



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

IGOR ARIACY FREITAS DE ANDRADE

**INTERFACE ENTRE AÇÕES DO SUBPROJETO
PIBID-ALFABETIZAÇÃO E O DESEMPENHO DE LEITURA DE
ALUNOS DOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Mariana

2018

IGOR ARIACY FREITAS DE ANDRADE

**INTERFACE ENTRE AÇÕES DO SUBPROJETO
PIBID-ALFABETIZAÇÃO E O DESEMPENHO DE LEITURA DE
ALUNOS DOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco
Coorientador: Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas,
Metodologias de Ensino e Tecnologias da
Educação

Mariana

2018

A553i

Andrade, Igor Ariacy Freitas de.

Interface entre ações do subprojeto PIBID-Alfabetização e o desempenho de leitura de alunos dos primeiros anos do ensino fundamental [manuscrito] / Igor Ariacy Freitas de Andrade. - 2018.

211f.: il.: color; grafqs; tabs; Quadros.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Franco.

Coorientador: Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Professores - Formação. 4. Educação - Aspectos políticos. 5. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Br. I. Franco, Marco Antônio. II. Matos, Daniel Abud Seabra. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU: 37.014(043.3)

Catálogo: www.sisbin.ufop.br



Igor Ariacy Freitas de Andrade

Interface entre ações do Subprojeto PIBID - Alfabetização e o desempenho de leitura de alunos dos primeiros anos do ensino fundamental.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Educação, e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Mariana, 30 de novembro de 2018

Prof. Dr. Marco Antônio Melo Franco (Orientador)
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos (Coorientador)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Maria do Rosário Figueiredo Tripodi (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Sara Mourão Monteiro (Membro)
Universidade Federal de Minas Gerais

Ao Seu Ney e à Dona Marileide,
meus pais, amores e portos seguros.

Vê-los caminhar nessa vida, tantas vezes por mim e pela nossa família,
é o maior motivo que eu poderia ter para seguir sempre em frente.

AGRADECIMENTOS

Meus mais sinceros agradecimentos:

à Deus,

por estar sempre comigo, cuidando do meu caminho e ajudando a enfrentar as adversidades;

às minhas irmãs,

por todos os momentos de carinho, auxílio, proteção e preocupação ao longo da minha vida;

ao meu orientador,

pela confiança depositada, pela generosidade nas orientações, pela compreensão e paciência nas dificuldades, por toda a atenção oferecida e por não desistir de mim e do nosso trabalho;

ao meu coorientador e professoras,

pelos valiosos ensinamentos e por todo o aprendizado proporcionado ao longo deste curso;

aos meus colegas de curso,

por cada gesto de apoio, zelo, afeto e gentileza oferecidos a mim desde o primeiro momento;

aos meus amigos e familiares,

pela compreensão, palavras de apoio e por estarem presentes, mesmo fisicamente distantes;

à minha república e irmãos republicanos,

por me permitirem participar dessa maravilhosa família que proporcionou a mim tantas experiências de vida, valiosos aprendizados, histórias inesquecíveis e incontáveis alegrias;

e a todos que de alguma forma contribuíram na jornada para a realização desta obra.

Muito obrigado.

*“Dentro de nós há uma coisa que não tem nome,
essa coisa é o que somos.”*

(José Saramago)

