as seguintes:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com o apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

5.2) instituir instrumentos de avaliação periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;

(...)

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-

---

<sup>12</sup> Martins (2016, p. 13) analisa o TPE e apresenta as 5 (cinco) metas do Movimento Todos pela Educação (TPE): “Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; Meta 4: Todo jovem com o ensino médio concluído até os 19 anos e Meta 5: investimento em educação ampliado e bem gerido”.

graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;  
(...) (Brasil, 2014, p. 6).

Nas estratégias para o alcance da meta 5, também se observa a estreita relação entre a formação continuada de professores, a avaliação educacional e o trabalho docente, no sentido de promover a melhoria dos resultados educacionais, sobretudo de alfabetização dos estudantes até o 3º ano do ensino fundamental, sem a garantia da melhoria das condições de trabalho e formação continuada para os professores.

Ademais, a implementação do PNAIC é reafirmada pelo compromisso do Brasil, na condição de signatário do Marco de Ação da Agenda de Educação 2030, em atingir o objetivo 4, que consiste em “garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem durante toda a vida para todos”. No entanto, o MEC (2017), considerando os resultados das crianças em língua portuguesa e matemática na ANA, em 2013 e 2014, promoveu mudanças no PNAIC em 2016 e 2017. Neste segundo ano, de acordo com o “PNAIC: documento orientador” (2017), o pacto passou a nortear-se por uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a alfabetização na idade certa (até os oito anos de idade), a melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental e a inclusão da educação infantil.

Com base na Portaria n.º 826/2017, também é relevante registrar que, a partir de 2017, as ações de formação de professores do PNAIC passaram a ser implementadas de modo integrado às ações do Programa Novo Mais Educação (PNME), criado pela Portaria MEC n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016, visando melhorar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental em língua portuguesa e matemática.

As ações do PNAIC e do PNME, tal como apresentadas no art. 6º da Portaria n.º 826/2017, compreendem os seguintes eixos: I – Formação Continuada; II – Materiais didáticos, Literatura e Tecnologias Educacionais; III – Avaliação; e IV – Gestão.

No campo da legislação e dos documentos relacionados ao PNAIC, aponta-se, inicialmente, o “Manual do Pacto: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): o Brasil do futuro com o começo que ele merece” (2012) e a Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o PNAIC. Neste campo, evidenciam-se também a Portaria n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que definia categorias para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do pacto; a Medida Provisória n.º 586, de 8 de novembro de 2012, que dispunha sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito

do pacto; e a Portaria n.º 90, de 6 de fevereiro de 2013, que definia o valor das bolsas dos participantes da formação continuada do pacto.

Não obstante, houve mudanças na legislação referentes ao PNAIC desde o seu lançamento, sendo que uma das últimas consiste na Portaria MEC n.º 826, de 7 de julho de 2017, que dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, suas ações, diretrizes gerais e ação de formação no campo do Programa Novo Mais Educação (PNME), o qual estabelece a inclusão da educação infantil e do PNME no âmbito do referido pacto.

Neste campo, salientam-se também a Resolução CD/FNDE n.º 12, de 06 de setembro de 2017, que estabelece normas e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada do PNAIC e do Programa Novo Mais Educação; a Portaria MEC n.º 851, de 13 de julho de 2017, que define o valor das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores da pré-escola, alfabetizadores e do ensino fundamental, no campo do PNAIC e do Programa Novo Mais Educação; e a Lei n.º 12.801, de 24 de abril de 2013, a qual dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do PNAIC.

Entretanto, foi criado o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), instituído pela Portaria n.º 142, de 22 de fevereiro de 2018, que consiste em “uma estratégia do Ministério da Educação- MEC, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º e no 2º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2018, p. 3).

Desse modo, apesar de ser anunciada a continuidade do PNAIC na Portaria MEC n.º 142/2018, do Programa Mais Alfabetização, infere-se, com base em publicações recentes do MEC, que o pacto foi substituído por este programa.

Conforme o site do Programa Mais Alfabetização, indicado no site do MEC, este programa objetiva “fortalecer e apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes matriculados regularmente nos dois primeiros anos do ensino fundamental”. O apoio técnico é realizado mediante a seleção de um assistente de alfabetização pelas secretarias de educação, que deve atuar por 5 ou 10 horas semanais em cada turma de 1º e 2º anos, auxiliando o trabalho do professor alfabetizador, conforme seu planejamento, destinado à aquisição de competências em leitura, escrita e matemática por parte das crianças, sendo estas avaliadas periodicamente por um sistema de monitoramento de aprendizagem. O apoio financeiro às escolas, por sua vez, dá-se por meio da cobertura de despesas de custeio via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

O supracitado programa tem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento de referência ao que se refere aos direitos e objetivos de aprendizagem no ensino fundamental, defendendo que o foco da atuação pedagógica de consolidação da alfabetização deve efetivar-se nos dois primeiros anos do ensino fundamental e que as crianças devem estar alfabetizadas no 2º ano da referida etapa.

Os Programas “Mais Alfabetização”, “Tempo de Aprender” e “Conta para mim” são promovidos pelo governo federal e integram a Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto n.º 9. 765, de 11 de abril de 2019, definida por Mortatti (2019) como “projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador”. Esta política, em termos gerais, defende uma alfabetização dissociada das condições sociais de professores e alunos, limitada à decodificação do sistema alfabético.

O “ciclo neoliberal ultraconservador” ficou abalado em decorrência do terceiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023 – presente), eleito por voto popular direto na eleição presidencial de 2022, derrotando o candidato à reeleição Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). No que se refere à política educacional, é relevante mencionar que foi retomada a perspectiva de letramento, ainda que com ressalvas, tendo em vista que a BNCC é tomada como referência nos programas educacionais atuais. Entre os programas lançados durante o atual governo Lula, que devem trazer repercussão para a alfabetização e a formação continuada de professores, destacam-se: Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, Escola em Tempo Integral e Escolas Conectadas.

De acordo com o site do MEC (2023), o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada é firmado em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, visando à garantia do direito à alfabetização de todas as crianças do país. Este programa tem como objetivo central:

[...] assegurar que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental, além da recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia (MEC, 2023).

O Programa Escola em Tempo Integral foi instituído pela Lei n.º 14.640, de 31 de julho de 2023, e visa fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da educação integral, sendo coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. O programa busca o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (MEC, 2023).



Já o Programa Escolas Conectadas ou Estratégia Nacional de Escolas Conectadas é um esforço do governo federal, em colaboração com os sistemas de ensino, que visa direcionar e garantir a conectividade para fins pedagógicos em todas as escolas públicas de educação básica do Brasil, bem como o apoio à aquisição e melhoria dos dispositivos e equipamentos presentes nas escolas. Em relação aos profissionais de educação, no âmbito do programa, é previsto o “desenvolvimento das competências digitais das (os) profissionais da Educação Básica, promovendo práticas pedagógicas inovadoras” (MEC, 2023).

Em resumo, tais programas educacionais poderão repercutir de maneira favorável na formação continuada e na atuação docente, bem como na aprendizagem escolar dos estudantes, desde que garantidas a valorização profissional e as condições adequadas de trabalho/estudo nas escolas.

### **1.3 Procedimentos teórico-metodológicos: revisão de literatura, entrevista e análise dos dados**

O estudo, de caráter qualitativo, destina-se à investigação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas implicações à formação e ao trabalho de professores que atuam na rede municipal de ensino de Belém.

Destaca-se que o PNAIC foi selecionado considerando-se como critérios: a ampla repercussão (divulgação), a atualidade do programa, a adesão (abrangência do programa) e o fato de o estudo referente ao PNAIC como política de formação de professores apresentar uma gama de aspectos a serem analisados no âmbito acadêmico.

Em um primeiro momento, realizou-se o levantamento bibliográfico e utilizou-se aporte teórico referente à política educacional, com base em alguns autores que trazem ampla discussão sobre a formação de professores, trabalho docente e avaliação em larga escala, como, por exemplo: Scheibe (2010, 2020), Freitas (2002, 2007, 2014, 2018), Oliveira (2004), Maués (2003, 2009), Maués, Camargo (2014), Alferes, Mainardes (2019), Hypólito (2015, 2019), Pino, Vieira, Hypólito (2009), Vieira (2002), Küenzer, Caldas (2009), Aguiar, Brichi e Zapata (2017), Cabral Neto, Macedo (2006), Camargo, Ferreira, Luz (2014), Costa, Figueiredo, Cossetin (2021), Dickel (2016), Frangella (2016), Oliveira, Souza, Perucci (2018), entre outros.

Nesse momento, também foram levantados documentos e legislação, mediante sites oficiais, como do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) etc., por meio dos quais se pretende analisar o PNAIC, tal como se pode observar no quadro 1:

Quadro 1 – Documentos e legislação referentes ao PNAIC e à ANA

| DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO   | OBJETO/EMENTA   |
|---|---|
| Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): documento orientador (2017) |   |
| Portaria MEC n.º 826, de 7 de julho de 2017   | Estabelece diretrizes gerais referentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e ao Programa Novo mais Educação-PNME.  |
| Resolução CD/FNDE n.º 12, de 06 de setembro de 2017                                   | Estabelece normas e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada no âmbito do PNAIC e do PNME.  |
| Portaria MEC n.º 851, de 13 de julho de 2017  | Define o valor das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores da pré-escola, alfabetizadores e do ensino fundamental, no âmbito do PNAIC e do PNME. |
| Lei n.º 12.801, de 24 de abril de 2013  | Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do PNAIC.  |
| Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico (2013)                    |   |
| Portaria n.º 447, de 24 de maio de 2017   | Estabelece diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no ano de 2017.  |
| Portaria n.º 564, de 19 de abril de 2017  | Altera a Portaria MEC n.º 482, de 7 de junho de 2013, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e dá outras providências.   |

Fonte: MEC e INEP.

Em um segundo momento, realizou-se entrevista semiestruturada com professores de escolas municipais, localizadas em Belém/Pará, que participaram desse programa de formação de professores, atuando no 1º, 2º e, sobretudo, no 3º ano do ensino fundamental, tendo em vista que este é o último ano do ciclo de alfabetização e, por isso, demanda maior expectativa por resultados educacionais, pelo menos no período em que o PNAIC estava sendo mais divulgado.

A entrevista semiestruturada, que, segundo Laville e Dionne (1999, p. 188), é uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”, foi selecionada como instrumento de coleta de dados, devido ao entendimento de que ela propiciaria uma análise

mais ampla sobre a formação e as condições de trabalho de professores de escolas públicas que participam do PNAIC.

De acordo com o documento “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: documento orientador” (2017) e a Portaria n.º 826, de 7 de julho de 2017, evidencia-se que os professores alfabetizadores atuam nas turmas de pré-escola, do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e classes multisseriadas.

A pesquisa foi realizada com professores alfabetizadores que atuavam em escolas municipais, localizadas no município de Belém, no estado do Pará, devido ao interesse por parte desta pesquisadora em aprofundar sua análise teórica em relação ao seu município/esfera governamental de atuação profissional, bem como contribuir para a ampliação do número de pesquisas acadêmicas referentes a esse programa governamental, sobretudo, em estados ou municípios da região Norte do país.

Nesta Tese, registra-se que as escolas municipais de Belém estão agrupadas em 8 (oito) Distritos Administrativos (DABEN, DAICO, DABEL, DAGUA, DASAC, DAENT, DAOUT e DAMOS)<sup>13</sup>. Considerando que o PNAIC foi implementado na rede municipal de ensino de Belém, parte-se do pressuposto de que todas as escolas da referida rede recebem formação continuada padronizada, apesar das mediações das diferentes escolas. A escolha da amostragem de professores e da escola de atuação dos entrevistados deu-se de forma aleatória, sendo realizada pelo menos 16 (dezesesseis) entrevistas, com a participação na pesquisa de pelo menos 2 (dois) professores alfabetizadores por Distrito Administrativo.

Para a análise dos dados da pesquisa, realizou-se a análise do conteúdo, por considerar que este conjunto de técnicas permite a sistematização das entrevistas com os professores, em consonância com a literatura referente à formação de professores, tal como sugerido na definição de Bardin (2010, p. 44):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para a sistematização dos dados coletados, foram elaborados os quadros de pré-análise, que funcionaram como um suporte para a análise dos dados, no sentido de permitir a categorização dos dados encontrados no relato dos entrevistados e no referencial teórico

---

<sup>13</sup> A Lista das escolas da rede municipal de Belém está disponível no site da SEMEC ([http://www.belem.pa.gov.br/semec/site/?page\\_id=79](http://www.belem.pa.gov.br/semec/site/?page_id=79)) e nos apêndices desta Tese.

reunido para este estudo. Franco (2008, p. 59) define a categorização como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias a partir de critérios definidos”.

A partir de uma revisão da literatura, das questões motivadoras e dos objetivos deste estudo, considerou-se a seguinte categorização temática: 1) Formação Continuada e Trabalho Docente; 2) Condições de Trabalho e Valorização Profissional; e 3) Trabalho Docente e Avaliação em larga escala.

Nessa direção, trabalhou-se a inferência como procedimento de análise dos dados, que, segundo Bardin (2010), permite deduzir de maneira lógica os dados presentes nos relatos dos entrevistados, a partir do contexto dos participantes da pesquisa.

Esta foi a trajetória metodológica para a realização deste estudo, que, por meio da análise do PNAIC e de seus desdobramentos, buscou apontar características marcantes da formação, do trabalho docente e da avaliação em larga escala no cenário educacional recente e vigente, no sentido de verificar quais contribuições e contradições tem trazido à formação de professores, bem como de que forma tem influenciado o trabalho docente.

#### **1.4 Estrutura da Tese: seções e considerações conclusivas**

Este trabalho está organizado em cinco seções. Concretamente, a primeira seção constitui esta introdução, em que, além de apresentar o objeto de estudo, a problemática, a relevância do estudo, as questões norteadoras, os objetivos, o problema e os procedimentos teórico-metodológicos, destaca-se a estrutura da Tese, que consiste na síntese das seções e considerações conclusivas.

Na segunda seção, intitulada “Os organismos internacionais e a política de formação de professores”, foram analisadas a influência dos organismos internacionais e seus desdobramentos nas políticas públicas educacionais; a política de formação de professores e a legislação educacional brasileira referente à formação de professores. Nesta seção, pretendeu-se analisar mais profundamente as recomendações do Banco Mundial, da OCDE e da UNESCO/OREALC para a política de formação docente.

Na terceira seção, denominada “O Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no contexto das políticas públicas educacionais”, apresentou-se um histórico do PNAIC no âmbito da política educacional, com ênfase em suas implicações à formação e ao trabalho docente, além da legislação concernente ao programa.

Na quarta seção, chamada “O PNAIC na Rede Municipal de Ensino de Belém: implicações à formação e ao trabalho docente”, foi analisada a implementação do PNAIC na rede municipal de ensino de Belém, bem como os resultados deste estudo referentes às implicações<sup>14</sup> deste programa governamental à formação e ao trabalho de professores que atuam na referida rede de ensino.

Na quinta e última seção, as considerações finais, são apresentados os resultados obtidos referentes à pesquisa acadêmica, nos quais o estudo revelou que a contribuição do PNAIC para a atuação das professoras alfabetizadoras entrevistadas é limitada, tendo em vista que não vem acompanhada de uma política de valorização profissional, de adequadas condições de trabalho e formação. Além disso, a formação continuada de professores da educação básica está estreitamente relacionada à melhoria dos resultados educacionais nas avaliações em larga escala.

---

<sup>14</sup> As implicações do PNAIC à formação e ao trabalho dos professores alfabetizadores entrevistados referem-se ao processo de analisar se este pacto trouxe melhores condições de trabalho e atuação profissional e se propiciou responsabilização dos professores pelos resultados educacionais, precarização e intensificação do trabalho docente.

## 2 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem (Maués, 2003, p. 94).

Nesta segunda seção, serão analisadas algumas orientações emanadas de organismos internacionais em relação às políticas de formação de professores, a partir da década de 1990, considerando, para a definição do período, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, o Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Dakar, no Senegal, em 2000, e o Fórum Mundial de Educação, promovido em Inchoen, na Coreia do Sul, em 2015.

### 2.1 Os organismos internacionais e a política educacional: parâmetros para a política de formação de professores

A crise do capitalismo, na década de 1970, teve como consequência, para repor a acumulação, a transição do modo de produção taylorista/fordista para outros processos produtivos, como o toyotismo. Essa crise manifesta um período de mudanças<sup>15</sup> na estrutura do referido sistema, em decorrência do esgotamento desse processo de produção vigente, desenvolvido durante o século XX, que “se fundamentou basicamente na produção em massa, em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob forte despotismo e controle fabril” (Antunes, 2001, p. 16), alinhado a um modelo de Estado denominado keynesiano ou Estado de bem-estar social.

De acordo com Peroni (2003, p. 22), neste Estado keynesiano, Estado de bem-estar social ou *Welfare State*, o “Estado tinha o papel de controlar os ciclos econômicos [...]. As políticas eram direcionadas para o investimento público, principalmente para os setores vinculados ao crescimento da produção e do consumo em massa [...]”. Além disso, o Estado visava garantir o pleno emprego, assim como exercia, direta ou indiretamente, o papel de regulador dos acordos salariais e dos direitos dos trabalhadores na produção.

---

<sup>15</sup> No campo econômico, as mudanças foram decorrentes dos avanços tecnológicos, da intensificação da globalização da economia e de novos padrões de organização do trabalho, e, no campo político, a redefinição do papel do Estado propiciou a privatização, a terceirização, a desregulamentação, a focalização de programas sociais e a descentralização (Cabral Neto; Macêdo, 2006).

Daí então, por meio do avanço tecnológico, aprofundaram-se as transformações no processo produtivo, o que fez emergir outros processos, com destaque para o toyotismo. Segundo Antunes (2001), o toyotismo tem como principais características: a produção heterogênea vinculada à demanda; o trabalho operário em equipe, com múltiplas funções (polivalência); e o princípio do *just in time*, que significa o melhor aproveitamento possível do tempo de produção e funciona sob o sistema *Kanban*, que consiste em placas ou senhas de comando para a reposição de peças e estoque, propiciando, assim, a necessidade de modernização dos países.

É importante situar esta mudança de paradigma produtivo, do taylorismo para o toyotismo, iniciada no “chão da fábrica”, no sentido de que tanto um quanto outro influenciaram, de modo significativo, os processos educacionais, tal como destaca Apple (1995) em relação à influência do taylorismo nos processos educacionais, como a padronização dos currículos, a racionalização do ensino, a avaliação centrada no desempenho e o controle do trabalho dos professores. O toyotismo influenciou o processo de construção de um novo perfil profissional para o trabalhador em geral, incluindo o professor. Algumas características desse perfil são que o trabalhador deve ser mais flexível, eficiente e polivalente, que atenda às inovações exigidas pelas mudanças ocorridas na sociedade, advindas das transformações tecnológicas e da reestruturação produtiva em desenvolvimento no mundo do trabalho.

Apple (1995) afirma que a reestruturação produtiva e a crise econômica, sobretudo, a partir de 1970, têm causado impacto profundo na forma como tem se desenvolvido a atuação dos professores, acarretando perda ou redução da autonomia no processo de trabalho. Para o Brasil, assim como para outros países, era preciso modernizar-se e retomar o crescimento econômico. Tal cenário propiciou a submissão dos países periféricos, de modo particular, os países da América Latina, a uma gama de reformas que se caracterizaram pela abertura da economia ao capital internacional, por redução dos gastos sociais, pela desregulamentação dos mercados, pelas privatizações de empresas públicas<sup>16</sup> e pela terceirização.

O Brasil, seguindo as recomendações oriundas da Conferência Mundial de Educação, da qual foi signatário, aderiu à implementação de reformas nos seus sistemas públicos de educação básica, de acordo com os princípios estabelecidos na Declaração de Jomtien,

---

<sup>16</sup> Sobre a questão da privatização de empresas públicas, é preciso destacar a privatização da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD); do setor de energia elétrica; do setor de telecomunicações, incluindo a Telebrás; e o fim do monopólio da Petrobras sobre a exploração e o refinamento do petróleo, bem como sobre a exploração de gás natural (Biblioteca Virtual da Presidência).

marcada pela consolidação das políticas neoliberais, cuja característica central é a diminuição do papel do Estado.

É relevante analisar que a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos e, por conseguinte, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990) representam um marco para o protagonismo dos organismos internacionais, assim como para o cenário atual das políticas públicas educacionais experienciadas no Brasil, tendo em vista que o documento oriundo dessa conferência tem orientado a constituição das bases para o reforço da educação como fomentadora do desenvolvimento econômico e da aquisição de competências<sup>17</sup> para a atuação dos indivíduos no mercado de trabalho, para a concepção de educação centrada nos resultados obtidos, com base na avaliação de desempenho, pautada em parâmetros internacionais de aprendizagem. Isso tem contribuído para o acirramento da competitividade entre os países, ranqueamento de escolas, responsabilização do professor pelo desempenho escolar, sem, contudo, serem consideradas as condições materiais de trabalho deste profissional.

Santos (2006) constata que as reformas propostas pelo Estado brasileiro, e em sua maioria implementadas, apontam para um Estado mínimo na sua função social, no atendimento dos direitos da população e máximo em favor do setor privado, no sentido de beneficiar/apoiar o capital, o que, segundo Lima (2006), configura a concepção neoliberal. Desse modo, o Estado reduz custos com as políticas sociais e, com isso, favorece a privatização do setor social, em especial, da educação, como medida de superação da crise do Estado. Conforme analisa Oliveira (2005), torna-se um Estado regulador, que controla o funcionamento dos serviços públicos em favor do mercado. Haddad *et al.* (2008), ao analisarem a visão do Banco Mundial sobre a educação, demonstram esta perspectiva mercadológica de educação em voga, da seguinte forma:

A educação é encarada pelo Banco como a prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores. Nessa perspectiva, a educação deve ser avaliada com base no desempenho dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus “clientes”, os pais (Haddad *et al.*, 2008, p. 27).

A materialização das reformas no campo educacional, por meio das políticas educacionais, tem apontado para a perspectiva de educação destinada a atender às demandas

---

<sup>17</sup> Maués (2003) afirma que o desenvolvimento de competências visa atender às exigências do mercado de trabalho e os interesses dos organismos internacionais, por priorizar o saber-executar em detrimento do conhecimento.



do mercado de trabalho, sob os princípios de produtividade, eficiência, eficácia, polivalência e flexibilidade, sem, contudo, considerar que esta deve ter relevância social.

Desse modo, a década de 1990 se constituiu de propostas educacionais de mudança para a melhoria da qualidade da educação, na lógica do mercado, com a utilização de estratégias de ação pautadas em indicadores de produtividade e competitividade e voltadas para a superação do fracasso escolar no ensino nacional, diagnosticado pelos organismos internacionais, sendo os principais o Banco Mundial (1995), a UNESCO (1990), o PNUD (1990) e o UNICEF (1995), promotores da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos. Em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e com a LDB n.º 9.394/1996, as propostas das políticas educacionais implantadas para a educação básica foram pautadas na descentralização. No entanto, verifica-se que, apesar da proposta de políticas de descentralização, o que prevalece é a centralização no que se refere à elaboração e avaliação das políticas educacionais na esfera federal e a desresponsabilização do Estado pela manutenção e o desenvolvimento do ensino público e gratuito, transferindo-a para a sociedade e, em especial, para o setor privado.

Em relação aos processos avaliativos das políticas educacionais para a educação básica, Lima (2006) constata que o sistema de avaliação da educação básica tem considerado parâmetros curriculares únicos para tratar de uma realidade marcada pela diversidade, tornando insignificantes as informações para a aprovação de mudanças. Além disso, o processo de avaliação da educação básica está centrado em instrumentos de avaliação, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que fragilizam o trabalho docente, no sentido de promover a competitividade entre as escolas na busca de melhores resultados, sem considerar as condições sociais e econômicas em que estão inseridos professores e estudantes.

Em contrapartida, pretende-se, conforme preconizado pelos movimentos sociais ligados à educação, como CNTE, ANFOPE, ANPEd, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, uma política de avaliação da educação básica que promova a participação efetiva, a autonomia e os resultados destinados à intervenção para a melhoria da escola pública. Assim, torna-se latente a necessidade de reorientação da política educacional para a educação básica que priorize uma educação com qualidade social, entendida como acessível à maioria da população escolarizável e pautada nos princípios de inclusão social.

O Fórum Mundial sobre Educação de Dakar, em abril de 2000, e a conseqüente Declaração de Dakar (2000) representaram a retomada do compromisso em alcançar os objetivos e as metas da Educação para Todos, assumido na Conferência Mundial Sobre

Educação para Todos de 1990, e, portanto, é a evidência do fracasso do atendimento das metas, ou do atendimento apenas parcial.

Este evento, o Fórum de Dakar, reafirma a perspectiva de educação voltada para o desenvolvimento econômico e a prescrição de adesão dos governos ao projeto dos organismos internacionais, em vista da redução das desigualdades sociais entre os países. No entanto, é preciso analisar que é marcante na Declaração de Dakar (2000) tornar os países propensos aos interesses do capital, em outros termos, tornar a economia estável para o crescimento econômico.

Na primeira década dos anos 2000, as políticas em vigência foram aprofundadas e algumas outras foram introduzidas, mas seguindo a mesma lógica. Com o objetivo de suprir, de forma direta ou indireta, as deficiências na formação dos profissionais da educação básica, criaram-se diversos programas, políticas educacionais e leis, tais como: Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007; Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, promulgado pelo Decreto Lei n.º 6.094/2007; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (aprovado pelo mesmo decreto); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>18</sup>, criado pela Emenda Constitucional n.º 53/2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/2007; e Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, em 2005, instituída com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, integrada por universidades que se configuram como centros de pesquisa e desenvolvimento da educação, tendo como público-alvo prioritário professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. A referida rede era constituída, segundo Freitas (2007), pelos Programas Pró-Formação, Pró-Infantil e Pró-Letramento. A autora caracteriza os programas da seguinte forma:

[...] o Pró-Formação, no âmbito da Secretaria de Educação a Distância (SEED), iniciado em 1997 e finalizado em 2004, direcionado à formação em nível médio dos professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; o Pró-Infantil, iniciado em 2005, dirigido à formação em nível médio dos professores de educação infantil, centrado na formação por tutorias exercidas pelos professores da rede e supervisionadas pelas IES participantes. O Pró-Letramento, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino e com as universidades da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação, constitui-se o único programa de formação continuada de professores das

---

<sup>18</sup> O FUNDEB foi antecedido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional n.º 14/1995 e pela Lei n.º 9424, de 24 de dezembro de 1996.

séries iniciais do ensino fundamental centrado em alfabetização e matemática (Freitas, 2007, p. 4).

É importante também ressaltar a Lei n.º 11.502/2007, que modifica a estrutura e as competências da CAPES, que passou a ter a tarefa de induzir e fomentar convênios com as esferas federativas, voltados para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério. A mudança de esfera responsável pela formação de docentes foi aprovada no mesmo Decreto n.º 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. No mesmo ano, também foi instituído, por meio de uma portaria da CAPES, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Em 2016, às vésperas do início do processo de *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff, foi revogado o Decreto de 2009 e entrou em vigor o Decreto 8.752, de 10 de maio de 2016.

No que se refere à Política Nacional de Formação de Professores, é importante ressaltar que, apesar de o Decreto n.º 8.752, de 10 de maio de 2016, estar em vigor, foi lançada pelo MEC, em 18 de outubro de 2017, a “Política Nacional de Formação de Professores”, apresentada pela então Secretária Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães Castro, e pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho, sem que o decreto de 2016 fosse citado durante o lançamento, nem tendo sido revogado. Ressalta-se que tal política foi apresentada em Power Point, mediante slides, sem publicação de documento oficial pelo MEC que desse respaldo teórico à iniciativa.

No lançamento da “nova” Política Nacional de Formação de Professores, entre outros aspectos, anunciou-se que esta será norteada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a retomada ou a implementação de novos programas de formação inicial e continuada de professores, denominados de linha de ação, tais como: o Programa Residência Pedagógica (atualização do PIBID<sup>19</sup>); Universidade Aberta do Brasil; PROUNI: Mestrados Profissionais; cursos de especialização e cooperação internacional.

Neste lançamento, os representantes do MEC, o então Ministro da Educação Mendonça Filho e a então secretária executiva Maria Helena Guimarães Castro, defenderam a retomada e a implementação de novos programas de formação de professores, sob o

---

<sup>19</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, de acordo com site do MEC, oferecia bolsas de iniciação à docência aos estudantes de cursos presenciais que se dedicassem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometessem com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo era antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID pretendia realizar uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

argumento de que a qualidade do professor é o fator que mais influencia a qualidade da educação e que, apesar do aumento do piso salarial dos professores, não houve melhoria nos resultados educacionais. A representante do MEC também utilizou dados do Censo de 2016 sobre formação inicial docente para argumentar que os professores que atuam na educação básica não contam com formação inicial adequada e que é preciso, portanto, incentivar a formação de novos “bons professores”.

No que tange ao cenário político internacional, a crise econômica de 2008, segundo Mancebo (2017), atingiu mais fortemente os países da América do Sul a partir de 2013, impondo o aprofundamento de políticas de ajuste neoliberal, sobretudo na política educacional.

No Fórum Mundial de Educação de 2015, realizado entre 19 e 22 de maio, em Incheon, na Coreia do Sul, organizado pela Unesco, Unicef, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mulheres e ACNUR, foi reafirmada a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais, sendo adotada, em 21 de maio de 2015, a Declaração de Incheon, que constitui o compromisso dos países participantes em alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)<sup>20</sup> até o ano de 2030, com destaque para o objetivo 4, qual seja, Educação de Qualidade, considerando o importante papel da educação para o desenvolvimento.

Naquela ocasião, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)<sup>21</sup>, estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2000, foram atualizados e ampliados para Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Destaca-se:

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (UNESCO, 2016, p. 21).

---

<sup>20</sup> Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos em 2015 são os seguintes: 1 – Erradicação da pobreza; 2 – Fome Zero; 3 – Boa saúde e Bem-estar; 4 – Educação de qualidade; 5 – Igualdade de gênero; 6 – Água limpa e saneamento; 7 – Energia acessível e limpa; 8 – Emprego Digno e Crescimento Econômico; 9 – Indústria, Inovação e Infraestrutura; 10 – Redução das desigualdades; 11 – Cidades e comunidades sustentáveis; 12 – Consumo e produção responsáveis; 13 – Combate à alterações climáticas; 14 – Vida debaixo d’água; 15 – Vida sobre a Terra; 16 – Paz, justiça e instituições fortes; e 17 – Parcerias em prol das metas. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) foram encontrados no site da ONU-Brasil, disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>.

<sup>21</sup> As Metas do Milênio ou os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) estabelecidos pela ONU em 2000 são: 1 – Acabar com a fome e a miséria; 2 – Oferecer educação básica de qualidade para todos; 3 – Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4 – Reduzir a mortalidade infantil; 5 – Melhorar a saúde das gestantes; 6 – Combater a Aids, a malária e outras doenças; 7 – Garantir qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; e 8 – Estabelecer parcerias para o desenvolvimento (site da ONU Brasil).

Fica evidenciado para os elaboradores dos ODS que a educação de qualidade depende de docentes, cujo número deve ser ampliado “por meio da cooperação internacional” para a sua formação. De acordo com Rodrigues (2014), no livro *O que revelam os Slogans na política educacional*, as expressões “Educação ao longo da vida” e “aprendizagem ao longo da vida” têm assumido um espaço significativo no campo das políticas educacionais, sendo disseminados em larga escala por documentos emanados de organizações multilaterais (OM), como a Unesco, ou de parcerias, como a Unesco Brasil, em cooperação com o Ministério da Educação (MEC). Em resumo, essas expressões estão relacionadas às aprendizagens vinculadas à adaptabilidade ao mercado.

O Marco de Ação da Educação 2030 (2016), parte integrante da Declaração de Incheon, busca traduzir, nos âmbitos nacional, regional e global, o compromisso firmado no Fórum de 2015. Ele visa mobilizar todos os países e parceiros em torno dos ODS sobre educação e suas metas, para propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030, mediante a garantia de oportunidades de educação de qualidade, inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos.

No entanto, analisando os acordos internacionais e a política educacional brasileira, sobretudo a partir da década de 1990 até a atualidade, observa-se o fracasso nos resultados educacionais mensurados pelas avaliações em larga escala, especialmente no que se refere à alfabetização no Brasil, que influenciaram “a implantação de políticas públicas nacionais para a melhoria da aprendizagem das crianças, principalmente na área de formação continuada de professores” (Menarhini; Gomes, 2019, p. 10).

Para Menarhini e Gomes (2019), desde os anos 2000, políticas públicas de formação de professores têm sido implementadas em todo o país, sendo várias dessas destinadas a resolver a problemática da alfabetização, em consonância com os acordos internacionais firmados pelo governo brasileiro. As autoras citam alguns desses programas: Programa Professor Alfabetizador (PROFA) (2000); Programa Toda Criança Aprendendo (2003); Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2004); Programa Pró-Letramento (2005); e, finalmente, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2012).

O Programa Professor Alfabetizador (PROFA) foi lançado em 2000, pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), visando oferecer novas técnicas de alfabetização, fundamentadas nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberoski, sobretudo, no livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1999). O referido programa consistia em um curso de aprofundamento destinado a professores e formadores para desenvolver competências profissionais a quem ensinava a ler e escrever.

O Programa Toda Criança Aprendendo, implementado em 2003, em decorrência das críticas direcionadas ao PROFA, consistia em ações que traziam para discussão uma formação que valorizava o trabalho do professor e a construção coletiva de uma proposta de formação continuada.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RNFP), criada em 2004, objetiva contribuir para a melhoria da formação dos professores e para a aprendizagem dos alunos. A formação continuada promovida pela rede é destinada aos professores de educação básica dos sistemas públicos de ensino. As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais, que integram a RNFP, produzem materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, além de serem responsáveis pela formação, em vários estados e municípios do país. Assim, elas atuam em rede para atender às necessidades e demandas dos sistemas de ensino do país. As áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. O Ministério da Educação oferece suporte técnico e financeiro, tendo o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal.

O Programa Pró-Letramento: Mobilização pela Qualidade da Educação foi lançado em 2005 e consistia em um programa de formação continuada de professores na modalidade de educação à distância e em serviço, que tinha como objetivo a melhoria da aprendizagem da leitura/escrita e matemática de alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012) foi um compromisso firmado entre o governo Federal, Distrito Federal, estados e municípios para assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Em termos gerais, estes eventos e respectivas declarações foram considerados como parâmetros para a publicação de outros documentos por parte dos organismos internacionais que influenciaram a implementação de programas educacionais no Brasil, tal como serão analisados no próximo tópico.

## **2.2 A política de formação de professores e o trabalho docente: documentos em análise**

Neste estudo, serão analisados alguns documentos produzidos por organismos internacionais quanto à formação de professores, com o objetivo de identificar a relação desses documentos com as políticas adotadas no Brasil, a partir dos anos 2000.

O documento “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (2005) é representativo da concepção e orientação para a formação de professores, segundo a lógica da OCDE. Trata-se de um relatório referente aos resultados do projeto “Atraindo, desenvolvendo, e retendo professores eficazes”, realizado no período de 2002 a 2004, que teve a participação de 25 países, destacando-se que o Brasil não fez parte dessa pesquisa. Este projeto envolveu Relatórios Nacionais de *Background*; visitas a alguns países, realizadas por equipes externas de acompanhamento; coleta de dados; pesquisas sobre questões específicas e *Workshops*. O objetivo central do projeto consiste em fornecer aos formuladores de políticas dados e análises que norteiem a elaboração e a implementação de políticas para professores que resultem em ensino-aprendizagem de qualidade na escola pública (OCDE, 2005, p. 235).

Com base nos resultados da pesquisa, a OCDE (2005) aponta as principais preocupações, com aspectos que são importantes para a melhoria da qualidade da educação e, principalmente, para a formação e o trabalho docente, tais como: 1) A atratividade da docência como carreira; 2) O desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores; 3) O recrutamento, a seleção e a contratação de professores; e 4) A retenção de professores eficazes nas escolas.

A OCDE (2005) apresenta resultados que retratam dificuldades de vários países em atrair os professores para novos postos de trabalho, bem como para substituição de professores aposentados, tendo em vista o status da docência, que consiste na desvalorização do trabalho docente, na reduzida competitividade da profissão docente no mercado e na diminuição relativa dos salários dos professores na maioria dos países, além de ambientes inadequados ao desenvolvimento do professor e do trabalho na escola.

No que se refere ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores, o estudo da OCDE (2005) revelou que em quase todos os países não há número suficiente de professores com conhecimentos e habilidades para atender às necessidades das escolas. Há limitação nos vínculos entre formação docente, desenvolvimento profissional dos professores e necessidades das escolas, e muitos países não contam com programas sistêmicos de iniciação à docência.

A preocupação com o recrutamento, a seleção e a contratação de professores corresponde à constatação de que, na maioria dos países, a distribuição de professores entre as escolas e a disponibilidade de professores de qualidade para atender às necessidades de estudantes em áreas mais afastadas são desiguais. As escolas têm pouca influência na indicação dos professores e alguns países têm excedente de professores qualificados.

Em relação à preocupação com a retenção de professores eficazes nas escolas, os estudos da OCDE (2005) apontam para o fato de que alguns países apresentam altas taxas de redução do número de professores. No que se refere à satisfação no trabalho e à eficácia no ensino, os professores demonstram preocupação em relação aos efeitos da carga horária de trabalho excessiva, estresse e ambientes de trabalho inadequados. Na maioria dos países, há limitação de reconhecimento e recompensa relacionados ao trabalho dos professores e os processos para solucionar o ensino ineficaz, geralmente, são lentos e difíceis de gerenciar.

Considerando estas preocupações e tendo em vista a melhoria dos resultados educacionais, a OCDE (2005) indica experiências de alguns países como modelo. Nesta direção, conforme analisa Ferreira (2012), a OCDE recomenda que seus países-membros e observadores adotem como referência as experiências que essa organização considera exitosas. A OCDE cita os casos de alguns países, como França, Áustria, Alemanha, Eslováquia, Finlândia, Suécia, Austrália, Inglaterra e o País de Gales, que teriam experiências positivas, como o “Bônus Salarial” na França, ofertado aos professores iniciantes que são lotados em escolas mais problemáticas; o “Oscar da Educação” na Áustria, destinado aos professores a às autoridades das escolas que se destacam no sistema educacional, que alcançaram resultados satisfatórios, e o projeto “A Finlândia Precisa de Professores”, que visa à conscientização sobre o trabalho dos professores e sua contribuição significativa para a sociedade, lançado pelo Sindicato dos professores na Finlândia, entre outras.

A OCDE (2005) também recomenda que os países evidenciem o que esperam dos professores, o que acreditam que “o professor deve saber e ser capaz de fazer”. Desse modo, devem definir o perfil docente e torná-lo explícito em todos os sistemas escolares e de formação de professores, sendo que o referido perfil deve estabelecer as competências que o professor deve ter e/ou atingir:

O perfil de competências do professor deve derivar dos objetivos estabelecidos para a aprendizagem do estudante e deve prover padrões que abranjam toda a profissão, assim como compreensão compartilhada do que se considera uma docência de sucesso [...] Os perfis docentes devem englobar amplo conhecimento da disciplina a ser lecionada; habilidades pedagógicas; capacidade para trabalhar de maneira eficaz com uma ampla variedade de estudantes e colegas, contribuindo com a escola e com a profissão; e capacidade para continuar seu desenvolvimento. O perfil poderia expressar níveis diferentes de desempenho adequado para professores iniciantes, professores experientes e outros com responsabilidades maiores. Um perfil de professor claro, estruturado e amplamente apoiado pode ser um mecanismo poderoso para alinhar os elementos envolvidos no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades e para fornecer um meio de avaliar se programas de desenvolvimento docente estão fazendo diferença (OCDE, 2005, p. 13).



Como pode ser analisado, a OCDE visa a uma padronização do que seria os professores eficazes, inclusive, responsabilizando-os pelo seu desenvolvimento profissional, formação continuada, tal como pode ser observado no relatório da OCDE (2005, p. 13):

Como parte dessa estrutura, deve haver um conjunto evidente de expectativas quanto às responsabilidades dos próprios professores com relação a seu desenvolvimento continuado, assim como uma estrutura de apoio para facilitar seu crescimento profissional.

A organização destaca, mais uma vez, algumas competências que fazem a diferença na qualidade e na eficácia do ensino, como:

Conhecimento sólido relacionado à disciplina; habilidades de comunicação; capacidade para se relacionar com cada estudante; habilidades de auto-gestão; habilidades organizacionais; habilidades de gerenciamento de sala de aula; habilidades de resolução de problemas; repertório de métodos de ensino; habilidades de trabalho em equipe; e habilidades de pesquisa (OCDE, 2005, p. 105).

Concordando com Ferreira (2012), compreende-se que tais competências são importantes para a função docente, no entanto, questiona-se sobre estas competências estarem relacionadas muito mais à cultura dos resultados, à eficiência e à eficácia na economia da educação do que na construção de uma educação com qualidade social, com garantia de condições adequadas de trabalho e carreira para seus trabalhadores.

Com base neste documento da OCDE, observa-se a orientação de aligeiramento da formação inicial dos professores, considerando o aprimoramento desta na atuação docente. “Em geral, seria melhor valorizar o aprimoramento da iniciação e do desenvolvimento docente ao longo da carreira profissional do que aumentar a duração da educação pré-serviço” (OCDE, 2005, p. 14). Este organismo internacional apresenta a proposta de flexibilização da formação de professores, como pode ser visto no trecho a seguir:

É provável que cursos de educação de professores de duração relativamente curta facilitem o ingresso na docência de pessoas vindas de outras carreiras, visto que envolvem custos mais baixos, especialmente em termos de custos de oportunidade. A duração dos cursos também é relevante para a mobilidade dos professores dentro dos países (OCDE, 2005, p. 111-112).

A OCDE também aposta em resultados práticos, rápidos e de baixo custo, atingidos mediante formação em serviço destinada às pessoas que já atuam como professores.

Muitos, se não a maioria, dos atributos essenciais de professores de sucesso apenas se tornarão evidente quando estiverem em serviço. Muitas habilidades serão mais

bem-desenvolvidas quando as pessoas estiverem trabalhando como docentes, e não por meio de educação pré-serviço (OCDE, 2005, p. 106).

Segundo Ferreira (2012), esta organização está mais preocupada com aspectos econômicos, no sentido do custo-benefício da formação para o mercado de trabalho. Sob esta perspectiva, a formação em serviço apresenta-se como mais vantajosa, rápida, de menor custo e eficiente para a política docente defendida pela organização, que, segundo a autora, consiste em uma visão imediatista de formação, visando apenas à melhoria dos resultados educacionais (Ferreira, 2012).

Em contrapartida, apesar da centralidade do trabalho docente na busca pela melhoria da qualidade da educação, recorrente nas reformas educacionais em curso, a profissão/carreira docente não tem sido atraente. Nessa direção, a OCDE recomenda que deve atrair, desenvolver e reter professores eficazes para o sistema educacional.

A partir da pesquisa realizada, o Brasil tem apresentado algumas ações que podem se caracterizar como relacionadas a essas questões elencadas pela OCDE (2005). Gatti e Barreto (2009) e Scheibe (2011) apontam para uma tendência de redução do ingresso de estudantes nas licenciaturas. Desse modo, com a falta de novos professores e com as aposentadorias, faltarão professores nas escolas, em breve, o que exige providências que possam impedir ou diminuir tal situação que se desenha.

No Brasil, em termos de política de “atração”, podem ser citados o Programa de Bolsa Institucional à Docência (PIBID), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCENCIA) e a Residência Pedagógica como programas que intentam atrair licenciandos para a carreira docente, bem como proporcionar a estes uma “atuação assistida” por professores que atuam na área.

De acordo com Ferreira (2012), o PIBID e o PRODOCENCIA têm objetivos interessantes, tendo em vista que visam melhorar a qualidade da formação dos futuros professores e contribuir para a melhoria da prática dos professores em exercício da educação básica, propiciando uma aproximação entre universidades e escolas da educação básica, no entanto, atendem a uma demanda muito reduzida.

No que se refere a “reter professores eficazes” na profissão, tem sido difícil atender a essa recomendação no Brasil. O país tem enfrentado a escassez de professores habilitados para lecionar na educação básica. Nesse sentido, o Brasil tem adotado medidas paliativas e pouco consistentes, como o encurtamento ou o aligeiramento da formação, que não tem contribuído para a superação desta dificuldade. Com base em dados divulgados pelo Censo da Educação Superior 2022, os cursos de bacharelado continuam concentrando a maioria dos

ingressantes da educação superior (54,0%), seguidos pelos cursos tecnológicos (29,3%) e pelos cursos de licenciatura (16,7%).

O encurtamento ou aligeiramento da formação tem como uma de suas formas a modalidade à distância. No contexto da política educacional brasileira atual, a educação à distância é apresentada como estratégia de formação inicial e continuada de professores, sendo considerada pelos seus mentores, conforme Cabral Neto e Macêdo (2006), como uma alternativa rápida e eficaz, de menor custo, que atende a uma quantidade maior de professores, e por permitir que estes profissionais continuem sua atuação profissional durante a aquisição de conhecimentos, que devem ser aplicados de forma imediata em sua prática. No tocante à formação de professores na modalidade à distância, é relevante destacar a criação do Programa Pró-Licenciatura, em 2005, e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto n.º 5.800/06, em 2006.

De acordo com os dados divulgados pelo Censo da Educação Superior de 2022, das matrículas nos cursos de licenciatura registradas naquele ano, 34,2% estão em instituições públicas e 65,8% estão em IES privadas. Em relação à modalidade de ensino, as matrículas em cursos de licenciatura presencial representam 35,8%, enquanto licenciatura a distância são 64,2% do total de matrículas.

Nessa direção, atendendo à preferência da OCDE pela formação em serviço, tendo em vista que esta oferece resultados mais imediatos e está voltada para os professores que atuam nas escolas, concretizando as reformas educacionais, o Brasil tem aumentado consideravelmente a política, em todas as esferas públicas em formação continuada para professores em serviço, sendo relevante apontar alguns dos programas do MEC: Programa Nacional de Informática na Educação-ProInfo (1997/2007); Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA (2001); Pró-Letramento (2005); Pró-Licenciatura (2005); Pró-Infantil (2005); Plano Nacional de Formação – PARFOR (2009), entre outros.

Maués (2008) analisa que as políticas de formação de professores têm se submetido à lógica do mercado, com a redefinição da carreira docente, pautada na flexibilização das relações de trabalho, no salário com base no mérito, no prêmio por desempenho, no incentivo para atrair os melhores para a profissão e na definição de parâmetros nacionais e internacionais de avaliação.

No Brasil, há muitos projetos e programas que visam premiar os “professores eficazes” com bônus e bolsa de incentivo por resultados, incentivo ao *ranking* das escolas via IDEB e concursos ou olimpíadas, como: Concurso de Redação Ler é Preciso; Olimpíadas de Língua Portuguesa; Olimpíadas de matemática; Prêmio Arte na Escola Cidadã; Prêmio

Construindo a Nação; Prêmio Gestor Nota 10; Prêmio Professor Nota 10; Prêmio Professores do Brasil; Prêmio Viva Leitura e Prêmio Objetivos do Milênio, entre outros.

Koga (2010), no âmbito do estudo referente ao Prêmio Professor do Brasil, analisa que os “professores modelos”, mercedores de premiações, são considerados “chave” nas políticas educacionais, no sentido de que devem promover a melhoria da qualidade da educação, independentemente das condições materiais e sociais em que realizam seu trabalho. Nessa direção, a autora afirma que esta política tem reforçado a responsabilização e individualização do professor para com o sucesso na escola (Koga, 2010).

Nas políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais, têm se tornado comum a premiação e a valorização pelo mérito. Sendo assim, para o governo e algumas ONGs, representantes do empresariado na educação, a escola é eficaz quando alcança melhores resultados educacionais no IDEB; tem melhores professores e experiências premiadas. No entanto, essas políticas não têm oferecido condições favoráveis à formação e ao trabalho docente, tais como: formação inicial e continuada dos professores; condições adequadas de trabalho; e plano de carreira e salários. Desse modo, a política educacional em voga dificulta a “atração”, o “desenvolvimento” e a “permanência” dos professores na profissão, tornando o cenário da política de formação de professores mais desafiador, sendo necessária uma mudança consistente para a garantia de uma educação com qualidade social.

Com base nesse contexto, é propício citar Oliveira (2004, p. 1) quando afirma que as mudanças decorrentes das reformas educacionais têm resultado na “intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores”, o que, segundo a autora, tem contribuído para o processo de flexibilização e precarização do trabalho docente. Para esta autora, estes termos estão relacionados ao fato de o professor ter de assumir múltiplas funções na escola, que não são próprias de sua formação profissional, além de não ter garantidas condições favoráveis de trabalho e remuneração (Oliveira, 2004).

Assim, constata-se que, se, por um lado, vigoram novas exigências profissionais destinadas aos professores, enfatizadas nas propostas de formação continuada de professores em serviço, por outro lado, não são garantidas pelas esferas governamentais, em especial por parte da esfera federal, condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho docente.

Acerca da intensificação do trabalho docente, Pino, Vieira e Hypólito (2009) analisam que as características do processo de intensificação podem ser resumidas pelo fato de que os professores pressionados a atender às novas exigências profissionais acabam consentindo com

inovações técnicas em condições não favoráveis de trabalho. Nessa perspectiva, de acordo com estes autores, a intensificação é um processo que:

i) Conduz à redução do tempo de descanso na jornada de trabalho, ii) implica falta de tempo para atualização e requalificação em habilidades necessárias; iii) implica uma sensação crônica de sobrecarga de trabalho [...], o que reduz áreas de decisão pessoal, envolvimento e controle sobre planejamento, aumenta a dependência de materiais e especialistas externos ao trabalho, provocando maior separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento; iv) reduz a qualidade do tempo (para se “ganhar” tempo somente o “essencial” é realizado), o que aumenta o isolamento, reduz a interação e limita a reflexão conjunta; v) as habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas e as habilidades de gerência são incrementadas; vi) impõe e incrementa o trabalho de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais; vii) introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares, a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento), viii) as formas de intensificação são muitas vezes interpretadas como profissionalização e, assim, passam a ser voluntariamente apoiadas pelo magistério (Pino; Vieira; Hypólito, 2009, p. 124).

Tal processo de intensificação do trabalho docente pode favorecer uma formação continuada também precária, que, por conta de tantas atribuições destinadas a esses profissionais, acaba se desenvolvendo de forma aligeirada, provocadora da separação entre os que elaboram o processo de formação e os que executam os programas, e, muitas vezes, até mesmo reforçadora da intensificação do trabalho, com atividades esporádicas que pouco ou em nada contribuem para sua atuação/carreira profissional.

Apple (1995), com base no contexto da reestruturação produtiva, analisa que a intensificação, devido ao elevado controle do processo de trabalho dos professores, tem representado uma das formas pelas quais os trabalhadores educacionais perdem conquistas sociais e o “sentimento crônico de excesso de trabalho”. O autor também afirma que a intensificação tende a destruir a sociabilidade dos trabalhadores (risco de isolamento) e a provocar a diversificação de habilidades, aprendizagem em uma gama mais ampla de habilidades que pode comprometer a sua especialidade, a docência (Apple, 1995).

No campo das políticas educacionais, também é relevante destacar que não têm sido oferecidas condições favoráveis ao trabalho docente, tais como: infraestrutura material nas escolas, plano de carreira e salários, formação continuada (Santos, 2008). Sob esta perspectiva, torna-se imprescindível que exista uma política educacional que garanta tais condições de trabalho aos professores, para que eles contem com subsídios para manter uma prática docente alinhada criticamente ao contexto mais amplo da sociedade.

Nessa perspectiva, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), como apresentada no documento orientador do XXI Encontro Nacional

da ANFOPE: por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação (2023), tem uma história marcada pela

[...] defesa de políticas de formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho que valorizam o profissional e que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização, sua profissionalidade, e a construção de uma concepção de formação de professores ancorada na base comum nacional (ANFOPE, 2023, p. 10).

A Base Comum Nacional (BCN) proposta pela ANFOPE está pautada em princípios que respeitam a autonomia das instituições formadoras e que orientam aspectos comuns para a construção dos currículos. Desse modo, a BCN defendida pela ANFOPE ancora-se nos seguintes princípios:

- Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- Unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;
- Trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente;
- Compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;
- Gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;
- Incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;
- Avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição (ANFOPE, 2023, p. 21-22).

Nessa direção, a ANFOPE é contrária à efetivação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Básica e a BNC-Formação inicial e continuada, bem como à proposta da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar), pelo Conselho Nacional de Educação, tendo em vista que retomam a concepção de currículo mínimo criticada (e combatida) por este movimento de educadores desde o final da década de 1970 até a década de 1980.

A ANFOPE, nesse mesmo documento, defende que é necessário garantir que as reformas educacionais não cedam a pressões reducionistas de interesses privados e oriundas de um modelo que enxuga o papel do Estado, como as agendas neoliberais que cresceram nos últimos anos no campo educacional. As políticas que passam por tal problemática são a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum Formação (BNC-Formação),

a Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), que precisam de revogação; “a terceirização da gestão de instituições educacionais por meio de organizações sociais; a flexibilização dos marcos regulatórios e de avaliação da educação a distância; o controle pedagógico por meio das tecnologias e das plataformas virtuais” (CONAE, 2023, p. 58). Em outros termos, é preciso contraposição a todas as formas de desqualificação da educação e de financeirização, privatização, terceirização e transferência de responsabilidades do Estado na educação à iniciativa privada (em todos os níveis, etapas e modalidades), e contra todos os ataques aos direitos trabalhistas e previdenciários de seus profissionais.

O documento referência da CONAE 2024<sup>22</sup>, “Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”, que objetiva contribuir para uma educação básica e superior de qualidade, retoma os preceitos trazidos pela ANFOPE em contrariedade à atual política educacional, como a proposta de uma política nacional de formação dos/das trabalhadores(as)/profissionais da educação, em que formação e valorização profissional são consideradas indissociáveis, manifestada da seguinte forma, no referido documento:

A concepção de valorização dos (das) trabalhadores (as), profissionais da educação básica e superior, comporta a indissociabilidade entre formação inicial e a continuada, considerando carreira, remuneração, condições de trabalho e saúde. (CONAE, 2024, p. 136).

De acordo com o documento referência da CONAE 2024, é necessária a definição de políticas de Estado que garantam a valorização dos/das profissionais da educação defendida na agenda do PNE 2024-2034, tendo em vista que não houve avanços significativos no atendimento das metas dos planos anteriores.

Desse modo, conforme o documento supracitado, quando se trata da valorização de trabalhadores/profissionais da educação, torna-se indispensável considerar aspectos que são condição para tal:

Tais aspectos compreendem regime de trabalho; cuidados de saúde; piso salarial profissional; carreira; concurso público; profissionalização; formação inicial e formação continuada; condições de trabalho, com destaque para o equilíbrio entre número de alunos por ano/ série/ turma e professor; reconhecimento do tempo de planejamento extraescolar com jornada digna, cumprimento legal de 1/3 da carga horária para planejamento; participação ativa em todos os processos decisórios da

---

<sup>22</sup> A CONAE 2024 foi convocada, em caráter extraordinário, pelo Decreto n.º 11.697, de 11 de setembro de 2023, com o tema “Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”, como desafio político-institucional de retomar a participação social na educação (CONAE, 2023, p. 9-10).

escola e da administração dos sistemas de ensino; reconhecimento social e a dignidade profissional; a saúde em sua integralidade; a autonomia, a liberdade e a possibilidade de realização profissional, o que implica em validar a autonomia e a autoria no fazer pedagógico da escola, garantindo os preceitos da Constituição Federal, de 1988, que assegura liberdade de cátedra aos(as) profissionais da educação [...] (CONAE, 2024, p. 136).

Dessa forma, o documento referência da CONAE 2024 reconhece que o Brasil tem uma dívida com os(as) trabalhadores(as)/profissionais da educação no tocante à sua valorização profissional. À vista disso, é considerada urgente a definição de uma política de Estado para a valorização desses(dessas) trabalhadores(as)/profissionais que não dissocie formação inicial e formação continuada; remuneração justa; cumprimento do piso salarial, carreira, desenvolvimento profissional; condições de trabalho e saúde.

Além disso, neste documento referência, são apontadas, como forma de valorização dos(as) trabalhadores(as)/profissionais da educação, as condições de trabalho, bem como a qualificação do trabalho pedagógico, que devem contemplar:

[...] condições técnicas, pedagógicas, profissionais e de salubridade, as quais devem, necessariamente, abarcar a garantia de infraestrutura adequada, garantindo acessibilidade nas instituições de educação básica e superior, bem como, saneamento básico, mobiliário, água potável, energia elétrica, iluminação e ventilação apropriadas. Considerando as singularidades dos níveis, etapas e modalidades da educação, deve-se garantir: brinquedoteca, biblioteca, jogos pedagógicos, refeitório, laboratórios por área de conhecimento, acesso à internet a cabo e/ ou wifi de qualidade, recursos digitais e tecnológicos, estrutura tecnológica - softwares e hardwares e tecnologia assistiva - para a produção e realização de aulas, atividades, formação e produção de conhecimento, com vistas à completa inclusão digital dos(as) trabalhadores(as)/ profissionais da educação, quadra poliesportiva e demais espaços recreativos e pedagógicos com acessibilidade e com foco no pleno desenvolvimento das crianças, jovens, adultos e idosos, como sujeito de direito, capaz de refletir criticamente acerca da sua realidade (CONAE, 2023, p. 139).

Quanto ao Eixo V – “Valorização de profissionais da educação: garantia do direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao piso salarial e carreira, e às condições para o exercício da profissão e saúde”, no documento referência da CONAE 2024, “Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”, são apresentadas 3 (três) proposições, com suas respectivas estratégias para o terceiro PNE (2024-2034):

Proposição 1: Instituir uma política de valorização dos(as) profissionais/trabalhadores(as) da educação básica e superior pública, assegurando formação, ingresso por concurso público, planos de carreira, com financiamento específico e estável, e em regime de colaboração entre a união, estados, distrito federal e municípios, no prazo de 3 anos de vigência deste PNE.



Proposição 2: Instituir, progressivamente, política nacional de formação de profissionais da educação básica, assegurando formação adequada aos profissionais do magistério e formação para os funcionários da educação, garantindo formação continuada.

Proposição 3: Garantir as condições adequadas para o exercício da profissão e para a promoção de saúde aos profissionais da educação (CONAE, 2024, p. 147-150).

A valorização profissional também é apresentada na legislação educacional, sendo caracterizada pela LDB 9.394/1996 da seguinte forma:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996, p. 23).

Frisa-se que, apesar da valorização dos profissionais da educação ser recorrente na legislação educacional, em concordância com Vieira (2002), é preciso analisar a persistência de políticas que nem sempre parecem considerar a centralidade do papel do professor na tarefa educativa, tendo em vista a promoção de formação focalizada e de curta duração.

Nessa direção, algumas das questões apontadas no documento da OCDE (2005) em relação a atrair e manter professores estão presentes nas políticas e ações dos governos brasileiros, observando-se as mediações necessárias, e vêm sendo incorporadas gradativamente aos programas de formação de professores implementados no país.

Em relação à formação continuada, Cabral Neto e Macêdo (2006, p. 212) caracterizam como estando inserida em um contexto reformista:

[...] A formação docente assume características pragmáticas e utilitárias, com destaque para os conhecimentos práticos e para o desenvolvimento de competências, focalizando o olhar do professor, essencialmente, em elementos do contexto da sala de aula. Nesse sentido, não leva em consideração a necessidade de uma formação teórica sólida, que possibilite ao professor a apropriação de uma visão ampla da educação e que forneça, a esse profissional, elementos para compreender criticamente a realidade social na qual atua [...].

Para Santos (2004), esta é uma estratégia de formação continuada orientada por uma visão utilitarista de educação, considerando que busca atender aos critérios de eficiência e eficácia, sendo configurados como a preocupação com a redução de gastos por parte das

esferas governamentais com a educação, bem como preocupação com sua aplicabilidade ao mercado de trabalho.

Para Cabral Neto e Macêdo (2006), nessa mesma perspectiva, diversos são os fatores que apontam para uma política governamental de formação continuada contrária à concepção de formação voltada para a melhoria da qualidade do trabalho docente. As principais contradições desses programas governamentais, segundo os referidos autores, são: a) Os professores não participam do processo de elaboração dos programas; b) a reflexão sobre a atuação docente é restrita à sala de aula; c) os cursos de formação focalizam a aprendizagem de conteúdos escolares; e d) o processo de formação é direcionado para o desenvolvimento de competências a serem utilizadas no exercício profissional (Cabral Neto; Macêdo, 2006).

Sob esta perspectiva, Maués (2003) discute o fato de que as reformas na formação de professores têm buscado traduzir uma preocupação referente ao papel que esse profissional deve desempenhar no mundo contemporâneo. Tais reformas demonstram a influência dos organismos internacionais junto aos governos na orientação das políticas, na atuação do mercado como definidor das necessidades e dos conhecimentos a serem adquiridos e no papel da educação como motor do crescimento econômico (Maués, 2003).

Em oposição a este cenário em que estão configuradas as políticas de formação, é importante mais uma vez destacar a futura CONAE, mediante uma perspectiva ampla de formação e profissionalização docente, inicial ou continuada, que traz a proposta de ruptura com a dicotomia entre teoria e prática e, portanto, com a concepção de formação, reduzida à utilização adequada dos recursos e técnicas pedagógicas, separando concepção e execução na prática educacional. Esta proposta de política de formação deve garantir uma formação baseada na dialética entre teoria e prática, valorizando a atuação profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico. Nessa direção, essa política deve oferecer perspectivas teóricas de análise da prática para que esses profissionais compreendam os contextos históricos, sociais e organizacionais de sua atuação profissional.

Neste estudo, sob esse viés, é considerada necessária uma política que promova uma formação continuada que figure em momentos mais contínuos de formação; que estimule o professor a participar do processo de elaboração da sua proposta de formação para que sejam consideradas as especificidades desses profissionais; que possibilite condições favoráveis ao desenvolvimento do trabalho docente e que viabilize a fundamentação teórica para torná-lo um profissional crítico capaz de pensar sobre sua atuação profissional e sobre a realidade social em que está inserida a escola, local de trabalho deste profissional.

Com base no contexto educacional apresentado, enfatizam-se as necessárias condições sociais e materiais favoráveis ao processo de ensino/aprendizagem e valorização profissional do magistério para o alcance efetivo da qualidade da educação.

Quanto ao documento “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, publicado pelo Banco Mundial em 2014, também é enfatizada a centralidade da política docente na busca pela qualidade da educação, sendo que o referido documento visa ao compartilhamento de experiências exitosas referentes ao desempenho docente e analisa a proposta do banco para a realização de reformas na região.

No referido documento do Banco Mundial, concordando com a análise de Maués (2016), destaca-se a ênfase na responsabilização do professor pelo êxito ou fracasso escolar, sendo este considerado o principal responsável pelos resultados educacionais. O documento aponta a baixa qualidade dos professores como impedimento para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, devido a “um fraco domínio do conteúdo acadêmico, bem como por práticas ineficazes em sala de aula [...]” (Banco Mundial, 2014, p. 2). Além disso, o Banco Mundial (2014, p. 2) é enfático ao afirmar que “nenhum corpo docente na região hoje (talvez com exceção de Cuba) pode ser considerado de alta qualidade quando comparado globalmente, mas vários países fizeram progresso na última década no sentido de elevar a qualidade dos professores [...]”.

Nesse caminho, o Banco Mundial apresenta “três passos fundamentais” para melhorar o desempenho desse profissional: políticas de recrutamento, capacitação e motivação dos melhores professores. No entanto, contraditoriamente, o Banco Mundial assevera que o principal desafio para melhorar o desempenho docente não é fiscal nem técnico, mas político, definindo os sindicatos dos professores dos países da América Latina como “grandes e politicamente ativos” e que podem inviabilizar o êxito das reformas.

No que se refere ao “recrutamento”, o Banco Mundial recomenda o aumento da seletividade; o aumento dos padrões para o ingresso na formação de professores; o aumento da qualidade da formação de professores e dos padrões de contratação.

Em relação à “capacitação”, em outros termos, à formação continuada, o Banco Mundial orienta os países da América Latina e Caribe a investirem na formação em serviço, com acompanhamento do professor nos primeiros anos de trabalho; na instituição de um sistema de avaliação do docente utilizado como parâmetro para a realização de cursos profissionais e na estimulação da troca de experiências entre os professores de uma determinada escola.

A “motivação” é a última recomendação do Banco Mundial para melhorar a qualidade do professor, traduzida em recompensas profissionais, “incluindo satisfação intrínseca, reconhecimento e prestígio, crescimento profissional, domínio intelectual e boas condições de trabalho” (Banco Mundial, 2014, p. 40), pressão por responsabilidade e incentivos financeiros.

O Banco Mundial, após apresentar as políticas de “recrutamento, capacitação e motivação” para melhorar o desempenho dos docentes, retoma a análise referente ao papel do sindicato dos professores. Para esse organismo internacional, “[...] os sindicatos dos professores na América Latina e no Caribe são considerados especialmente poderosos” (Banco Mundial, 2014, p. 48). Para o Banco Mundial (2014, p. 48), os sindicatos têm “um histórico de uso efetivo de influência eleitoral direta e movimentos de protesto nas ruas para impedir reformas consideradas uma ameaça a seus interesses”.

O referido organismo internacional, por sua vez, apresenta algumas propostas de ações que podem “reduzir a influência” dos sindicatos, tais como: estabelecer alianças entre governo e empresários para captar a opinião pública a favor das propostas; lançar as reformas no início de um governo; utilizar/publicizar os dados referentes aos exames externos e estabelecer a relação com o desempenho do professor, o que pode voltar a sociedade em favor das reformas e contra os sindicatos.

Concordando com Maués (2016), não se pode afirmar que o Brasil esteja formulando políticas que atendam plenamente às recomendações elencadas pelo Banco Mundial no documento “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, mas também não há indícios se, de fato, tais medidas têm transformado “maus professores” em “professores excelentes”.

Acerca das recomendações da Unesco/OREALC, destaca-se o documento “*Antecedentes y Criterios para La Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*”, publicado em 2013, sendo que esta análise visa identificar as principais recomendações da Unesco/OREALC para a formulação de políticas docentes e a possível influência dessas orientações nas políticas docentes implementadas no Brasil.

Para Maués (2016, p. 230), as principais orientações apontadas no referido documento da Unesco/OREALC podem ser assim sintetizadas:

1. Formação inicial – realizar o recrutamento dos melhores candidatos; fortalecer a qualidade dos programas de formação; fortalecer formação adequada para o trabalho com grupos desfavorecidos; assegurar um sistema de regulação da qualidade dos programas de formação.

2. Formação continuada – assegurar o direito de uma formação integral centrada na aprendizagem dos alunos; oferecer cursos que possam causar impactos significativos na aprendizagem dos estudantes; construir trajetórias de desenvolvimento profissional, observando as diferentes etapas da vida do docente; implementar mecanismo de regulação da formação, inclusive em relação aos cursos de pós-graduação; promover o aprendizado colaborativo na própria escola.
3. Carreira docente – implantar carreiras que fortaleçam a profissão docente e ao mesmo tempo provoquem o recrutamento de bons candidatos; estruturar a carreira em torno do melhor desempenho profissional; implementar uma política de remuneração e incentivos articulada para estimular o melhor desempenho do professor; adotar sistemas de avaliação de desempenho.
4. Instituições e processos das políticas docentes – priorizar essas políticas dentro de uma perspectiva sistêmica; promover a participação do pessoal envolvido no planejamento das políticas; fortalecer as instituições públicas para o desenvolvimento desse tipo de política.

Segundo esta autora, o documento da Unesco/OREALC não apresenta diferenças significativas em relação aos documentos elaborados pelo Banco Mundial, sendo enfatizados “aspectos referentes ao recrutamento e ao pagamento por meio de bônus decorrentes do desempenho dos professores” (Maués, 2016, p. 231).

Sobre esta perspectiva da Unesco/OREALC, também é importante analisar os seguintes documentos: *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (2014) e “*Cadastro de Experiencias Relevantes de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*” (2014a).

A respeito do documento “*Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*” (2014), de acordo com a Unesco/OREALC, trata-se de uma coletânea de artigos que devem contribuir para o debate sobre a profissão docente, elaborados por especialistas de vários países, inclusive do Brasil. Eles trazem reflexões sobre os nós críticos, em outros termos, sobre problemas enfrentados no bojo de políticas docentes da região, apontados pelo estado da arte acerca das políticas docentes, realizado por estes organismos internacionais.

O documento “*Cadastro de Experiencias Relevantes de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*” (2014a), por sua vez, tal como sugere o título, traz a divulgação das “experiências exitosas” de políticas docentes desenvolvidas em diferentes países da região.

Quanto ao Brasil, as “experiências exitosas” citadas no documento, organizadas por temas críticos, segundo a OREALC, são: 1. Formação Inicial – Programa de Formação Inicial de Professores de Educação Infantil (PROINFANTIL), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); 2. Formação Continuada – Pró-Letramento, Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP),

Programa de Desenvolvimento de Educação (PDE), Programa de Gestão Escolar (GESTAR); 3. Experiências Mistas – Programa de Apoio à Educação Superior e Licenciatura Intercultura Indígena (PROLIND), Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), Programa de Apoio aos Cursos de Educação Superior: Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

No documento em questão, não constam “experiências exitosas” em relação à Carreira Docente, o que reforça a análise de que o foco dos organismos internacionais está na formação de professores, sobretudo na formação em serviço, não atribuindo a devida importância à carreira docente e às condições de trabalho.

A seguir, será analisado como estes documentos publicados pelos organismos internacionais, OCDE (2005), BM (2014) e UNESCO/OREALC (2013, 2014), que têm influenciado a implementação de programas educacionais no Brasil, manifestam-se na legislação educacional brasileira, sobretudo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 (LDB), no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e Política Nacional de Formação de Professores.

### **2.3 A política de formação de professores: uma análise da legislação educacional brasileira**

A legislação educacional que trata da política de formação de professores é vasta, o campo educacional é minado de leis, portarias, decretos e resoluções. No entanto, considerando os limites deste estudo, será priorizada a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 (LDB); do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014; das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores (DCNs/2015), definidas pela Resolução CNE n.º 2, de 1º de julho de 2015; das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação inicial e continuada), definidas pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, bem como pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020.

### 2.3.1 Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.304/1996, dedica o Título VI, que trata dos profissionais da educação, para prescrever elementos para a elaboração de políticas de formação. No art. 61, a LDB estabelece como profissionais da educação escolar básica, em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei n.º 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei n.º 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei n.º 12.014, de 2009)

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei n.º 13.415, de 2017)

V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017) (Brasil, 1996).

No referido artigo, evidencia-se que, apesar de ser preconizada a formação inicial em nível superior para as licenciaturas, ainda é admitida a formação em nível médio, trabalhadores em educação com diploma de curso técnico na área pedagógica ou afim; profissionais com notório saber e profissionais graduados com complementação pedagógica para atuação na educação básica. Também é importante ressaltar a “escassez de professores”, que pode ser inferida tendo em vista a abrangência de profissionais habilitados para atuarem como profissionais da educação básica.

No que diz respeito à alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei n.º 13.415/2017, nos arts. 24, 26, 35-A (acrescido), 36, 44, 61 e 62, referente à Reforma do Ensino Médio, com os incisos IV e V, ressalta-se, concordando com a ANFOPE (2018), que, ao promover o “notório saber” entre os profissionais da educação, reforçam-se os processos de desqualificação e desprofissionalização dos professores em andamento, trazendo assim impactos negativos à qualidade do ensino, assim como à formação, à carreira e aos salários do magistério.

A Lei n.º 9.394/1996, no art. 62, estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica deverá ser em nível superior, em curso de licenciatura plena, sendo admitida,

como formação mínima ao exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal:

§ 1 – A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei n.º 12.056, de 2009).

§ 2 – A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei n.º 12.056, de 2009).

§ 3 – A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei n.º 12.056, de 2009).

§ 4º – A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013)

§ 5º – A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013)

§ 6º – O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE. (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013)

§ 7º – (VETADO). (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013)

§ 8º – Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei n.º 13.415, de 2017) (Brasil, 1996).

Scheibe (2010), ao analisar o art. 62 da LDB e as discussões da CONAE 2010, defende a extinção do curso normal de nível médio como qualificação dos professores para a educação infantil e para as séries iniciais no ensino fundamental, tendo em vista que é um dos principais aspectos de valorização e formação docente, bem como de alcance de um patamar mais aprimorado de formação docente.

Também, ressalta-se a importância atribuída à Base Nacional Comum Curricular, sendo tomada como referência nos currículos de formação de professores, como pode ser observado na Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial para Professores da Educação Básica (BNC-Formação), conforme manifestado no parágrafo único do art. 1º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP n.º 2/2017 e CNE/CP n.º 4/2018 (Brasil, 2019, p. 2).



Consoante o documento “Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base”, a BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7). A BNCC também se aplica à educação escolar, conforme o art. 1º (§ 1º) da LDB, e indica conhecimentos e competências que devem ser desenvolvidos por todos os estudantes ao longo da sua escolaridade.

A BNCC, de acordo com o Ministério da Educação, é uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, municípios e Distrito Federal, bem como das propostas pedagógicas das escolas. Ademais, a referida base integra a política nacional de educação básica e contribui para o alinhamento de outras políticas e ações, no âmbito das esferas federativas, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura para o desenvolvimento da educação.

Segundo o referido documento, a BNCC deve contribuir para a superação da fragmentação das políticas educacionais, fomentando o regime de colaboração entre as esferas federal, estadual e municipal e promovendo a qualidade da educação. No entanto, destaca-se, concordando com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE) (2018, p. 2), que a BNCC impõe a “centralização curricular baseada em uma uniformidade incapaz de considerar a diversa realidade das escolas”, sendo conduzida de forma verticalizada, simulando um diálogo parcial com a sociedade, não sendo como alardeado, promotora de “ampla consulta pública nacional”.

A BNCC, conforme previsto pela associação, trouxe uma repercussão negativa para a formação de professores ao impor uma lógica centralizadora nos processos educativos, com a vinculação às avaliações de larga escala de instituições, professores e estudantes para a produção de índices de desempenho que não asseguram a melhoria do ensino.

No art. 62-A, incluído na Lei n.º 9.394/96 pela Lei n.º 12.796/2013, a formação dos profissionais, com “o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades” (art. 61, inciso III), deverá ser realizada por meio de cursos técnico-pedagógicos, em nível médio e superior, incluindo habilitações tecnológicas. Além disso, deverá ser garantido, segundo o parágrafo único do *caput* deste artigo, que a formação continuada para os profissionais ocorra no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

No que se refere ao “aproveitamento da formação e da experiência em instituições de ensino”, é relevante tratar sobre os programas de formação inicial de professores, Programa de Residência Pedagógica (PRP) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que têm como referencial a BNCC e, portanto, são alvos de crítica e resistência por parte da ANFOPE e outras entidades científicas.

O art. 62-B, incluído na Lei n.º 9394/1996 pela Lei n.º 13.478/2017, estabelece que o acesso dos professores das redes públicas de educação básica aos cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado, conforme os parágrafos a seguir:

§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no **caput** deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que acorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017) (Brasil, 1996).

Com base nos arts. 62-A e 62-B, destacam-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), como plano governamental de fomento à graduação (licenciatura) para professores, e a “escassez de professores”, principalmente em determinados campos do conhecimento, como matemática, física, química, biologia e língua portuguesa, sendo matemática e língua portuguesa amplamente considerados nas avaliações em larga escala.

Nesta análise, sublinha-se também o art. 63, que estabelece que os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996).

No art. 63, sobressai-se a variedade de cursos e instituições que visam à formação de profissionais da educação e, nesta análise particularmente, professores para a educação básica,

à formação pedagógica para profissionais graduados e ao reforço da efetivação de programas de formação continuada para os profissionais da educação. Para Gomes (2011), a LDB (Lei 9.394/96), que determina a formação de todos os professores em nível superior, é a mesma que, contraditoriamente, criou os Institutos Superiores de Educação e os cursos normais superiores como locais preferenciais para essa formação.

Em termos gerais, é importante destacar que os professores devem contar com condições favoráveis para a efetivação da formação continuada, inclusive com tempo incluído em sua carga horária de trabalho dedicado à formação continuada ou com licença para realização de curso de pós-graduação.

### 2.3.2 Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Com o término da vigência do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), foi elaborado um novo PNE, relativo ao período de 2011-2020. Em relação a este processo, evidencia-se a presença dos movimentos sociais ligados à educação em eventos, como a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), realizada em 2008, e a Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada em 2010 e 2014, na luta por uma política global de formação dos profissionais da educação. O segundo PNE passou por um processo de tramitação até se tornar a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, contando com a participação de diversos segmentos da sociedade nas CONAE 2010 e CONAE 2014.

No entanto, é relevante destacar, concordando com Freitas (2014), que a formação de professores é o alvo principal das atuais políticas educacionais, principalmente nas esferas estaduais e municipais. Desse modo, vêm sendo mobilizadas, em toda a América Latina, articulações entre o empresariado e o poder público para a intervenção na educação pública, sobretudo nas áreas de gestão, currículo, formação, avaliação e financiamento. Nessas áreas, ocorreram os principais embates no Congresso Nacional durante a tramitação do Projeto de Lei n.º 8.035 do PNE, desde novembro de 2010, impedindo a aprovação de dispositivo que destinaria recursos públicos à educação pública, além de estimular o mecanismo de recompensa pelo mérito, mediante o desempenho de escolas e professores no IDEB.

Em termos de avanços no âmbito do financiamento da educação, o plano nacional, amparado no art. 214 (EC 59/2009), tem como ponto principal o estabelecimento da meta de aplicação de recursos públicos em educação na proporção do Produto Interno Bruto (PIB), o que poderá resultar na garantia de financiamento para o cumprimento das metas, no prazo de vigência do PNE, “como preconizado no art. 3º, apesar de o patamar de investimento público

previsto, de 7% do PIB para educação nacional, na meta 20, ser inferior ao deliberado pela CONAE” (Dourado, 2011, p. 40). É importante registrar que o PNE (2001-2010) era um plano formal marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento, tendo em vista os vetos feitos pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso com relação a todas as metas referentes ao tema.

De acordo com o documento “Plano Nacional de Educação: 2014-2024” (2014), em 20 de dezembro de 2010, a então presidente da República Dilma Vana Rousseff (2011-2016), por meio da Mensagem n.º 701, acompanhada da Emenda Constitucional n.º 33, encaminhou ao Congresso Nacional o projeto de lei que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio (2011-2020) e dá outras providências.

O processo de tramitação do segundo PNE aprovado por lei contou com a participação de diversos segmentos da sociedade, sendo importante destacar a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que constituiu o submovimento “O PNE pra valer”, e também o movimento “Todos pela Educação”, fundado em 2006, e a FINEDUCA, Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação, fundada em 2011. Nessa direção, em dezembro de 2010, em decorrência de deliberação da Conferência Nacional de Educação (CONAE), foi criado o Fórum Nacional de Educação (FNE), como espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, instituído pela lei do PNE e composto por 35 entidades.

Os diversos segmentos sociais do setor educacional que participaram da elaboração do PNE (2014-2024) foram assim constituídos: 1) atores governamentais; 2) Conselhos e fóruns de educação institucionais; 3) movimentos sociais; 4) sociedade civil (gestores); 5) sociedade civil vinculada ao setor privado na área educacional; e 6) organizações da sociedade civil voltadas à formulação de políticas públicas.

Segundo este documento, o poder executivo acompanhou a proposição no Congresso e exerceu pressão sobre as bancadas da base de apoio e sobre os relatores na Câmara e no Senado para manter os aspectos centrais de sua proposta. Ao final do processo, sancionou o PNE sem vetos. Sobre as principais metas relacionadas às políticas de formação de professores da proposta do PNE (2014-2024), instituído pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, cabe destacar as metas 15, 16, 17 e 18.

A meta 15 pretende garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de 1 ano de vigência do PNE, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. No âmbito da meta 15, destacam-se, nesta análise, as estratégias:

15.3. ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.6. promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

15.8. valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;

15.9. implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (PNE, 2014).

Freitas (2014), analisando a meta 15 e a estratégia 15.6 do PNE (2014-2024), aponta a influência do grupo de empresários Todos pela Educação, na tentativa de impor um currículo nacional, obrigatório e padronizado para servir de parâmetro para avaliar escolas, professores e estudantes. A natureza da avaliação é pautada na responsabilização educacional, fundamentada na meritocracia e na distribuição de bônus e incentivos para os que alcançarem melhor desempenho nas avaliações em larga escala.

De acordo com Hypolito (2012), as condições perversas que contribuem para a degradação de uma profissão, como a baixa qualidade da formação e condições inadequadas de trabalho, entre elas, a baixa remuneração, a carreira com jornadas inadequadas e a falta de uma política de aprimoramento profissional constante, ocorrem há décadas em escolas públicas brasileiras, comprometendo o desenvolvimento pleno das potencialidades dos professores em seu trabalho pedagógico.

Freitas (2014) salienta a resistência, nos últimos anos, de estados e municípios à implementação integral do Piso Salarial Nacional Profissional para a carreira do magistério, que se articula ao aprofundamento dos processos de controle e regulação, vinculados ao desempenho de estudantes nos exames nacionais e ao intuito de concessão de bônus, sob uma avaliação meritocrática, assim como “(...) à flexibilização e desprofissionalização do magistério com a contratação de profissionais sem a formação adequada para a área e o segmento da educação básica em que atuam” (Freitas, 2014, p. 439).

De acordo com o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2022), divulgado pelo INEP no site Senado Notícias ou Agência Senado:

Em 2021, a docência ministrada por professores com formação superior adequada à área de conhecimento atingiu o percentual de 60,7% na educação infantil, 71,2% nos anos iniciais do ensino fundamental, 58,5% nos anos finais do ensino fundamental e 66,6% no ensino médio; índices ainda longe dos 100% planejados (Senado Federal, 2023).

Referente à meta 16, esta preconiza que se deve formar 50% dos professores da educação básica, em nível de pós-graduação, até o último ano de vigência desse plano, garantindo a todos os profissionais dessa etapa formação continuada em sua área de atuação. Ainda conforme o relatório:

O percentual de professores da educação básica com pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*) passou de 30,2% para 44,7%, em 2021. O percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada aumentou, no período de 2013 a 2021, de 30,6% para 40,0% (Senado Federal, 2023).

Freitas (2014) analisa que é urgente a continuidade da expansão do número de professores das licenciaturas das IES públicas, visando à ampliação da atuação das universidades na formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, tanto em programas de pós-graduação *lato e stricto sensu* quanto em projetos de extensão, para o fortalecimento da aproximação entre educação básica e ensino superior, considerando que as escolas são espaços privilegiados de formação, produção de saberes e conhecimentos.

Na meta 17, é prevista a valorização do magistério público da educação básica, a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério das redes públicas de educação básica ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Segundo o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2022), divulgado pelo INEP no site Agência Senado:

A equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica aumentou de 65,2% em 2012 para 82,5% em 2021. Prevista para 2020, a meta não foi alcançada (Senado Federal, 2023).

Por último, é relevante analisar a meta 18 do PNE, que visa assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério público em todos os níveis, tomando como referência o piso salarial nacional profissional para o plano de carreira. De acordo com o relatório supracitado:

Todas as unidades da federação apresentam planos de carreira e remuneração (PCR) para os profissionais do magistério, mas não houve cumprimento da meta no período de dois anos. Em 2018, cumpriam o piso salarial nacional profissional 19 unidades da Federação (70,4%) (Senado Federal, 2023).

Em contrapartida, com base na perspectiva de entidades acadêmicas e sindicais, que têm historicamente travado diversas lutas por direitos sociais, no âmbito da política educacional, parte-se do pressuposto de que somente mediante políticas de Estado é que será garantida a efetivação de condições de trabalho e remuneração, formação e valorização dos profissionais da educação.

Consoante o site do Fórum Nacional de Educação (FNE), vinculado ao MEC, no dia 12 de setembro de 2023, o Decreto Lei n.º 11.697/23 foi publicado, convocando, de maneira extraordinária, a Conferência Nacional de Educação (Conae), edição 2024, que aconteceu no período de 28 a 30 de janeiro de 2024, em Brasília, Distrito Federal, cujo tema foi “Plano Nacional de Educação 2024-2034: Política de Estado para garantir a educação como um direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”.

Cumprir destacar que a convocação da CONAE 2024 marca a retomada do Fórum Nacional de Educação, responsável pelo acompanhamento e pela implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), sendo sua recomposição estabelecida pela Portaria Ministerial 478, de 17 de março de 2023.