RESUMO

As escolas desempenham um papel de fundamental importância na sociedade. São responsáveis, especialmente, por introduzirem as crianças a um novo mundo, repleto de valiosos conhecimentos e de extraordinárias formas de aprender. Para que a educação possa desempenhar sua função social, por meio da instituição escolar, torna-se fundamental a elaboração e execução de políticas públicas, por parte dos governantes, que atendam a todas as modalidades educacionais. Uma das políticas mais recentes de formação docente com repercussão na educação básica é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Os resultados das ações desse programa, em um contexto escolar específico, se configuram no objeto de estudo desta pesquisa. O estudo buscou analisar os resultados alcançados por um subprojeto do PIBID com foco na alfabetização e realizado por meio do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. O Subprojeto Alfabetização, em conformidade com o programa ao qual faz parte, tem como proposta atuar com crianças identificadas com dificuldades no processo de alfabetização em duas escolas públicas, sendo uma no município de Mariana e outra no município de Ouro Preto, ambas no estado de Minas Gerais. O modelo de pesquisa adotado foi o estudo de caso, sendo este desenvolvido por meio das abordagens quantitativa e qualitativa. Na abordagem quantitativa, tratou-se dos dados coletados ao longo do período de quatro anos da execução do projeto. Esses dados são resultantes da aplicação de testes de leitura realizados uma vez ao ano com alunos do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental I. Os dados quantitativos foram analisados por meio de instrumentos estatísticos descritivos, de testes de normalidade, de testes para verificação de suposição de igualdade e de medidas para mensuração do tamanho do efeito entre amostras. A abordagem qualitativa se refere aos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras das escolas de educação básica que participaram do projeto. Quanto aos resultados, no que tange à abordagem quantitativa, foi possível identificar que ocorreram evoluções estatisticamente significativas no que se refere ao processo de aquisição de leitura por parte do conjunto de alunos ao longo do período estabelecido para observação, na pesquisa. Em relação aos resultados relacionados à abordagem qualitativa, foi possível identificar nas falas das professoras entrevistadas que o Subprojeto Alfabetização, ao longo de sua execução, provocou mudanças significativas no trabalho pedagógico das escolas. Conforme os resultados das entrevistas, percebemos que o desempenho dos alunos em relação à leitura teve um aumento relevante, reduzindo a quantidade de crianças com dificuldades no seu aprendizado. Além disso, observou-se que várias atividades de leitura, propostas pelos estudantes de pedagogia, passaram a fazer parte do cotidiano das escolas. Considerando que muitas são as variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem escolar, não seria possível afirmar que o Subprojeto Alfabetização tenha sido o único responsável pela melhora no desempenho de leitura das crianças. Porém, é possível dizer, tanto pelos resultados estatísticos, quanto pelas falas das professoras entrevistadas, que as ações do PIBID contribuíram para a melhoria no desempenho da leitura dos alunos e que, de alguma maneira, provocaram mudanças nas práticas pedagógicas das professoras das escolas participantes desta pesquisa.

Palavras-chave: Educação. Alfabetização. Ensino básico. Formação de professores. Políticas educacionais. PIBID.

ABSTRACT

Schools play a fundamental role in society. They are especially responsible for introducing children to a new world, full of valuable knowledge and extraordinary ways of learning. In order for education to fulfill its social function, through the school institution, the development and implementation of public policies by government officials, which meet all educational modalities, is fundamental. One of the most recent teacher formation's policies, with repercussions in basic education is the Institutional Scholarship Program (PIBID). The results of this program, in a specific school context, are configured on this research's object of study. The study sought to analyze the results achieved by a PIBID subproject focusing on literacy, carried through the Department of Education of the Federal University of Ouro Preto. The Literacy Subproject, in accordance with the program to which it is a part, has as its proposal to work with children identified with difficulties in the literacy process in two public schools, one in the municipality of Mariana and another in the municipality of Ouro Preto, both in the state of Minas Gerais. The research model adopted was the case study, developed through quantitative and qualitative approaches. In the quantitative approach, the data collected during the four-year period of the project's execution was treated. These data are the result of the application of reading tests carried out once a year with students from the first to the third year of elementary school I. The quantitative data were analyzed through descriptive statistical instruments, normality tests, essay verification tests and measures of effect size between samples. The qualitative approach refers to the data collected through semi-structured interviews with teachers from the basic education schools that took part on the project. As to the results, regarding the quantitative approach, it was possible to identify that there were statistically significant evolutions about the process Reading acquisition by the group of students over the period established for observation, in the research. Regarding the results related to the qualitative approach, it was possible to identify in the interviewees' statements that the Literacy Subproject, during its execution, caused significant changes in the pedagogical work of schools. According to the results of the interviews, we noticed that the performance of students in relation to reading had a relevant development, reducing the number of children with difficulties in their learning. In addition, it was observed that several reading activities, proposed by pedagogy students, became part of the daily life of schools. Considering that there are many variables that interfere in the teaching and learning process, it could not be affirmed that the Literacy Subproject alone was responsible for the improvement in the children's reading performance. However, it is possible to be said, both by the statistical results and by the interviewed teachers' statements, that the actions of the PIBID contributed to the improvement of the the students' reading performance and that, somehow, caused changes in the pedagogical practices of the participating school teachers on this research.