### 2.3.3 As DCNs/2015 e a BCN-Formação: pontos e contrapontos da Política de Formação de Professores

A Resolução CNE n.º 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, foi precedida pelo Parecer CNE/CP n.º 2/2015, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 9 de junho de 2015, e homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015. Entretanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação inicial e formação continuada de professores, definidas pela Resolução CNE n.º 2/2015, foi revogada pelas Resoluções CNE/PC n.º 2/2019, que definiu as novas diretrizes curriculares para a formação inicial de professores, e n.º 1/2020, que define as diretrizes curriculares para a formação continuada de professores.

Dourado (2015) analisa que o processo de construção das DCNs/2015 foi objeto de debates há mais de uma década no CNE, por meio da Comissão Bicameral, considerando as diferentes concepções em disputa no campo, os estudos e as pesquisas sobre a legislação, sobretudo, a Constituição Federal/1988, a LDB e o Plano Nacional de Educação (2014-2024), assim como as deliberações da CONAE 2010 e 2014, tendo em vista “garantir maior

organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais para o magistério da educação básica” (Dourado, 2015, p. 299).

As DCNs/2015, em consonância com o Documento Final da CONAE 2014 e com o então Decreto n.º 6.755/2009 em vigor à época, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, definiram os princípios da formação inicial e continuada de professores do magistério da Educação Básica e sinalizaram para maior organicidade nos projetos formativos e necessidade de maior articulação entre instituições de Educação Superior e de Educação Básica, definindo que a formação inicial e continuada deveria contemplar, no § 6º, do art. 3º:

- I – sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II – a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III – o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV – as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V – a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI – as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (Brasil, 2015).

No que se refere à formação continuada, as DCNs/2015 reconheciam os centros de formação de Estados e municípios, assim como de instituições formativas de educação básica como *locus* de formação continuada, tal como era pretendido coletivamente pelos profissionais da educação.

Nesta direção, outro aspecto relevante para a melhoria da formação de profissionais do magistério consistiu na garantia de base comum nacional, sem prejuízo da base diversificada, pautada na articulação entre teoria e prática, bem como na consideração da realidade de instituições de educação básica e da profissão.

Sobre a formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, as DCNs/2015 definiam que os cursos de formação inicial, que deveriam ser realizados mediante o esforço cooperativo entre as esferas federadas e em sintonia com a política nacional em voga, compreendiam: I – Cursos de graduação de Licenciatura; II – Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e III – Cursos de segunda licenciatura.

É relevante retomar a formação continuada do magistério da educação básica, de acordo com as DCNs/2015, no sentido de destacar que esta consiste em repensar o processo pedagógico, por meio de variadas atividades, tendo como principal finalidade a reflexão sobre



a prática profissional e a busca de aperfeiçoamento do profissional docente, tal como expresso nos arts. 16 e 17:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (Brasil, 2015).

Dourado (2019, p. 313) analisa que esta variedade de atividades formativas, definidas pelas DCNs/2015 como forma de formação continuada, deveriam agregar novos saberes e práticas, “articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades”. O autor evidencia que, segundo as DCNs/2015, “a formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério” (Dourado, 2019, p. 313).

A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

- I – os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II – a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III – o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (Brasil, 2015).

Desse modo, as DCNs/2015, em consonância com a legislação, definiam que a formação continuada envolve:

- I. atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
- II. atividades e/ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

- III. atividades e/ou cursos de extensão, oferecidas por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;
- IV. cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;
- V. cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;
- VI. cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;
- VII. cursos ou programas de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes (Brasil, 2015).

A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, os sistemas e as redes de ensino e as instituições de educação básica, definiria, no seu projeto institucional, as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização que seriam efetivadas pelos sistemas de ensino.

No tocante à valorização dos profissionais do magistério da educação básica, as DCNs/2015 definiam que os profissionais que exercem a docência e a gestão educacional nos sistemas de ensino e nas unidades escolares de educação básica, possuindo formação mínima exigida pela LDB, compreendem a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salário e condições de trabalho. Desse modo, de acordo com as DCNs/2015, competia aos sistemas de ensino e às instituições a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica.

Na atualidade, vigora a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), fundamentada no Parecer CNE n.º 02/2019, também conhecido como “3ª versão do parecer” e como “Texto referência”, que trata a formação de professores da educação básica de modo marcadamente pragmático.

A ANPEd, mediante a manifestação intitulada “Uma formação formatada: posição da ANPEd sobre o ‘Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica’”, defende o arquivamento do Texto Referência, tendo em vista que, segundo esta entidade, este texto “(...) revisa, apressada e injustificadamente, as DCNs de 2015, resultado de amplo e democrático debate nacional” (ANPEd, 2019, p. 1). A associação continua sua defesa das DCNs de 2015:

“(…) a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 expressa a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento de educadores” (ANPEd, 2019, p. 1).

De acordo com a ANPEd, o MEC e o CNE têm buscado formatar a educação, ao projetarem uma política nacional dos profissionais da educação e um currículo de formação de professores contrários às preocupações do movimento dos educadores e das entidades científicas da área, destacando a perda do caráter público das políticas educacionais e a realização de mudanças na formação de professores na perspectiva de moldar-se à lógica privatista e mercadológica. Desse modo, esta entidade educacional, utilizando termos da informática, argumenta que a proposta de formação defendida pelo Parecer CNE/CP n.º 02/2019 “(…) tende a impor às Licenciaturas uma ‘formatação’ nos modelos e experiências, decorrentes de recente reformulação curricular liberando ‘dados apagados’ para receber a inculcação das competências e habilidades” (ANPEd, 2019, p. 2).

A ANPEd, diante disso, apresenta 9 (nove) motivos de contrariedade às DCNs de 2019: 1. Uma formação de professores de “uma nota só”; 2- Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro; 3. Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria-prática; 4. Uma proposta de formação “puxada” pela competência socioemocional; 5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando; 6- Uma formação que repagina ideias que não deram certo; 7. Uma proposta que estimula uma formação fast food; 8. Uma formação de professores com pouco recurso; e 9. uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares.

A contrariedade 1 foi denominada “Uma formação de professores de uma nota só”, que faz referência ao fato de o Texto Referência adotar, como única orientação para a formação dos professores, os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sob um discurso pragmatista de educação que a vincula ao desenvolvimento econômico e à ideia de direito à aprendizagem individual, em detrimento de um projeto coletivo de educação, sob um discurso universalista que traça uma imagem negativa dos professores e de sua formação, responsabilizando-os pelos baixos resultados educacionais, negando os contextos sociais e de trabalho de professores e alunos.

Na contrariedade 2, intitulada “Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro”, a ANPEd analisa que o Texto Referência despreza a produção científica nacional sobre a educação e toma como referência o pensamento educacional de países que adotam experiências educacionais provenientes das políticas neoliberais.

A contrariedade 3, “Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria-prática”, configura-se pelo desprezo do Texto Referência à dimensão teórica para a formação de professores, em prol da ênfase na dimensão prática, orientada por uma perspectiva técnico-instrumental, via atendimento das competências previstas em um currículo padronizado.

Na contrariedade 4, “Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional”, segundo o parecer do CNE, a formação de professores deve considerar as competências socioemocionais que consistem em forjar personalidades adaptáveis, flexíveis e resilientes e ensinam o professor a ensinar, considerando o interesse do capital de formar professores capazes de formar trabalhadores com conhecimentos mínimos, com competências e habilidades previstas na BNCC, para atuar no mercado de trabalho.

A contrariedade 5, “Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando”, refere-se ao fato de o Texto Referência não tratar de modo relevante a condição social dos alunos de licenciatura, de modo geral, pertencentes à classe popular, tendo em vista que “(...) ingressam nas instituições formadoras conciliando longas jornadas de trabalho, com contratos muitas vezes precários, com baixos salários e que realizam seus cursos com grandes dificuldades, em geral no período noturno” (ANPEd, 2019, p. 8).

No que diz respeito à contrariedade 6, “Uma formação que repagina ideias que não deram certo”, trata-se de a ANPEd ser contrária ao retorno dos institutos de formação de professores proposto pelo Texto Referência, que consiste em uma tentativa de negar a universidade como lugar de formação, que provocou, em um momento anterior, o esvaziamento dos cursos de formação.

A contrariedade 7, “Uma proposta que estimula uma formação fast food”, consiste em contraposição por parte da ANPEd ao fato de o Texto Referência reduzir o tempo exigido para a conclusão da complementação pedagógica, em atendimento às demandas do mercado.

Sobre a contrariedade 8, “Uma formação de professores com pouco recurso”, a ANPEd argumenta que o Texto Referência, ao mesmo tempo que advoga que a melhoria das condições de trabalho é um fator de atratividade para a docência, defende a redução de financiamento para a educação.

Finalmente, a contrariedade 9, “Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares”, configura-se pela oposição da ANPEd ao fato de o Texto Referência reduzir a formação de professores à aquisição de competências previstas na Base Nacional Comum Curricular, com perda de autonomia profissional, tornando-se mero executor das decisões curriculares.

Há um forte movimento composto por movimentos sociais, sindicatos, organizações acadêmicas e fóruns que reivindicam a revogação da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, e o restabelecimento da Resolução CNE de 2015.

Diante dos aspectos apresentados, a ANPEd confirma a sintonia entre a 3ª versão do Parecer do CNE com a Agenda 2030, no sentido de atender às demandas do capitalismo em forjar personalidades adaptáveis, flexíveis e resilientes. Por fim, a ANPEd reitera a manutenção das DCNs de 2015 e o arquivamento do Texto Referência.

Na terceira seção, será analisado o PNAIC no contexto das políticas públicas educacionais, considerando-se o período de 2012 a 2017 e os desdobramentos mais significativos da política de formação de professores atual.

### **3 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

O PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>1</sup> é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (MEC, documento orientador, 2017, p. 3).

Nesta seção, será analisado o PNAIC no contexto das políticas educacionais brasileiras, no que se refere ao campo da formação de professores. Também se pretende registrar no que consiste este programa, os objetivos, a organização, a legislação específica, os participantes e a implicação no trabalho docente do programa em questão.

A análise terá como base os documentos oficiais e a legislação referentes ao programa, como: Manual do Pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece (2012); PNAIC em Ação 2016: Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016; PNAIC - Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Documento orientador (2017); Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais; Portaria n.º 826, de 7 de julho de 2017, que dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no âmbito do programa Novo Mais Educação – PNME, entre outras.

Na análise, será considerada a trajetória do PNAIC, desde o surgimento em 2012, de acordo com Alferes e Mainardes (2019), para cumprir a meta 2, que consiste em tornar todas as crianças plenamente alfabetizadas até os 8 anos, estabelecida pelo Movimento Todos pela Educação 2018, momento em que ainda são apresentadas publicações e legislação referentes ao referido programa, em âmbito nacional, nas plataformas oficiais, como nos sites do MEC e do INEP, mas que também demarca um momento de transição da política educacional que tinha o PNAIC como referência no que se refere à alfabetização e à formação continuada de professores para um outro momento em que é destacado o Programa Tempo de Aprender, programa lançado pelo MEC para o enfrentamento das principais causas da deficiência da alfabetização de alunos da pré-escola e do 1º e 2º ano do ensino fundamental das redes públicas estaduais, municipais e distritais, com base nas diretrizes da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019.

Entretanto, também serão consideradas as mudanças na política educacional, como na Base Nacional Comum Curricular, instituída pela resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro

de 2017, e na Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, referente às implicações à formação de professores e ao trabalho docente.

### **3.1 A política de alfabetização para a formação continuada de professores alfabetizadores e o PNAIC**

Após a apresentação de uma breve retrospectiva histórica sobre a política de alfabetização no Brasil, Cunha (2018) analisa que foi a partir dos anos 2000 que surgiu a formação para o professor alfabetizador, como, por exemplo, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001), o Programa de Apoio à Leitura e à Escrita (PRALER, 2006), o Programa de Formação Continuada para professores das séries iniciais (Pró-Letramento, 2005) e o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012).

Em 2003, a Unesco lançou, no Congresso brasileiro, a “Década da Alfabetização”, tendo como um dos objetivos reduzir o analfabetismo no Brasil, por meio de investimento financeiro em ações voltadas à alfabetização de crianças, jovens e adultos.

Mortatti (2013) observa que, de modo articulado à “Década da Alfabetização” (2003-2012), lançada pela UNESCO, vêm sendo elaboradas e implementadas no Brasil políticas públicas de educação e alfabetização, que trouxeram resultados que indicavam tanto alguns avanços quanto o agravamento de problemas históricos.

No contexto educacional brasileiro, Neves (2018), citando Constant (2015), analisa que, em 2003, a alfabetização foi focalizada nos discursos sobre a melhoria da qualidade da educação pública, tendo o MEC lançado o Programa Toda Criança Aprendendo (TCA). Nele, apresentam-se quatro linhas de ação como referência:

- 1) a implantação de uma política nacional de valorização e formação de professores, a começar, em 2003, com o incentivo à formação continuada dos professores dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental; 2) a ampliação do atendimento escolar, por meio da extensão da jornada e da duração do ensino fundamental; 3) o apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da educação pública, também focalizando, em 2003, o alunado dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental; 4) a implementação de programas de apoio ao letramento da população estudantil (Brasil, 2003, p. 197-198).

Segundo Neves (2018), com a extinção do referido programa, foi criada, com o investimento público e a participação das universidades, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, baseada nas disposições na Constituição Federal de 1988, nos

artigos 23 e 211, que instituem o Regime de Cooperação entre os entes federados e o Regime de Colaboração dos respectivos sistemas de ensino.

Em 2003, foi lançado o Edital n.º 01/2003 – SEIF/MEC para selecionar as instituições de ensino superior integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, em ratificação à Portaria n.º 1.403, de 09 de junho de 2003, que visou instituir o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, tornando as instituições de ensino superior representantes de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação. De acordo com o MEC (2006), a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica foi constituída em 2004, sob a perspectiva de diminuir a distância entre as universidades e a educação básica.

Em 2005, no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, foi proposto o Programa Pró-Letramento para a realização da formação continuada em serviço e semipresencial de professores das séries iniciais do ensino fundamental que atuavam na rede pública de ensino. Em 2012, ele substituído pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Giardini (2016) aponta que o PNAIC surge no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, especialmente no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, citando a Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o PNAIC e estabelece que:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico (Brasil, 2012, p. 22).

A referida autora destaca que, em 2007, o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consistiu em um conjunto de ações para atender às demandas educacionais dos entes federados, no que se refere ao cumprimento das metas do Compromisso e, conseqüentemente, ao alcance da melhoria da qualidade dos sistemas educacionais via evolução do IDEB. O PDE, que tinha como um de seus quatro eixos norteadores a alfabetização, lançou o programa Pró-Letramento, visando à melhoria da qualidade da aprendizagem das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental em língua portuguesa e matemática como proposta destinada aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. O programa Pró-Letramento foi adotado como referência para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).



De acordo com Alferes (2017, p. 114), alguns fatores determinaram a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tais como:

a) a meta 2 estabelecida no movimento *Todos pela Educação* em 2006 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006); b) as metas estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (BRASIL, 2007a) e pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b); c) a criação e execução, a partir de 2007, do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC no Estado do Ceará, e d) o percentual de crianças não alfabetizadas aos oito anos, segundo o Censo do IBGE de 2010.

Santos (2017) também destaca que a proposta do PNAIC vem sendo delineada desde 2008, devido à ampliação do ensino fundamental para 9 (nove) anos, que implicou mudanças na educação básica e, principalmente, no ciclo inicial de alfabetização em relação ao enfrentamento do analfabetismo no país.

### **3.2 O PNAIC no contexto das políticas públicas educacionais: origem e desdobramentos**

O PNAIC está inserido na política educacional em voga, implementada na década de 1990 e retomada nos anos 2000, que trata a relação formação, trabalho docente e avaliação como estratégica para atingir melhores resultados educacionais nas avaliações em larga escala, como era o caso da Prova Brasil<sup>23</sup>, da Provinha Brasil<sup>24</sup> e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Esta última era aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aos estudantes do 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas, configurando-se como uma avaliação nacional anual para verificar o percurso de aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto educacional, é relevante destacar que a formação e a atuação docente são consideradas pelo governo federal aspectos estratégicos no alcance da qualidade do ensino, o que tem contribuído para a responsabilização do professor pelos resultados nas avaliações em larga escala, apontada por autores como Santos (2008), Scheibe (2010), Oliveira (2004), Freitas (2007), Freitas (2014), entre outros.

---

<sup>23</sup> A Prova Brasil compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e avalia os estudantes em língua portuguesa e matemática. É aplicada aos estudantes do 5º ano (4ª série) do ensino fundamental, bem como fornece resultados que são também utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

<sup>24</sup> A Provinha Brasil avalia estudantes do 2º ano (1ª série) do ensino fundamental.

Nesta análise, frisa-se, com base em Martins (2016), que, alinhado à perspectiva da Conferência Mundial de Educação, em Jontiem, na Tailândia, em 1990, e do Fórum Mundial de Educação, em Dakar, no Senegal, em 2000, o movimento Todos pela Educação<sup>25</sup>, criado em 2005 e composto basicamente por um grupo de empresários, lançou o projeto Compromisso Todos pela Educação, em 2006, que inspirou o lançamento, por parte do Ministério da Educação, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mediante o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, e do Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.

Nesse contexto educacional, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em 24 de abril de 2007, simultaneamente, ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, promulgado pelo Decreto n.º 6.094/2007. O PDE condicionou a transferência de recursos financeiros e a assistência técnica à assinatura do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pelos estados, municípios e Distrito Federal, sendo que, após a “adesão” dos estados e municípios ao PDE, estes precisam elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR) que os vinculam aos programas do governo federal.

Em 2007, também foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) pelo MEC/INEP para avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes, tal como é apresentado no Decreto n.º 6.094/2007, no art. 3º:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (Brasil, 2007).

Como se pode observar no art. 3º e no parágrafo único<sup>26</sup> deste decreto, o IDEB consiste em um importante instrumento de verificação de metas e amplamente alinhado à perspectiva de mensuração dos resultados educacionais via avaliação em larga escala.

Krawczyk (2008) analisa o IDEB como um instrumento de avaliação que atende a uma tendência internacional de sobrevalorização da avaliação como estratégia emergencial

---

<sup>25</sup> A rede de sócios-fundadores do TPE e principais entidades de pertencimento é apresentada no anexo I do livro *Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*, de autoria de Erika Moreira Martins, publicado em 2016.

<sup>26</sup> No parágrafo único do art. 3º do Decreto n.º 6.094/2007, “O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso” (Brasil, 2007).

para a melhoria dos indicadores educacionais no plano internacional, ressaltando também a influência do grupo empresarial Todos pela Educação no lançamento do PDE e do IDEB.

No que se refere ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005/2014, é importante analisar a meta 5, a qual consiste em “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º(terceiro) ano do ensino fundamental”, que está mais diretamente relacionada ao PNAIC, considerando também as estratégias 5.1, 5.2 e 5.6.

Nesta análise, destaca-se, com base em Martins (2016), que a meta 5 do PNE está também estreitamente vinculada à meta 2 do Movimento Todos pela Educação (TPE), que estabelece que toda criança deverá ser alfabetizada até os 8 anos de idade. De acordo com esta autora, este movimento, denominado de aliança composta por sociedade civil, iniciativa privada e organizações sociais vinculadas à educação, que visa incidir em políticas públicas para a educação básica brasileira em prol da qualidade da educação, lançou 5 metas verificáveis e mensuráveis, sendo que a meta 2 é a que melhor traduz a influência deste movimento na implementação do PNAIC.

Em relação às estratégias da meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), é importante destacar as seguintes:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com o apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

5.2) instituir instrumentos de avaliação periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;  
(...)

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de criança, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;  
(...) (Brasil, 2014, p. 6).

Nas estratégias para o alcance da meta 5, também se observa a estreita relação entre a formação continuada de professores, a avaliação educacional e o trabalho docente, para promover a melhoria dos resultados educacionais, sobretudo de alfabetização dos estudantes até o 3º ano do ensino fundamental, sem a garantia de melhoria das condições de trabalho e formação continuada para os professores.

Em contrapartida, o processo de avaliação da educação básica está centrado em instrumentos de avaliação, tais como o SAEB, a Provinha Brasil, o IDEB e a ANA, que fragilizam o trabalho docente, no sentido de promover a competitividade entre as escolas na busca por melhores resultados, sem considerar as condições de trabalho em que estão inseridos professores e estudantes.

A partir do ano de 2017, a política de formação continuada de professores alfabetizadores e a avaliação em larga escala da educação básica passaram por diversas mudanças, tal como a substituição das avaliações por SAEB e a exigência de alfabetização dos alunos no 1º ano do ensino fundamental, sob a influência da Base Nacional Curricular e da Política Nacional de Alfabetização, arquitetada durante o governo Temer (2016-2018), mas permaneceu a responsabilização dos professores pelos resultados educacionais, sem a garantia de condições adequadas de trabalho para professores e alunos.

Destaca-se também que o Plano Nacional de Educação (PNE), assim como os demais programas governamentais, foi relegado a segundo plano ou desconsiderado em prol de novos programas governamentais, reforçando a análise de que vigoram políticas de governo, apesar de alguns programas serem instituídos por legislação específica em detrimento de políticas de Estado, no que se refere à formação continuada de professores alfabetizadores.

### 3.2.1 O PNAIC: definição, objetivos e eixos de ação

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) era um programa do governo federal, no âmbito do MEC, que, de acordo com o documento “Manual do Pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece”, “é um compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2012, p. 11).

### 3.2.2 A trajetória do PNAIC: origem e desdobramentos

- **PNAIC 2012-2016**

Em relação ao PNAIC, no campo da política educacional, segundo Alferes e Mainardes (2019), surgiu, em 2012, com o propósito de cumprir a meta 2, que consiste em alfabetizar plenamente todas as crianças até 8 anos de idade, estabelecida pelo movimento

Todos pela Educação. Estes autores analisam que se trata de uma agenda educacional definida pelo setor privado e incorporada pelo governo federal, principalmente na definição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Cumprir reiterar que o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação vigora mediante o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que, no art. 1º, é definido como conjugação de esforços da União, estados, Distrito Federal, municípios, famílias e comunidade destinada à melhoria da qualidade da educação básica.

Com base na análise de Oliveira, Souza e Perucci (2018), é relevante ressaltar que o PNAIC foi lançado durante o governo Dilma Rousseff (2011-2016), como parte do programa de governo “Para o Brasil seguir mudando”, com 13 compromissos, entre eles, a educação. Estes autores ainda destacaram como objetivos do PNAIC “garantir que todos os estudantes do sistema público de ensino estivessem alfabetizados, em língua portuguesa e em matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental, melhorar o IDEB, entre outros” (Oliveira; Souza; Perucci, 2018, p. 63).

De acordo com a análise de Oliveira, Souza e Perucci (2018), a partir de 2013, emergiram-se diversas manifestações em todo o país, que marcaram a ruptura entre o campo político e a participação social, inicialmente voltadas para a melhoria dos serviços públicos prestados e, posteriormente, para a crítica ao governo Dilma e ao Partido dos Trabalhadores (PT). Os manifestantes, em sua maioria, pertencentes à classe média e a grupos escolarizados, apontavam Dilma Rousseff e o PT como únicos responsáveis pela corrupção no país, o que fortaleceu diversos partidos políticos de oposição.

Desse modo, o governo Dilma Rousseff (2011-2016) passou por uma grave crise política, que resultou no *impeachment* em 31 de agosto de 2016. O Brasil, então, passou a ser comandado pelo então vice-presidente Michel Temer (2016-2018).

O PNAIC, lançado no governo Dilma Rousseff (2011-2016), após o seu *impeachment* e durante o governo interino de seu vice-presidente Michel Temer (2016-2018), passou por diversas mudanças, que perpassaram pela formação continuada de professores, trabalho docente e avaliação. Nessa direção, elucida-se que o *impeachment* foi considerado um golpe parlamentar pelos progressistas e que essa mudança de perspectiva de Estado e de educação do governo Dilma para o governo Temer representou uma ruptura na política educacional, que não beneficiou a classe trabalhadora.

- **PNAIC de 2016-2018**

Durante o governo de Michel Temer (2016-2018), foi criado o Programa Novo Mais Educação (PNME), pela Portaria n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016, visando melhorar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental em língua portuguesa e matemática. A partir de 2017, o PNAIC passou a ser desenvolvido de modo integrado ao PNME, mediante a Portaria MEC n.º 826, de 6 de julho de 2017, que dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), suas ações, diretrizes gerais e ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME). Em 2017, também foi instituída a Base Nacional Comum Curricular pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, e, em 2018, lançado pelo MEC o Programa Mais Alfabetização, pela Portaria n.º 142, de 22 de fevereiro de 2018, “que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2018), como parte da Política Nacional de Alfabetização. De acordo com Viedes, Souza e Aranda (2019), o PNAIC não foi oficialmente revogado a partir de 2016, mas foi bastante criticado desde o início de 2017.

Desse modo, concorda-se com Dourado (2007), no sentido de que a Constituição e a trajetória das políticas educacionais no Brasil, sobretudo no que diz respeito à educação básica nacional, têm sido predominantemente marcadas pela lógica da descontinuidade, por pouco planejamento de longo prazo que evidencie políticas de Estado, em detrimento de políticas de governo.

No entanto, o MEC (2017) afirma considerar os resultados das crianças em língua portuguesa e matemática na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em 2013 e 2014, para tentar promover mudanças no PNAIC em 2016 e em 2017. Contudo, ocorreram mudanças no campo político que, de certo modo, comprometeram a manutenção do PNAIC, sendo apenas publicados documentos e legislação referentes ao programa pela esfera federal, pouco consistentes em termos de efetivação de alterações, no referido programa, nas demais esferas governamentais.

De acordo com o documento PNAIC: documento orientador (2017), sob a influência da BNCC, o PNAIC passou a nortear-se por uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa (até os oito anos de idade), a melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental e a inclusão da educação infantil.

Com base na Portaria n.º 826/2017, também é relevante registrar que, a partir de 2017, as ações de formação de professores do PNAIC passaram a ser implementadas de modo integrado às ações do Programa Novo Mais Educação (PNME), criado pela Portaria n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016, visando melhorar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental em língua portuguesa e matemática.

As ações do PNAIC e do PNME, tal como apresentadas no art. 6º da Portaria n.º 826/2017, compreendem os seguintes eixos: I – Formação Continuada; II – Materiais didáticos, Literatura e Tecnologias Educacionais; III – Avaliação; e IV – Gestão.

Em termos de análise da trajetória histórica do PNAIC, no sentido de analisá-lo desde sua origem até as principais mudanças nos eixos de ação deste programa, serão utilizados, como principais referências, os documentos “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece” (2012); “PNAIC em Ação 2016” (2016) e “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: documento orientador” (2017).

A Formação Continuada (ou Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, como era inicialmente denominada) é considerada pelo Ministério da Educação o principal eixo, tendo em vista que os professores são vistos como os principais responsáveis pela melhoria da qualidade do ensino.

No que se refere a 2016, de acordo com o documento PNAIC: documento Orientador (2017), o MEC promoveu mudanças incrementais no PNAIC em 2016, considerando o baixo rendimento das crianças em língua portuguesa e matemática na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada em 2013 e 2014. Desse modo, a formação foi definida com base em alguns aspectos, como: 1) os resultados das avaliações internas e externas; 2) as matrizes da ANA; 3) os direitos de aprendizagem apresentados em materiais anteriores do PNAIC; e 4) referenciais adotados pelas redes estaduais e municipais ou propostos por instituições formadoras, sendo que a formação deveria responder ao diagnóstico das turmas de 1º, 2º e 3º anos em andamento e as demandas dos professores.

Em 2017, tal como mencionado anteriormente, o programa passou a compor uma política educacional sistêmica, pautada em uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a alfabetização na idade certa, a melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental e a leitura e escrita com crianças da educação infantil, sendo reconhecido pelo MEC no documento “PNAIC: documento orientador” (2017), pois mesmo os estados com melhores indicadores educacionais ainda não alcançaram os resultados esperados no âmbito nacional. No referido ano, foi adotada uma estratégia descentralizadora,

segundo o MEC, no sentido de considerar a política nacional articulada com “experiências educacionais inspiradoras” de escolas, estados e municípios<sup>27</sup>.

Conforme Januario e Moreira (2018), a partir de 2016, ano que marca o início do governo interino de Michel Temer (2016-2018), foram acrescentadas novas características ao PNAIC, que tornou mais explícito o seu atendimento à lógica neoliberal. As autoras analisam, com base no documento “PNAIC em ação: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016”, que o MEC insere a “ideia de *coaching*” na política de formação continuada, no sentido de destacar professores alfabetizadores que obtiveram “boas experiências” para formar seus pares. Ressalta-se que o termo *coaching* é reconhecidamente utilizado no mundo empresarial e se refere a um profissional que visa potencializar os resultados positivos de pessoa, grupo ou empresa, o que indica a adoção de estratégias empresariais para as políticas educacionais.

O eixo “materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais” (ou “materiais didáticos e pedagógicos”, como era inicialmente denominado) é constituído desde a implementação do PNAIC por materiais específicos para a alfabetização, tais como: livros didáticos e respectivos manuais do professor, fornecidos pelo PNLD; obras pedagógicas complementares e acervos de dicionários de língua portuguesa, distribuídos pelo PNLD; jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa, fornecidas pelo PNBE; obras de apoio pedagógico aos professores e tecnologias educacionais, sendo a quantidade de materiais distribuídos nas escolas era calculada pelo número de turmas de alfabetização, e não por número de escolas.

O eixo “avaliação” adotado pelo PNAIC compreende três componentes principais: o primeiro consiste em avaliações processuais, debatidas durante a formação de professores e realizadas continuamente por estes junto aos seus alunos; o segundo refere-se à disponibilização de um sistema informatizado para a inserção dos resultados da Provinha Brasil de cada criança, para professores e gestores analisarem informações e realizarem ajustes; e o terceiro seria a aplicação de uma avaliação externa pelo INEP, junto aos estudantes do 3º ano do ensino fundamental, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, que, posteriormente, em 2014, foi denominada de Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

---

<sup>27</sup> Os resultados sobre alfabetização no Brasil que, segundo o MEC (2018), promoveram mudanças no PNAIC foram publicados no “Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados”.



Referente ao eixo “gestão” (ou “gestão, controle social e mobilização”, como era denominado inicialmente), observa-se que ele visa fomentar e monitorar a integração dos entes federativos no que tange às ações do PNAIC, por meio de um módulo desenvolvido pelo MEC, denominado Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) ou Sispacto. No âmbito deste eixo, destaca-se também a criação, em 2016, do Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento, que, segundo o MEC (2017), visa ao fomento do regime de colaboração previsto no Plano Nacional de Educação e mobilização para a garantia da aprendizagem das crianças.

O MEC (2017) considera a trajetória do PNAIC exitosa com base em três indicadores principais: 1) o resultado da escola nas avaliações das redes e na ANA; 2) a autonomia do professor alfabetizador na utilização de estratégias e recursos didáticos, independentemente dos livros e dos materiais didáticos selecionados pela rede ou instituição; e 3) O apoio de diretores e coordenadores pedagógicos aos professores na efetivação de uma alfabetização de qualidade, comprometida com a gestão democrática, a equidade, a inclusão e a igualdade de oportunidades. A SEB destaca outro fator que deve ser considerado: as Instituições de Ensino Superior (IES) participantes do programa devem rever seus projetos pedagógicos de formação inicial e continuada, em prol de uma alfabetização que traduza o seu compromisso com a qualidade das escolas públicas.

No entanto, é relevante destacar, conforme apresentado no próprio documento “PNAIC: documento orientador” (2017), o baixo rendimento das crianças em língua portuguesa e matemática na ANA em 2013 e 2014<sup>28</sup> e o fato de que a atuação e a formação continuada dos professores são constantemente monitoradas via Sispacto, pelo MEC e pelas secretarias de educação para demonstrar o que se pode inferir como algumas das contradições desse programa, que tem como questão principal a formação continuada de professores.

De acordo com Viedes, Sousa e Aranda (2019), em 2018, o MEC anunciou modificações nas políticas de avaliação em larga escala que atingiram os anos iniciais do ensino fundamental, antecipando a “idade certa” para a consolidação da alfabetização para 7 anos de idade, ao final do 2º ano do ensino fundamental, alterando a idade prevista pelo PNAIC, que era de 8 anos, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

As referidas autoras também analisam que o INEP, influenciado pelo governo, revisou as matrizes de referência das avaliações, visando adequá-las à Base Nacional Comum

---

<sup>28</sup> Os resultados da ANA, em 2013 e 2014, foram publicados no Relatório 2013-2014 (volume 2) – Análise dos Resultados.

Curricular (BNCC), sendo que todas as avaliações, como ANA, Prova Brasil, Provinha Brasil, entre outras, passariam a ser chamadas de SAEB.

- **Pós-PNAIC (2019-2020)**

Em 2019, já durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), foi publicado o Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização, trazendo mais mudanças para a política educacional, particularmente, para o campo da formação continuada de professores.

Com base nesta Política Nacional de alfabetização, contrária à perspectiva do letramento na alfabetização, considera-se que, ao final do 1º ano do ensino fundamental, as crianças devem estar plenamente alfabetizadas. A referida política educacional era limitada e criticada por reconhecidas entidades educacionais, tal como pode ser observado no excerto do então Projeto de Decreto Legislativo n.º 48/2023, de autoria do Deputado Federal Rogério Correia (PT/MG):

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) instituída pelo Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, pautava-se no método fônico de alfabetização, assumindo um caráter equivocado, simplista e representando um grande retrocesso no campo da alfabetização. É especialmente problemático que tenha vultuosas críticas das organizações científicas e sociais atuantes nesse meio, entre elas a Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) que descreve esse processo no Documento Síntese da Reunião de Diretoria, de fevereiro de 2023 como tendo sido formulado com reduzida participação social e com características que estão em sintonia apenas com uma pequena parcela da sociedade e distanciando-se de realidades “da maioria das escolas, crianças, jovens, adultos e idosos brasileiros/as, que precisam alfabetizar-se”. E ainda de acordo com carta da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) ao Governo de Transição, trata-se de uma política “orientada a partir de matrizes arcaicas e desconectadas dos compromissos da educação socialmente referenciada”. O que torna o decreto, de autoria do ex-Presidente da República, evidentemente limitado e inadequado a esse tempo histórico. Urge construir diálogos com a sociedade para construir uma nova Política Nacional de Alfabetização através da ampla mobilização e participação popular democrática, partindo especialmente do reconhecimento e valorização da produção científica e pedagógica nacional e da escuta e diálogo com os anseios da população brasileira.

Conforme Viedes, Sousa e Aranda (2019, p. 22), sobre essas mudanças nas políticas educacionais a cada mudança de governo, “(...) os entes federados foram convidados a aderir à política lançada pelo Governo Federal, sem que, oficialmente, o Pacto anterior tivesse sido revogado”.

Mister se faz ressaltar que, com a vigência do terceiro mandato do Governo Lula (2023-2026), associações acadêmico-científicas, como a ANPED e a ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização, defenderam

a necessidade de revogação do decreto de 2019 do Política Nacional de Alfabetização, direito à aprendizagem, profissionalização docente, investimentos na área, diálogo com a pesquisa e com as universidades na construção de políticas públicas, dentre outros pontos (ANPEd, 2023).

Assim, reconhecendo-se a influência da mobilização das principais entidades educacionais, sindicatos e outros segmentos sociais, o Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), foi revogado pelo Decreto n.º 11.556, de 12 de junho de 2023, que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Daí a expectativa de ruptura com os “parâmetros conservadores” do governo Bolsonaro (2019-2022), marcado pela desconsideração do Plano Nacional de Educação (2014-2024), sendo este resultado de ampla mobilização e participação popular democrática, bem como pelo não reconhecimento e valorização da produção científica e pedagógica nacional.

Nessa direção, no subtópico seguinte, será apresentado o foco do PNAIC, de acordo com os principais documentos e legislação.

### 3.2.3 O foco do PNAIC

No campo da legislação, com base na Portaria MEC n.º 826/2017, no § 2º, do art. 2º, as ações do PNAIC têm como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de aprendizagem da escrita, leitura e matemática recomendável para sua idade.

De acordo com “PNAIC: Documento Orientador” (2017), considerando a análise dos resultados da ANA 2013 e 2014, registro dos professores no SisPacto e depoimentos dos professores alfabetizadores, dos formadores e dos gestores públicos nas formações já realizadas, verificou-se que é preciso manter o foco na implementação de estratégias didático-pedagógicas que permitam efetivamente às crianças a consolidação dos direitos, das competências e das habilidades de leitura, escrita e matemática, previstos para serem alcançados no ciclo de alfabetização.

Segundo este documento, é fundamental a sinergia entre gestão, material e formação para alcançar os resultados de ensino e aprendizagem, sendo que “o Ciclo de Alfabetização

deve ser marcado por uma ação pedagógica intencional e progressiva que prepara uma estrutura sólida para novos aprendizados ao longo da vida” (MEC, 2017, p. 11).

Maués (2009), com base no documento “O papel crucial dos professores. Atrair, Formar e Reter os Professores de Qualidade” (2005), analisa que a política de formação continuada, sob a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, defendida pela OCDE, deve ser organizada com base em três estratégias principais:

(...) a licença sabática, na qual o professor tem um apoio financeiro para se aperfeiçoar; a frequência a cursos que são vinculados aos resultados das avaliações do trabalho docente; e finalmente aquelas formações derivadas das necessidades indicadas pela própria escola (Maués, 2009, p. 13).

No entanto, segundo esta autora, a OCDE enfatiza a necessidade de os professores se sentirem motivados e de terem a consciência de que precisam se atualizar permanentemente (Maués, 2009). Em outros termos, a OCDE responsabiliza os professores pela sua formação continuada, colocando em segundo plano as condições adequadas para o desenvolvimento e atuação profissional dos docentes.

Neste estudo, é importante ressaltar que, apesar de os documentos referentes ao PNAIC, tais como “PNAIC em Ação 2016: Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016” (2016) e “PNAIC: Documento Orientador” (2017), defenderem que a formação continuada de professores alfabetizadores tem trazido avanços para a aprendizagem de crianças e para o desenvolvimento profissional do docente, o pacto destaca que é preciso universalizar a alfabetização de qualidade, apresentando dados da ANA 2014, que mostram que 56% das crianças brasileiras ainda estão nos níveis 1 e 2 de leitura, o que demonstra alarmante dificuldade em leitura.

Diante deste contexto educacional, o MEC (2017) propõe que a formação continuada do PNAIC seja realizada em serviço, orientada para o diagnóstico de cada sala de aula e para garantir ao professor autonomia na utilização de seu repertório didático-pedagógico no campo da alfabetização e do letramento, permitindo apoiar a criança na superação de obstáculos e na obtenção de progressos no seu desenvolvimento.

Desse modo, o MEC e, particularmente, a SEB/MEC compreendem a alfabetização da seguinte forma:

(...) como um processo intencional, complexo e interdisciplinar: uma verdadeira proposta de educação integral que deve inserir a criança em um ambiente lúdico e motivador de novos aprendizados, articulado com a vivência de valores como curiosidade, criatividade, respeito às diferenças, espírito investigativo, trabalho

cooperativo, resiliência, resolução de problemas e outros que preparam o indivíduo para ser, viver e conviver no século XXI (Brasil, 2017d, p. 12).

Nessa direção, no “PNAIC: Documento Orientador” (2017), é atribuída aos professores, seus formadores e gestores a responsabilidade de promover, sob a perspectiva de formação interdisciplinar e integral, a progressão das crianças no domínio da língua portuguesa e da matemática, compreendendo a alfabetização “como fundamental para incluir todos os brasileiros que chegam à escola em uma trajetória escolar de sucesso, em busca de novos patamares de educação ao longo da vida (...)” (Brasil, 2017d, p. 12).

No subtópico seguinte, será apresentada a estrutura organizacional do PNAIC, desde a adesão até o monitoramento.

### 3.2.4 Estrutura organizacional: da adesão ao monitoramento

A adesão ao PNAIC e a formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação deveriam ser realizadas pelo Dirigente de Educação Municipal ou Estadual no módulo SISPACTO 2017, no SIMEC.

As escolas que aderiram ao Programa Novo Mais Educação deveriam organizar a formação continuada, enfatizando língua portuguesa e Matemática. O MEC oferecia formação básica para os articuladores do Programa Novo Mais Educação e disponibilizava *material on-line* nessas disciplinas para apoiar as escolas, considerando as opções de materiais e estratégias didáticas feitas pelas escolas e pelas redes de ensino.

Os entes federados, ao formalizarem a adesão, reafirmavam seu compromisso com a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano de ensino fundamental. Desse modo, assumiam a responsabilidade de:

Articular-se com as instituições formadoras para promover atividades de formação continuada dos coordenadores regionais e locais, dos formadores regionais, dos formadores locais, dos professores atuantes no ciclo de alfabetização e dos professores da pré-escola, coordenadores pedagógicos e articuladores das escolas;  
Fortalecer e responsabilizar as estruturas estaduais de gestão regional da educação básica, intensificando a cooperação entre estados e municípios na coordenação das ações do programa;  
Envolver as gestões estaduais e municipais no monitoramento das ações do programa e na avaliação periódica dos resultados dos estudantes;  
Incluir professores alfabetizadores e da Educação Infantil com boas experiências no grupo de professores formadores, valorizando o protagonismo dos bons educadores;  
Promover o reconhecimento e a valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a evolução na alfabetização dos estudantes das redes de ensino (MEC, 2017, p. 8).

Com base nestas responsabilidades, convém notar o reforço do regime de colaboração entre os entes federados, o monitoramento das ações do programa, considerando os resultados educacionais dos estudantes, as “boas experiências” no grupo de professores formadores e o “reconhecimento e a valorização” das escolas e profissionais comprometidos com a alfabetização dos estudantes.

Como se pode analisar, o governo federal e o Ministério da Educação têm procurado atender às recomendações dos organismos internacionais, tendo em vista que têm buscado difundir as “boas experiências” de ensino como forma de promover a competição entre as escolas e os professores, em prol de uma educação de qualidade, mensurada por avaliação em larga escala.

Sob esta perspectiva, o município tem assumido a responsabilidade de implementar os cursos de formação continuada na rede municipal de ensino e o Estado também tem assumido esta responsabilidade na sua rede de ensino, em articulação com as redes municipais. Na esfera municipal, foram ações fundamentais para essa implementação:

Buscar uma evolução dos níveis de aprendizagem dos estudantes, considerando os resultados da ANA, da Prova Brasil bem como de outros instrumentos de avaliação adequados.

Selecionar coordenadores para as atividades de gestão e o grupo de formadores locais de acordo com os critérios estabelecidos na legislação;

Garantir a participação dos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores nas atividades de formação, sem prejuízo da carga horária em sala de aula;

Custear o deslocamento e a hospedagem desses profissionais, sempre que necessário;

Colaborar com o monitoramento das ações e a avaliação periódica dos resultados de aprendizagem dos estudantes e a partir deles promover o reconhecimento e a valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a evolução da alfabetização e do letramento dos estudantes; e envidar esforços para apoiar as escolas de sua rede com maior dificuldade em promover a aprendizagem dos estudantes.

Intensificar a cooperação com o estado e outros municípios na coordenação das ações de formação, o que exigirá as seguintes ações:

o Ser representado pela seccional da Undime, que comporá o Comitê Gestor em cada estado, com o intuito de viabilizar o desenvolvimento das ações de formação;

o Participar de instâncias regionais de gestão compartilhada (estado e municípios), responsáveis pelo monitoramento das ações e pela avaliação periódica dos resultados de aprendizagem dos estudantes;

o Participar da definição de diretrizes pedagógicas vinculadas às políticas de formação continuada de professores com foco na alfabetização, no letramento e na qualidade da aprendizagem dos estudantes, em parceria com o estado e demais agentes responsáveis pela formação (rede municipal e estadual) (MEC, 2017, p. 8-9).

No âmbito da esfera municipal, destaca-se novamente a vinculação da formação continuada de professores às avaliações em larga escala, sendo apontadas como principais

avaliações a ANA e a Prova Brasil, e à “valorização e ao reconhecimento” das escolas e profissionais que alcançarem a alfabetização dos estudantes.

Na esfera estadual, foram consideradas ações fundamentais para essa implementação:

Assegurar a constituição de equipes especializadas nos temas de alfabetização, letramento, Língua Portuguesa e Matemática em suas unidades regionais de gestão da educação básica, consolidando a cooperação entre estado e municípios na coordenação das ações formativas;

Colaborar com o monitoramento das ações e a avaliação periódica dos resultados de aprendizagem dos estudantes e a partir deles promover o reconhecimento e a valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a evolução da alfabetização e do letramento dos estudantes; e envidar esforços para apoiar as escolas de sua rede com maior dificuldade em promover a aprendizagem dos estudantes. Como consequência dessa ação, deve buscar uma evolução dos níveis de aprendizagem dos estudantes, considerando os resultados da ANA, da Prova Brasil bem como de outros instrumentos de avaliação adequados;

Designar coordenadores para se dedicarem às ações e alocar equipes necessárias para a gestão, inclusive em suas unidades regionais, além de custear o deslocamento e a hospedagem desses profissionais para os eventos de formação, bem como disponibilizar assistência técnica aos municípios com mais dificuldades na implementação das ações de formação e na melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes da pré-escola e do ensino fundamental - com ênfase no ciclo de alfabetização - das escolas públicas;

Fomentar e garantir a participação dos coordenadores de gestão, formadores, professores, coordenadores pedagógicos e articuladores de sua rede de ensino nas atividades de gestão e formação, sem prejuízo da carga horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;

Intensificar a cooperação do estado com os municípios na coordenação das ações de formação, o que exigirá as seguintes ações:

o Instituir, em parceria com a Undime, um Comitê Gestor com o intuito de viabilizar o desenvolvimento das ações formativas, definindo coletivamente os membros integrantes e assegurando a participação das instâncias responsáveis pela gestão e pela formação;

Viabilizar e participar de instâncias regionais de gestão compartilhada (estado e municípios), responsáveis pelo monitoramento das ações e pela avaliação periódica dos resultados de aprendizagem dos estudantes;

Definir diretrizes pedagógicas vinculadas às políticas de formação continuada de professores com foco na alfabetização, no letramento e na aprendizagem na idade adequada, em parceria com a coordenação de formação, responsável pela formação no estado (rede municipal e estadual), bem como indicar os formadores regionais da rede que ministrarão o curso aos formadores municipais, em parceria com a Undime (MEC, 2017, p. 9-10).

Na esfera estadual, frisa-se também o reforço do regime de colaboração entre as esferas federadas e, sobretudo, a exigência de compartilhamento entre gestores e demais participantes desse programa de responsabilidades, para que ocorra o avanço na melhoria dos resultados educacionais de estudantes da pré-escola, do ensino fundamental e, principalmente, no ciclo de alfabetização, inclusive com apoio às escolas que apresentarem maior dificuldade para atingir tal “êxito educacional”.

No próximo subtópico, serão apresentados os participantes do PNAIC e suas principais atribuições, conforme documentos de referência e legislação.

### 3.2.5 Os participantes

No início da realização do PNAIC, conforme a Portaria n.º 1.458/2012, os participantes do programa que deveriam receber bolsas consistiam nas seguintes categorias: coordenador-geral, adjunto, supervisor e formador das IES; coordenador das ações do Pacto, nos estados, municípios e Distrito Federal; orientador de estudo e professor alfabetizador.

No entanto, conforme o documento “PNAIC em ação 2016: Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016”, os participantes do PNAIC passaram a compor três grupos em 2016: a equipe de gestão, a equipe de formação e o público-alvo. A equipe de gestão era composta por Coordenador Estadual, Coordenador UNDIME, Coordenador Regional e coordenador local. A equipe de formação, por sua vez, era composta pelo Coordenador-geral da instituição formadora, pelo coordenador adjunto, pelos formadores da instituição formadora, pelo supervisor e pelos orientadores de estudo, e o público-alvo era constituído por professores alfabetizadores e coordenador pedagógico.

Em 2017, com a Portaria n.º 826, de 7 de julho de 2017, e com base no documento “PNAIC: documento orientador” (2017), os participantes passaram a constituir a equipe de gestão, a equipe de formação e a equipe de pesquisa, denominados da seguinte forma: 1 – Equipe de gestão, composta pelo coordenador estadual, coordenador Undime, coordenador de gestão, coordenador regional e coordenador local; 2 – Equipe de formação, composta por coordenador da formação, formador estadual, formador regional, formador local (educação infantil), formador local (1º ao 3º), formador local (Novo Mais Educação); e 3 – Equipe de pesquisa, composta por coordenador de pesquisa e pesquisador.

Com base no anexo “I – Participantes: requisitos e atribuições”, inserido no documento “PNAIC: Documento Orientador (2017), no que se refere à equipe de gestão, havia as seguintes atribuições:

#### **Coordenador Estadual**

O Coordenador Estadual, em parceria com o coordenador Undime, será responsável pela coordenação, monitoramento, avaliação do plano de Gestão do Estado e do plano de Formação. Deverá, em conjunto com os demais componentes do Comitê Gestor, conhecer o diagnóstico das redes, definir metas, articular-se com os demais coordenadores, coordenar o processo de discussão e disseminação dos resultados das avaliações e propor soluções para as dificuldades identificadas no estado, organizando ações especiais de apoio a escolas/municípios com maior fragilidade. Também é encarregado de constituir equipes especializadas nos temas alfabetização e letramento nas coordenadorias regionais, bem como pela realização de assessoramento técnico aos perfis participantes, caso seja necessário.

#### **Coordenador Undime**

O Coordenador Undime, em parceria com o coordenador estadual, será responsável pela coordenação, monitoramento, avaliação do plano de Gestão e do plano de Formação do Estado. Deverá, em conjunto com os demais componentes do Comitê



Gestor, conhecer o diagnóstico da rede, definir metas, articular-se com os demais coordenadores, coordenar o processo de discussão e disseminação dos resultados das avaliações e propor soluções para as dificuldades identificadas nos municípios, organizando ações especiais de apoio a escolas com maior fragilidade. Também poderá sugerir profissionais que atendam aos critérios estabelecidos para constituir equipes especializadas nos temas alfabetização e letramento nas coordenadorias regionais, bem como prestar assessoramento técnico aos perfis participantes, caso seja necessário.

#### **Coordenador de gestão**

O Coordenador de gestão tem como atribuições principais: ministrar formação específica aos coordenadores regionais; acompanhar as atividades didático-pedagógicas dos coordenadores, visando monitorar a assiduidade dos participantes da formação nos encontros presenciais e realizar a supervisão da formação em serviço desenvolvida. Também deverá coordenar as ações de suporte tecnológico e logístico necessárias ao desenvolvimento da formação no estado.

#### **Coordenador Regional**

O Coordenador Regional deverá supervisionar e avaliar o desenvolvimento do programa nas escolas da rede estadual e/ou municipais no limite da abrangência de sua região educacional de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Comitê Gestor. Será responsável pela formação dos coordenadores locais e pela realização de reuniões periódicas para acompanhar a realização das ações, além de indicar ações especiais de apoio a municípios e escolas com maior fragilidade, a partir da análise dos resultados das avaliações realizadas pelos municípios.

#### **Coordenador Local**

O Coordenador Local supervisionará o desenvolvimento do programa nas escolas de seu município, por meio de visitas periódicas aos espaços de formação com o intuito de monitorar a formação em serviço e a realização dos encontros presenciais ministrados pelos formadores locais nas turmas de coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola. O cadastramento dos perfis será realizado pelo coordenador local conforme os critérios estabelecidos na legislação. Deverá, ainda, assegurar, junto à respectiva secretaria de educação, as condições de deslocamento e hospedagem para participação nos encontros presenciais dos formadores locais e dos coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola, sempre que necessário. O coordenador local terá que reunir-se regularmente com o titular da secretaria de educação para avaliar a implementação das ações e implantar as medidas necessárias para a organização de ações especiais de apoio àquelas escolas com maior fragilidade (Brasil, 2017d, p. 24-25, grifos próprios).

Quanto à equipe de formação, eram apresentados os requisitos e as atribuições a seguir:

#### **Coordenador de Formação**

O Coordenador de formação, em parceria com o Comitê Gestor, deverá articular e monitorar as ações necessárias ao desenvolvimento da formação. São pontos importantes de atuação e monitoramento do coordenador desde a seleção do grupo de formadores, infraestrutura necessária e materiais didáticos utilizados até o processo de evolução das metas traçadas e os resultados das escolas nas avaliações. A partir da supervisão das ações, poderá sugerir redirecionamentos necessários à formação.

#### **Formador Estadual**

O formador estadual é responsável por planejar e ministrar a formação aos formadores regionais com base no material didático selecionado pelas redes, sempre com foco na aprendizagem do aluno. Além disso, deve acompanhar as atividades desses formadores junto aos formadores locais nos municípios ou polos de formação e nas atividades realizadas em serviço, a fim de colaborar para buscar soluções para os desafios enfrentados. Na perspectiva de contribuir para uma educação equitativa e inclusiva, o formador deverá, ainda, compartilhar boas práticas e identificar, na

Internet, material didático aplicado às necessidades de formação dos professores, enriquecendo o processo formativo.

#### **Formador regional**

O formador regional é responsável por planejar e ministrar a formação aos formadores locais com base no material didático selecionado pela rede, sempre com foco na aprendizagem do aluno. Além disso, deve acompanhar as atividades desses formadores junto a coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola nos municípios ou polos de formação e nas atividades realizadas em serviço, a fim de colaborar para buscar soluções para os desafios enfrentados. Na perspectiva de contribuir para uma educação equitativa e inclusiva, o formador deverá, ainda, compartilhar boas práticas e identificar, na Internet, material didático aplicado às necessidades de formação dos professores, enriquecendo o processo formativo.

#### **Formador Local**

O formador local é responsável pela formação dos coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola e tem como principais atribuições: identificar os dados da ANA de cada escola; conhecer o material didático selecionado pela rede que servirá de base para a formação e acompanhar a prática pedagógica dos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores da escola; identificar professores com maiores dificuldades para oferecer atendimento personalizado; orientar a busca de soluções para as fragilidades e os desafios encontrados (Brasil, 2017d, p. 25-26, grifos próprios).

A equipe de pesquisa, conforme o referido documento:

#### **Coordenador de Pesquisa**

Desenvolver projeto de pesquisa aplicada ao PNAIC, de acordo com os pontos indicados na legislação, com o objetivo de avaliar aspectos qualitativos do programa, apontando propostas de aperfeiçoamento da formação continuada em serviço e de consolidação da alfabetização das crianças na UF acompanhada. O coordenador deverá registrar, ao final do ciclo de formação, o projeto de pesquisa em formato de Relato de Caso ou de artigo científico.

#### **Pesquisador**

Participar de equipe de pesquisa desenvolvida por um professor Coordenador, executando as atividades de pesquisa planejadas conforme legislação e o cronograma do projeto, elaborando relatório para subsidiar o coordenador da pesquisa na consolidação do Relato de Caso ou artigo científico, e registrando em capítulo específico a contribuição da experiência para sua formação como professor (Brasil, 2017d, p. 28-29, grifos próprios).

Em relação ao público-alvo da formação continuada em serviço, a Portaria n.º 826/2017 estabelecia, no art. 13, parágrafo único e incisos de I a VI:

- I – Os coordenadores pedagógicos de instituições que atendam do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, em efetivo exercício;
- II – Os professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, incluídos os que atuam em turmas multisseriadas e multietapa, em efetivo exercício;
- III – Os professores de instituições públicas de educação infantil que atendam a pré-escola, em efetivo exercício;
- IV – Os coordenadores pedagógicos de instituições públicas de educação infantil que atendam a educação infantil, em efetivo exercício;
- V – Os articuladores da escola; e
- VI – Os mediadores de aprendizagem (Brasil, 2017a).

No “PNAIC: Documento Orientador” (2017), são apresentados, de forma resumida, os requisitos e as atribuições dos participantes alvo da formação continuada em serviço, no âmbito do PNAIC e do PNME.

O coordenador pedagógico deveria contribuir com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação, apontando as dificuldades enfrentadas pela escola, tendo em vista a sua superação. Esse profissional também deveria acompanhar, auxiliar e coordenar o processo de discussão e disseminação dos resultados das avaliações na sua escola e apresentar soluções para as dificuldades encontradas, inclusive organizando, com os professores, ações de apoio aos estudantes que demandem reforço escolar. Além disso, deveria organizar, nas salas de aula e na escola, um ambiente motivador para a aprendizagem, sob uma perspectiva interdisciplinar. O coordenador pedagógico também deveria disponibilizar e planejar, com os professores, formadores e coordenadores, a utilização de recursos didáticos selecionados pela rede ou que atendessem às dificuldades dos alunos, compartilhando com o professor e demais colegas materiais desenvolvidos, boas práticas e conhecimentos adquiridos, além de promover a gestão do próprio desenvolvimento profissional. É importante frisar que o coordenador pedagógico da educação infantil seria o responsável pela formação do professor da pré-escola.

O professor alfabetizador/professor da pré-escola deveria contribuir com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação, enfrentando as dificuldades e visando sua superação, assim como, planejar e executar ações pedagógicas em sua turma, utilizando os recursos didáticos propostos pela rede e outros que atendessem à sua necessidade de aperfeiçoamento e às dificuldades de aprendizagem do aluno, compartilhando com o coordenador pedagógico e com os demais colegas materiais desenvolvidos, boas práticas e conhecimentos adquiridos. O professor também era responsável pela aplicação de avaliações diagnósticas aos alunos de sua turma, que viabilizariam o acompanhamento do progresso da aprendizagem de cada aluno e propiciariam a organização de atividades para que todas as crianças avançassem no seu processo de aprendizagem. Ademais, deveria organizar a sala de aula e o tempo pedagógico, para que tivessem um ambiente motivador, para, cotidianamente, aprimorar a leitura, escrita e o domínio dos fundamentos da matemática, entre outros conhecimentos, sob uma perspectiva interdisciplinar.

O articulador da escola seria o responsável pela formação dos mediadores de aprendizagem, coordenação e organização das atividades na escola, pela interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações referentes ao desenvolvimento das atividades e pela integração do programa com o Projeto Político Pedagógico da escola. O

articulador deveria ser um coordenador do trabalho pedagógico, privilegiando o planejamento coletivo entre os professores das diferentes áreas do conhecimento e os mediadores da aprendizagem, promovendo a socialização de experiências.

O mediador da aprendizagem seria responsável pela realização de atividades de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática. Ele atua em parceria com o articulador para que as atividades, metodologias e conteúdos sejam coerentes com o trabalho dos professores e estudantes no turno regular, tendo em vista que os professores de matemática e língua portuguesa devem apontar as dificuldades que devem ser enfrentadas no acompanhamento pedagógico. O mediador de aprendizagem deverá participar da formação realizada pelo articulador da escola, com uso de material específico para essa finalidade.

Neste estudo, é importante registrar que se pretende analisar as implicações do PNAIC na formação continuada e na atuação profissional dos professores alfabetizadores, em outros termos, dos professores que atuam no 1º, 2º e 3º do ensino fundamental, portanto, no ciclo de alfabetização. Conforme a análise de documentos do PNAIC publicados a partir de 2016, observa-se um progressivo afastamento das instituições de ensino superior da rede de formação continuada promovida inicialmente por este programa.

Sousa e Nogueira (2016) e Viedes, Sousa e Aranda (2019) destacam que este foi um dos diferenciais do PNAIC em relação aos outros programas nacionais de formação continuada de professores alfabetizadores: a parceria com o maior número de universidades e centros de pesquisa no campo da alfabetização e matemática. Em contrapartida, de acordo com estas últimas autoras, o PNAIC sofreu severas críticas a partir de 2017, sobretudo por integrantes do MEC. Entre as críticas apontadas, destaca-se o foco na teoria dissociada da prática e a gestão centrada nas universidades com pouco monitoramento.

A seguir, será analisada a formação continuada dos professores, no âmbito do PNAIC, com base principalmente no documento “PNAIC: Documento Orientador” (2017) e na legislação referente ao programa.

### 3.2.6 A formação continuada do PNAIC

De acordo com o documento “PNAIC: Documento Orientador” (2017), a formação do PNAIC, desde 2017, deveria atender a três grupos diferenciados: 1) professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental; 2) professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da educação infantil; e 3) articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas, participantes do Programa Novo Mais Educação.

No referido documento, destaca-se também a ênfase na formação continuada em serviço, tendo em vista que deveria ser realizada preferencialmente em escolas da rede pública, para que os formadores vivenciassem a realidade de professores e estudantes.

Desse modo, universidades públicas, institutos federais, centros de formação de docentes e escolas alfabetizadoras e de educação infantil de referência foram requisitados pelos gestores estaduais, distritais e municipais para a definição das formações realizadas no âmbito do PNAIC, em conjunto com a Coordenação Nacional do PNAIC. Contudo, as instituições formadoras deveriam atender aos seguintes requisitos:

As instituições formadoras devem ser escolhidas por sua experiência no PNAIC, elevada competência profissional e capacidade de inovar e empreender. Elaborarão projetos pedagógicos de formação em serviço marcados pela integração entre teoria e prática, criatividade, flexibilidade e resolução de problemas detectados na rede onde atuam. Tecnologias educacionais e metodologias ativas deverão compor o conjunto de métodos, técnicas e recursos adotados nos projetos de formação (MEC, 2017, p. 14).

Nesta direção, a formação também deveria ser norteada pelos resultados das avaliações externas de cada escola, pela aplicação de avaliação diagnóstica aos alunos de 1º, 2º e 3º ano, pelo material didático selecionado pela rede de ensino e pelas demais avaliações realizadas pelas redes. Esta formação, de acordo com o MEC (2017), deveria oferecer suporte didático-pedagógico aos professores e aos coordenadores pedagógicos para que pudessem concretizar os direitos e objetivos de aprendizagem dos alunos, que deveriam ser definidos a cada ano, vinculados a estratégias de acompanhamento, com atendimentos personalizados de recuperação e aceleração de estudos.

No documento supracitado, também era apresentada a possibilidade de as instituições formadoras mobilizarem profissionais que poderiam apoiar os professores nos desafios da prática cotidiana, tais como “especialistas em fonoaudiologia, literatura infantil, iniciação científica, psicologia, teatro, dança, educação física e outros que contribuíssem para aprofundar e consolidar a alfabetização” (MEC, 2017, p. 14).

Segundo este documento, a formação continuada no âmbito do PNAIC orientava-se pelos princípios contidos na Resolução n.º 2/2015, art. 16, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que considera:

- I. os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II. a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

- III. o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV. o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (MEC, 2017, p. 15).

A partir destes princípios, foi proposta a adoção de oficinas que promovessem a integração entre teoria e prática, com vivências coletivas de situações que atendessem às demandas do cotidiano escolar. Estas oficinas deveriam incluir abordagens que atendessem às necessidades dos educadores, tornando os participantes sujeitos de sua formação, como “aprendizado baseado em projetos, aprendizado baseado em problemas, metodologias ativas, filmagens de aulas e diversas outras atividades que promovam momentos de reflexão, ação, investigação e socialização de práticas bem-sucedidas” (MEC, 2017, p. 16).

A organização das oficinas também deveria considerar os seguintes documentos: 1) Boletins da ANA; 2) Avaliações realizadas pelas redes ou pelas próprias escolas; 3) Tabelas com os direitos de aprendizagem constantes nos materiais do PNAIC. Após a análise destes documentos, foi proposto que fossem definidas metas a serem alcançadas para cada turma, a partir do planejamento de situações de ensino eficientes que melhorassem a qualidade da aprendizagem das crianças.

As oficinas ofertadas aos grupos de participantes teriam uma carga horária de, no mínimo, 100 horas<sup>29</sup>. Além das oficinas presenciais, também são consideradas na composição da carga horária de formação de professores e coordenadores pedagógicos: “1 – atividades aplicadas em sala de aula; 2 – estudos de materiais on-line; 3 – grupos de estudos colaborativos organizados nas escolas ou conjunto de escolas; e 4- outras estratégias didáticas previamente planejadas” (MEC, 2017, p. 19).

Na formação, também deveriam ser considerados os seguintes fatores, de acordo com o MEC (2017):

- Os materiais definidos pelas redes;
- O protagonismo dos professores alfabetizadores com reconhecida experiência e resultados;
- O respeito à diversidade, às múltiplas inteligências e à autonomia dos sistemas;
- O foco nos direitos de aprendizagem a serem alcançados a cada ano letivo, observando-se os referenciais próprios das redes e, quando cabível, o alinhamento à proposta de BNCC;

---

<sup>29</sup> Na rede municipal de ensino de Belém, particularmente, em cumprimento ao PCCR dos Profissionais da Educação Pública do Pará – Lei n.º 7.442, de 02 de julho de 2010, ao menos oficialmente, tem sido destinado o percentual de 25% da jornada de trabalho, denominada de hora pedagógica, ao planejamento pedagógico e formação continuada dos professores.

A seleção e a utilização de materiais disponíveis na internet que possam contribuir para aprimorar a formação.

No âmbito da formação continuada, foi prevista formação em serviço dos coordenadores pedagógicos da educação infantil, dos professores da pré-escola, dos coordenadores pedagógicos e professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e de classes multisseriadas, dos articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas das redes públicas de ensino participantes do PNME. Também foram previstas, nesta portaria, a formação e a constituição de uma rede de formadores para a pré-escola e educação infantil, para o 1º ao 3º ano do ensino fundamental e para o PNME.

No que se refere à certificação, o Comitê Gestor era o responsável por definir o processo de avaliação do desempenho dos cursistas, estabelecendo os princípios e os instrumentos que norteariam esse processo e as condições para a emissão do certificado de conclusão do curso. A instituição formadora selecionada pelo Comitê gestor deveria considerar os critérios de desempenho e o critério de, no mínimo, 75% de frequência para certificar o participante, conforme previsto na legislação.

No subtópico posterior, será analisada a avaliação no âmbito do PNAIC, tendo em vista a estreita relação que este aspecto tem com a atuação e formação continuada dos professores.

### 3.2.7 Avaliação

Consoante a Portaria n.º 826/2017 (parágrafo III, alíneas a, b, c, d), a avaliação, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa, consistia em avaliações externas universais aplicadas pelo INEP, uma para verificação do nível de alfabetização e outra aplicada ao final do 5º e 9º ano do ensino fundamental; em avaliações periódicas aplicadas pelas próprias redes de ensino, para o monitoramento do plano de gestão, e em avaliação da aprendizagem, realizada periodicamente pelas escolas para nortear o apoio e o reforço pedagógico aos alunos em leitura, escrita e matemática.

Segundo Dickel (2016), a ANA, apesar de integrar o SAEB, não se compara ao que é feito com os resultados da Prova Brasil (ANRESC) e da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB), tendo em vista que provêm destas outras integrantes do SAEB dados que integram o cálculo do IDEB, utilizado para monitorar o cumprimento das metas postas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), entre elas, a de atingir, até o final da vigência do plano, um IDEB de 6 pontos, média do nível de qualidade educacional dos países da

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No entanto, com base nesta autora, a ANA, que visa garantir que todos os estudantes da rede pública de ensino sejam alfabetizados em língua portuguesa e matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental, é apresentada pelo programa como uma das ferramentas para o professor monitorar a aprendizagem das crianças.

Desse modo, infere-se que a ANA, na condição de integrante do SAEB e organicamente vinculada à formação continuada promovida no âmbito do PNAIC, “(...) produz efeitos sobre o controle do trabalho pedagógico e reforça a responsabilização da escola e do professor (já presente em outras políticas de avaliação) pelos resultados da educação pública (...)” (Dickel, 2016, p. 195).

Desde o lançamento do PNAIC em 2012, conforme analisado anteriormente, ocorreram diversas mudanças no campo da política de formação continuada de professores e na avaliação da educação básica, contudo, prevalece a vinculação entre a formação de professores e avaliação em larga escala, no sentido de responsabilização dos professores pelos resultados educacionais, não considerando as condições sociais de trabalho em que estão inseridos professores e alunos.

A avaliação será analisada com mais detalhamento no último tópico desta seção, tendo em vista a vinculação marcante presente neste programa, entre a formação continuada e a avaliação em larga escala.

### **3.3 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): legislação em análise**

No campo da legislação do PNAIC, registra-se que este programa é subsidiado por vasta legislação, que passou por inúmeras mudanças desde a implementação deste programa, em 2012, até o ano de 2017, tal como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Legislação referente ao PNAIC

| <b>2012 – 2016</b>  | <b>A partir de 2017</b>   |
|---|---|
| Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012: instituiu este programa.   | Portaria MEC n.º 826, de 6 de julho de 2017: dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME).                       |
| Portaria n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012: definia categorias para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do PNAIC. | Portaria n.º 851, de 13 de julho de 2017: define o valor das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores da pré-escola, alfabetizadores e do ensino fundamental, no âmbito do PNAIC e do PNME. |



|  |  |
|--|--|
| Portaria n.º 90, de 6 de fevereiro de 2013: definia o valor das bolsas dos participantes da formação continuada do PNAIC.  | Lei n.º 12.801, de 24 de abril de 2013: dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do PNAIC.   |
| Medida Provisória n.º 586, de 8 de novembro de 2012: dispôs sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do PNAIC, convertida em Lei n.º 12.801 de 24 de abril de 2013. | Resolução CD/FNDE n.º 12, de 06 de setembro de 2017: estabelece normas e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada no âmbito do PNAIC e PNME. |

Fonte: Site do MEC/INEP.

Desse modo, estas foram as principais portarias, medida provisória e leis relacionadas ao PNAIC. É impreterível destacar que as Portarias MEC n.º 867/2012, n.º 1.458/2012 e n.º 90/2013 foram alteradas pela Portaria MEC n.º 1.094, de 30 de setembro de 2016.

Neste estudo, destaca-se também que, a partir de 2017, o PNAIC passou a ser desenvolvido de modo integrado ao PNME. No entanto, neste trabalho, não serão realizadas análises comparativas entre as portarias originais e as portarias com alterações, somente será analisada a última legislação em vigor.

Na Portaria n.º 826, de 07 de julho de 2017, mostra-se imperioso assinalar os objetivos das ações de formação do PNAIC e do PNME elencados no art. 5º:

I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II – Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III – Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e IV – contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores (Brasil, 2017a, p. 2).

Os incisos I, III e IV da Portaria n.º 826/2017 permitem que se observe a ênfase atribuída às áreas de conhecimento Língua Portuguesa e Matemática, tornando secundárias as demais áreas de conhecimento também importantes para a escolarização das crianças nesta idade de 8 anos.

Freitas (2012), ao analisar o papel dos reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, no que diz respeito ao processo ensino aprendizagem, alerta para as conseqüências dessa intervenção, sendo relevante destacar as seguintes: estreitamento curricular; competição entre profissionais e escolas; pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para testes; fraudes e precarização da formação do professor, entre outras.

Com base na análise de Freitas (2012), a ênfase em língua portuguesa e matemática, além de limitar o campo de conhecimentos dos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, retira a autonomia dos professores, tendo em vista que os pressiona a trabalhar

intensivamente as áreas do conhecimento que serão avaliadas, para conseguir alcançar os resultados educacionais pretendidos nas avaliações de larga escala.

Esta perspectiva de retirada de autonomia dos professores, presente na Portaria n.º 826/2017, não é coerente com o que é estabelecido no “Manual do Pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece” (2012), que prevê uma avaliação nacional permanente, formativa e com a garantia de autonomia ao professor para elaborar instrumentos de avaliação e registro de aprendizagem.

Como pode ser observado na Portaria MEC n.º 826/2017, a questão da formação continuada de professores e a avaliação apareciam como pontos estratégicos do referido programa, sendo subsidiadas pela distribuição de materiais didáticos e pedagógicos de apoio à alfabetização e por um sistema de monitoramento que assegurassem formação e atuação docente previstas pelo MEC.

Sobre a formação continuada de professores, a Portaria MEC n.º 826/2017 estabelece que seria realizada da seguinte forma:

Art. 13. A formação continuada ofertada no âmbito do PNAIC e do PNME será realizada preferencialmente em serviço, nas escolas com classes de pré-escola e ensino fundamental, especialmente no ciclo de alfabetização, e tem como objetivo apoiar os professores, coordenadores pedagógicos, articuladores da escola e mediadores de aprendizagem a planejarem suas ações e adotarem estratégias didático-pedagógicas que permitam aos estudantes da pré-escola e do ensino fundamental alcançarem os objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada etapa e para o ciclo de alfabetização (Brasil, 2017a, p. 5-6).

A partir da análise deste artigo da referida portaria, pode-se notar uma contradição, tendo em vista que, apesar de o MEC atribuir autonomia aos professores e coordenadores pedagógicos para adoção de estratégias didático-pedagógicas destinadas ao alcance dos objetivos de aprendizagem estabelecidos para a pré-escola, o Ciclo de Alfabetização e o ensino fundamental, como se observa nos documentos, na legislação e na discussão disseminada sobre a política educacional, são programas de formação continuada elaborados pelo MEC, que estimulam os professores a praticar propostas pedagógicas que visavam somente preparar os estudantes para alcançar um desempenho numericamente adequado na ANA e no IDEB, sem melhoria efetiva das condições de trabalho para professores e estudantes. Neste estudo, porém, pretende-se analisar se esta contradição também ocorre na rede municipal de ensino de Belém do Pará.

Conforme o art. 14 da portaria supracitada, a formação continuada seria ofertada em serviço, sendo constituída por momentos presenciais e por momentos mediados por

tecnologias, como webconferências e minicursos *on-line*, e atividades desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos, articuladores da escola, mediadores de aprendizagem do PNME e professores na escola e em sala de aula. Tal portaria reafirmava a análise de que o Programa Pró-Letramento se configurava como principal referência ao PNAIC, ao menos até 2016, considerando a realização de formação continuada constituída por momentos presenciais e de momentos mediados pelas tecnologias.

No entanto, conforme analisam Fidalgo, Oliveira e Fidalgo (2009), o Estado deve viabilizar a ampliação do acesso de escolas, professores e demais profissionais da educação aos ambientes e equipamentos tecnológicos, para que os professores contem com recursos tecnológicos na formação continuada e na escola de atuação profissional.

Com base no art. 17 da Portaria n.º 826/2017, ressalta-se que a formação continuada ofertada por instituições de ensino superior pública, bem como centros de formação de professores instituídos pelas redes de ensino, seria ministrada aos responsáveis pela formação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil e aos professores da pré-escola, coordenadores pedagógicos dos anos iniciais e professores alfabetizadores, assim como aos articuladores da escola e mediadores de aprendizagem, no âmbito do PNME.

De acordo com o “PNAIC: Documento Orientador” (2017), o formador local era o responsável pela formação dos coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola, tendo como principais atribuições:

Identificar os dados da ANA de cada escola; conhecer o material didático selecionado pela rede que servirá de base para a formação e acompanhar a prática pedagógica dos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores da escola; identificar professores com maiores dificuldades para oferecer atendimento personalizado; orientar a busca de soluções para as fragilidades e os desafios encontrados (Brasil, 2017d, p. 26).

Na Portaria MEC n.º 826/2017, no art. 24, foram apontados como requisitos para participação da formação continuada de professores, no âmbito do PNAIC e do PNME, como formador local, escolhido pelo coordenador local, em processo de seleção pública:

I – Ser professor da rede pública de ensino que promove a seleção;  
II – Ter participado de programas de formação continuada de professores nos últimos 3 (três) anos ou ser coordenador pedagógico, professor da pré-escola ou do ciclo de alfabetização com resultados reconhecidos na escola e na rede de ensino onde atua;  
III – Ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola do PNME (Brasil, 2017a, p. 8).

Sobre estes requisitos para a participação na condição de formador local, também foi estabelecido no §1º que, caso não existissem candidatos que atendessem ao inciso II, a Secretaria de Educação deveria promover seleção para a análise de currículo dos candidatos que preenchessem, no mínimo, os requisitos de ser profissional do magistério da rede, ter licenciatura e possuir experiência com comprovação na formação de coordenadores pedagógicos e professores. No art. 28, considerava-se professor, conforme esta portaria, o profissional que estivesse atuando como docente em turmas da pré-escola, do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental ou nas classes multisseriadas que possuíssem estudantes desses anos.

Neste estudo, apesar de a análise estar centrada na formação continuada dos professores alfabetizadores, compreende-se, concordando com Scheibe (2010), que a formação docente deve estar vinculada às melhores condições de trabalho, carreira e remuneração.

No que se refere à Resolução CD/FNDE n.º 12, de 06 de setembro de 2017, é relevante analisar as “considerações iniciais” apresentadas na referida resolução e que reafirmam a presença marcante das orientações dos organismos internacionais, sobretudo da OCDE, na política educacional brasileira, tais como:

**CONSIDERANDO:**

O desafio de alcançar, em 2022, um nível de desenvolvimento da educação básica equivalente à média dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico- OCDE;

O compromisso assumido por todos os entes governamentais, no âmbito do Decreto n.º 6.094, de 2007, de alfabetizar todas as crianças, até no máximo, os oito anos de idade;

A meta de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, o final do terceiro ano do ensino fundamental, estabelecida no Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, e

A necessidade e relevância de promover a formação continuada de professores e demais profissionais da educação que atuam na educação básica, resolve, Ad referendum (Brasil, 2017c).

De acordo com a Resolução CD/FNDE n.º 12/2017, as normas e os procedimentos para o pagamento de bolsa de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada no âmbito do PNAIC e do PNME foram implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação (SEB/MEC), com base nas Portarias do MEC n.º 826/2017 e n.º 851/2017.

A Resolução, no parágrafo único do art.1º, estabelece que a formação continuada deveria ser ofertada em serviço, nas escolas com classes de pré-escola e ensino fundamental, por instituições formadoras ou centros de formação de professores regularmente constituídos

pelas redes públicas, em conformidade com a deliberação do Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento, instituído pela Portaria n.º 851/2017.

No art. 2º da Resolução CD/FNDE n.º 12/2017, foram elencados as equipes e os participantes da formação do PNAIC e do PNME que eram contemplados com o pagamento de bolsa de estudo e pesquisa, como: I- de gestão: Coordenador Estadual, Coordenador Undime, Coordenador de Gestão, Coordenador Regional, Coordenador Local; II- de Formação: Coordenador de Formação, Formador Estadual (apenas no PNAIC), Formador Regional, Formador local; III- de Pesquisa: Coordenador de pesquisa e pesquisador.

Na Portaria n.º 851/2017, foram estabelecidos os valores máximos das bolsas dos participantes da formação continuada de professores, no âmbito do PNAIC e do PNME, tal como apresentado no art. 1º:

I – Equipe de Gestão:

- a) Coordenador Estadual: R\$ 1.500 (mil e quinhentos reais);
- b) Coordenador Undime: R\$ 1.500 (mil e quinhentos reais);
- c) Coordenador de Gestão: R\$ 1.500 (mil e quinhentos reais);
- d) Coordenador Regional: R\$ 1.200 (mil e duzentos reais);
- e) Coordenador Local: R\$ 1.000 (mil reais)

II – Equipe de Formação:

- a) Coordenador de Formação: R\$ 1.500 (mil e quinhentos reais);
- b) Formador Estadual: R\$ 1.200 (mil e duzentos reais);
- c) Formador Regional: R\$ 1.000 (mil reais);
- d) Formador Local: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais);

III – Equipe de Pesquisa:

- a) Coordenador de Pesquisa: R\$ 1.200 (mil e duzentos reais);
- b) Pesquisador: R\$ 400,00 (quatrocentos reais) (Brasil, 2017b).

Nesta análise, no entanto, ressalta-se que os professores deveriam contar com a redução da carga horária de trabalho e com compensação salarial, e não somente com uma bolsa de estudo, para realizarem a formação. Entende-se que a formação continuada deve ser parte integrante de uma política de valorização profissional, o que inclui também a formação inicial, um plano de carreira, remuneração e condições de trabalho.

Em relação à avaliação, é preciso retomar o registro de que, a partir de 2013, somada às avaliações nacionais que já são aplicadas aos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, ocorreu a aplicação de uma prova pelo INEP, semelhante à Provinha Brasil, apontada como fator determinante para a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), denominada, a partir de 2014, de Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

De acordo com o documento “Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico” (2013), a ANA envolvia o uso de instrumentos variados que visavam

“aferrir o nível de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas” (INEP, 2013, p. 7).

Entretanto, o que se infere, nesse momento, é apenas a “pressão” por melhores resultados nas avaliações realizadas na escola, objetivando elevar os índices de desempenho escolar dos estudantes nas avaliações nacionais, como na Provinha Brasil, no IDEB e na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a partir de 2018, todas denominadas de SAEB. Para Freitas (2014), as avaliações nacionais, no contexto das políticas educacionais, não têm sido relacionadas à melhoria das condições de trabalho e formação dos professores, mas à responsabilização desses profissionais pelos resultados educacionais.

No Brasil, em relação à avaliação da educação básica, é preciso destacar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e a Provinha Brasil, que seguem os parâmetros internacionais de avaliação do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), um exame internacional coordenado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), um organismo internacional. Esta forma de avaliação da educação básica é problemática, pois visa aos resultados mensuráveis, desconsiderando as condições materiais de escolas e professores, que não são as mesmas em todo o país, imprimindo uma conotação pouco efetiva aos processos avaliativos em larga escala.

Para analisar a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), consideram-se os seguintes documento e legislação: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico (2013); Portaria MEC n.º 482, de 7 de junho de 2013 (alterada parcialmente pela Portaria n.º 564, de 19 de abril de 2017); e Portaria n.º 304, de 21 de junho de 2013.

Considerando-se a portaria MEC n.º 482, de junho de 2013, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica, registra-se, com base no art. 1º, que o SAEB passou a ser composto por três processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB), Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Segundo esta portaria, no art. 4º, a ANA teve como principais objetivos avaliar a qualidade e eficiência do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental) das redes públicas e produzir informações sistemáticas sobre as escolas. No art. 5º, observa-se, como principais características da ANA, que se tratava de uma avaliação censitária de larga escala, aplicada anualmente no ciclo de alfabetização, visando à melhoria da qualidade do ensino e à redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas da educação nacional. Também foi disposto, no art. 7º, que o planejamento e a operacionalização da ANA

eram de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

No entanto, é preciso retomar a análise de que a avaliação nacional tem se pautado em parâmetro internacional único para “mensurar” a aprendizagem de estudantes de diferentes países. Isso engendra competição, *rankeamento* entre países, escolas e professores, o que contraria a pretensão de redução das desigualdades.

A Portaria n.º 304, de junho de 2013, retomava, no art. 1º, que a ANA compunha o SAEB e, no art. 2º (inciso VIII), que o SAEB tem como um de seus objetivos fornecer dados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

É como analisa Afonso (2012), não se trata de uma “qualidade negociada”, mas de uma qualidade neutra e despolitizada, tendo em vista que visa atender à mera “prestação de contas” de resultados educacionais. O referido autor analisa que a perspectiva reformista difundida é de que a superação dos problemas da qualidade da educação pública está relacionada à *accountability*, que consiste em avaliação externa baseada em testes estandardizados, publicização dos resultados e *rankings* escolares, responsabilização das escolas, gestores e professores vinculada ao desempenho dos estudantes (Afonso, 2012).

Nesse contexto educacional, é relevante destacar que a formação e a atuação docente são consideradas pelo governo federal aspectos estratégicos no alcance da qualidade do ensino, o que tem contribuído para a responsabilização do professor pelos resultados nas avaliações nacionais, sendo ampliadas as propostas de políticas/programas de formação, tanto inicial quanto continuada de professores, apontadas por autores como Santos (2008), Scheibe (2010), Oliveira (2004), Freitas (2007), entre outros.

Nesse caminho, Oliveira (2004) analisa que tem sido marcante a centralidade da categoria docente nos programas governamentais, pois estes têm sido considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos. Sobre essa relação entre a avaliação educacional e o trabalho docente, Afonso (2012), considerando que diferentes propostas de reforma têm culpabilizado os professores pelos resultados dos alunos e dos sistemas educativos, alerta para que esta responsabilização seja confrontada, com o controle exercido pelo Estado e por outros segmentos sociais a respeito do que se ensina e como se ensina nas escolas públicas.

Partindo desse contexto educacional apresentado pela literatura relacionada às políticas educacionais (Freitas, 2007; Afonso, 2009) é que se investiga o recente programa do governo federal, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tendo em vista

a correlação feita entre o desempenho dos estudantes e o trabalho docente, no sentido de responsabilização desses profissionais, sem contar com condições adequadas de trabalho.

Neste estudo, vale frisar a estreita relação entre a formação continuada de professores, promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e a questão da avaliação na educação básica, considerando os impactos no trabalho docente. A formação continuada promovida pelo Pacto Nacional, seguindo a trajetória de busca por melhores resultados educacionais, poderá ocasionar a intensificação e a precarização do trabalho docente, sem contar que, por ter surgido em decorrência da pretensão de obtenção de resultados satisfatórios na prova do INEP, aponta para uma tendência utilitarista dessa formação.

A intensificação do trabalho docente, em termos gerais e com base em Pino, Vieira e Hypólito (2009), consiste na sobrecarga de trabalho dos professores, provocada, entre outros fatores, por uma ampla jornada de trabalho e turmas numerosas, devido ao fato de que precisam dedicar mais esforços para alcançar melhores resultados nas avaliações nacionais. Esta sobrecarga, somada a não garantia de condições favoráveis de trabalho, tais como falta de recursos, falta de tempo para a formação continuada e salários reduzidos, implica a precarização do trabalho docente.

Com base na análise referente à provável repercussão do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) sobre a formação e o trabalho docente, é propício apresentar considerações referentes aos impactos deste programa governamental na rede municipal de ensino de Belém, sem perder de vista a questão da avaliação como definidora da política de formação continuada de professores.



#### **4 O PNAIC NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM: IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO E AO TRABALHO DOCENTE**

É uma formação continuada que sugere atividades criativas e desafiadoras, relevante para os professores alfabetizadores que atuam do 1º ao 3º anos e de certa forma, contribui de forma positiva nos resultados das avaliações nacionais. A formação consiste em encontros de estudos, reflexão sobre a prática, troca de experiências e sugere um rico material para ser trabalhado em sala. Porém nos faltam melhores condições tecnológicas e recursos diversos, pois em alguns momentos preciso utilizar recursos pessoais para qualificar as minhas aulas (Professora Alfabetizadora Giovana, 3º e 5º anos).

Nesta quarta seção, serão traçados o perfil e a trajetória histórica da formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental ou, em outros termos, no ciclo I (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental), a partir dos anos 2000. Serão analisados, sobretudo, os desdobramentos da formação continuada de professores, sob a perspectiva do PNAIC na rede municipal de ensino de Belém, com base em entrevistas realizadas com professoras alfabetizadoras que atuam no ciclo I (ou ciclo de alfabetização).

Nesta seção, também será analisada a rede municipal de ensino de Belém, no sentido de apresentar como está organizado o ensino: a implementação dos ciclos de formação; o currículo do ensino fundamental; a metodologia e a avaliação, sobretudo, os aspectos relacionados à formação continuada de professores da rede municipal de educação de Belém, consonante à política nacional de formação continuada de professores da educação básica.

A referida seção está estruturada da seguinte forma: “O perfil da Rede Municipal de Ensino de Belém e da política de formação continuada de professores: trajetória histórica e características relevantes” e “O PNAIC na Rede Municipal de Ensino de Belém: uma análise das entrevistas com professoras alfabetizadoras”.

Em tal estudo, se desafiará a analisar a política de formação de professores da rede municipal de educação de Belém em consonância com o PNAIC, considerando a sua trajetória histórica desde a década de 1990, com o programa de formação continuada proposto pelo Instituto de Educadores de Belém (ISEBE); a formação continuada sob a perspectiva da Escola Cabana, efetivada durante a gestão do prefeito Edmilson Rodrigues (1997-2004), nesta época, do Partido dos Trabalhadores (PT); e a implementação do projeto ECOAR em 2005 e respectivos projetos, quais sejam, Expertise em Alfabetização (2007) e ALFAMAT (2009), alinhada à avaliação em larga escala com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Provinha Brasil e Provinha Belém.

#### **4.1 O perfil da Rede Municipal de Ensino de Belém e da Formação Continuada de professores: trajetória histórica e características relevantes**

Neste tópico, serão analisados 4 (quatro) aspectos relevantes para a compreensão de como o PNAIC foi desenvolvido na rede municipal de ensino de Belém, quais sejam: 1 – Origem e características relevantes da SEMEC; 2 – Concepção, diretrizes e organização do currículo e avaliação nos ciclos I e II; 3 – A trajetória histórica da formação continuada dos professores alfabetizadores na rede municipal de ensino de Belém; e 4 – Aspectos comuns entre o Expertise em Alfabetização e o PNAIC.

##### **4.1.1 O sistema de educação e a SEMEC: origem e características relevantes**

Em termos legais, registra-se que o sistema de ensino brasileiro iniciou-se efetivamente a partir da indicação de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) na Constituição Federal de 1934, tendo como objetivo o ordenamento do Sistema Educacional Brasileiro, que culminou, segundo Madureira (2019), citando Pickler e Rocha (2011, p. 1), no desdobramento de “três versões que foram promulgadas: a primeira em 1961, a segunda em 1971, e a última que está em vigor a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996”.

A LDB n.º 9394/96 trouxe, entre os seus capítulos e cláusulas, um redesenho do ensino desde a educação infantil até o ensino superior, definindo os níveis e as modalidades, assim como aqueles que se referiam à educação especial, profissional, indígena e Educação a Distância (EaD), componentes que outrora não tinham sido objetos de preocupação de legislações anteriores, ocasionando, de certo modo, o direito ao acesso à educação formal desses segmentos da sociedade.

De acordo com a LDB (Lei n.º 9394/96), a educação escolar estar organizada em dois níveis: educação básica, constituída por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e educação superior, que abrange a graduação e a pós-graduação *lato e stricto sensu*. No capítulo IV, concernente à Organização da Educação Nacional, o art. 8º preconiza que o Distrito Federal, estados e municípios devem atuar em regime de colaboração na organização dos sistemas de ensino, sendo apresentadas, nesse capítulo, no art. 11, as incumbências da esfera municipal referentes à educação:

[...] Os Municípios incumbir-se-ão de: I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu

sistema de ensino; V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. VI – Assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (Brasil, 1996).

Desse modo, o município de Belém, por meio da SEMEC, em regime de colaboração com a União e o Estado, tem a responsabilidade de oferecer, manter, organizar e prestar serviços no âmbito da educação infantil e do ensino fundamental (do 1º ano ao 9º ano/ciclos I, II, III e IV).

O Sistema Municipal de Educação de Belém foi criado mediante a Lei n.º 7.722/1994, considerando a efetivação da política educacional da rede municipal de educação de universalização da educação básica. Segundo Cabral (2008), o objetivo da SEMEC foi implementar a reforma da educação na rede de ensino municipal, assim como referendar o reconhecimento da formação continuada de professores e a reformulação do currículo, respectivamente. Tal sistema municipal de educação é constituído basicamente pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), como órgão executivo, e pelo Conselho Municipal de Educação (CME), responsável pela fiscalização do sistema (Belém, 1994).

No contexto mundial, é relevante recordar que, em 1990, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, na cidade de Jomtien, na Tailândia, sob a influência da UNESCO, UNICEF e Banco Mundial. Conforme analisa Madureira (2019, p. 91):

Essa conferência tratou da revisão dos processos de formação que ocorriam na educação básica, e fazia referência à necessidade de se estabelecer compromissos entre os países presentes nesse encontro, com vistas a definição de atendimento a necessidades educativas fundamentais, que deveriam ser perseguidas pelos países, dentre eles o Brasil.

De acordo com Madureira (2019), citando Saviani (2004), esse movimento resultou, no contexto nacional, na elaboração do Plano Decenal de Educação (1993-2003), em 1993, e manifestou o compromisso do governo de promover e garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Entre as medidas da LDB, que requeriam regulamentação ou a aprovação de lei específica, destaca-se o Plano Nacional de Educação pela sua importância quanto ao diagnóstico da educação no país, ao estabelecimento de metas e, especialmente, à previsão dos recursos relativos ao financiamento da educação, considerado por esses autores como o aspecto mais relevante da política educacional, sendo que o Plano Nacional de Educação foi instituído pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Nesse contexto latente de reforma do sistema de ensino, caberia à SEMEC implantar uma legislação que incentivasse a adesão dos professores às reformas educacionais na rede municipal de ensino. A formação continuada de professores se tornou estratégica na política educacional (da esfera mundial a municipal), principalmente no que se refere às medidas de combate ao baixo desempenho escolar dos estudantes, tendo em vista que os índices de aproveitamento da rede municipal apontavam para o fracasso escolar como um dos principais problemas enfrentados pela SEMEC (Cabral, 2008). Daí se deu o surgimento do Instituto dos Educadores de Belém (ISEBE) e de uma política de formação continuada de professores do município de Belém, de maneira mais sistemática.

Conforme o histórico disponibilizado pelo site da SEMEC (2023), a prefeitura de Belém, visando promover o ensino básico e a cultura, criou, em 1964, a Fundação Educacional do Município de Belém (FEMB), sendo que, em 1968, a fundação foi transformada em Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), nos termos da Lei n.º 6558/1968. No entanto, em 1989, a Prefeitura de Belém criou a Fundação Cultural do Município de Belém (FUMBEL), por meio da Lei n.º 7455, de 17 de julho de 1989, para gerir a cultura no município. A partir de então, a secretaria ficou responsável somente pela educação, alterando a denominação para Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

Em termos de estrutura administrativa, a SEMEC (Sede) é composta por duas diretorias: a Diretoria de Administração (DIAD) e a Diretoria de Educação (DIED). A DIAD tem por competência básica o planejamento, a execução, o controle e a avaliação dos assuntos relativos à administração de recursos humanos, recursos materiais, recursos financeiros, patrimoniais e de manutenção, observando as diretrizes gerais e orientações da gestão pública municipal; seu organograma contempla os seguintes departamentos: Departamento de Recursos Humanos, Departamento Financeiro, Departamento de recursos Materiais e Departamento de Manutenção. A DIED tem a finalidade de planejar e implementar políticas educacionais no município, organizando e coordenando o trabalho pedagógico, com a realização das formações permanentes dos professores da rede de ensino municipal.

A estrutura organizacional da DIED é formada por 11 (onze) grupos de trabalho, entre coordenações, centros e núcleos, que dão apoio técnico e pedagógico às unidades educativas municipais, colaborando na implantação e execução de projetos, programas e parcerias. Cada grupo é responsável por uma pauta da educação, são eles: Coordenação da Educação Infantil (COEI); Coordenação do Ensino Fundamental (COEF); Coordenação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (COEJAI); Coordenação de Educação de Campo, das Águas e das Florestas (COECAP); Coordenação de Educação Escolar dos Indígenas, Imigrantes e Refugiados

(CEIIR); Coordenação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (Coderer); Departamento de Educação Física (DEEF); Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares (Sismube); Centro de Formação de Educadores (CFE) “Paulo Freire”; Centro de Referência em Inclusão Educacional (Crie) Gabriel Lima Mendes; e Centro Educacional de Inovação Tecnológica e Computacional (CETEC) (também conhecido como Núcleo de Informação Educativa – NIED).

Nesse estudo, é relevante ressaltar o Centro de Formação de Professores, vinculado ao DIED, atualmente denominado de Centro de Formação de Educadores Paulo Freire, tendo em vista que a formação continuada de professoras alfabetizadoras (do ciclo I) da rede municipal de ensino de Belém e participantes do PNAIC era realizada por este centro.

As Unidades Educacionais para atendimento a todas as etapas da Educação Básica são: Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI); Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF); Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs; Escolas Municipais de Educação do Campo – EMECs; e o Centro de Referência em Inclusão Educacional (CRIE). A Secretaria Municipal de Educação mantém, ainda, uma rede de instituições de educação infantil, em parceria com Organizações da Sociedade Civil (OSCs) e de Interesse Público (OSCIPs), para atender às crianças da educação infantil, conforme o site da SEMEC (2023).

A SEMEC, em termos administrativos, organizou o sistema de ensino através de distritos, quais sejam: Distrito Administrativo do Benguí (DABEN), Distrito Administrativo de Icoaraci (DAICO), Distrito Administrativo de Belém (DABEL), Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA), Distrito Administrativo da Sacramenta (DASAC), Distrito Administrativo do Entroncamento (DAENT), Distrito Administrativo do Outeiro (DAOUT) e Distrito Administrativo de Mosqueiro (DAMOS).

Os distritos administrativos são constituídos por uma média de 7 (sete) a 16 (dezesesseis) escolas, localizadas em bairros próximos ao bairro que dá nome ao referente distrito. Em outros termos, os bairros são agrupados por distrito administrativo, conforme sua proximidade, com exceção do Distrito Administrativo de Belém (DABEL), que não é o nome de um bairro, mas do município e no qual estão situados bairros considerados mais centrais, tendo em vista que concentram uma população com poder aquisitivo mais elevado e maior investimento do poder público em infraestrutura.

Nesta pesquisa acadêmica, registra-se também, em relação aos distritos administrativos, que são constituídos por escolas situadas em 5 (cinco) grupos de bairros do

município de Belém e por escolas situadas em 3 (três) grupos de bairros de distritos do município de Belém, como Icoaraci, Mosqueiro e Outeiro.

Também é importante destacar que os bairros apresentam características socioeconômicas diversas, que requerem maior atenção do poder público e que sejam consideradas nos processos educacionais.

Quadro 3 – Abrangência dos Distritos Administrativos da SEMEC/Belém: bairros por Distrito Administrativo

| <b>Distritos Administrativos</b> | <b>Bairros do município de Belém</b>   |
|----------------------------------|--|
| DABEL                            | Batista Campos, Campina, Cidade Velha, Nazaré, Reduto, São Brás, Umarizal e Marco.   |
| DASAC                            | Barreiro, Fátima, Maracangalha, Miramar, Pedreira, Sacramenta e Telégrafo.   |
| DAICO                            | Águas Negras, Agulha, Campina de Icoaraci, Cruzeiro, Maracacueira, Paracuri, Parque Guajará, Ponta Grossa e Tenoné.  |
| DAMOS                            | Aeroporto, Ariramba, Baia do Sol, Bonfim, Carananduba, Caruara, Chapéu Virado, Farol, Mangueiras, Maracajá, Marahú, Murubira, Natal do Murubira, Paraíso, Porto Arthur, Praia Grande, São Francisco, Sucurijuquara e Vila. |
| DAOUT                            | Água Boa, Brasília, Itaiteua e São João do Outeiro   |
| DABEN                            | Benguí, Cabanagem, Coqueiro, Parque Verde, Pratinha, São Clemente, Tapanã e Uma  |
| DAENT                            | Águas Lindas, Aurá, Castanheira, Curió-Utinga, Guanabara, Mangueirão, Marambaia, Souza, Val-de-Cans e Universitário.   |
| DAGUA                            | Canudos, Condor, Cremação, Guamá, Jurunas, Montese (terra Firme).  |

Fonte: SEMEC/Belém (2023).

Com base no quadro 3, pode-se observar que Belém tem um extenso quantitativo de bairros, o que repercute em uma ampla rede municipal de ensino, com diversas escolas municipais. Além disso, a distribuição de escolas por Distrito Administrativo não tem a mesma quantidade de escolas, conforme publicado no site da SEMEC, tal como pode ser observado a seguir.

Quadro 4 – Número de escolas municipais (com ciclo I) de Belém e anexos por Distrito Administrativo

| Distrito Administrativo | Escolas | Anexos | Total de unidades educativas |
|-------------------------|---------|--------|------------------------------|
| DABEL                   | 6       | 4      | 10                           |
| DASAC                   | 10      | 3      | 13                           |
| DAICO                   | 15      | 1      | 16                           |
| DAMOS                   | 9       | 1      | 10                           |
| DAOUT                   | 8       | 8      | 16                           |
| DAENT                   | 9       | 4      | 13                           |
| DABEN                   | 10      | 0      | 10                           |
| DAGUA                   | 12      | 7      | 19                           |

Fonte: SEMEC/Belém (2023).

No quadro 4 acima, considerou-se o quantitativo de unidades educativas (escolas e anexos) de ensino fundamental ou de ensino infantil e fundamental, representadas, respectivamente, pelas siglas EMEF e EMEIF, por se configurarem em *locus* de trabalho e de formação em serviço de professores dos anos iniciais do ensino fundamental (ciclo I) e, portanto, por estes profissionais participarem de formação continuada, promovida pelo então Centro de Formação de Professores, bem como da realização de assessoramentos pedagógicos nas escolas (e anexos). Os Distritos Administrativos que apresentaram maior número de unidades educativas foram o DAGUA (19), o DAOUT (16) e o DAICO (16); e os Distritos com o menor número de unidades educativas foram o DABEL (10), o DAMOS (10) e o DABEN (10).

Essa organização por distritos administrativos, de acordo com Madureira (2019), foi implementada durante a primeira gestão do prefeito Edmilson Rodrigues (1997-2004), que pretendia facilitar a participação da população sobre o orçamento participativo de acordo com os distritos, assim como a gestão democrática das escolas, no sentido de fomentar o envolvimento da população no processo de tomada de decisão das ações governamentais referentes ao governo municipal.

Em concordância com a referida autora, em se tratando da gestão das escolas, nota-se que, atualmente, essa estrutura não tem repercussão significativa. Para Madureira (2019), tal organização por Distritos Administrativos teria mais impacto se a SEMEC utilizasse para fins de descentralização das formações, pois uma das reclamações das professoras que participam das formações é o deslocamento para o centro de formação/NIED, considerando a distância entre as escolas em que os professores trabalham e o local de formação continuada indicado pela secretaria. A autora também analisa que o repasse de recursos financeiros para os Distritos que requerem maior atenção, devido haver escolas situadas em bairros periféricos, exige maior empenho e atenção do poder público (Madureira, 2019).

A rede de ensino administrada pela SEMEC/Belém, de acordo com dados analisados por Madureira (2019), tinha atendido, em 2017, último ano de vigência do PNAIC, um total de 73.696 alunos, sendo: 13.178 na Educação Infantil; 47.752 no âmbito do Ensino Fundamental (Ciclo I e Ciclo II); 12.579 na Educação de Jovens e Adultos; e 187 (apenas uma escola oferece o Ensino Médio: a Escola Bosque) no Ensino Médio. Diante desses dados, é possível inferir que a rede municipal atende, em média, aproximadamente, 500 alunos por escola e anexos, assim distribuídos.

O acesso de profissionais à SEMEC acontece por meio de concurso público. Nesse sentido, consideramos que a rede de ensino municipal é extensa em números de estudantes atendidos e níveis de escolaridade diversificada. Isso nos faz pensar se de fato a SEMEC consegue atender, com a devida qualidade, às necessidades tanto dos estudantes quanto dos professores, uma vez que estes se dividem entre 2.161 (76, 44%) efetivos e 668 (23,63%) profissionais contratados, ocasionando uma grande rotatividade de professores que entram e saem do sistema municipal de ensino, conforme dados do CultivEduca (2016).

Nas linhas seguintes, serão apresentadas e analisadas a concepção, as diretrizes e a organização do currículo, assim como a avaliação nos ciclos I e II de aprendizagem da rede municipal de ensino de Belém, que está estreitamente relacionada à formação continuada dos professores da SEMEC.

#### 4.1.2 Concepção, diretrizes e organização: o currículo e a avaliação dos ciclo I e ciclo II de aprendizagem em foco

A SEMEC/Belém, no que se refere ao currículo para o ensino fundamental, norteia-se pelas prerrogativas da LDB (Lei n.º 9394/96), no âmbito da organização escolar, no Capítulo II (Da Educação Básica), Seção I, das Disposições Gerais:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996).

De acordo com o documento “Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos II e IV (2012)”, no ano de 1992, seguindo a tendência de outras capitais brasileiras, a rede municipal de educação de Belém organizou seu currículo em ciclos básicos, originando a elaboração de uma proposta preliminar, intitulada “Uma alternativa curricular para as escolas



municipais”, como projeto piloto que visava à flexibilização da seriação e à redução do problema da repetência e da evasão escolar.

A primeira fase dessa proposta contou com ações diagnósticas, como, por exemplo, levantamento de dados das escolas municipais, pesquisas bibliográficas, análises de relatórios, encontros de avaliações institucionais e de aprendizagem. As Escolas Municipais Ruy da Silveira Britto, Palmira Gabriel, Silvio Nascimento, João Nelson Ribeiro, Maria Heloisa de Castro e Josino Viana foram selecionadas para a realização desse diagnóstico. A segunda fase, por sua vez, consistiu na operacionalização da reorganização curricular, norteadas pelas seguintes diretrizes:

a) democratizar o ensino e requalificar a escola pública com a finalidade de reverter o fracasso escolar; b) resgatar a visão crítica da escola no exercício de sua função social; c) fundamentar-se na concepção crítica de educação a partir dos teóricos: Piaget, Emília Ferreiro, Vygotsky, Freire, Freinet e outros; d) considerar as experiências e expectativas dos professores para a elaboração da proposta pedagógica (Belém, 2012c, p. 12).

A implementação da organização curricular, sob a perspectiva de ciclos básicos, foi gradativa na rede municipal de educação de Belém, efetivando-se durante o período de 1993 a 1997. Em termos de legislação relacionada à organização do currículo na RMEB em Ciclos de Formação, destacam-se os arts. 1º, 2º e 3º, assim como o parágrafo único da Resolução n.º 40/2011 – CME, de 21 de dezembro de 2011, que “dispõe sobre a organização e diretrizes do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação, nas escolas da rede municipal de ensino de Belém/Pará, e dá outras providências”:

Art. 1º O Ensino Fundamental ofertado nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém organizar-se-á em Ciclos de Formação – CF, em conformidade com as disposições contidas nesta resolução.

Art. 2º O Ensino Fundamental organizado em Ciclos de Formação observará a devida flexibilidade curricular, a fim de articular-se com outras formas de organização e garantir a circulação e o acesso à escolaridade.

Parágrafo único. Os procedimentos para o acesso e circulação mencionados no *Caput* deverão constar no projeto pedagógico e regimento da escola.

Art. 3º a organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação tem como pressupostos:

I – a estruturação do trabalho educativo, de modo a atender os educandos em seus tempos e/ou ritmos diferenciados de formação e desenvolvimento;

II – a compreensão e o reconhecimento da aprendizagem como direito do educando, assegurando a todos aquisição e desenvolvimento de conhecimentos num *Continuum* formativo;

III – a garantia da flexibilização dos tempos de aprender, ensinar e desenvolver, possibilitando uma formação global, humanizadora e o respeito à identidade Cultural dos educandos.

IV – o educando como sujeito social, histórico e cultural da aprendizagem (Belém, 2011, p. 1).

Com base na Resolução n.º 40/2011, observa-se que os Ciclos de Formação, quando de fato efetivados como forma de organização curricular, têm como pressupostos um trabalho educativo em que são considerados os diferentes momentos de formação e desenvolvimento dos estudantes, a aprendizagem como um processo formativo permanente e o estudante inserido em um contexto social, histórico e cultural.

Nessa direção, de acordo com as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental-Ciclos I e II (2012), os pressupostos dos ciclos de formação que norteiam a rede municipal de ensino de Belém, em consonância com os pressupostos preconizados pelo art. 3º da Resolução n.º 40/2011, são: as perspectivas do desenvolvimento humano; o desenvolvimento humano e os ciclos de formação; a inclusão social, que compreende a Educação Inclusiva e as Relações Étnico-raciais, além da Educação Ambiental e da Interdisciplinaridade.

A SEMEC, nas Diretrizes Curriculares (Belém, 2012c), assume como concepção de desenvolvimento humano as ideias baseadas nas seguintes formulações teóricas, assim resumidas por Madureira (2019, p. 108):

a) na psicogenética de Piaget, na qual esse autor “demonstrou como evolui o conhecimento desde a infância até o conhecimento abstrato, altamente organizado que encontramos no adulto” (idem); b) em Henri Wallon “com ele a psicogênese passou a estar articulado à sociogênese, papel atribuído aos fatores sociais no desenvolvimento humano”; c) a sócio genética e histórico-cultural em Vygotsky, o qual entende que a aprendizagem se dá por meio de “um percurso sociogeneticamente mediado e dependente dos processos que ocorrem no duplo e complementar plano das interações socioeducativas e culturais”; d) a dialética em Klaus Riegel o qual justifica o desenvolvimento da criança assentado em quatro dimensões” duas de natureza interna: a interno-biológica e individual-psicológica, e duas de natureza externa: cultural-sociológica e externo física”; e) a histórico-cultural de Jaan Valsier o qual “ênfatiza que a criança e seu ambiente (ambos estruturalmente organizados) não são nem estáticos e nem imutáveis, mas estão em permanente transformação” e f) a bioecológica de Urie Bronfenbrenner destaca que “o Desenvolvimento Humano é algo contínuo que se faz na interface entre aspectos biológicos, psicológicos e sociais, ou seja, um conjunto de processos”. Nesse sentido, “o desenvolvimento se dá pela acomodação progressiva, mútua entre o ser humano ativo em desenvolvimento e as propriedades mutantes dos ambientes em que a pessoa vive”.

Partindo da análise das Diretrizes Curriculares Municipais (2012), infere-se que a concepção teórica adotada pela SEMEC tem por finalidade promover o desenvolvimento psíquico-cognitivo e social da criança, de acordo com seus ritmos, limitações e

potencialidades. Desse modo, balizada na organização dos níveis de ensino por ciclos, a avaliação se dá no sentido de verificar se os estudantes adquiriram competências e desenvolveram habilidades a cada etapa escolar, para só então, posteriormente, prosseguirem nos ciclos seguintes.

Em relação aos demais pressupostos apresentados nas Diretrizes Curriculares Municipais para os Ciclos I e II (2012), é preciso sintetizar da seguinte forma:

a) O desenvolvimento humano e ciclos de formação: a SEMEC evidencia, em seu documento curricular, que o desenvolvimento humano se faz mediante a um conjunto de processos, ciclos, estágios e fatores que se consubstanciam pela articulação/interação entre as peculiaridades dos sujeitos e o meio ambiente em que eles estão inseridos, sendo que o meio ambiente exerce reflexos significativos no desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes ao longo de todo o percurso de vida. A concepção de desenvolvimento humano, nessa perspectiva, pressupõe que a formação dos estudantes se dá tanto dentro quanto fora da escola. Assim, as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos I e II (2012), adotadas pela Secretaria Municipal de Educação, mencionam que os Ciclos de Formação devem nortear o planejamento, a organização dos conteúdos e a avaliação da aprendizagem, sendo consideradas “[...] as idades da vida, a formação humana em seus tempos-ciclos da infância, a adolescência, a juventude e a idade adulta” (Belém, 2012c, p. 12). Desse modo, tais etapas da vida devem ser devidamente reconhecidas e valorizadas no processo de ensino, respeitando os tempos e ritmos de aprendizagem dos educandos.

b) A inclusão social, que compreende a Educação Inclusiva e as Relações Etnicorraciais: a SEMEC entende que as escolas, por meio das políticas de inclusão social, devem romper e superar o paradigma da exclusão social. Nesse sentido, as redes de ensino precisam aplicar os dispositivos legais que amparam os educandos que, por algum motivo, necessitam de atendimento individualizado. Sendo assim, a SEMEC, por meio das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos I e II (2012), fundamenta as suas orientações pedagógicas e o currículo escolar no “[...] acesso de oportunidades de aprendizagem, promovendo mudanças arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e curriculares que beneficiam grupos historicamente excluídos do processo educacional” (Belém, 2012, p. 15). Portanto, a rede de ensino municipal entende que uma escola inclusiva é aquela que reconhece as diferenças e elimina os obstáculos que impedem o acesso dos estudantes ao conhecimento sistematizado, criando e recriando estratégias de aprendizagem que se iniciam desde a elaboração do projeto político pedagógico até à gestão participativa, de modo a combater todo e qualquer preconceito e discriminação.

Para tanto, a SEMEC disponibilizava, desde 2006, o Centro de Atendimento Educacional Especializado Gabriel Lima Mendes (CAEE), que, em consonância com as leis do Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvia atividades individualizadas por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SEM), situadas nas escolas do município de Belém. O CAEE caracterizava-se como um ambiente que tem por fim fornecer subsídios pedagógicos às escolas, assim como àqueles referentes às questões técnicas e instrumentais, referentes à inclusão educacional, a qual se sustentava na perspectiva do direito e da diversidade humana.

Cumpre registrar que, a partir de 2013, de acordo com site do Crie/SEMEC (2023), o Centro de Atendimento Educacional Especializado Gabriel Lima Mendes (CAEE) passou a ser o Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes” (Crie), oficialmente inaugurado em 2015, sendo caracterizado da seguinte forma:

O Crie se destina a promover e fomentar a inclusão de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na rede de ensino municipal de Belém. O atendimento educacional especializado (AEE) é realizado por meio de Núcleos, Programas e Projetos que alcançam os estudantes e suas famílias. A unidade promove ainda a formação dos profissionais da rede que atuam no AEE e nas salas regulares (SEMEC/Crie, 2023).

A SEMEC também entende, nesse sentido, que uma escola inclusiva deve reconhecer a diversidade sociocultural. Portanto, as comunidades afrodescendentes, assim como as indígenas, são parte constitutiva da formação histórica do povo brasileiro, sendo assim, merece ter respeito e reconhecimento nas escolas.

c) A educação ambiental: a SEMEC, por meio das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos I e II (2012), reconhece “a educação ambiental como uma parte ativa de um processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas” (Belém, 2012c, p. 19). Nesse sentido, a escola torna-se local de discussão e disseminação de temas de interesse à sobrevivência humana e à preservação do planeta. Esse aspecto se faz necessário no componente curricular das escolas em função do papel político e da responsabilidade em fazer com que os estudantes saibam manter e conservar um planeta com condições satisfatórias de sobrevivência.

d) A interdisciplinaridade: a prática interdisciplinar, segundo as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos I e II (2012), traduz-se como a superação do

[...] dogmatismo monocromático da ciência positivista e amplia o olhar por sobre a realidade, enxergando as numerosas vias de acesso a este real, superando nexos

meramente lógicos entre as áreas do conhecimento e as práticas cotidianas (Belém, 2012c, p. 20).

Assim, a SEMEC entende que a prática interdisciplinar se constitui na visão de uma educação consubstanciada pelas relações histórico-sociais, que devem subsidiar as práticas pedagógicas, superando a fragmentação do conhecimento por meio da integração das disciplinas, assim como das ações e atividades. Desse modo, a escola deve organizar os conteúdos e elaborar as atividades coletivamente, de modo que as disciplinas possam convergir para pontos em comum, demonstrando aos estudantes a relação do conhecimento inserido na perspectiva de totalidade e da superação da hierarquização dos saberes. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos I e II (2012) explicitam que “a interdisciplinaridade não é a soma de disciplinas, mas a ressignificação dos conteúdos analisados por múltiplos olhares por sobre um mesmo objeto” (Belém, 2012c, p. 22).

A proposta curricular da rede municipal de ensino de Belém, em conformidade com a Resolução CNE/CEB n.º 7/2010, constitui-se pelas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências humanas (composta por história e geografia), Ciências da Natureza e matemática. Em contrapartida, nota-se a ênfase no ensino de língua portuguesa e matemática, em detrimento das demais áreas do conhecimento, com base nos relatos coletados das professoras sobre a formação continuada, no âmbito do PNAIC, promovida pelo Centro de Formação de Professores/SEMEC, e a atuação profissional, assim como nas avaliações municipais e nacionais.

O ensino da SEMEC está assim organizado por ciclos de formação ou ciclos de aprendizagem, em conformidade com as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos I e II (2012) e com o art. 4º da Resolução n.º 40/2011: Ciclo de Formação I (com 1º, 2º e 3º anos), composto por estudantes com 6, 7 e 8 anos de idade; Ciclo de Formação II (1º e 2º anos/4º e 5º anos), por estudantes com 9 e 10 anos; Ciclo de Formação III (1º e 2º anos/6º e 7º anos), por estudantes com 11 e 12 anos; e Ciclo de Formação IV (1º e 2º anos/8º e 9º anos), constituído por estudantes de 13 e 14 anos (dois anos de duração).

No que se refere à matriz curricular do ensino fundamental, considerando os objetivos previstos nas áreas do conhecimento, ela traduz em disciplinas e cargas horárias os fundamentos legais previstos nas Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental, organizado em ciclos de formação na rede municipal de educação de Belém, conforme quadro a seguir:

Quadro 5 – Matriz curricular do ensino fundamental CI e CII

| Componente Curricular   | CH semanal | CH mensal   | Distribuição da carga horária mensal |             |             |             |             |
|---|------------|-------------|--------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|   |            |             | CI 1º ano                            | CI 2º ano   | CI 3º ano   | CII 1º ano  | CII 2º ano  |
| Ensino de Língua portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ciências | 20h        | 100h        | 100h                                 | 100h        | 100h        | 100h        | 100h        |
| Ensino da Arte  | 2h         | 10h         | 10h                                  | 10h         | 10h         | 10h         | 10h         |
| Educação Física   | 2h         | 10h         | 10h                                  | 10h         | 10h         | 10h         | 10h         |
| <b>Total</b>  | <b>24h</b> | <b>120h</b> | <b>120h</b>                          | <b>120h</b> | <b>120h</b> | <b>120h</b> | <b>120h</b> |

Fonte: Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos I e II (2012).

Sobre a Matriz Curricular do ensino fundamental CI e CII, atendendo ao art. 34 da LDB, no que se refere à carga horária anual mínima de 800 horas e 200 dias letivos, também se ressalta que as cargas horárias dos projetos da rede municipal de educação de Belém, como sala de leitura e sala de informática, estão inclusas na carga horária semanal.

No que tange à jornada de trabalho de professores da rede municipal de ensino de Belém, Gutierrez, Carneiro e Silva (2023), no artigo intitulado “A jornada de trabalho de professores das redes municipais de educação de Belém/PA e Palmas/TO”, destacam que a carreira municipal de Belém/PA é regulamentada pela Lei n.º 7528, de 05 de agosto de 1991, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério do Município de Belém, sendo que a jornada de trabalho dos professores é normatizada por meio da Portaria n.º 1.647/2022-GABS, que dispõe sobre os critérios adotados para a lotação de pessoal da Secretaria Municipal de Educação de Belém.

Gutierrez, Carneiro e Silva (2023) analisam que as legislações de Belém/PA e Palmas/TO trazem algumas diferenciações conceituais sobre as atividades extraclasses ou hora-atividade, sendo que Belém realiza uma divisão das atividades docentes fora de sala de aula em duas ações distintas: a Hora Pedagógica (HP) e a Hora Atividade (HA). Estas são registradas da seguinte maneira:

[...] a primeira delas é a hora pedagógica- HP, em que o professor tem dentro da sua carga horária a reserva de 1 turno (4 horas), 1 vez na semana, para realizar suas atividades de planejamento e participar dos encontros de formação continuada definidos em calendário próprio da SEMEC/BELÉM. Conforme o parágrafo único da Portaria n.º 1.647/2022-GABS, a HP corresponde a 25 horas/aulas mensais e será paga ao professor que preencha os seguintes requisitos: I. Ser vinculado (a) como Professor (a) e atuar efetivamente em regência de classe, com o mínimo de 75 horas/aulas mensais. II. Estar lotado (a) em sala de aula e/ou atividade/espacos pedagógicos como: Sala de Informática Educativa (SIE), Sala de Recursos

Multifuncionais, Sala de Leitura, Biblioteca, Sala de Atendimento Educacional Especializado, bem como esteja lotado (a) em projetos especiais, parcerias que envolvam atendimento aos estudantes e que atue como professor (a) formador lotado (a) na Diretoria de Educação – DIED (Belém, 2022, grifo nosso).

A segunda é a hora atividade – HA, que inclusa dentro da jornada do professor é destinada às reuniões, encontros pedagógicos com a equipe pedagógica ou com a comunidade escolar. A HA pode ser de 20, 30 ou 40 h/a mensais, a depender da carga horária total do professor. Vale ressaltar que a HP e a HA são vantagens exclusivas dos professores em regência de sala de aula, logo, os Técnicos Pedagógicos não fazem jus a essas vantagens dentro da carreira (Gutierrez; Carneiro; Silva, 2023, p. 9-10).

Em consonância com a LDB n.º 9394/1996, no que se refere à autonomia da escola, e considerando a organização curricular mediante Ciclo de Formação, as Diretrizes Curriculares (2012) preconizam que as escolas da RMEB têm a possibilidade de optar pela metodologia mais alinhada à proposta pedagógica da escola, elencando 3 (três) linhas metodológicas de ensino que poderão ser adotadas pelas escolas da RMEB: Pedagogia de Projetos, Tema Gerador e Eixos temáticos.

No que se refere à avaliação, a Rede Municipal de Ensino de Belém, por meio de documentos, registra que desenvolve uma avaliação pautada nos pressupostos de Saul (2000), entendida como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa e com variadas instâncias de avaliação da ação escolar, como: 1 – Conselho Escolar; 2 – Conselhos de Ciclo; 3 – Plano Pedagógico de Apoio (PPA) ou Plano de Apoio Pedagógico (PAP); e 4 – instrumentos de registro da avaliação (arquivo de atividades dos alunos, diário de classe, registro síntese de acompanhamento individual do aluno).

Não obstante, de acordo com o estudo de Pereira (2015) e Madureira (2018), um dos principais instrumentos de avaliação da rede municipal de ensino de Belém, a Provinha Belém, aplicada aos estudantes do 3º ano do ciclo I e aos estudantes do 5º ano do ciclo II, estava em consonância com as avaliações em larga escala, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Prova Brasil.

Também é preciso registrar o Sistema de Informação de Gestão Acadêmica (SIGA), administrado pelo CINBESA (Companhia de Tecnologia da Informação de Belém), que seria um registro *on-line* sobre os estudantes da turma ou turmas dos professores. De acordo com o site da Prefeitura de Belém, o SIGA se configura da seguinte forma:

O Sistema Integrado de Gestão Acadêmica agrega diversas informações acadêmicas da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Belém, viabilizando o acesso às informações para técnicos, professores e gestores da SEMEC.

Gerencia os cadastros de alunos, unidades de ensino, rendimentos e movimentação de alunos e todas as informações necessárias para o acompanhamento escolar.

Produz informações para o Censo Escolar e efetua o acompanhamento e controle das oficinas de docentes e dos testes aplicados, com a impressão e correção das provas e cartões dos programas pedagógicos da Rede Municipal (Belém, 2021).

Conforme a caracterização do Sistema de Informação de Gestão Acadêmica no site da Prefeitura de Belém, verifica-se que esta tem trabalhado com testes padronizados, de modo geral, na rede municipal de ensino de Belém.

No tópico seguinte, será traçada a trajetória histórica da política de formação continuada de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Belém, desde a década de 1990, com a criação do Instituto de Educadores de Belém (ISEBE) e a vivência do Projeto Escola Cabana (1997-2004), até aos anos 2000, com a implementação do ECOAR – Programa de Formação Continuada de Professores: Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo (2005) e dos projetos Expertise em Alfabetização (2007) e Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita (ALFAMAT) (2009).

#### 4.1.3 A trajetória histórica da política de formação continuada de professores alfabetizadores na rede municipal de ensino de Belém

No que se refere à formação continuada subsidiada pela SEMEC/Belém, é importante destacar a criação do Instituto de Educadores de Belém (ISEBE), na década de 1990, no contexto da Reforma do Estado brasileiro, que tratou a formação continuada como Plano de Governo da época, sendo implementado um amplo programa de formação continuada para sustentação da nova proposta curricular (a política de Ciclos de Formação) e preparação dos professores para efetivação da reforma (Madureira, 2019).

Segundo Cabral (2008), durante a década de 1990, entre as principais mudanças educacionais, destacam-se a criação de políticas públicas e as alterações na legislação educacional, com destaque, no âmbito nacional, para a LDB (Lei n.º 9394/96) e, na rede municipal de ensino de Belém, para a formação continuada de professores e a reformulação curricular. Implantou-se um amplo programa de formação continuada, que visava nortear o trabalho dos professores, enfatizando o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e a melhoria do desempenho dos estudantes.

A concepção de formação continuada preconizada pelo ISEBE baseava-se nos pressupostos teóricos de Pedro Demo, que compreendia a formação continuada por meio da pesquisa e elaboração própria, transpondo a ideia de treinamento, que, segundo o autor, não



eram viáveis, tendo em vista que não preparava os professores para lidar com os desafios cotidianos ocorridos nas escolas, tal como registrado por Madureira (2019, p. 137):

[...] a formação continuada pensada pelo Instituto inseria em seu escopo a concepção de que as intervenções pedagógicas deveriam se dar pela orientação ao professor, assim como em sugestões de estratégias e metodologias de ensino que se fundassem por uma consistência teórica e metodológica baseada na pesquisa sistemática, na elaboração e reelaboração do conhecimento, que incidissem na melhora da aprendizagem dos alunos.

Cabral (2008) menciona que a pretensão da SEMEC com a implantação do Instituto dos Educadores de Belém (ISEBE) seria o de romper com a ideia de capacitação centrada em momentos estanques sobre o trabalho dos docentes em sala de aula e inserir um novo paradigma de formação continuada aos professores da rede de ensino municipal, a formação como um processo contínuo e articulado ao contexto, às necessidades e às peculiaridades de cada escola.

Em momento posterior, de acordo com Ferreira (2005), o Projeto Escola Cabana vigorou durante o período de 1997-2004, mudando substancialmente a organização do ensino em Belém, sobretudo no que se refere à consolidação do sistema de ciclos de formação, à avaliação emancipatória, à gestão democrática, à inclusão social, à reorganização curricular e ao trabalho interdisciplinar.

Mister se faz ressaltar, conforme a análise de Ferreira (2005), que, visando à implementação de uma política de formação continuada de professores antagônica a uma política de formação de professores voltada ao atendimento das prescrições dos organismos internacionais, foi lançado, em Belém, o Projeto Escola Cabana, que designava a formação centrada na escola incluída na jornada dos docentes e com tomada de decisão considerando o coletivo da escola, que vigorou de 1997-2004.

Para Bertolo (2004), essa “valorização dos trabalhadores da educação” articula-se a partir de amplo Programa de Formação Continuada, entendido por seus idealizadores como um dos meios de valorização dos trabalhadores em educação. Em Belém, a “Escola Cabana” proporcionou a criação da Hora Pedagógica (HP), que é o espaço-tempo na jornada de trabalho dos professores, permitindo-lhes a reestruturação de sua prática pedagógica e o acesso aos avanços científicos e tecnológicos educacionais em cursos promovidos pela SEMEC. Além disso, aos professores também foi assegurada a liberação em 50% de sua carga horária para realização de cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, e em 100% de *stricto sensu*.

No que concerne ainda à política de formação continuada de professores no município de Belém, como assinala Pereira (2015), ao analisar o documento Programa de Formação Continuada de Professores: Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo – ECOAR (2006), não é recente que sua organização vem se efetivando em data anterior ao ano de 1993, promovendo a valorização dos conhecimentos docentes “e, ao mesmo tempo, centrada em uma perspectiva de dar conta das avaliações externas e do aumento dos índices a nível nacional” (Pereira, 2015, p. 93).

Nesse contexto educacional, a partir de 2005, de acordo com Pereira (2015), a SEMEC reorganizou a proposta de formação continuada de professores, tendo em vista o atendimento de exigências locais e nacionais e devido aos baixos índices da educação básica, com nota 3.0 no SAEB, avaliação que visa mensurar a qualidade da rede de ensino.

No mesmo ano, cumpre destacar a criação do ECOAR e dos projetos Expertise em Alfabetização, idealizado pelo Centro de Formação de Professores da SEMEC, destinado à formação continuada de professores alfabetizadores do ciclo I (1º, 2º e 3º anos), denominado Ciclo de Alfabetização, em 2007, e Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita (ALFAMAT), em 2009, realizado pelo Núcleo de Informática Educativa (NIED), direcionado aos professores que atuam no ciclo II (4º e 5º anos), visando à melhoria do ensino-aprendizagem de língua portuguesa e matemática, tendo como principal referência os descritores da Prova Brasil (MEC).

De acordo com o documento “Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental dos Ciclos I e II” (2012), a Formação Continuada de Professores proposta pelo Programa ECOAR – Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo, da Secretaria Municipal de Educação de Belém, iniciada em 2005, sustenta-se em 3 (três) ações: 1 – formação de professores e coordenadores pedagógicos; 2 – assessoramento à prática docente nas escolas; 3 – avaliação da aprendizagem dos alunos, mais precisamente alunos do Ciclo I, (os três primeiros anos) do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, sendo o foco principal do Programa na aprendizagem do aluno.

O referido documento informa que este programa consiste em garantir o direito do professor de estudar, como parte indispensável de seu desempenho durante o ano letivo. Para Demo (2005 apud Belém, 2012c, p. 16),

[...] estudar não significa apenas participar de eventos. Significa substancialmente desconstruir e reconstruir sistematicamente a trajetória formativa e profissional ao utilizar novas metodologias de aprendizagem: pesquisa, elaboração própria, relato de experiências, reflexão sobre a própria prática, problematização, exercício de argumentação e contra argumentação, debates, leitura sistemática e verticalizada,

dinâmicas, simulação e análise da prática de sala de aula, produção de material didático próprio, estudo em equipe e individualmente.

Frisa-se, conforme documento do Ecoar (2009), que, no período de 2005 a 2008, foram realizados 34 cursos que tinham como proposta metodológica a duração de 6 dias, nos turnos manhã e tarde, ministrado pelo Grupo Base, constituído inicialmente por 18 formadores, com pós-graduação em diversos campos de conhecimento. Após este momento, a equipe do Grupo Base reformulou a proposta metodológica dos encontros formativos e criou, em 2007, o Projeto Expertise em Alfabetização, destinado à formação de professores do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e de coordenadores pedagógicos nas escolas, e, em 2009, o NIED implementou o Projeto Alfabetização Matemática, leitura e Escrita (ALFAMAT), direcionado a professores que atuam no ciclo II, que correspondem ao 4º e 5º anos do ensino fundamental, com foco em português e matemática.

O Centro de Formação Continuada de Professores<sup>30</sup>, desde seu surgimento em 2005, realizou uma proposta formativa pautada na organização do ensino em ciclos de aprendizagem e aderindo aos programas federais de formação continuada, como foi com o Programa Pró-Letramento (2008-2012), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)(2013-2017), Programa Novo Mais Educação(2017-2018) e o Mais Alfabetização (2018-2019).

No Plano Municipal de Educação de Belém (2015-2025), aprovado pela Lei n.º 9.129/2015, tal alinhamento pode ser verificado pelo fato de o governo municipal seguir a tendência de um pacto entre as diferentes esferas de governo, assumindo compromisso com a efetivação do Plano de Desenvolvimento da educação (PDE), do Plano de Ações Articuladas (PAR), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.

Sob esta perspectiva, no período de 2005 a 2012, a formação continuada de professores desenvolvida pelo Centro de Formação de Professores, por meio do Expertise, foi pautada nos documentos, nas orientações e nos materiais pedagógicos elaborados no âmbito do programa Pró-Letramento.

O Pró-Letramento, no entanto, foi sendo gradativamente substituído pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Os anos de 2013 a 2017 foram

---

<sup>30</sup> Desde 2020, com o início do mandato do Prefeito Edmilson Rodrigues (PSOL), o Centro de Formação de Professores passou a ser denominado Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF).

considerados como marco temporal de vigência deste programa, com base em documentos e legislação específica.

Em 2018, o PNAIC e o Programa Novo Mais Educação foram substituídos, mesmo que não oficialmente, pelo Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria n.º 142, de 22 de fevereiro de 2018, como “uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental”, fundamentando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.º 9.394/1996, que determina “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”, como publicado no site do MEC.

O Programa Mais Alfabetização baseava-se em um Manual Operacional (documento referência), na Resolução n.º 142 e na Resolução n.º 07, e havia um portal do Programa Mais Alfabetização que fazia parte da Política Nacional de Alfabetização, sendo que tal programa encontra-se atualmente desativado.

A formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Belém está oficialmente em sintonia com o Programa Mais Alfabetização, no sentido de ter como meta a alfabetização de estudantes até o 2º ano do ensino fundamental e de seguir os parâmetros da avaliação em larga escala. Em contrapartida, o CFP não coadunava com a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que desconsiderava a perspectiva da alfabetização e do letramento historicamente seguida na política educacional nacional e “assumida” por este setor da SEMEC, alinhada tanto ao Pró-Letramento quanto ao PNAIC.

É preciso ressaltar que o Projeto Ecoar e os respectivos Projeto Expertise em Alfabetização e Projeto Alfamat foram desenvolvidos no decorrer da gestão municipal dos ex-prefeitos Duciomar Gomes Costa (2005-2013), pelo PTB, e de Zenaldo Coutinho, pelo PSDB (2013-2020), sendo que, com a pandemia por Covid-19, deflagrada oficialmente no início de 2020, a Semec teve que promover mudanças na rede municipal de ensino, como: a realização de aulas *on-line* via aplicativos pelos professores; distribuição de material impresso complementar aos livros didáticos; “Projeto Educa Belém: aprendendo em casa”, que eram videoaulas transmitidas via TV aberta e via internet; suspensão da Provinha Belém e das avaliações mensais de acompanhamento, entre outras mudanças voltadas para a continuidade do ano letivo, com adaptações recomendadas devido ao período pandêmico, que alteraram significativamente a trajetória pedagógica desses projetos educacionais.

É importante destacar que as mudanças não alcançaram todos os estudantes de forma satisfatória e, que na gestão do ex-prefeito Zenaldo Coutinho, os professores foram

pressionados a retornarem com as aulas presenciais, mesmo antes de serem vacinados e de ser considerado razoavelmente seguro o retorno ao convívio social.

Em pleno período da pandemia por Covid-19, iniciou-se a gestão municipal do atual prefeito Edmilson Rodrigues (2020-atual). Nela, a rede municipal de ensino de Belém passou a seguir, oficialmente, a perspectiva freiriana de educação, adotando o tema gerador como ponto de partida nos encontros formativos e assessoramentos pedagógicos realizados nas escolas da rede.

O Centro de Formação de Professores passou a ser denominado de Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF), tendo em vista a concepção de que todos os trabalhadores da escola são educadores e a prerrogativa de que a formação continuada deveria ser destinada, gradativamente, a todos os segmentos de servidores das escolas.

No tocante às estratégias educacionais efetivadas durante a pandemia, a prefeitura e a SEMEC, representada pela então secretária municipal de educação, Márcia Mariana Bittencourt, suspenderam o retorno das aulas presenciais e propuseram que a efetivação de tal medida seria tomada após a vacinação contra a Covid-19 de todos os professores da rede, promovendo assim *lives* de “formação permanente” e acesso via internet do público em geral. Também foram suspensas as medidas pedagógicas da gestão municipal anterior, sendo alegado que a prioridade seria a preocupação com a vida e com a saúde das pessoas, e não com o prosseguimento do ano letivo, ainda que virtualmente.

Em linhas gerais, analisa-se que a formação continuada conduzida pelo então Centro de Formação de Professores passou por mudanças substanciais, primeiro em decorrência da pandemia e, segundo, pelo fato de a SEMEC passar a nortear suas ações sob a perspectiva freiriana, que implicou alteração no percurso pedagógico do centro em gestão municipal anterior, inclusive no que diz respeito à vinculação aos programas educacionais nacionais.

No próximo tópico, serão analisados aspectos comuns entre o PNAIC e o Expertise em Alfabetização referentes à formação continuada, ao trabalho docente e à avaliação em larga escala, no sentido de verificar de que forma repercutem o IDEB, a Provinha Brasil e a ANA na Provinha Belém.

#### 4.1.4 O Projeto Expertise em Alfabetização e o PNAIC: aspectos comuns referentes à formação continuada, ao trabalho docente e à avaliação em larga escala

O Projeto Expertise em Alfabetização, assim como o PNAIC, visava alcançar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Compromisso Todos pela Educação, tal como

anunciado no documento “Expertise em Alfabetização: Formação de professores” (2012), elaborado pelo grupo base da SEMEC:

Enfim, como o próprio nome indica, com o Projeto pretende-se tornar o professor um expert em alfabetização, contribuindo assim para o alcance de uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Compromisso Todos pela Educação, que é: “Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (Belém, 2012a, p. 7).

O referido projeto educacional é considerado pela SEMEC uma ação estratégica de formação continuada de professores que tem como objetivo acompanhar o trabalho pedagógico dos professores do ciclo I, no que se refere a orientar as condições didáticas para garantir a alfabetização dos alunos até o final do ano letivo.

Nessa direção, o Projeto Expertise em Alfabetização, no âmbito da SEMEC, tem se alinhado às proposições do MEC, que, no documento “PNAIC: Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação” (2012), visando contribuir para melhoria da qualidade do ensino nos anos iniciais de escolarização, recomendava que fossem constituídas equipes de trabalho voltadas especificamente para planejar, monitorar e realizar ações no âmbito do ciclo de alfabetização, em duas instâncias: *equipe central* (diretamente vinculada à Secretaria de Educação, denominada de equipe técnica e centrada em uma escola específica) e *equipes nas escolas* (formadas pelo(a) diretor(a), coordenadores pedagógicos, secretários, bibliotecários, mediadores de leitura, professores, especialistas para atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais, entre outros profissionais).

Na rede municipal de ensino de Belém, a referida *equipe central* é constituída pelo então Centro de Formação de professores, vinculado diretamente à Diretoria de Educação (DIED)/SEMEC, e as equipes nas escolas, no que se refere ao planejamento, à avaliação e à realização de ações destinadas à melhoria do ciclo de alfabetização, apresentam diferentes níveis de engajamento dos segmentos de profissionais/trabalhadores das escolas, sendo mais evidente o envolvimento nessas ações da coordenação pedagógica e de professores alfabetizadores (regentes de classe).

Os eixos de ação do Projeto Expertise em Alfabetização podem ser resumidos da seguinte forma: “alfabetização de crianças em um ano; didática que leve à aprendizagem; avaliação mensal dos níveis de alfabetização; avaliação como suporte para a intervenção no processo de aprendizagem da leitura, escrita e matemática” (Belém, 2012a, p. 7).

As principais ações desenvolvidas pelo grupo-base ou equipe de formadores do Centro de Formação de Professores, no âmbito do Projeto Expertise em Alfabetização, são: 1 –

Assessoramento pedagógico às escolas; 2 – Encontros mensais de formação com professores e coordenadores pedagógicos; 3 – Produção da Provinha Belém e das avaliações mensais e, análise dos resultados educacionais; e 4 – Organização de eventos para socialização de práticas pedagógicas de alfabetização/letramento exitosas.

O *assessoramento pedagógico às escolas* municipais consiste em acompanhamento sistemático do trabalho docente, como levantamento de dados referentes à aprendizagem dos alunos; estabelecimento de contrato didático com professores e coordenadores, planejamento pedagógico; orientação da prática docente; análise da prática docente na sala de aula; propostas de atividades em sala de aula; orientação da avaliação; análise do instrumento de avaliação; análise do resultado da avaliação; organização de estudo na Hora Pedagógica (HP); reunião com coordenador e/ou diretor.

Os *encontros mensais de formação* se configuram como momentos coletivos de estudo, planejamento e troca de experiências relacionadas com a prática pedagógica em sala de aula, conduzidos pelos formadores do grupo-base, sendo realizados com grupos de professores ou coordenadores pedagógicos nas escolas sede<sup>31</sup> ou no Centro de Formação de Professores. A pauta do encontro formativo mensal (roteiro) é elaborada, coletivamente, pelos formadores do Grupo-base, para garantir a unidade do encaminhamento do projeto, sendo que deveria “reunir as contribuições dos formadores, advindas dos estudos teóricos sobre alfabetização em confronto com a análise dos resultados da avaliação da criança e da prática dos professores (Belém, 2012a, p. 10).

De acordo com o documento da SEMEC “Expertise em Alfabetização: formação de professores” (2012), a formação de professores alfabetizadores, desenvolvida pelos formadores do grupo-base, ocorre nas escolas (e no Centro de Formação de Professores com foco na escola) para orientar o planejamento do professor e a avaliação da aprendizagem do aluno, a fim de consolidar as condições didáticas consideradas necessárias para a alfabetização das crianças. Essa formação deve ser intensificada, especialmente, nas escolas e/ou turmas que apresentarem baixos resultados de aprendizagem. Convém destacar que as estratégias previstas e atividades sugeridas no projeto pretendem, aproximando-se do conceito de *coaching*, centrar-se na iniciativa e na autonomia do professor, em que o formador é referência de orientação e avaliação.

---

<sup>31</sup> As escolas sedes são consideradas pela SEMEC como aquelas que estão situadas em locais de acesso facilitado; que contam com infraestrutura mais adequada e que demonstram maior receptividade para a organização da escola para a realização das formações mensais.

No que se refere à *produção da Provinha Belém e das avaliações mensais e, análise dos resultados educacionais*, o grupo base ou equipe de formadores do CFP era responsável pela elaboração e análise dos resultados da Provinha Belém aplicada nas turmas de 3º ano do ensino fundamental, como uma espécie de “treinamento” para a realização da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), uma avaliação promovida pelo INEP e atrelada ao PNAIC, que também era aplicada aos estudantes do 3º ano das escolas públicas. Sobre a produção das avaliações mensais, é preciso registrar que tratava-se da realização de avaliações de escrita, leitura e matemática<sup>32</sup>, no sentido de acompanhar o percurso de aprendizagem dos estudantes do ciclo I (1º, 2º e 3º anos), com base na psicogênese da linguagem escrita de Jean Piaget, assim como nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Esther Pilar Grossi, entre outros autores. Utilizaram-se 10 (dez) critérios para a avaliação da produção de texto, com a atribuição de 0 a 2 pontos por critério, registrados em uma planilha de acompanhamento. As avaliações, após corrigidas pelos professores, eram lavadas ao encontro formativo mensal, para os resultados dos estudantes serem analisados.

Nessa direção, durante a aplicação da avaliação de escrita do CI (aplicada mensalmente), era realizada a leitura de um texto (geralmente narrativo), em conformidade com um campo semântico e efetivada mediante uma sequência didática, que deveria ser tomada como base para o ditado de 5 palavras (uma polissílaba, duas trissílabas, uma dissílaba e uma monossílaba), para a elaboração de uma frase e a produção de um texto. O estudante também teria que registrar o nome da escola, da professora, o próprio nome, a idade e a data da avaliação.

Com base no documento “Programa de Formação Continuada de Professores – ECOAR: Alfabetização, letramento e matemática” (2012), os níveis de escrita recomendados pelo CFP/DIED/SEMEC como forma de avaliação da escrita consistem em: 1 – pré-silábica (fase inicial em que a criança escreve por meio de desenhos ou sinais gráficos aleatoriamente [garatujas], ainda não relacionando os sinais gráficos [letras] às unidades sonoras [fonemas]); 2 – silábico (nível da escrita em que a hipótese da criança é de que cada letra corresponde a uma sílaba, caracterizando a escrita silábica); 3 – silábico-alfabética (momento de transição da criança, que começa a fazer relação entre letra, sílaba e som, sendo que alterna entre a escrita de uma letra para representar uma sílaba e a escrita de mais de uma letra para formar a sílaba); e 4 – alfabética (nesse nível de escrita, a criança percebe que, para representar a sílaba, são necessárias uma ou mais letras; escreve com todas as letras e com traços da oralidade).

---

<sup>32</sup> Verificar as avaliações de escrita e matemática nos anexos.



Para a análise da produção de texto de cada estudante, eram considerados os seguintes critérios elaborados pelo Centro de Formação de Professores: título; atende ao gênero; coerência, coesão; segmentação das palavras no texto, ortografia, letra maiúscula; flexão de gênero; flexão de número e ponto final. Cada estudante poderia não atender ao critério (zero); atender parcialmente (um) e atender ao critério (dois), atingindo uma pontuação de 0 (zero) a 20 (vinte pontos).

Conforme o documento “Programa de Formação Continuada de Professores – ECOAR: Alfabetização, letramento e matemática” (2012), com base nos estudos de Piaget, Kamii, Vergnaud e outros, os critérios utilizados para avaliar os estudantes mensalmente foram elaborados pela própria equipe do Grupo-base da Secretaria Municipal de Educação de Belém, em 2005, tendo por parâmetro os níveis utilizados para avaliar a língua escrita, no sentido de acompanhar os avanços na aprendizagem do conceito de número dos alunos do Ciclo I. Desse modo, os estudantes eram avaliados conforme os níveis:

Nível Pré-numérico – PN O Nível Pré-numérico – PN – é considerado o nível inicial da criança com relação a sua escrita matemática. Representam escritas rústicas, sem o uso de numerais (algarismos), contagem sem registro formal ou utilizando ainda registros gráficos sem relação com o que está sendo solicitado. Neste nível, a criança está no processo inicial de alfabetização matemática de modo que os registros gráficos são diversificados, utilizando diferentes sinais para registrar o que deseja representar, tendo o desenho ou rabiscos como a forma mais usada para escrita das ações.

Nível Numérico 1 – N1 A criança estará nesse nível da matemática, quando apresenta a estrutura do conceito de número fazendo representação de quantidades, relacionando numeral e quantidade, utilizando-se os mais variados recursos para fazer os registros. Já utilizam algarismos para representar ou outras formas de registros que sejam coerentes com o que é solicitado, bem como adição e subtração simples sem a obrigatoriedade do uso do algoritmo (sequência de passos) formal das operações.

Nível Numérico 2 – N2 A criança utiliza registros gráficos e algoritmos com maior frequência e de forma mais coerente que o nível anterior. Demonstra o uso de noções de medidas (grande, pequeno, maior, menor, alto baixo, pequeno grande), sem a obrigatoriedade do uso de unidades convencionais. Consegue descrever suas ações com maior precisão e lógica, ampliando o conceito de adição de parcelas iguais para compreensão da multiplicação, bem como, de subtração, reforçando os processos de reversibilidade já adquiridos na escrita de palavras.

Nível Numérico 3 – N3 A criança está num estágio de abstração mais ampliado que o anterior. Consegue abstrair e utilizar o conceito e o algoritmo adição, subtração e multiplicação de forma mais ampliada, introduzindo o conceito de divisão. Utiliza o registro gráfico de forma coerente e articulada, utilizando o registro convencional. Isso pode significar que a criança já tem estruturas de pensamento mais elaboradas (estruturas aditivas), realizando cálculos de adição e subtração; realizando multiplicações com a estrutura multiplicativa formal (algoritmo), com indícios da reversibilidade de ações e operações, para compreensão da divisão (Belém, 2012b, p. 84-85).

Em relação à organização de eventos para socialização de práticas pedagógicas de alfabetização/letramento exitosas, é importante ressaltar que se trata de uma das recomendações apresentadas nos cadernos do PNAIC. Na rede municipal de ensino de Belém, devem ser citados o Seminário de Práticas de Alfabetização (que ocorre desde 2013) e a Mostra de Saberes Culturais da Semec (2002-2016), que passou a ser denominada de “Nas trilhas do conhecimento, cultura e arte” (2017-2019). Nos referidos eventos, são realizadas palestras de educadores, programação cultural e apresentação de trabalhos, no formato de comunicação oral e/ou pôster, de autoria de professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas municipais de Belém. Também é relevante citar a Cantata de Natal, realizada, geralmente, no início de dezembro, nas “janelas do Centro de Formação de Professores”, com apresentações de canto, dança e peças teatrais das escolas municipais inscritas e selecionadas para o evento e dos professores formadores do CFP.

De acordo com documento da Secretaria Municipal de Educação de Belém (2012), o público-alvo do Projeto Expertise em Alfabetização são os coordenadores pedagógicos, professores, pais e estudantes do ciclo I, sendo que cada segmento de participantes tem atribuições específicas, como:

Quadro 6 – Atribuições dos participantes do Projeto Expertise em Alfabetização

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| <b>Formadores</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Realizar levantamento de dados na escola.</li> <li>– Estabelecer contrato didático com professores e coordenadores pedagógicos.</li> <li>– Orientar o andamento do Expertise na escola continuamente.</li> <li>Acompanhar a prática do professor em sala de aula e intervir quando necessário.</li> <li>– Orientar a avaliação das crianças: elaboração do instrumento, aplicação da avaliação, sistematização e análise dos resultados.</li> <li>– Analisar o instrumento e o resultado da avaliação mensalmente.</li> <li>– Realizar atividades com as crianças.</li> <li>– Encaminhar o estudo da Hora Pedagógica (HP).</li> <li>– Estabelecer corresponsabilidade dos coordenadores pedagógicos e professores com as ações do Expertise.</li> <li>– Manter o diretor informado sobre o andamento do Expertise na escola.</li> <li>– Realizar encontros mensais de formação.</li> <li>– Organizar as informações do Expertise (agenda, fotografias, relatórios e planilhas).</li> <li>– Elaborar material próprio para as atividades de formação.</li> <li>– Contribuir na elaboração das pautas e programações da formação.</li> </ul> |
| <b>Coordenadores pedagógicos</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Elaborar planejamento mensal com professores de CI.</li> <li>– Acompanhar o desenvolvimento do</li> </ul>  |

|                             |  |
|-----------------------------|--|
|                             | <p>planejamento docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Apoiar a execução do planejamento.</li> <li>– Acompanhar a avaliação das crianças: elaboração do instrumento, aplicação da avaliação, sistematização e análise dos resultados.</li> <li>– Encaminhar a HP na escola para estudo, planejamento e produção de material didático.</li> <li>– Participar dos encontros de formação do Expertise.</li> </ul>  |
| <b>Professores</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Participar de encontros mensais de formação.</li> <li>– Avaliar as crianças mensalmente.</li> <li>– Sistematizar os resultados da avaliação e entregar planilhas e provas no encontro mensal.</li> <li>– Elaborar planejamento (sequência didática) para aprendizagem em escrita e matemática.</li> <li>– Produzir material didático para a alfabetização.</li> <li>– Selecionar bons textos para serem lidos e trabalhados com as crianças.</li> <li>– Executar sequências didáticas, aproveitando o tempo da aula, com atividades que desafiem as crianças a pensar sobre a escrita.</li> <li>– Acompanhar e garantir a aprendizagem de todos os alunos.</li> </ul> |
| <b>Pais ou responsáveis</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Garantir a frequência e a pontualidade da criança às aulas.</li> <li>– Incentivar o filho a estudar e aprender.</li> <li>– Participar das reuniões de pais.</li> <li>– Zelar pelo material escolar.</li> </ul>  |
| <b>Alunos</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Frequentar as aulas.</li> <li>– Participar das atividades propostas pela professora.</li> <li>– Compreender o sistema alfabético de escrita.</li> <li>– Realizar o dever de casa.</li> </ul>  |

Fonte: Documento da SEMEC (2012).

Segundo Zabala (1998, p. 178), sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. O trabalho com sequência didática era recomendado no âmbito do PNAIC, sendo apresentadas definições sobre o termo e disseminadas experiências educacionais com este procedimento didático no caderno 3 do PNAIC, intitulado “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: interdisciplinaridade no ciclo de formação” (2015).

Desse modo, o CFP adotava como eixos da formação continuada: a avaliação da aprendizagem, o planejamento pedagógico, a problematização da prática e a didática da alfabetização (escrita e matemática), visando atingir a meta de alfabetizar 100% dos alunos em um ano ou até o 3º ano do ciclo I.

Nessa direção, o CFP disseminava como principais orientações didáticas, tanto nos encontros mensais como nos assessoramentos pedagógicos nas escolas:

aproveitamento do tempo de aula e dos dias letivos para cuidar da aprendizagem; ensinar o aluno a escrever seu próprio nome; propor atividades didáticas que levem o aluno a pensar sobre a escrita; ler bons textos para as crianças todos os dias; trabalhar com atividades de escrita todos os dias; realizar atividades diversificadas com letras, palavras, frases e textos, explorando diferentes campos semânticos; propor jogos didáticos com letras e números; explorar o livro didático; propor tarefas para os alunos realizarem em casa; incentivar a leitura de livros infantis (utilizar o acervo da biblioteca e/ou de leitura; avaliar o nível de conceitualização da escrita (psicogênese), mensalmente, analisando e comparando resultados, a fim de orientar o planejamento (Belém, 2012b, p. 10).

No tópico a seguir, será analisada a repercussão do PNAIC na formação e no trabalho de professores alfabetizadores na rede municipal de ensino de Belém, com base em documentos da SEMEC e nas entrevistas realizadas com professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Belém.

#### **4.2 O PNAIC na Rede Municipal de Ensino de Belém: uma análise das entrevistas com professoras alfabetizadoras**

Neste tópico, será analisado o perfil das professoras alfabetizadoras entrevistadas que atuam na Rede Municipal de Ensino de Belém e que foram participantes do PNAIC, além de apresentar a análise das entrevistas realizadas nos anos de 2020 e 2021, tendo como categorias de análise norteadoras: Formação Continuada e Trabalho Docente, Condições de Trabalho e Valorização Profissional, Trabalho Docente e Avaliação em larga escala.

É relevante ressaltar que, para a realização das entrevistas com as professoras alfabetizadoras, foram selecionadas, em média, 2 (duas) escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém por distrito administrativo, sendo viável a realização da pesquisa apenas nos distritos administrativos do Bangui, de Belém, do Guamá, da Sacramenta e do Entroncamento, sendo que não foram realizadas entrevistas com professoras alfabetizadoras de escolas localizadas nos distritos administrativos de Icoaraci, Mosqueiro e Outeiro, tal como pode ser observado no quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Escolas municipais de Belém participantes da pesquisa por Distrito Administrativo

| <b>DABEN</b>                    | <b>DABEL</b>                    | <b>DAGUA</b>            | <b>DASAC</b>      | <b>DAENT</b>               |
|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------|-------------------|----------------------------|
| E.M. Profº Walter Leite Caminha | E.M. Ernestina Rodrigues        | E.M. Rotary             | E.M. Josino Viana | E.M. República de Portugal |
| E.M. Gabriel Laje               | E.M. Benvinda de França Messias | E.M. Nestor Nonato Lima |                   |                            |
|                                 | E.M. Rui da Silveira Brito      |                         |                   |                            |

Fonte: Site da SEMEC

A pesquisa foi realizada diante do enfrentamento de muitos desafios, sobretudo, relacionados à demora no deferimento de autorização por parte da SEMEC para a realização das entrevistas e emissão do termo de autorização e compromisso para realização de pesquisa acadêmica, ainda durante a gestão do prefeito Zenaldo Coutinho e da então Secretária de Educação Maria do Perpétuo Socorro Figueiredo de Aquino Coutinho, em decorrência de uma pandemia, provocada por um novo coronavírus, denominado de Covid-19, que dificultou o contato com as professoras alfabetizadoras.

No entanto, as entrevistas foram agendadas com as professoras durante o horário da “Hora Pedagógica” ou realizadas fora do horário de trabalho. Devido ao contexto de pandemia por Covid-19, algumas professoras preferiram ter acesso ao roteiro de entrevista e enviar as respostas por e-mail.

No próximo tópico, será traçado o perfil das professoras entrevistadas que participaram do PNAIC na condição de professoras alfabetizadoras.

#### 4.2.1 Perfil das professoras participantes do PNAIC entrevistadas

As entrevistas foram realizadas com 16 (dezesesseis) professoras que atuam no 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Belém e que participaram como professoras alfabetizadoras do programa PNAIC. Na presente análise, a identificação das professoras entrevistadas foi preservada, sendo atribuído um nome feminino fictício escolhido pela pesquisadora.

As entrevistas realizadas somente com professoras revelam a predominância de professoras que atuam na educação básica, sobretudo, no ensino fundamental, tal como demonstram os resultados da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica”, realizada pelo grupo Gestrado UFMG/UFPA, em 2009, em sete estados brasileiros, entre estes, o estado

do Pará, apresentados no capítulo “Perfil, condição e formação docente na educação básica no Pará”, do livro *O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão*. Ao analisar a amostra dos municípios de Belém, Marituba, Concórdia, Altamira e Curalinho, Camargo, Ferreira e Luz (2012) constatam que os sujeitos entrevistados, em sua maioria, são mulheres (70%), sendo os homens a minoria (30%). No ensino fundamental, as professoras representam 51% dos entrevistados.

O quadro 8, a seguir, apresenta o perfil das professoras entrevistadas, tais como: formação inicial (graduação) e titulação profissional (pós-graduação); tipo de vínculo (concursado ou contratado); turma de atuação (1º, 2º e 3º ano) e turno de atuação (manhã e/ou tarde); e tempo de atuação profissional (tempo na carreira docente).

Quadro 8 – Perfil das professoras entrevistadas e participantes do PNAIC

| PROFESSORAS ENTREVISTADAS | FORMAÇÃO INICIAL/TITULAÇÃO PROFISSIONAL (GRADUAÇÃO/(PÓS-GRADUAÇÃO)) | TIPO DE VÍNCULO (CONCURSADO OU CONTRATADO) | TURMA DE ATUAÇÃO/TURNO DE ATUAÇÃO (1º, 2º OU 3º ANO/MANHÃ OU TARDE) | TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL (TEMPO NA CARREIRA DOCENTE) |
|---------------------------|---|--|---|---|
| Vitória                   | Pedagogia   | contratada                                 | 3º ano/manhã  | 9 anos  |
| Maria                     | Pedagogia/ Gestão escolar   | concursada                                 | 3º ano/manhã  | 15 anos   |
| Sofia                     | Graduação   | concursada                                 | 1º ano / manhã e tarde  | 11 anos   |
| Carolina                  | Pedagogia/ Especialização   | concursada                                 | 3º ano manhã e sala de leitura a tarde                              | 13 anos   |
| Lívia                     | Pedagogia/ Especialização   | concursada                                 | 1º ano (manhã) e 5º ano a tarde                                     | 23 anos   |
| Beatriz                   | Pedagogia/ pós-graduação  | concursada                                 | 2º ano (manhã)  | 23 anos   |
| Amanda                    | Pedagogia/ Especialização em Gestão escolar                         | concursada                                 | 2º ano/ tarde   | 10 anos   |
| Giovana                   | Pedagogia/ Especialização em Educação ambiental                     | concursada                                 | 3º ano (manhã)/ 5º ano (tarde)                                      | 20 anos   |
| Helena                    | Pedagogia/ pós-graduação  | Concursada                                 | 2º ano/ manhã e tarde   | 23 anos   |
| Juliana                   | Pedagogia/ especialização   | Concursada                                 | 3º ano  | 19 anos   |
| Paula                     | Pedagogia/ pós-graduação  | Concursada                                 | 3º ano  | 8 anos  |
| Rafaela                   | Pedagogia/ pós-graduação  | Concursada                                 | 2º ano/ manhã e tarde   | 11 anos   |
| Diana                     | Pedagogia   | Concursada                                 | 2º ano/manhã  | 7 anos  |
| Tereza                    | Pedagogia/ pós-graduação  | Concursada                                 | 1º ano/ manhã   | 18 anos   |
| Flávia                    | Pedagogia/ pós-graduação  | Concursada                                 | 3º ano/manhã e tarde  | 25 anos   |
| Íris                      | Pedagogia   | Concursada                                 | 2º ano/ manhã e tarde   | 20 anos   |

Fonte: O perfil das professoras foi obtido por meio de entrevistas realizadas em 2020 e 2021.

Com base no quadro 8 referente ao perfil das professoras entrevistadas e participantes do PNAIC, é relevante registrar que todas as professoras entrevistadas são graduadas em

Pedagogia e a maioria das entrevistadas tem curso de pós-graduação, sendo que 6 (seis) professoras informaram ter curso de especialização.

Camargo, Ferreira e Luz (2012), em relação à pós-graduação das professoras, também notaram a predominância da especialização, com 49,9%, seguida do mestrado, com 5,7%, e doutorado, com apenas 1%. Esta predominância da especialização é analisada da seguinte maneira pelas pesquisadoras:

Esta predominância da especialização pode ser explicada pelo fato de que os planos de carreira valorizam financeiramente quem a possui, e as vantagens financeiras decorrentes da progressão de mestres e doutores são mínimas, o que não incentiva os professores a continuar seus estudos. A título de exemplo, podemos citar o Estatuto do Magistério da rede municipal de Belém, o qual define que, ao terminar uma especialização, o docente tem um acréscimo salarial de 25%, e caso ele venha a ter mestrado, o acréscimo é de 5%, ou seja, passa a ter 30% de acréscimo salarial, e se for doutor também, há acréscimo de 5%, ou seja, passando para 35% de acréscimo salarial. Em termos de ascensão na carreira envolvendo a titulação, este é o horizonte máximo que os profissionais da educação municipal de Belém podem almejar (Camargo; Ferreira; Luz, 2012, p. 60).

Em relação ao tipo de vínculo, apenas 1 (uma) professora é contratada (prestadora) e 15 (quinze) professoras informaram que são concursadas (efetivas).

No que se refere à turma de atuação, 3 (três) professoras relataram que atuam no 1º ano, 6 (seis) professoras atuam no 2º ano e 7 (sete) professoras, no 3º ano. Em relação ao turno de atuação, metade do número de professoras entrevistadas informou trabalhar nos dois turnos, manhã e tarde, sendo que 2 (duas) relataram que atuam no 5º ano e 1 (uma) na sala de leitura no turno da tarde. Observa-se que a maioria das professoras tem uma carga horária de 200 horas mensais e trabalha em diferentes escolas, sendo que o ideal seria que cumprissem essa carga horária em uma única escola. Ressaltar que, de modo geral, as professoras levam “trabalho para casa”, o que implica horas extras de trabalho não remuneradas.

Quanto ao tempo de atuação profissional (tempo na carreira docente), 8 (oito) professoras relataram estar atuando na docência entre 7 e 15 anos, sendo que a outra parte do número das docentes entrevistadas informou que está entre 18 e 25 anos na carreira docente.

No próximo tópico, serão analisadas as entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras que atuam em escolas municipais de Belém e participaram do Pacto Nacional. Tal análise será norteadas pelas seguintes categorias: Formação Continuada e Trabalho Docente, Condições de Trabalho e Valorização Profissional, Trabalho Docente e Avaliação em larga escala.

#### 4.2.2 O PNAIC e as professoras alfabetizadoras: categorizando a análise

Em consonância com a análise do contexto das políticas educacionais, sobretudo da política de formação de professores, sendo focalizado o PNAIC pretende-se analisar as entrevistas realizadas com professoras alfabetizadoras mediante categorias de análise que permeiam este estudo: Formação Continuada e Trabalho Docente, Condições de Trabalho e Valorização Profissional, Trabalho Docente e Avaliação em larga escala.

##### 4.2.2.1 Formação continuada e trabalho docente

A categoria de análise “Formação Continuada e Trabalho Docente” será representada por meio da seguinte questão: “O programa contribuiu para sua atuação profissional? De que forma a participação na formação continuada do PNAIC contribuiu para sua atuação profissional?” (Questão 1).

Nesse primeiro momento da entrevista, destaca-se que todas as professoras entrevistadas afirmaram que a formação continuada promovida pelo PNAIC trouxe contribuições para sua atuação profissional.

Entre as contribuições que o PNAIC trouxe para a melhoria da atuação profissional das professoras entrevistadas, foram relatadas: a atualização profissional; o compartilhamento de práticas pedagógicas (e também de avanços e desafios vivenciados durante a participação na formação continuada promovida pelo programa em relação ao cotidiano escolar); o acesso às novas metodologias, aos recursos didáticos e aos recursos tecnológicos (principalmente durante a formação continuada); os estudos e a troca de conhecimentos que proporcionaram a reflexão sobre a prática pedagógica e a ampliação da interação entre os professores com a coordenação pedagógica na escola.

A formação continuada, nessa análise, é compreendida com base no princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições favoráveis ao trabalho docente, como:

salário digno, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para o planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com número reduzido de alunos (Diniz-Pereira, 2010, p. 2).

A formação docente, ainda segundo Diniz-Pereira (2010), deve ser difundida como um *continuum* entre formação inicial e formação continuada, como um “desenvolvimento profissional”, como uma formação que não deve estar dissociada da realização do trabalho



docente. Desse modo, tanto concebe-se a escola como *locus* privilegiado para o desenvolvimento profissional dos professores, enquanto espaço de construção coletiva de saberes e práticas, quanto defende-se a garantia de afastamento do trabalho da escola, com remuneração integral para a realização de qualificação profissional.

No que se refere ao trabalho docente é relevante retomar Oliveira (2004) que define trabalho docente como atividade em sala de aula, e na forma mais complexa, também a dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação.

Oportuno se torna dizer que, a partir dos relatos, apesar das contribuições para a formação continuada e o trabalho docente elencadas pelas entrevistadas, não foram citadas melhorias das condições de trabalho e progressão na carreira.

Em relação ao aspecto da atualização profissional e ao compartilhamento de práticas pedagógicas, é relevante destacar os relatos das professoras Maria e Helena, respectivamente: “Contribuiu para atualização profissional e fortalecimento do fazer pedagógico através do compartilhamento das angústias e do êxito das atividades propostas aos alunos”; “A troca de experiências com os colegas, o material distribuído são fontes de conhecimentos e estímulo no fazer pedagógico”. O termo “compartilhamento de angústias” retrata um pouco do cotidiano desafiador da atuação profissional das professoras, demonstrando os seus anseios por adequadas condições de formação e trabalho docente, que ainda não se efetivaram na rede municipal de ensino de Belém.

Frisa-se, com base na análise das entrevistas com as professoras alfabetizadoras, que, apesar da insatisfação das professoras entrevistadas com suas condições de trabalho e formação continuada, elas não demonstram uma mobilização significativa, em termos de coletividade. Em contrapartida, tentam superar as dificuldades encontradas no contexto de sua atuação profissional de forma individualizada.

No que concerne ao acesso às novas metodologias, aos recursos didáticos e aos recursos tecnológicos (principalmente durante a formação continuada), é importante ressaltar o relato da professora Sofia: “Sim, através do PNAIC, das formações oferecidas para os profissionais da educação, podemos ter acesso a vários recursos que foram norteadores para complementar o nosso trabalho em sala de aula”. Destaca-se também o relato da professora Lívia: “Sim, com certeza. Houve troca de experiência, livros didáticos, fichas com sequências didáticas para ajudar o docente etc.”.

Em relação aos estudos e à troca de conhecimentos que proporcionaram a reflexão sobre a prática pedagógica e a ampliação da interação entre os professores com a coordenação pedagógica na escola, registram-se os seguintes relatos:

Giovana – Sim. A formação do PNAIC interferiu de forma positiva em minhas ações didático-pedagógicas em sala de aula no que diz respeito à reflexão sobre a prática pedagógica; as estratégias de ensino e os níveis de escrita.

Juliana – Sim. A minha formação no PNAIC trouxe grandes contribuições para a minha prática profissional por meio dos estudos propostos pelo programa.

Diana – A formação do PNAIC contribuiu para a melhoria na qualidade da minha prática em sala de aula. O suporte teórico ajuda a refletir e rever alguns desses conhecimentos para que pudesse oferecer novas formas de aprendizagem, resultando assim em melhores resultados e desempenho dos alunos.

Íris – Sim, contribuiu porque a formação continuada nos deu suporte para refletirmos sobre a nossa atuação em sala de aula envolvendo a troca de mais ideias entre professores e coordenadores.

Acerca das contribuições do PNAIC para a atuação profissional das professoras participantes, ressaltou-se a dimensão prática da atuação pedagógica, mas também com reconhecimento da importância da dimensão teórica. No entanto, destaca-se que se trata de uma teoria voltada à “resolução de problemas do cotidiano escolar”, e não de uma teoria mais profunda que permita a compreensão do contexto social e a transformação dessa realidade.

No que tange à formação continuada que privilegia a prática em detrimento da teoria, voltada à resolução de problemas, salienta-se a análise de Evangelista (2016), em artigo intitulado “Fases da tragédia docente no Brasil”, publicado nos anais do XI Encontro Internacional da Rede Estrado, ocorrido na Cidade do México, em 2016, em que critica a lógica capitalista dos organismos internacionais, na qual o professor tem que saber fazer o aluno aprender, não sendo necessária formação inicial longa, mas treinamento *full time* baseado em demandas pragmáticas e interesse pulsante de despolitização do professor. Além disso, o professor é responsabilizado pelos problemas socioeconômicos, tendo em vista que, segundo o viés neoliberal:

Derivam do fato de que o professor não é responsabilizado por sua formação, pelo investimento em sala de aula, pelo empenho na aprendizagem do aluno, pelo interesse na mudança de conteúdos e métodos pedagógicos, pelo respeito às tecnologias (Evangelista, 2016, p. 10).

Desse modo, a política de formação de professores atual, atendendo às recomendações dos organismos internacionais, tem se destinado à formação continuada que pressupõe uma atuação profissional voltada à sala de aula, em detrimento de uma perspectiva crítica sobre o

contexto social e educacional mais amplo em que estão inseridas a formação continuada e a atuação docente.

A categoria de análise “formação continuada e trabalho docente” também foi subsidiada pelos questionamentos: “você conta com condições favoráveis de trabalho (com recursos materiais e local adequado de trabalho, tais como material didático, computador, internet, mobiliário, ambiente arejado, ventilado ou refrigerado e iluminado)? Durante sua participação na formação do PNAIC, você contou/conta com condições materiais favoráveis?” (questão 5).

A maioria das professoras entrevistadas que participou da formação continuada no âmbito do PNAIC relatou que não conta com condições de trabalho favoráveis, mas que, pelo menos no início da realização do PNAIC, contavam com condições favoráveis de formação continuada.

Juliana – As formações do PNAIC sempre apresentaram condições materiais favoráveis no Centro de Formação de Professores. No entanto, a realidade das salas de aula são totalmente diferentes, pois as salas são pequenas, calorentas, os ventiladores não são suficientes. Além disso, não temos internet e computador disponíveis para o trabalho em sala de aula.

Giovana – É uma formação continuada que sugere atividades criativas e desafiadoras, relevante para os professores alfabetizadores que atuam do 1º ao 3º anos e de certa forma, contribui de forma positiva nos resultados das avaliações nacionais. A formação consiste em encontros de estudos, reflexão sobre a prática, troca de experiências e sugere um rico material para ser trabalhado em sala. Porém nos faltam melhores condições tecnológicas e recursos diversos, pois em alguns momentos preciso utilizar recursos pessoais para qualificar as minhas aulas.

A professora Juliana apontou que o Centro de Formação de Professores oferece condições adequadas de formação continuada, em contradição com as escolas em que as professoras atuam, que não contam com condições semelhantes. A professora Giovana relatou que faltam recursos tecnológicos e diversos, levando as professoras a arcar com recursos para manter a qualidade das aulas.

Sobre as precárias condições de trabalho dos professores, Küenzer e Caldas (2009) analisam que se, por um lado, as novas exigências educativas, decorrentes das mudanças tecnológicas e societárias, têm sido cada vez mais assinaladas pelas políticas educacionais, por outro, estes profissionais não têm contado com correspondentes condições de trabalho, entendidas como:

[...] o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos

disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola (Küenzer; Caldas, 2009, p. 32).

De modo mais amplo, as condições de trabalho dos professores são identificadas como recursos humanos (todos os trabalhadores da escola), recursos físicos e materiais (edificação, equipamentos, itens de consumo, material didático etc.), recursos financeiros (caixa escolar e outros recursos financeiros administrados pela escola) e relações de emprego (contrato de trabalho, jornada, salário, estatuto profissional, formação continuada, cobertura previdenciária etc.) (Assunção, 2003; Küenzer; Caldas, 2007; Santos, 2008).

Com base no relato, observa-se que a rede municipal de ensino de Belém tem tratado a formação continuada de modo apartado das condições adequadas de trabalho e progressão na carreira. As professoras entrevistadas elencaram as dificuldades mais frequentes no cotidiano da escola e da sala de aula, que seriam a precária iluminação, ventilação/refrigeração e a falta de uma infraestrutura adequada e de recursos pedagógicos, ressaltando, mais uma vez, que, apesar das contribuições do PNAIC, sobretudo, como subsidiário de melhores resultados nas avaliações nacionais, elas precisam “arcar” com recursos financeiros próprios para a manutenção da atuação profissional preconizada pelo referido programa.

Carolina – No ambiente de trabalho não há recursos ou quando há não é o suficiente, geralmente utilizo recursos próprios. Questões estruturais são muito difíceis: salas inadequadas; número de alunos elevado (chega a 37 alunos por turma), mobiliários quebrados, internet só utilizo a que pago; utilizo computador pessoal etc. Durante a participação no PNAIC as condições foram favoráveis: apresentaram todos os materiais, inclusive os que deveríamos utilizar durante as aulas, porém este só era possível durante as formações.

Amanda – Apesar de atualmente estar lotada em uma escola com boa localização, que dispõe de materiais básicos, mobiliário, ambiente agradável, ainda temos deficiências como falta de recursos para reproduzirmos atividades, o que acaba por sair do professor. Infelizmente essa realidade não é para todas escolas e é isso que nos faz tão desiguais. Os professores que participaram do PNAIC ganharam coleções de livros para língua portuguesa e matemática, que sempre são visitados por mim, pois os conteúdos são excelentes.

Helena – Não precisamente, o professor que quer desenvolver um bom trabalho “arca” com custos; o ambiente nem sempre é favorável e as condições de trabalho não são adequadas.

Tereza – Quanto às nossas condições de trabalho e recursos, ainda há muito a melhorar, pois os recursos, na maior parte, são comprados com o nosso dinheiro. Em relação a recursos como: sala de informática, internet e mobiliário ficamos satisfeitos, conseguimos trabalhar tranquilamente.

As professoras Livia e Diana relataram que, no início da participação no PNAIC, contavam com um auxílio financeiro, mas ocorreu a diminuição de acesso a materiais

relacionados à formação continuada do programa, o que evidencia a incoerência entre a formação continuada e as condições de trabalho desfavoráveis que têm na escola:

Lívia – No início tínhamos fichas didáticas para os alunos; auxílio financeiro e os livros didáticos para todos, então foi bom. Hoje falta internet, ambiente refrigerado e há pouca iluminação.

Diana – O período em que participei das formações tive poucas possibilidades de recursos voltados ao trabalho, inclusive no ano de 2016 já não contávamos com o pagamento da bolsa recebida nos anos anteriores, portanto muitas vezes adquirimos o material necessário a partir de recursos próprios. O espaço físico era limitado para realização das atividades, apesar de que atualmente nosso ambiente escolar conta com boas condições de trabalho como iluminação, refrigeração, etc.

Em relação à suspensão do auxílio financeiro e do acesso aos materiais referentes ao PNAIC, ressalta-se que, com a crise política que iniciou em meados de 2013 e culminou com o *impeachment* da ex-presidente Dilma Vanna Rousseff (2011-2016), os programas de formação de professores ficaram enfraquecidos, acarretando a suspensão da bolsa de estudos no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais), destinada às professoras alfabetizadoras, e a suspensão da distribuição dos cadernos do PNAIC.

Segundo os relatos das professoras, nota-se que, no âmbito do Pacto Nacional, foi promovida a política de bonificação, tendo em vista que a bolsa de estudos no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais), ainda que considerado um valor pequeno pelas professoras, trazia um retorno financeiro às professoras alfabetizadoras participantes do programa, no sentido de estimular o “esforço” na busca por melhores resultados educacionais, contribuindo para a ausência de resistência em relação à política docente vigente.

As professoras relataram que precisam buscar estratégias para a superação das situações desafiadoras do cotidiano escolar e continuam destacando que as condições de trabalho precisam ser favoráveis para os professores e estudantes, para que se consiga alcançar bons resultados educacionais.

Beatriz – Satisfatório. Porém, poderia ser melhor. Nós educadores, em algumas situações de trabalho temos que nos ajustar a essas condições ou buscar estratégias na superação de situações adversas.

Rafaela – As condições de trabalho precisam ser mais favoráveis aos alunos e professores. Por exemplo: salas de aula lotadas e pouco arejada; falta de jogos pedagógicos e recursos simples e importantes como papel, tesoura cola entre outros.

Sofia – Em se tratando da rede pública de ensino, as condições de trabalho, ainda estão bem aquém do desejado, para, na maioria das vezes, conseguirmos bons resultados.

Nessa direção, com base nos referidos relatos, observa-se a falta de resistência das professoras em relação à política de formação continuada que promove a ruptura entre formação continuada, valorização profissional e condições favoráveis ao trabalho docente, tendo em vista a ausência de participação efetiva no âmbito do movimento de luta sindical, como no SINTEPP (Sindicato das Trabalhadoras e dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará), e em entidades educacionais progressistas, como ANPEd, ANFOPE, CEDES, entre outras, que vislumbram mudanças mais consistentes na realidade.

A única professora que demonstrou contentamento com as condições de trabalho foi a professora Flávia: “Nossa escola nos proporciona a realizar um bom trabalho, pois contamos com internet, ventilador, Xerox, livros didáticos e outros materiais disponíveis, como papel A4, cartolina, jogos educativos e outros”. Em seu relato, ela destaca o acesso a uma infraestrutura favorável e a recursos materiais de expediente necessários à prática pedagógica.

Desse modo, a política de formação continuada de professores incentiva um processo de responsabilização dos professores pelos resultados educacionais nas avaliações em larga escala. No entanto, os governos (na esfera federal, estadual e municipal) não têm garantido condições de trabalho favoráveis para esses profissionais.

#### 4.2.2.2 Condições de trabalho e valorização profissional

A questão “Durante sua participação no PNAIC, têm ocorrido mudanças na sua carreira como professor? (Alguma mudança em termos de remuneração, carga horária, tempo livre, progressão na carreira)” foi utilizada como instrumento de estudo para subsidiar a categoria de análise “Condições de Trabalho e Valorização Profissional” (questão 2).

Em relação à valorização profissional (do magistério), Leher (2010) analisa que este termo tem larga circulação nos discursos de vários segmentos sociais, como das escolas, dos sindicatos, dos governos, da imprensa e dos partidos políticos, e abrange duas dimensões: as objetivas e as subjetivas:

(1) objetivas – regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho e (2) subjetivas – reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional (Leher, 2010, p. 1).

Acerca das mudanças na carreira dos professores durante sua participação no PNAIC, cumpre registrar que as respostas ficaram divididas entre “sim”, “parcialmente” e “não”. O aspecto principal destacado pelas entrevistadas foi a remuneração (ou o acesso à bolsa de estudos) e, em segundo plano, os aspectos da carga horária de trabalho e da exigência de melhoria dos resultados educacionais nas avaliações em larga escala.

Neste estudo, a carreira docente “está associada à possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; incentivos à formação inicial e continuada; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação assegurados no contrato de trabalho; boas condições de trabalho e de remuneração” (Ferreira; Gutierrez; Lima, 2016, p. 822-823). Ferreira, Gutierrez e Lima (2016) analisam que tais requisitos podem contribuir para a valorização profissional e para a potencialização da atratividade dessa profissão.

Também é relevante esclarecer os termos “vencimento” e “remuneração” para se obter um entendimento sobre a concessão de bolsa de estudos no âmbito do PNAIC. De acordo com Sales e França (2018, p. 467 apud Mendes; Gutierrez, 2020):

O vencimento representa a parte fixa do montante recebido pelo docente ao final do mês, sem qualquer tipo de acréscimo. Portanto, a política de reajuste salarial incide diretamente sobre esse elemento no contracheque. No caso da remuneração, ela representa o montante recebido, incluindo o vencimento e outros componentes recebidos pelo trabalhador, por exemplo, as gratificações, os abonos, entre outros.

O pagamento de bolsa de estudos por parte do MEC aos professores alfabetizadores era um incentivo concedido aos referidos profissionais mediante o preenchimento mensal da plataforma do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) ou Sispecto. Portanto, a bolsa de estudo consiste em um incentivo financeiro temporário que constitui a remuneração.

Quanto à remuneração, a maioria das professoras relata que recebeu uma “contribuição”, um “abono”, uma “gratificação”, mas ressalta que não recebeu a bolsa de estudos durante a vigência do programa, tal como afirmam as professoras:

Vitória – Sim, havia uma contribuição.

Maria – Recebi uma gratificação.

Giovana – Lembro que ganhei um abono, mas depois parou de ser depositado.

Tereza – Inicialmente recebíamos uma bolsa de um certo valor, como incentivo para participarmos das formações.

Em relação a este aspecto, Esquinsani (2016) analisa que o Pacto Nacional apresenta uma fórmula de responsabilização: meta (alfabetização de crianças até os 8 anos de idade) *versus* aporte técnico e financeiro (estabelecimento de rotas formativas associadas a bolsas de apoio) *versus* cobrança de resultados (desempenho em avaliações em larga escala), associada à *accountability*. Conclui-se que o Pacto legitima a formação docente continuada como estratégia de repasse da *accountability*, colocando o professor alfabetizador como coadjuvante no processo de formação, mas como protagonista na responsabilização.

Ademais, registra-se que as professoras Beatriz e Juliana destacaram que a interrupção da oferta de bolsas de estudos ocorreu durante a transição do Governo Dilma Rousseff (2011-2016) para o governo de Michel Temer (2016-2018), tal como pode ser observado em seus depoimentos:

Beatriz – Em parte, houve um momento no PNAIC que recebíamos bolsa de estudo no valor de R\$ 200, 00 (duzentos Reais), durante o governo Dilma, depois acabou.

Juliana – Houve mudança apenas em um certo período no que diz respeito a uma bolsa de R\$ 200,00, mas o presidente Temer ao assumir o governo cortou esse benefício.

Quanto à concessão de bolsas de estudos às professoras alfabetizadores, infere-se que o PNAIC se configurou como mais um programa governamental no qual foi promovida a política de bonificação, que culminou na falta de resistência das professoras, no que se refere à mobilização enquanto coletividade e à superação das dificuldades no cotidiano do trabalho docente de forma individualizada.

A respeito desse aspecto, Giovanni Alves (2008), analisando o trabalho/trabalhador no contexto taylorista, discute sobre a captura da subjetividade, que seria a “adesão” (por consentimento ou por coerção) ao trabalho sob a perspectiva do capital, permeado pelo individualismo/competitividade, que implica a falta de resistência por parte dos trabalhadores, no sentido de desmobilização do trabalhador em prol de direitos sociais da coletividade.

O PNAIC, após o *impeachment* da ex-presidente Dilma Vanna Rousseff e durante o governo interino de Michel Temer, passou por diversas mudanças, relacionadas à formação continuada de professores, ao trabalho docente e à avaliação, quais sejam: criação do Programa Novo Mais Educação (PNME), de modo integrado ao Pacto Nacional; instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e lançamento do Programa Mais Alfabetização pelo MEC, como parte da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Para Viedes, Souza e Aranda (2019), o PNAIC não foi oficialmente revogado a partir de 2016, mas foi bastante criticado desde o início de 2017.



No entanto, outros autores, como Costa, Figueiredo e Cossetin (2021), analisam que o último ano de vigência do PNAIC foi em 2018. As autoras ainda afirmam que, com a posse do então presidente Jair Messias Bolsonaro, em 2019, as políticas e os programas educacionais, que já estavam fragilizados durante o governo de Michel Temer (2016-2018), foram substituídos por outros, como foi o caso do PNAIC.

Desse modo, faz-se imperioso trazer à baila a flagrante descontinuidade da política de formação continuada de professores, no sentido de desinvestimento no programa lançado durante um governo anterior, como: suspensão do pagamento de bolsas de estudo ou ajuda de custo para os professores participantes; interrupção na distribuição de materiais relacionados ao programa para os professores da educação básica; publicização de novos programas e acirramento de críticas nem sempre fundamentadas referentes ao programa.

Entretanto, outras professoras relataram que não ocorreram mudanças, pelo menos em termos de remuneração, mas ressaltaram que houve mudanças no aspecto pedagógico, com a ampliação das exigências profissionais ou a melhoria da atuação profissional proporcionada pelo referido programa:

Carolina – Não. Apenas as cobranças pelo bom rendimento da turma; boa atuação nas avaliações e término de ciclo, tendo em vista que o objetivo da finalização do ciclo é que os alunos finalizem aptos à leitura e escrita alfabética.

Lívia – Sim. Logo no início eu fiquei mais segura e o planejamento melhorou. Sim, teve uma remuneração no início do projeto (PNAIC).

Na entrevista realizada com as professoras participantes da formação continuada do PNAIC, destaca-se o relato da professora Amanda, que apresenta, de modo mais amplo, como foi desenvolvido o programa na rede municipal de ensino de Belém:

Amanda – As principais mudanças foram no fazer pedagógico, pude colocar em prática experiências que deram certo na atuação de outros profissionais, mas acima de tudo ressignifiquei minha atuação, e o que é mais gostoso de viver é saber que até hoje coloco em prática as aprendizagens adquiridas. Destaco também que durante o Pacto pela Educação na Idade Certa tínhamos um canal de comunicação com o MEC onde alimentávamos mensalmente para ter liberada a bolsa no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais). O valor é irrisório diante da importância de alfabetizar uma criança, mas historicamente é um avanço no reconhecimento da atuação docente. A prefeitura municipal de Belém organizou para que os professores que faziam parte do PNAIC cumprissem sua carga horária de estudo nos dias das horas pedagógicas (HPs). Tínhamos de três a quatro encontros mensais, o que sempre julguei pouco, pois o que mais enriquece a prática pedagógica é a troca de experiência e com essa limitação de tempo sem dúvida tivemos deficiências. Pontuaria o que defendo elementar para que possamos começar a sentir mudanças na educação brasileira: a educação não deve viver de migalhas e sim de fatura de recursos, materiais e de valorização profissional; o PNAIC chegou com uma proposta boa, mas assim como surgiu desapareceu de forma efêmera, enquanto a educação for político partidária

continuaremos engatinhando e sem impulso motor para levantarmos e darmos os primeiros passos; o professor que está no chão da escola é o que deveria ter maior valorização profissional, o ideal seria atuar em um turno e ter o outro para estudar, produzir, trocar com seus pares, claro sendo bem remunerado para tal.

O relato acima sobre a afirmação de a educação ser político-partidária e, devido a isso, não se ter muitos avanços coaduna com a análise de Oliveira, Souza e Perucci (2018), no artigo “Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafio, possibilidades e retrocessos”. Os referidos autores, ao analisarem a política de formação de professores no Brasil, do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) ao governo de Michel Temer (2016-2018), concluem que “é nesse nível (federal) que as políticas educacionais são forjadas e desenhadas, refletindo a agenda governamental e os interesses dominantes” (Oliveira; Souza; Perucci, 2018, p. 70). Para eles, as políticas educacionais são direta e largamente afetadas pela agenda governamental, com avanços, retrocessos e descontinuidade da política nacional de formação de professores, esta última analisada como um grave desincentivo à profissão docente (Oliveira; Souza; Perucci, 2018).

Nessa direção, defende-se uma política de formação de professores como política de Estado, e não de governo, para que os programas tenham uma continuidade alinhada à valorização docente e os professores e estudantes possam usufruir de uma educação socialmente relevante.

As professoras participantes do Pacto Nacional também responderam ao seguinte questionamento: “O PNAIC trouxe novas atribuições profissionais (ampliação do número de alunos/turmas e de carga horária ou horas de trabalho) ou novas exigências profissionais (como o manuseio de recursos tecnológicos ou utilização de novas metodologias de ensino)?” (questão 3). A maioria das professoras entrevistadas afirmou que ele trouxe novas atribuições profissionais, como ampliação do número de alunos/turmas e de carga horária ou horas de trabalho, como demonstrado pelos seus depoimentos:

Vitória – A qualificação vem entrelaçada de responsabilidade com que se aprende. E exigência no uso das novas ferramentas que foram aprendidas.

Sofia – Sim, aumentou a oferta de alunos/turma em sala e com certeza tivemos que nos adequar ao manuseio de recursos tecnológicos no ambiente escolar.

Beatriz – Ampliação do número de alunos.

Paula – O PNAIC disponibilizou material de formação pedagógica e livros paradidáticos para os alunos.

Rafaela – Sim. O programa trouxe novas exigências em busca de atender a melhoria na aprendizagem do aluno.

Diana – Sim, a partir das formações novas atribuições em nossa atuação eram incentivadas a serem realizadas. Um dos aspectos mais importantes nesse período

era a produção de materiais pedagógicos a fim de mantermos um ambiente alfabetizador, voltado para estimular e incentivar o aprendizado dos alunos.

Conforme analisado, as professoras participantes do PNAIC também citaram, como novas atribuições profissionais trazidas pelo programa, a produção e o manuseio de novos recursos didáticos e as estratégias de ensino. Ou seja, elas destacaram mudanças nos aspectos pedagógicos, mas não necessariamente tecnológicos.

É importante ressaltar que nem sempre é garantido o usufruto da Hora Pedagógica (HP) pelas professoras nas escolas municipais, devido aos mais variados motivos. Além disso, é comum encontrar professoras produzindo seus recursos pedagógicos no período de descanso e com seus próprios recursos.

No entanto, mediante a entrevista realizada, a maioria das entrevistadas mencionou o surgimento de novas exigências profissionais, como o manuseio de recursos tecnológicos ou a utilização de novas metodologias de ensino, resultantes do desenvolvimento do programa, tal como pode ser analisado a seguir:

Giovana – Sim. As exigências aumentaram, porém as achei fundamentais. Pois me sinto mais preparada no uso dos recursos tecnológicos e com as novas tecnologias. Tive que me adequar.

Íris – A atribuição evidente foi que favoreceu pensar em novas tecnologias de ensino para aplicar na sala de aula, melhorando assim a aprendizagem.

Por outro lado, a minoria afirmou que o PNAIC não trouxe novas atribuições profissionais (ampliação do número de alunos/turmas e de carga horária ou horas de trabalho) ou novas exigências profissionais (como o manuseio de recursos tecnológicos ou a utilização de novas metodologias de ensino), considerando que não impactou a atuação profissional, devido à inviabilidade de concretização das alterações na prática pedagógica, dada a falta de condições de trabalho favoráveis.

Carolina – Não. Porém durante as formações são expostas as atualizações metodológicas, experiências de outros programas e dados de outros países.

Lívia – Não teve novas exigências profissionais.

Amanda – Como pontuei acima o PNAIC e a prefeitura de Belém se organizaram de uma forma que não mexeu com a rotina/jornada a ser cumprida, pois os encontros para estudos aconteciam nos dias de HPs. Infelizmente com os recursos tecnológicos escassos nas escolas houve pouca ou nenhuma mudança na prática pedagógica quanto ao envolvimento de tecnologia. A tecnologia que tivemos que aprender a trabalhar foi o sistema que alimentávamos com o MEC e sempre o fiz da minha residência, pois acesso ao computador com internet só em casa.

Em relação às mudanças na carreira profissional como docente, às condições de trabalho e formação continuada e às novas exigências profissionais alinhadas à participação no PNAIC, as professoras entrevistadas não indicaram mudanças significativas.

Desse modo, constata-se que a atuação profissional não foi amplamente modificada, devido à falta de condições de trabalho favoráveis. Sendo assim, defende-se a implementação de uma política docente mais ampla, que repercute na indissociação entre formação, condições de trabalho e carreira docente.

#### 4.2.2.3 Trabalho docente e avaliação em larga escala

A categoria de análise “Trabalho Docente e Avaliação em larga escala” foi instrumentalizada pelo seguinte questionamento às professoras entrevistadas: “O programa estimulou a busca por melhores resultados educacionais nas avaliações nacionais (Prova Brasil, Provinha Brasil, ANA, IDEB) referentes à aprendizagem em matemática e língua portuguesa?” (questão 4).

A avaliação em larga escala, neste estudo, está relacionada à repercussão das avaliações internacionais e nacionais no trabalho docente, sendo analisada no âmbito da política educacional. No contexto nacional da política de formação de professores, Dickel (2016) analisa a ANA como uma das ações do PNAIC e vinculada organicamente ao programa de formação continuada de professores alfabetizadores, até então como integrante do SAEB, que produzia controle sobre o trabalho pedagógico e reforçava a responsabilização da escola e dos professores pelos resultados do ensino público.

As entrevistas demonstraram que a maioria das professoras participantes da formação continuada do programa considera que o PNAIC contribuiu para o alcance de melhores resultados nas avaliações nacionais:

Sofia – Sim. Considero que o PNAIC foi de grande importância para que as escolas conseguissem significativos avanços nas avaliações nacionais.

Giovana – Sim. O PNAIC oferece um grande embasamento, ou seja, um referencial teórico focado nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Eu gosto da formação e tento me aprofundar no material teórico-metodológico com o objetivo de preparar os meus alunos não somente para as avaliações nacionais, mas também para um mundo de possibilidades.

Juliana – Sim, o programa sempre teve como meta melhorar o desempenho escolar do aluno em sala de aula e nas avaliações nacionais.

Rafaela – Sim. As atividades são planejadas e executadas sempre voltadas para as avaliações nacionais.

Tereza – O PNAIC estimulou bastante para que buscássemos melhores resultados na Prova Brasil, Provinha Brasil...

Íris – Sim, porque as intervenções feitas durante a formação favoreceram para dar suporte no auxílio da aprendizagem das crianças.

Em contrapartida, quando analisada a distribuição percentual dos estudantes dos anos iniciais por nível de proficiência em leitura, escrita e matemática, nos anos de 2013, 2014 e 2016, na ANA, observa-se que os resultados não demonstram uma tendência significativa ao avanço de nível dos alunos. Desse modo, analisa-se que, apesar dos “esforços” do então Centro de Formação de Professores e dos professores dos anos iniciais/ciclo I, reafirmando que a rede municipal de ensino de Belém tem trabalhado com a perspectiva de qualidade de ensino mensurada pelas avaliações nacionais, para atingir melhores resultados em leitura, escrita e matemática, não são observados avanços consideráveis, conforme demonstrado nas tabelas 3, 4 e 5, a seguir:

Tabela 3 – Distribuição percentual dos estudantes dos anos iniciais por nível de proficiência em leitura (prova objetiva) na rede municipal de ensino de Belém, em 2013, 2014 e 2016

| Nível                                  | Percentual |        |        |
|--|------------|--------|--------|
|  | 2013       | 2014   | 2016   |
| Nível 1 (Até 425 pontos)               | 38,08%     | 36,28% | 31,13% |
| Nível 2 (Maior que 425 até 525 pontos) | 36,87%     | 39,44% | 37,88% |
| Nível 3 (Maior que 525 até 625 pontos) | 22,37%     | 20,60% | 26,13% |
| Nível 4 (Maior que 625 pontos)         | 2,69%      | 3,68%  | 4,86%  |

Fonte: INEP/MEC. Painel Educacional Municipal.

Tabela 4 – Distribuição percentual dos estudantes dos anos iniciais por nível de proficiência em escrita (prova discursiva) na rede municipal de ensino de Belém, em 2013, 2014 e 2016

| Nível   | Percentual |        |        |
|---|------------|--------|--------|
|   | 2013       | 2014   | 2016   |
| Nível 1 (Menor que 350 pontos)                        |            | 20,88% | 21,36% |
| Nível 2 (Maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos) |            | 23,12% | 18,51% |
| Nível 3 (Maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos) |            | 11,65% | 4,44%  |
| Nível 4 (Maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos) |            | 40,24% | 52,02% |
| Nível 5 (maior ou igual a 600 pontos)                 |            | 4,10%  | 3,68%  |

Fonte: INEP/MEC. Painel Educacional Municipal.

Tabela 5 – Distribuição percentual dos estudantes dos anos iniciais por nível de proficiência em matemática (prova objetiva) na rede municipal de ensino de Belém, em 2013, 2014 e 2016

| Nível                                  | Percentual |        |        |
|--|------------|--------|--------|
|  | 2013       | 2014   | 2016   |
| Nível 1 (Até 425 pontos)               | 39,93%     | 41,26% | 34,58% |
| Nível 2 (Maior que 425 até 525 pontos) | 40,29%     | 40,02% | 33,26% |
| Nível 3 (Maior que 525 até 575 pontos) | 12,32%     | 11,76% | 16,40% |
| Nível 4 (Maior que 575 pontos)         | 7,46%      | 6,96%  | 15,76% |

Fonte: INEP/MEC. Painel Educacional Municipal.

Nessa direção, concorda-se com Domingues (2013) ao concluir sobre a influência das avaliações nacionais na formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Belém, na dissertação intitulada “As implicações da Prova Brasil na Política de Formação dos Professores da Semec entre os anos de 2005 a 2011”:

Nesse contexto, observamos uma mudança de comportamento no que diz respeito ao direcionamento das políticas de formação que passaram a afetar o cotidiano da escola, do professor e do aluno sob o discurso da melhoria da qualidade do ensino (sobretudo, a partir da década de 1990, grifo nosso). Esse processo de formação de professores que está sendo adotado na rede municipal de educação de Belém vem sendo direcionado a partir de uma perspectiva limitada e pragmatista, na qual a melhoria da qualidade do ensino está atrelada ao resultado alcançado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que perpassa também por um viés na perspectiva de atender às demandas do mercado (Domingues, 2013, p. 131).

Domingues (2013), Pereira (2015) e Madureira (2018), além de constatarem a influência das avaliações em larga escala na formação continuada de professores dos anos iniciais/ciclo I da rede municipal de ensino de Belém, promovida tanto pelo Centro de Formação de Professores quanto pelo Núcleo de Informática Educativa (Nied), analisam que os programas de formação não têm repercutido, de modo significativo, na alfabetização/letramento das crianças, devido à falta de condições adequadas para a atuação docente e de estudos para os estudantes.

Nesta pesquisa, também é de verificar-se que as professoras entrevistadas citam duas iniciativas da rede municipal de ensino de Belém: a formação continuada, ministrada pela equipe formadora do Centro de Formação de Professores, e a Provinha Belém, que foi aplicada aos estudantes do ciclo I e ciclo II (Provinha Belém), até o ano de 2019, e em algumas escolas, no início do ano de 2020.

*Beatriz* – Sim. Com as formações pedagógicas continuadas no Centro de Formação de Professores (SEMEC).

*Flávia* – Sim. Temos hoje a Prova Brasil, Provinha Belém que nos serve como mais um recurso avaliativo nas disciplinas português de matemática.

Com base nos relatos das professoras e em documentos da SEMEC<sup>33</sup>, particularmente, do então Centro de Formação de Professores, nota-se que tanto a formação continuada promovida pelo Projeto Expertise em Alfabetização, ministrada pelos formadores do referido centro, como a Provinha Belém demonstravam que o foco da rede municipal de ensino de Belém era atingir melhores resultados na Provinha Brasil, na ANA e na Prova Brasil, assim como elevar o IDEB. A aplicação da Provinha Belém aos estudantes do 3º ano do ciclo I e aos do 5º ano do ciclo II era realizada em momento anterior às avaliações nacionais (no mesmo ano letivo), como um “treino” para aplicação das demais avaliações.

Entretanto, a professora Carolina afirmou que o PNAIC não contribuiu para a melhoria dos resultados educacionais nas avaliações nacionais, devido à formação continuada proposta pelo referido programa não ser coerente com as suas condições de trabalho.

*Carolina* – Não. Deixou-me frustrada, pois o que exigem não condiz com as condições das escolas que trabalho, geralmente tenho que disponibilizar recursos próprios para as atividades (cópias, materiais, internet) e, isso acaba por causar um sentimento de frustração e decepção.

De fato, conforme os resultados dos anos iniciais da ANA das escolas municipais de Belém em 2016, decorridos 3 (três) anos da formação continuada influenciada pelo PNAIC, nas 64 escolas que tiveram os resultados divulgados no site do Anuário Estatístico do Município de Belém (2020)<sup>34</sup>, com 5.850 estudantes presentes na avaliação de leitura/escrita e 6.077 estudantes avaliados em matemática, verificaram-se resultados pouco satisfatórios, sobretudo, em leitura e matemática.

Em leitura, 31,13% dos estudantes estavam no nível 1; 37,88%, no nível 2; 26,13%, no nível 3; e somente 4,86% dos estudantes se encontravam no nível 4. Em matemática, 34,58% dos estudantes estavam no nível 1; 33,26%, no nível 2; 16,40%, no nível 3; e 15,76%, no nível 4. Os resultados dos estudantes em escrita demonstram uma distribuição do

---

<sup>33</sup> Os documentos da SEMEC que apresentam essa relação da formação continuada de professores (sobretudo, alfabetizadores) com as avaliações em larga escala/avaliações nacionais são: O Plano Municipal de Educação de Belém (2015-2025), Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos I e II (2012) e Programa de Formação Continuada de Professores ECOAR: alfabetização, letramento e matemática (2012), este último conhecido como compêndio amarelo, entre outros documentos municipais.

<sup>34</sup> Nos anexos desta Tese de Doutorado, são apresentadas tabelas com cada nível de proficiência em leitura, escrita e matemática na ANA, bem como definições de cada nível.

percentual diferente em relação à leitura e matemática, não menos preocupante, apesar de 52,02% dos estudantes terem alcançado o nível 4 em escrita. Em contrapartida, 21,36% dos estudantes atingiram o nível 11; 18,51%, o nível 2; 4,44%, o nível 3; e 3,68%, o nível 5.

Diante desses dados, vale o questionamento: por que os programas não resolvem o problema de alfabetização? Com base nos estudos e nesta pesquisa, depreende-se que o problema da alfabetização não é resolvido devido às políticas educacionais não considerarem efetivamente as condições socioeconômicas, que implicam diretamente o aspecto educacional dos estudantes e dos profissionais da educação, sobretudo, de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. No que concerne aos estudantes, cita-se a garantia de direitos básicos, como, por exemplo, moradia, saúde e escolas com qualidade socialmente referenciada; referente aos professores, apontam-se a valorização profissional e as condições de formação continuada e de trabalho favoráveis.

De modo geral, as professoras entrevistadas revelaram que o PNAIC estimulou a busca por melhores resultados educacionais nas avaliações nacionais referentes à aprendizagem em matemática e língua portuguesa, em detrimento das demais áreas do conhecimento. Por outro lado, para que a qualidade da educação seja alcançada, é necessária a superação da visão de mero alcance de resultados nas avaliações em larga escala.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao lado de estratégias políticas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada de professores, precisam ser melhoradas as condições de trabalho, de carreira e de remuneração (Scheibe, 2010, p. 987).

O estudo referente ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), estruturado mediante levantamento bibliográfico (e revisão da literatura), análise de documentos e realização de entrevistas semiestruturadas com 16 (dezesesseis) professoras alfabetizadoras, que atuavam no 1º, 2º e/ou 3º anos do ensino fundamental e participaram do referido programa, no período de 2013 a 2017, permitiu a análise referente à carreira, à atuação e à formação de professoras de escolas da rede municipal de ensino de Belém/Pará. De modo particular, consideraram-se os limites deste estudo, a repercussão desse programa de formação continuada e o trabalho dessas profissionais da educação.

A partir da análise do contexto das políticas públicas educacionais, em especial das políticas de formação de professores, sobretudo a partir da década de 1990 até os anos 2000, verificou-se a significativa influência dos organismos internacionais sobre as políticas educacionais brasileiras, traduzida nos parâmetros internacionais adotados pelas avaliações nacionais (externas), na centralização da formação/atuação docente, na responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos, sem a garantia de condições adequadas de trabalho, formação e remuneração, entre outros aspectos, que têm provocado a precarização e a intensificação do trabalho docente.

O estudo permitiu traçar um perfil do referido programa de formação continuada no município de Belém, assim como foi permitido inferir que este é parte da política vigente de formação de professores. Isso porque reforça a realização da formação em serviço, sem as devidas condições de trabalho, privilegia os aspectos pragmáticos da sala de aula e manifesta a descontinuidade da formação continuada.

Para subsidiar e contrastar com os dados sobre o PNAIC no município de Belém, a apresentação do aporte teórico e o levantamento de dados gerais referentes ao programa, mediante a análise dos documentos norteadores, resoluções etc., utilizaram-se os relatos das professoras participantes.

A realização deste estudo enfrentou inúmeros desafios: a excessiva burocracia manifestada pela Secretaria de Educação do Município de Belém e pela então coordenação do Centro de Formação de Professores, sendo que a primeira protelou por bastante tempo a emissão do termo de autorização para a realização das entrevistas, e a segunda exigiu o termo

de autorização para a obtenção de acesso aos documentos e o diálogo com a coordenação ou integrantes do referido centro sobre a trajetória histórica da formação continuada de professores na rede municipal de ensino, que demorou a ser emitido pela SEMEC. A desatualização do site da secretaria, a dificuldade de acesso via protocolo aos documentos referentes à política de formação continuada de professores do município de Belém, a escassez de registros sobre as formações e a desinformação e indiferença por parte de alguns servidores públicos também contribuíram para a dificuldade na realização do estudo.

No entanto, destaca-se que, de modo geral, os(as) gestores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas e as professoras entrevistadas se mostraram solícitos(as) em participar da pesquisa, inclusive facilitando o contato com outras professoras da rede que poderiam ser entrevistadas. No que se refere à trajetória histórica da formação continuada da rede municipal de ensino de Belém, recorreu-se aos estudos de Bertolo (2004), Ferreira (2005), Pereira (2015) e Madureira (2018), entre outros.

A formação continuada das professoras dos anos iniciais/ciclo I ocorria durante a vigência do PNAIC no Centro de Formação de Professores e nas escolas de atuação das referidas docentes, sendo que eram distribuídos de 2 a 3 professores formadores por Distrito Administrativo, responsáveis pelos encontros formativos e assessoramentos pedagógicos mensais. Em relação às categorias de análise elencadas para este estudo, cabe apresentar algumas considerações sobre os dados analisados no decorrer desta Tese.

A primeira categoria de análise, “Formação Continuada e Trabalho Docente”, foi representada por meio da seguinte questão “O programa contribuiu para sua atuação profissional? De que forma a participação na formação continuada do PNAIC contribuiu para sua atuação profissional?” (Questão 1). Nesse primeiro momento da entrevista, destacou-se que todas as professoras entrevistadas afirmaram que a formação continuada promovida pelo PNAIC trouxe contribuições para sua atuação profissional.

Entre as contribuições que o PNAIC trouxe para a melhoria da atuação profissional das professoras entrevistadas, foram relatadas: a atualização profissional; o compartilhamento de práticas pedagógicas (e também de avanços e desafios vivenciados durante a participação na formação continuada promovida pelo programa em relação ao cotidiano escolar); o acesso às novas metodologias, aos recursos didáticos e aos recursos tecnológicos (principalmente durante a formação continuada); os estudos e a troca de conhecimentos que proporcionaram a reflexão sobre a prática pedagógica e a ampliação da interação entre os professores e a coordenação pedagógica na escola.

É importante frisar, a partir dos relatos das professoras, que, apesar das contribuições para a formação continuada e o trabalho docente elencadas pelas entrevistadas, não foram citadas melhorias das condições de trabalho e progressão na carreira.

A categoria de análise “Formação Continuada e Trabalho Docente” também foi subsidiada pelos questionamentos: “você conta com condições favoráveis de trabalho (com recursos materiais e local adequado de trabalho, tais como material didático, computador, internet, mobiliário, ambiente arejado, ventilado ou refrigerado e iluminado)? Durante sua participação na formação do PNAIC, você contou/conta com condições materiais favoráveis?” (Questão 5).

A maioria das professoras entrevistadas que participaram da formação continuada no âmbito do PNAIC relatou que não conta com condições de trabalho favoráveis, mas que, no início da realização do PNAIC, contavam com condições favoráveis de formação continuada. No que concerne às contribuições do PNAIC para a atuação profissional das professoras participantes, foi ressaltada a dimensão prática da atuação pedagógica, com pouco reconhecimento da importância da dimensão teórica.

Com base nos relatos, pode-se observar que a rede municipal de ensino de Belém tem tratado a formação continuada de modo apartado das condições adequadas de trabalho e progressão na carreira. As professoras entrevistadas elencaram as dificuldades mais frequentes no cotidiano da escola, como a precária iluminação e ventilação/refrigeração, bem como a falta de uma infraestrutura adequada e de recursos pedagógicos. Elas ressaltaram, mais uma vez, que, apesar das contribuições do Pacto Nacional, sobretudo, como subsidiário de melhores resultados nas avaliações nacionais, precisam “arcar” com recursos financeiros próprios para a manutenção da atuação profissional preconizada pelo programa.

Em depoimento, as professoras entrevistadas afirmaram que, no início da participação no PNAIC, contavam com um auxílio financeiro, mas houve a diminuição de acesso aos materiais relacionados à formação continuada no decorrer do programa, ressaltando a incoerência entre a formação continuada e as condições de trabalho desfavoráveis. Além disso, elas relataram que precisam buscar estratégias para a superação das situações desafiadoras do cotidiano escolar, destacando que as condições de trabalho precisam ser favoráveis para que se consiga alcançar bons resultados educacionais.

As professoras não demonstraram densa formação política, tendo em vista a fragilidade concernente à articulação com o sindicato e à produção de conhecimento como forma de resistência e contra-hegemonia em relação à política educacional atual. Em contrapartida, Diniz (2020, p. 324) afirma ser imprescindível a “[...] resistência e

contraposição às políticas neoliberais e economicistas em curso, que dão ênfase à retirada de direitos sociais e ao contingenciamento de recursos via projetos de ajustes fiscais”.

A segunda categoria de análise, “Condições de Trabalho e Valorização Profissional”, subsidiou-se pelas seguintes questões: “durante sua participação no PNAIC, têm ocorrido mudanças na sua carreira como professor? (alguma mudança em termos de remuneração, carga horária, tempo livre, progressão na carreira)” e “O PNAIC trouxe novas atribuições profissionais (ampliação do número de alunos/turmas e de carga horária ou horas de trabalho) ou novas exigências profissionais (como o manuseio de recursos tecnológicos ou utilização de novas metodologias de ensino)?” (questão 3).

No que diz respeito à ocorrência de mudanças na carreira dos professores durante a participação no PNAIC, registra-se que as respostas ficaram divididas entre “sim”, “parcialmente” e “não”. O aspecto principal destacado pelas entrevistadas foi a remuneração (ou o acesso à bolsa de estudos) e, em segundo plano, a carga horária de trabalho e a exigência de melhoria dos resultados educacionais nas avaliações em larga escala.

Quanto à remuneração, a maioria das professoras relata que recebeu uma “contribuição”, um “abono”, uma “gratificação”, mas ressaltam que não receberam a bolsa de estudos durante toda a vigência do programa. Acerca desse aspecto, registrou-se que as professoras Beatriz e Juliana destacaram que a interrupção da oferta das bolsas de estudos ocorreu durante a transição do Governo Dilma Rousseff (2011-2016) para o governo de Michel Temer (2016-2019).

Desse modo, é relevante analisar a mais uma vez flagrante descontinuidade da política de formação continuada de professores, no sentido de desinvestimento no programa lançado durante um governo anterior, como: suspensão do pagamento de bolsas de estudo ou ajuda de custo para os professores participantes; interrupção na distribuição de materiais relacionados ao programa para os professores da educação básica; publicização de novos programas e acirramento de críticas nem sempre fundamentadas referentes ao programa.

Entretanto, outras professoras relataram que não ocorreram mudanças, pelo menos em termos de remuneração. Em contrapartida, elas ressaltaram que houve mudanças no aspecto pedagógico, como a ampliação das exigências profissionais ou melhoria da atuação profissional proporcionada pelo referido programa.

A maioria das professoras entrevistadas afirmou que o PNAIC trouxe novas atribuições profissionais, como ampliação do número de alunos/turmas e de carga horária ou horas de trabalho. Como pode ser analisado, as professoras participantes do Pacto Nacional também citaram, como novas atribuições profissionais trazidas pelo programa, a produção e o

manuseio de novos recursos didáticos e estratégias de ensino. Em outros termos, elas destacaram mudanças nos aspectos pedagógicos, mas não necessariamente tecnológicos.

Mediante a entrevista realizada, a maioria das entrevistadas citou o surgimento de novas exigências profissionais, como, por exemplo, o manuseio de recursos tecnológicos ou a utilização de novas metodologias de ensino, decorrentes do desenvolvimento do programa. Não obstante, registra-se que a minoria afirmou que o PNAIC não trouxe novas atribuições profissionais (ampliação do número de alunos/turmas e de carga horária ou horas de trabalho) ou novas exigências profissionais (como o manuseio de recursos tecnológicos ou utilização de novas metodologias de ensino), tendo em vista que não impactou a sua atuação profissional, em razão da inviabilidade de concretização das alterações na prática pedagógica, devido à falta de condições de trabalho favoráveis.

Em relação às mudanças na carreira profissional como docente, às condições de trabalho, à formação continuada e às novas exigências profissionais alinhadas à participação no PNAIC, as professoras entrevistadas não indicaram mudanças significativas.

Nesta pesquisa, no que concerne à terceira categoria temática, “Trabalho Docente e Avaliação em larga escala”, as entrevistas demonstraram que a maioria das professoras participantes da formação continuada consideravam que o PNAIC contribuiu para o alcance de melhores resultados nas avaliações nacionais. Nesta análise, defende-se, porém, que a avaliação deve superar a visão de mero alcance de resultados nas avaliações externas e pautar-se nos diversos campos de conhecimento, para que se trabalhe com uma educação socialmente relevante.

Neste estudo, observa-se que as professoras entrevistadas citam duas iniciativas da Rede Municipal De Ensino de Belém: a formação continuada, ministrada pelo então Centro de Formação de Professores, e a Provinha Belém, que era aplicada aos estudantes do ciclo I até o ano de 2019 (e parcialmente até o início de 2020, interrompida pela pandemia de Covid-19 no Brasil e pela mudança de governo municipal).

É relevante analisar que a Provinha Belém era considerada pelas professoras alfabetizadoras entrevistadas uma espécie de “treino” para a realização das avaliações nacionais. Isso reforça a ênfase no alcance de melhores resultados nas avaliações nacionais, com foco no caráter meritocrático da avaliação.

Outro aspecto relevante neste estudo é o fato de que, de modo geral, as professoras entrevistadas revelaram que o PNAIC estimulou a busca por melhores resultados educacionais nas avaliações nacionais referentes à aprendizagem em matemática e língua portuguesa, em detrimento das demais áreas do conhecimento.

Em linhas gerais, o estudo revelou, pela análise dos documentos e das entrevistas, que a contribuição do Pacto Nacional para atuação das professoras alfabetizadoras entrevistadas é limitada, considerando que não vem acompanhada de uma política de valorização profissional, de adequadas condições de trabalho e de formação continuada. Desse modo, pode-se inferir que esse programa tem reforçado a intensificação do trabalho docente, ocorrido em ambiente precarizado, assim como tem sido desenvolvido de modo a enfatizar conhecimentos práticos, que tendem a individualizar o processo de formação continuada e a não provocar mudanças mais amplas no contexto profissional dos professores.

Como professora do 3º ano dos anos iniciais (do ciclo I) do ensino fundamental, foi possível observar o PNAIC como um programa de formação continuada de professores que trouxe contribuições para a atuação profissional, no que se refere ao acesso às leituras sobre alfabetização, sob a perspectiva do letramento, às estratégias didáticas variadas e ao compartilhamento de experiências pedagógicas significativas, mas com a repercussão limitada, dadas as condições desfavoráveis de trabalho e de formação continuada, bem como e a descontinuidade da política educacional (os programas educacionais são substituídos por outros com a mudança de governo).

Na condição de professora formadora do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire (CFEPF), foi possível notar, de maneira mais ampliada, a repercussão do PNAIC na rede municipal de ensino de Belém, dado o acesso aos relatos dos professores formadores (e a alguns dados estatísticos fornecidos pelo CFEPF) e dos professores alfabetizadores de várias escolas (de todos os distritos administrativos), bem como em razão de esta pesquisadora ter se tornado professora formadora após a substituição do PNAIC por outros programas de formação continuada nacionais. Desse modo, verificou-se que a trajetória da política de formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Belém está vinculada às demandas encaminhadas no âmbito federal.

Como pesquisadora, registra-se que foi desafiador o distanciamento do objeto de estudo, no sentido de a Tese não se tornar um relato pessoal a respeito da formação continuada e da atuação profissional durante a participação no PNAIC, ao invés de ser uma produção acadêmica com embasamento teórico e realizada mediante análise de documentos e entrevista com professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Belém participantes do Pacto Nacional.

Em contraposição ao contexto educacional neoliberal, como horizontes diante dos resultados encontrados com esta pesquisa acadêmica, são defendidas a resistência organizada, mediante a mobilização coletiva e sindicalizada, articulada às organizações sindicais, como

CNTE, CUT e SINTEPP, em prol da melhoria das escolas públicas com financiamento público; a apropriação/produção de conhecimentos científicos, com uma postura política em defesa dos interesses dos trabalhadores da educação e da sociedade (particularmente de trabalhadores e estudantes de escolas públicas); e a aproximação/participação de entidades educacionais progressistas, como ANPEd, ANFOPE, ANPAE, CEDES, entre outras.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJDyyZ5qBRKWVfZfDQ3m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2023.

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de; BRICHI, Caren Cristina; ZAPATA, Soraia Yrrigaray. Formação continuada para professores no pacto nacional pela alfabetização: continuidades, rupturas e ressignificações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 201-218, 2017.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, 2019.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Uma Formação Formatada. **Posição da ANPEd sobre o “Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Rio de Janeiro, RJ, 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-ebnccparaformacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 23 ago. 2023.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Orientador do XXI Encontro Nacional da ANFOPE**: “Por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação”. Brasília, 2023.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. *In*: DOURADO, Luiz F; PARO, Vitor H. (orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em Educação. Trad. Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Priorities and strategies for education**: a World Bank review. Washington, D. C., 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARRETO, Raquel Lazzari L. Novas tecnologias na educação presencial e a distância II. *In*: BARRETO, Raquel Lazzari (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

BELÉM. **Lei n.º 7.722, de 7 de julho de 1994**. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação. Disponível em: [www.LeisMunicipais.com.br](http://www.LeisMunicipais.com.br). Acesso em: 23 ago. 2023.



BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n.º 40/2011 – CME, de 21 de dezembro de 2011.** Dispõe sobre a organização e diretrizes do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém/PA, e dá outras providências. Belém: SEMEC, 2011.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Expertise em Alfabetização:** formação de professores. Belém: SEMEC/ECOAR, 2012a.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Alfabetização, letramento e matemática.** Belém: SEMEC/ECOAR, 2012b.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos I e II:** Rede Municipal de Educação de Belém. Belém: SEMEC, 2012c.

BELÉM. **Lei n.º 9.129, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação Belém e dá outras providências. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1k7HCK\\_fhBqe9KJgffih9rsDwtwnE57v/view](https://drive.google.com/file/d/1k7HCK_fhBqe9KJgffih9rsDwtwnE57v/view). Acesso em: 29 ago. 2023.

BERTOLO, Sônia De Jesus Nunes. **Formação continuada de professores no Projeto Escola Cabana:** contradições e contrariedades de um processo centrado na escola. 2004. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.** Brasília, 1995.

BRASIL. Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 16 abr. 2017.

BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 25 de abril de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 16 abr. 2017.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 16 abr. 2017.

BRASIL. Decreto n.º 8.752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 10 de maio de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm). Acesso em: 05 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do Pacto:** Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNAIC em Ação 2016**: Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Avaliação Nacional da Alfabetização- ANA**: documento básico. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: [www.pacto.gov.br](http://www.pacto.gov.br). Acesso em: 01 mar. 2013.

BRASIL. **Medida provisória n.º 586, de 8 de novembro de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, dá outras providências. Disponível em: [www.pacto.gov.br](http://www.pacto.gov.br). Acesso em: 01 mar. 2013.

BRASIL. **Portaria n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012**. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: [www.pacto.gov.br](http://www.pacto.gov.br). Acesso em: 01 mar. 2013.

BRASIL. **Portaria n.º 90, de 6 de fevereiro de 2013**. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: [www.pacto.gov.br](http://www.pacto.gov.br). Acesso em: 01 mar. 2013.

BRASIL. **Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/2013/portaria\\_n\\_482\\_07062013\\_mec\\_inep\\_saeb.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf). Acesso em: 20 mar. 2014.

BRASIL. **Portaria n.º 304, de 21 de junho de 2013**. Resolve sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/2013/portaria\\_n304\\_saeb\\_RevFC.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n304_saeb_RevFC.pdf). Acesso em: 20 mar. 2014.

BRASIL. Portaria n.º 826, de 07 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, suas ações diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 130, p. 20, 10 jul. 2017a.

BRASIL. Portaria MEC n.º 851, de 13 de julho de 2017. Define o valor das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores da pré-escola , alfabetizadores e do ensino fundamental, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC e do Programa Novo Mais Educação – PNME. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2017b.

BRASIL. Resolução CD/FNDE n.º 12, de 06 de setembro de 2017. Estabelece normas e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes de formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e do Programa Novo Mais Educação – PNME. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** – Documento Orientador. Brasília, DF, 2017d.

BRASIL. Lei n.º 12. 801, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nos 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Portaria MEC n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 05 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**: Documento orientador-adesão versão I, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Portaria n.º 447, 24 de maio de 2017**. Estabelece diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no ano de 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2017/legislacao/portaria\\_n447\\_24052017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/legislacao/portaria_n447_24052017.pdf). Acesso em: 05 abr. 2018.

BRASIL. **Portaria n.º 564, de 19 de abril de 2017**. Altera a Portaria MEC n.º 482, de 7 de junho de 2013, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e dá outras providências. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/2017/Portaria\\_mec\\_gm\\_n564\\_de\\_19042017\\_saeb.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2017/Portaria_mec_gm_n564_de_19042017_saeb.pdf). Acesso em: 05 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 11. 494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, n.º 10.880, de 9 de junho de 2004, e n.º 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm). Acesso em: 1 abr. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira(Inep). Ministério da Educação. **As 20 metas do PNE e a avaliação do INEP- Senado Notícias** (Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional da Educação). Disponível em: <http://www12.senado.leg.br>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores Excelentes**. Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington: Banco Mundial, 2014.

CABRAL, Maria do Socorro Monteiro. **Programa de Formação de Professores continuada de professores dos Ciclos iniciais da Rede Municipal de Belém**: a experiência formativa da pesquisa e elaboração própria (2005/2007). 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

CABRAL NETO, Antônio; MACÊDO, Valcinete Pepino de. Os desafios da formação continuada de professores: uma reflexão sobre o Programa GESTAR. *In*: CABRAL NETO

Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes. **Política pública de educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; FERREIRA, Diana Lemes; LUZ, Iza Cristina Prado da Luz. Perfil, condição e formação docente na educação básica no Pará *In*: MAUÉS, Olgaíses *et al.* (orgs.). **O trabalho docente na educação básica**: o Pará em questão. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990.

COSTA, Fabíola Elizabete, FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; COSSETIN, Márcia. Políticas públicas de alfabetização no Brasil: análise do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 630-647, maio/ago. 2021.

Correia, Rogério. Câmara dos Deputados. **Projeto de Decreto Legislativo n.º 48, de 2023**. Revoga o Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a atual Política Nacional de Alfabetização. Sala das Sessões, 24 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2349298>. Acesso em: 10 out. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal** [recurso eletrônico]. 1. ed. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DICKEL, Adriana. A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio/ago. 2016.

FERREIRA, Diana Lemes. **Políticas de Formação docente do Projeto Escola Cabana**: dilemas e desafios da implementação do programa de formação continuada, 2005. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2005.

FERREIRA, Diana Lemes. A relação entre a OCDE e a política de formação docente brasileira. *In*: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2012, Pernambuco. **Anais...** Pernambuco: ANPED, 2012.

FÓRUM MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO. **Declaração de Dakar**, 2000.

FÓRUM MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO. **Declaração de Incheon**: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. UNESCO, 2015.

FRANCO, Maria. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 02, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153139>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 17 jul. 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lang=pt). Acesso em: 29 set. 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 03 jun. 2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes. 30 anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 out. 2023.

FREITAS, Helena Costa Lopes. BNC da Formação: desafios atuais frente à precarização da formação de profissionais da educação básica. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MIGUEL, José Carlos; MILLER, Stela; KÖHLE, Érika Christina (eds.). **(De)formação na escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 95-112.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Sociedade & Educação**, Campinas, v. 33, n. 119, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302012000200004&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302012000200004&lng=pt). Acesso em: 20 dez. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marly Eliza Dalmazo de Afonso André. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Caderno cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, 2015.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. BNCC, Agenda Global E Formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 25 jul. 2022.

KRAWCZYK, Nora. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742008000300011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742008000300011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 06 dez. 2010.

KOGA, Yáscara. Magistério, distinção e meritocracia: um estudo sobre o Prêmio Professores do Brasil. *In: REUNIÃO DA ANPED*, 33, Caxambu MG, 2010. **Anais...** Caxambu MG: ANPEd, 2010.

KÜENZER, Acacia; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. *In: FIDALGO*, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M; FIDALGO, Nara Luciene R (orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papyrus, 2009.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEAL, Telma Ferraz. Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão. **Educação em foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 23-44, 2015.

LEHER, Roberto. Valorização do magistério. *In: OLIVEIRA*, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

LUZ, Iza Cristina Prado da. **Política de formação continuada de professores: a repercussão do programa Pró-letramento no trabalho de professores de escolas públicas**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2012.

LUZ, Iza Cristina Prado da. Do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): análise teórica e experiência profissional. *In: X SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE ESTRADO*, 2014, Salvador/BA. **Anais...** Salvador/BA: Universidade do Estado da Bahia, 2014.

MADUREIRA, Nila Luciana Vilhena. **O Programa Alfamat na prática pedagógica de professores: um estudo em escolas municipais vinculadas à SEMEC**. 2018. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2018.

MADUREIRA, Nila Luciana Vilhena. O Programa Alfamat na prática pedagógica de professores: um estudo em escolas municipais vinculadas à SEMEC. *In: CAMARGO*, Arlete Maria Monte de; PEREIRA, Mary Jose Almeida (organizadoras). **Formação continuada de professores: entre texto e contexto**. Curitiba: CRV, 2019.

MANCEBO, Deise. Crise Político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 141, v. 38, 2017.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, 2003.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A política da OCDE para a Educação e a formação Docente**. A Nova Regulação? 2009. [digitalizado].

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. **Revista Eletrônica de Educação**, n. 1, v. 8, 2014.

MENARBINI, Andreia; GOMES, Manuel Tavares. O direito das crianças à alfabetização: um desafio na educação brasileira. **Revista de Estudos Aplicados em educação**, v. 4, n. 7, jan./jun. 2019.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “política nacional de alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABALF**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição especial), 2019.

NEVES, Edna Rosa Correia. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: as estratégias e táticas de apropriação de uma alfabetizadora e seus formadores**. 2018. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO – OCDE. **Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2006. (Relatório de Pesquisa).

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO – OCDE. **TALIS**, 2013. Estudio Internacional de La enseñanza y El aprendizaje. Disponível em: [https://www.oecd.org/edu/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014\\_es.pdf](https://www.oecd.org/edu/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf). Acesso em: 16 abr. 2017.

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

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros de; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. Política de Formação de Professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 47-76, dez. 2018.

PNUD/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL. **Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decênio de 1990**. (documento de referência), Nova Iorque: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação continuada de professores. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PEREIRA, Mary Jose Almeida. **A política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém: o Projeto Expertise sob o olhar dos professores**. 2015.

173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2015.

PEREIRA, Mary Jose Almeida. A formação continuada no “Projeto Expertise” da Secretaria Municipal de Educação de Belém sob o “olhar” dos professores. *In*: CAMARGO, Arlete Maria Monte de; PEREIRA, Mary Jose Almeida (organizadoras). **Formação continuada de professores: entre texto e contexto**. Curitiba: CRV, 2019.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINO, Mauro A. B. Del; VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho Docente, controle e intensificação: câmaras, novo gerencialismo e práticas de governo. *In*: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

RODRIGUES, Marilda Merênci. Matrizes e repercussões da educação ao longo da vida como política educacional. *In*: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

SANTOS, Terezinha F. A. M. dos. **Conversas impenitentes sobre a gestão na educação**. 22 ed. Belém: EDUFPA, 2008.

SCHEIBE, Leda. Valorização e Formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n 112, 2010.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores: políticas em construção e concepções em disputa. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes (organizador). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília: ANPAE, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia. M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

UNESCO. **Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000**. Madri, Narcea Ediciones, 1990.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**, 2016. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por). Acesso em: : 10 out. 2023.

UNICEF. **UNICEF y la educación básica**. Nova Iorque: Sección Educación, 1995.

VIEDES, Silvia Cristiane Afonso; SOUSA, Sandra Novais; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A concepção de alfabetização em programas federais; tensões e (in)certezas da Política Nacional de Alfabetização (2016-2019). **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 8, jul./dez. 2019.



VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. *In*: VEIGA, Ilma P. A; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002.

## APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE PESQUISA

Declaro para os devidos fins que **Iza Cristina Prado da Luz**, estudante de Doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob o número de matrícula 202005780006, está realizando pesquisa acadêmica intitulada “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Rede Municipal de Ensino de Belém: implicações na Formação e no Trabalho Docente”, sob orientação da Professora Doutora Olgaíses Cabral Maués.

Belém- PA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

Olgaíses Cabral Maués.

Orientadora

Iza Cristina Prado da Luz

Estudante de Doutorado

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES ALFABETIZADORES PARTICIPANTES DO PNAIC**

### **Questões preliminares referentes ao perfil de professores entrevistados:**

– Formação inicial/titulação profissional (graduação/(pós-graduação); Escola de atuação profissional; Tipo de vínculo (concursado ou contratado) ; Turma de atuação/turno de atuação (1º, 2º ou 3º ano/manhã ou tarde); Tempo de atuação profissional (tempo na carreira docente).

1. O programa contribuiu para sua atuação profissional? De que forma a participação na formação continuada do PNAIC contribuiu para sua atuação profissional?
2. Durante sua participação no PNAIC, têm ocorrido mudanças na sua carreira como professor? (alguma mudança em termos de remuneração, carga horária, tempo livre, progressão na carreira)
3. O PNAIC trouxe novas atribuições profissionais (ampliação do número de alunos/turmas e de carga horária ou horas de trabalho) ou novas exigências profissionais (como o manuseio de recursos tecnológicos ou utilização de novas metodologias de ensino)?
4. O programa estimulou a busca por melhores resultados educacionais nas avaliações nacionais (Prova Brasil, Provinha Brasil, ANA, IDEB) referentes à aprendizagem em matemática e língua portuguesa?
5. Você conta com condições favoráveis de trabalho (com recursos materiais e local adequado de trabalho, tais como material didático, computador, internet, mobiliário, ambiente arejado, ventilado ou refrigerado e iluminado)? Durante sua participação na formação do PNAIC, contou/conta com condições materiais favoráveis?

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO

Convido você a participar, como voluntário(a), da pesquisa “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Rede Municipal de Ensino de Belém: implicações na Formação e no Trabalho Docente”, desenvolvida por Iza Cristina Prado da Luz Gaspar, estudante de Doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) e ao Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), sob orientação da Professora Olgaíses Cabral Maués.

Esta pesquisa conta com o apoio da CAPES e tem por objetivo analisar as implicações do PNAIC na Formação e Trabalho Docente na Rede Municipal de Ensino de Belém, em termos de mudanças na atuação profissional, valorização profissional e condições de trabalho, por meio de entrevista semiestruturada aplicada a professores que atuam em turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental em escolas municipais do município de Belém que participam da formação do PNAIC destinada aos professores alfabetizadores.

Esclareço que a identidade dos entrevistados será preservada e que a autorização da participação e da decisão referente à gravação desta entrevista será obtida mediante assinatura deste termo de consentimento. Em caso de dúvida, você pode procurar a pesquisadora Iza Cristina Prado da Luz Gaspar, responsável pela pesquisa, pelo telefone (91) 983590617 ou pelo endereço eletrônico [izahoje@yahoo.com.br](mailto:izahoje@yahoo.com.br).

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, telefone (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_, e-mail \_\_\_\_\_, informo que entendi as informações apresentadas neste termo de adesão e que concordo em participar da pesquisa “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Rede Municipal de Ensino de Belém: implicações na Formação e no Trabalho Docente”, como respondente da entrevista elaborada e realizada pela pesquisadora Iza Cristina Prado da Luz Gaspar, sob orientação da professora Olgaíses Cabral Maués.

## ANEXO A – RESOLUÇÃO N.º 40/2011



PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM  
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

### RESOLUÇÃO N.º 40/2011 – CME, de 21 de dezembro de 2011

Dispõe sobre a organização e diretrizes do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém/PA, e dá outras providências.

A Presidente do Conselho Municipal de Educação de Belém, usando de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394/96, nas Resoluções CNE/CEB nº 4/2010 e 7/2010, com fundamento nos Pareceres CNE/CEB nº 7/2010 e 11/2010, Parecer nº 4/2011 – CP/CME - Belém e de acordo com a sessão plenária realizada no dia 21 de dezembro de 2011, resolve:

Art. 1º O Ensino Fundamental ofertado nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém organizar-se-á em Ciclos de Formação - CF, em conformidade com as disposições contidas nesta Resolução.

Art. 2º O Ensino Fundamental organizado em Ciclos de Formação observará a devida flexibilidade curricular, a fim de articular-se com outras formas de organização e garantir a circulação e o acesso à escolaridade.

Parágrafo único. Os procedimentos para o acesso e circulação mencionados no *caput* deverão constar no projeto pedagógico e regimento da escola.

Art. 3º A organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação tem como pressupostos:

I – a estruturação do trabalho educativo, de modo a atender os educandos em seus tempos e/ou ritmos diferenciados de formação e desenvolvimento;

II – a compreensão e o reconhecimento da aprendizagem como direito do educando, assegurando a todos aquisição e desenvolvimento de conhecimentos num *continuum* formativo;

III – a garantia da flexibilização dos tempos de aprender, ensinar e desenvolver, possibilitando uma formação global, humanizadora e o respeito à identidade cultural dos educandos;

IV – o educando como sujeito social, histórico e cultural da aprendizagem.

Art. 4º O ensino organizado em ciclos, contínuos e seqüenciais, abrange nove anos letivos, assim constituídos:

I - Ciclo de Formação I – com duração de três anos, equivalentes ao 1º, 2º e 3º anos;

II - Ciclo de Formação II – com duração de dois anos, equivalentes ao 4º e 5º anos;

III - Ciclo de Formação III – com duração de dois anos, equivalentes ao 6º e 7º anos;

IV - Ciclo de Formação IV – com duração de dois anos, equivalentes ao 8º e 9º anos.

§ 1º Os Ciclos de Formação – CF abrangem a faixa etária de seis a quatorze anos.



PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM  
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

§ 2º Para o ingresso no 1º ano do CF I, a criança deverá ter seis anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completarem seis anos após 31 de março deverão ser matriculadas na Educação Infantil.

Art. 5º A carga horária mínima anual a ser cumprida nos Ciclos de Formação será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias letivos.

Parágrafo único. A carga horária diária incluirá, no mínimo, quatro horas de efetivo trabalho escolar.

Art. 6º A composição das turmas terá como referência, de maneira articulada, os seguintes fatores:

- I – a faixa etária;
- II – a vivência e o aproveitamento escolar anterior.

Art. 7º A organização e o desenvolvimento curricular nos Ciclos de Formação pautar-se-ão nas seguintes diretrizes:

- I – inclusão social, como princípio de práticas educativas voltadas para o exercício da cidadania e formação do ser humano em todas as suas dimensões;
- II – reconhecimento e valorização da pluralidade e diversidade cultural;
- III – educação ambiental, como eixo da formação de valores e atitudes que favoreçam o desenvolvimento socioambiental sustentável;
- IV – trabalho coletivo e partilhado, como forma de construção de conhecimento e de troca de saberes entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem;
- V – promoção do acesso aos bens socioculturais;
- VI – acessibilidade a meios, recursos e formas de utilização das tecnologias da informação e comunicação, como instrumentos para ampliar as oportunidades de inclusão digital;
- VII – interdisciplinaridade e contextualização de conceitos, conteúdos, métodos e estratégias que promovam a interação e interrelação dos componentes curriculares;
- VIII - interação com a comunidade, de forma contínua e progressiva.

Parágrafo único. Compete às unidades educativas desenvolver o currículo adequado à lógica dos Ciclos, expressa no projeto pedagógico e no regimento escolar.

Art. 8º O currículo do Ensino Fundamental, constituído de uma Base Nacional Comum e de uma Parte Diversificada, abrangerá componentes curriculares que serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

- I – Linguagens:
  - a) Língua Portuguesa;
  - b) Arte;
  - c) Educação Física;
  - d) Língua Estrangeira Moderna;
- II – Matemática;
- III – Ciências da Natureza;
- IV – Ciências Humanas;
  - a) História;
  - b) Geografia;
- V – Ensino Religioso.



PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM  
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

§ 1º O Ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 2º O estudo dos conteúdos sobre história e cultura indígena e afro-brasileira serão ministrados, obrigatoriamente, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial no ensino de arte, literatura e história do Brasil.

§ 3º A música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Arte.

§ 4º A Educação Física, componente obrigatório, será facultativa aos alunos apenas nas circunstâncias previstas na Lei 10.793/2003.

§ 5º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais de aula.

Art. 9º Nos Ciclos de Formação I e II, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão ser ministrados por professores com licenciatura específica, desde que seja assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma.

Art. 10. A Parte Diversificada envolve conteúdos complementares, integrados à Base Nacional Comum, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade.

§ 1º A Parte Diversificada deve enriquecer e complementar a Base Nacional Comum, perfazendo até vinte e cinco por cento da carga horária anual.

§ 2º A Língua Estrangeira Moderna é componente obrigatório da Parte Diversificada do currículo a partir do 1º ano do CF III.

Art. 11. Nos termos da legislação própria, serão incluídos temas relativos à condição e direitos do idoso, das crianças e adolescentes, à educação para o trânsito, educação ambiental, educação fiscal e outros.

Art. 12. A avaliação escolar destina-se fundamentalmente a diagnosticar e redimensionar a experiência educativa, considerando:

- I - o desenvolvimento individual e coletivo, no processo de construção do conhecimento;
- II - a visão de totalidade e integração da prática educacional em suas múltiplas dimensões;
- III - a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Art. 13. O processo de avaliação para a progressão continuada nos Ciclos de Formação será contínuo, cumulativo e formativo.

§ 1º A avaliação orientará o processo de tomada de decisão para a progressão continuada, apontando a trajetória da aprendizagem dos alunos, seus avanços, dificuldades e possibilidades, indicando novos caminhos a serem percorridos na construção do conhecimento.



PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM  
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

§ 2º Como instância avaliativa, será organizado pela escola Conselho de Ciclos, com a participação dos técnicos, pais, alunos e professores, para reflexão e tomada de decisão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Art. 14. A organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação ensejará a Progressão Continuada no Ciclo.

§ 1º Será garantido apoio pedagógico para alunos com dificuldades de aproveitamento escolar.

§ 2º As diferentes formas de operacionalização do apoio referido no parágrafo anterior deverão ser disciplinadas no projeto pedagógico e regimento escolar, mediante plano de ação pedagógica.

§ 3º O plano de ação pedagógica deverá prover alternativas curriculares e estudos complementares para que o educando alcance os níveis de aprendizagem necessários à continuidade de estudos.

§ 4º Esgotados todos os procedimentos didáticos e pedagógicos previstos, persistindo as dificuldades de aprendizagem, poderá ocorrer a retenção do aluno ao final de cada Ciclo.

Art. 15. A progressão anual do aluno está condicionada à frequência mínima de setenta e cinco por cento das horas letivas anuais, exigidas em Lei.

Art. 16. Poderá ser proporcionada aceleração de estudos ao aluno em distorção idade-ciclo, considerado o projeto pedagógico da escola.

Art. 17. O órgão executivo do sistema deverá oferecer formação continuada, orientações e apoio às escolas no acompanhamento e avaliação do ensino organizado em ciclos.

Art. 18. A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Resolução 22/2004-CME e disposições em contrário.

  
**Maria Lucia Silva Verstappen**  
Presidente do CME

(\*) Publicada no Diário Oficial do Município de Belém, nº 12.032, 13 de fevereiro de 2012, págs. 04 e 05.



## ANEXO B – PLANILHA DE ACOMPANHAMENTO DO CI (2º E 3º ANO)

### PACTO NACIONAL PELA ALABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - ECOAR

EXPERTISE - PNAIC - ANO

C1- \_\_\_\_\_º ANO 2015

NOME DA ESCOLA/UP:

FORMADOR (A):

PROFESSOR (A):

TURMA:

TURNO:

| Nº | NOME DO ALUNO | E | N | PALAVRA CANÔNICA |     |     |     |     | PALAVRA NAO CANÔNICA |     |     |     |     | TEXTO |     |     |     |     | LEITURA |     |     |     |     | MATEMÁTICA |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|----|---------------|---|---|------------------|-----|-----|-----|-----|----------------------|-----|-----|-----|-----|-------|-----|-----|-----|-----|---------|-----|-----|-----|-----|------------|-----|-----|-----|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|    |               |   |   | FEV              | MAR | ABR | MAI | JUN | FEV                  | MAR | ABR | MAI | JUN | FEV   | MAR | ABR | MAI | JUN | FEV     | MAR | ABR | MAI | JUN | FEV        | MAR | ABR | MAI | JUN |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1  |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2  |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3  |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 4  |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 5  |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 6  |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 7  |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 8  |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 9  |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 10 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 11 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 12 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 13 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 14 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 15 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 16 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 17 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 18 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 19 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 20 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 21 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 22 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 23 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 24 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 25 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 26 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 27 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 28 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 29 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 30 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 31 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 32 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 33 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 34 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 35 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 36 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 37 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 38 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 39 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 40 |               |   |   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |       |     |     |     |     |         |     |     |     |     |            |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Data:

Local:

| Palavras: | FEVEREIRO | MARÇO | ABRIL | MAIO | JUNHO |
|-----------|-----------|-------|-------|------|-------|
| 1         |           |       |       |      |       |
| 2         |           |       |       |      |       |
| 3         |           |       |       |      |       |
| 4         |           |       |       |      |       |
| 5         |           |       |       |      |       |
| 6         |           |       |       |      |       |

**ANEXO C – AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA (3º ANO)**

**AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO ESCRITA – CI – 3º ANO**

ESCOLA: \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

NOME COMPLETO: \_\_\_\_\_

PROFESSORA: \_\_\_\_\_ IDADE \_\_\_\_\_

**1. ESCREVA OS NOMES DAS FIGURAS:**



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

**2. REESCREVA A HISTÓRIA DA BRUXA, BRUXA E CONTE COMO FOI A FESTA. QUEM FOI CONVIDADO? ONDE ACONTECEU? O QUE ACONTECEU?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3. LEITURA - TEXTO UTILIZADO: BRUXA, BRUXA VENHA À MINHA FESTA**

TEXTO COMPLETO       TEXTO SIMPLES

FRASE                       PALAVRA                       NÃO LÊ

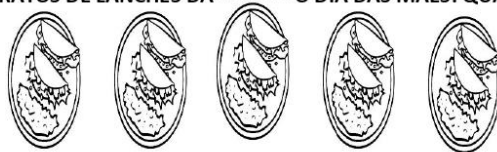
| Crerios                            | 0 | 1 | 2 |
|------------------------------------|---|---|---|
| Ttulo                              |   |   |   |
| Atende ao gneros                   |   |   |   |
| Coerncia                           |   |   |   |
| Coeso                              |   |   |   |
| Segmentao das<br>palavras no texto |   |   |   |
| Ortografia                         |   |   |   |
| Letra maiscula                     |   |   |   |
| Flexo de gneros                    |   |   |   |
| Flexo de nmero                     |   |   |   |
| Ponto final                        |   |   |   |
| Total                              |   |   |   |

## ANEXO D – AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA (3º ANO)

### ATIVIDADE DE MATEMÁTICA – CI 3º ano

1. VEJA OS PRATOS DE LANCHES DA FESTA DO DIA DAS MÃES. QUANTOS LANCHES TEM AO TODO?

- (A) 5
- (B) 9
- (C) 15
- (D) 20



FAÇA A CONTINHA

2. GABRIEL TINHA R\$ 100,00. COMPROU UM PRESENTE PARA SUA MÃE E RECEBEU R\$ 40,00 DE TROCO. QUANTO CUSTOU O PRESENTE?

- (A) R\$ 50,00
- (B) R\$ 60,00
- (C) R\$ 100,00
- (D) R\$ 120,00

FAÇA A CONTINHA

3. MARIANA TEM AS ROUPAS ABAIXO.



QUANTAS COMBINAÇÕES DIFERENTES DE ROUPAS MARIANA PODE FAZER?

- (A) 6
- (B) 9
- (C) 10
- (D) 12

FAÇA A CONTINHA

4. MAMÃE UTILIZA 5 OVOS PARA FAZER UM BOLO. QUANTOS OVOS SERÃO NECESSÁRIOS PARA FAZER 4 BOLOS?

- (A) 6
- (B) 8
- (C) 12
- (D) 20

FAÇA A CONTINHA

5. PARA A FESTA DAS MÃES FORAM FEITOS 42 DOCINHOS QUE SERÃO DISTRIBUIDOS IGUALMENTE EM 6 PRATOS COM A MESMA QUANTIDADE DE DOCES. QUANTOS DOCES FICARÃO EM CADA PRATO?

- (A) 6
- (B) 7
- (C) 12
- (D) 20

FAÇA A CONTINHA

## ANEXO E – APRENDIZAGEM ANOS INICIAIS – ANA – RESULTADOS – LÍNGUA PORTUGUESA – LEITURA E ESCRITA NA RME DE BELÉM 2016

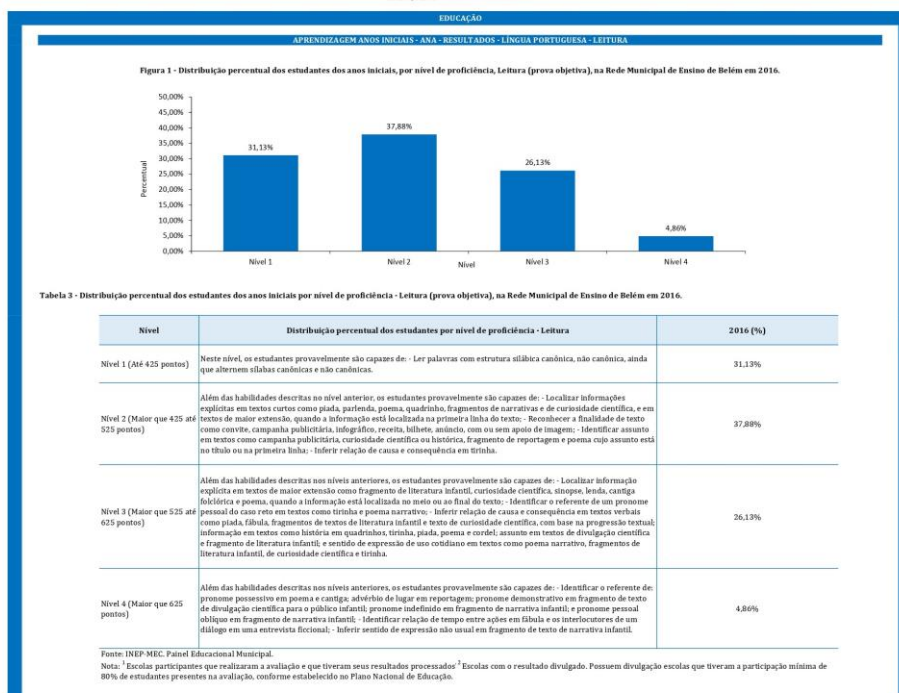
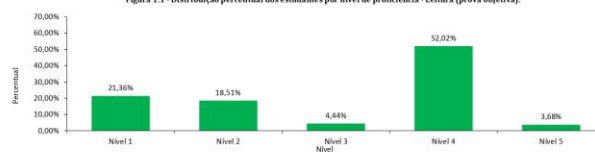


Figura 1.1 - Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência - Leitura (prova objetiva).



APRENDIZAGEM ANOS INICIAIS - ANA - RESULTADOS - LÍNGUA PORTUGUESA - ESCRITA

Tabela 3.1 - Distribuição percentual dos estudantes dos anos iniciais, por nível de proficiência, Escrita (prova discursiva), na Rede Municipal de Ensino de Belém em 2016.

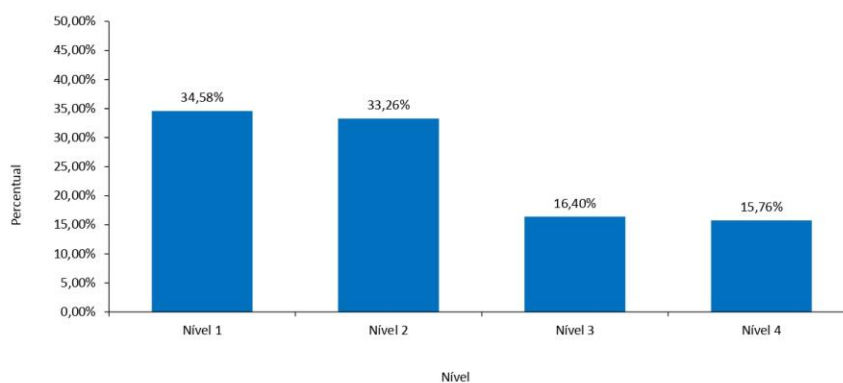
| Nível   | Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência - Escrita (prova discursiva)  | 2016 (%) |
|---|--|----------|
| Nível 1 (Menor que 350 pontos)                        | Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.  | 21,36%   |
| Nível 2 (Maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos) | Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trechos ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.   | 18,51%   |
| Nível 3 (Maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos) | Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto, sem as partes da história a ser contada, ou produzem argumentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.   | 4,44%    |
| Nível 4 (Maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos) | Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar poucos desvios de segmentação e alguns desvios ortográficos que não comprometem a compreensão. | 52,02%   |
| Nível 5 (Maior ou igual a 600 pontos)                 | Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação inicial, central e final, com narrador, espaço, tempo e personagens. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar poucos desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.   | 3,68%    |

## ANEXO F – APRENDIZAGEM ANOS INICIAIS – ANA – RESULTADOS – MATEMÁTICA NA RME DE BELÉM 2016

### EDUCAÇÃO

#### APRENDIZAGEM ANOS INICIAIS - ANA - RESULTADOS - MATEMÁTICA

**Figura 2 - Distribuição percentual dos estudantes dos anos iniciais, por nível de proficiência, Matemática (prova objetiva), na Rede Municipal de Ensino de Belém em 2016.**



**Tabela 4 - Distribuição percentual dos estudantes dos anos iniciais, por nível de proficiência, Matemática (prova objetiva), na Rede Municipal de Ensino de Belém em 2016.**

| Nível                                     | Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência <sup>1</sup> - Matemática (prova objetiva)   | 2016   |
|---|---|--------|
| Nível 1<br>(Até 425 pontos)               | Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: - Ler horas e minutos em relógio digital; medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito. - Associar figura geométrica espacial ou plana a imagem de um objeto; contagem de até 20 objetos dispostos em forma organizada ou desorganizada à sua representação por algarismos. - Reconhecer planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo). - Identificar maior frequência em gráfico de colunas, com quatro categorias, ordenadas da maior para a menor. - Comparar espessura de imagens de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados.   | 34,58% |
| Nível 2<br>(Maior que 425 até 525 pontos) | Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: - Associar a escrita por extenso de números naturais com até 3 ordens à sua representação por algarismos. - Reconhecer figura geométrica plana (triângulo, retângulo, quadrado e círculo) a partir de sua nomenclatura. - Identificar o intervalo em que se encontra uma medida apresentada em um instrumento (balança analógica); registro de tempo em calendário; frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras, com quatro categorias; informação ou frequência associada a uma categoria em tabela simples ou de dupla entrada (com o máximo de 3 linhas e 4 colunas, ou 4 linhas e 3 colunas); a composição de um número natural de 2 algarismos, dada sua decomposição em ordens. - Comparar comprimento de imagens de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos desorganizados; quantidades pela contagem, identificando quantidades iguais; números naturais não ordenados com até 3 algarismos. - Completar sequências numéricas crescentes de números naturais, de 2 em 2, de 4 em 4, de 5 em 5 ou de 10 em 10. - Calcular adição envolvendo dois números naturais de até 3 algarismos sem reagrupamento; subtração envolvendo dois números naturais de até 2 algarismos sem reagrupamento. - Determinar valor monetário de cédulas ou de agrupamento de cédulas e moedas, sem envolver reagrupamento de centavos em reais. - Resolver problema de adição ou subtração envolvendo números naturais de até 2 algarismos, sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de acrescentar ou retirar e em que o estado final é desconhecido; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de metade e em que o tamanho do grupo é desconhecido. | 33,26% |
| Nível 3<br>(Maior que 525 até 575 pontos) | Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Associar um agrupamento de cédulas e/ou moedas, com apoio de imagem ou dado por meio de um texto, a outro com mesmo valor monetário. - Identificar frequências iguais em gráfico de colunas, com quatro categorias; gráfico que representa um conjunto de informações dadas em um texto; frequência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (com mais de 4 colunas, ou mais de 4 linhas). - Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. - Calcular adição envolvendo dois números naturais de até 3 algarismos e apenas um reagrupamento (na ordem das unidades ou das dezenas); subtração envolvendo dois números naturais, em que pelo menos um deles tem 3 algarismos, sem reagrupamento. - Resolver problema de adição ou subtração envolvendo números naturais de 1 ou 2 algarismos, com ou sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de retirar e em que o estado inicial ou o estado final é desconhecido.   | 16,40% |

## APRENDIZAGEM ANOS INICIAIS - ANA - RESULTADOS - MATEMÁTICA

Tabela 4 - Distribuição percentual dos estudantes dos anos iniciais, por nível de proficiência, Matemática (prova objetiva), na Rede Municipal de Ensino de Belém em 2016.

| Nível                                   | Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência <sup>1</sup> - Matemática (prova objetiva)   | 2016   |
|---|---|--------|
| Nível 4<br>(Maior que<br>575<br>pontos) | Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Inferir medida em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito. - Ler horas e minutos em relógios analógicos, identificando marcações de 10, 30 e 45 minutos, além de horas exatas. - Identificar composição ou decomposição aditiva de números naturais com até 3 algarismos, canônica (mais usual, ex.: $123 = 100 + 20 + 3$ ) ou não canônica (ex.: $123 = 100 + 23$ ); composição de um número natural de 3 algarismos, dada sua decomposição em ordens; uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico de barra, com quatro categorias. - Calcular adição envolvendo dois números naturais de até 3 algarismos e mais de um reagrupamento (na ordem das unidades e das dezenas); subtração envolvendo dois números naturais com até 3 algarismos, com reagrupamento. - Resolver problema de adição ou subtração, envolvendo números naturais de até 3 algarismos, com ou sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de comparar e em que a diferença, a menor ou a maior quantidade seja desconhecida; problema de adição ou subtração, envolvendo números naturais de até 3 algarismos, com reagrupamento nos cálculos, com o significado de acrescentar e em que o estado inicial é desconhecido; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, com ou sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de formação de grupos iguais e em que o produto é desconhecido; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, com apoio de imagem ou não, com o significado de formação de grupos iguais e em que o tamanho do grupo ou o número de grupos é desconhecido; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de comparar, incluindo dobro ou triplo, em que a maior quantidade é desconhecida; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de 2 algarismos, com o significado de comparar, incluindo terça ou quarta parte, em que a menor quantidade é desconhecida. | 15,76% |

Fonte: INEP-MEC. Painel Educacional Municipal.

Nota: Estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental da sua Rede Municipal (RM) por nível da Escala. <sup>1</sup>Proficiência é capacidade para realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão em determinada área do conhecimento.