Keywords: Education. Literacy. Elementary school. Teacher training. Educational policies. PIBID.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CsF	Ciência Sem Fronteiras
EJA	Educação Jovens e Adultos
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
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
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PAS	Programa Alfabetização Solidária

PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROLEC	Provas de Avaliação dos Processos de Leitura
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEEA	Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
Viver Sem Limite	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama de processamento da leitura	27
Figura 2 - Arquitetura do sistema de leitura	29
Figura 3 - Evolução dos recursos investidos no PIBID (2009-2014)	48
Figura 4 - Evolução das concessões das bolsas do PIBID (2009-2012)	49
Figura 5 - Bolsistas do PIBID por região do país em 2014	50
Figura 6 - Composição amostral dos estudos	54
Figura 7 - Alunos avaliados por ano na Escola Municipal Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida	61
Figura 8 - Alunos avaliados por ano na Escola Municipal Simão Lacerda	63
Figura 9 - Gráfico de coluna do Estudo 1 com resultados categorizados do Subteste 1 por onda destacada	69
Figura 10 - Gráfico de coluna do Estudo 1 com resultados categorizados do Subteste 2 por onda destacada	70
Figura 11 - Gráfico de coluna do Estudo 1 com resultados categorizados do Subteste 5 por onda destacada	71
Figura 12 - Gráfico de coluna do Estudo 1 com resultados categorizados do Subteste 7 por onda destacada	72
Figura 13 - Gráfico de coluna do Estudo 1 com resultados categorizados do Subteste 10 por onda destacada	73
Figura 14 - Gráficos de linha do Estudo 1 na Escola Dom Luciano para os subtestes realizados nas três ondas	74
Figura 15 - Gráficos de linha do Estudo 1 na Escola Simão Lacerda para os subtestes realizados nas três ondas	75

Figura 16 - Gráfico de coluna do Estudo 2 com resultados categorizados do Subteste 1 por onda destacada	75
Figura 17 - Gráfico de coluna do Estudo 2 com resultados categorizados do Subteste 2 por onda destacada	76
Figura 18 - Gráfico de coluna do Estudo 2 com resultados categorizados do Subteste 5 por onda destacada	77
Figura 19 - Gráfico de coluna do Estudo 2 com resultados categorizados do Subteste 7 por onda destacada	78
Figura 20 - Gráfico de coluna do Estudo 2 com resultados categorizados do Subteste 10 por onda destacada	79
Figura 21 - Gráficos de linha do Estudo 2 na Escola Dom Luciano para os subtestes realizados nas três ondas	80
Figura 22 - Gráficos de linha do Estudo 2 na Escola Simão Lacerda para os subtestes realizados nas três ondas	80
Figura 23 - Histogramas de frequência do Estudo 1 para os subtestes realizados na Onda 1 (PROLEC 2012)	82
Figura 24 - Histogramas de frequência do Estudo 1 para os subtestes realizados na Onda 3 (PROLEC 2014)	82
Figura 25 - Gráficos quantil-quantil do Estudo 1 na Escola Dom Luciano para os subtestes realizados na Onda 1 (PROLEC 2012)	84
Figura 26 - Gráficos quantil-quantil do Estudo 1 na Escola Dom Luciano para os subtestes realizados na Onda 3 (PROLEC 2014)	85
Figura 27 - Gráficos quantil-quantil do Estudo 1 na Escola Simão Lacerda para os subtestes realizados na Onda 1 (PROLEC 2012)	86
Figura 28 - Gráficos quantil-quantil do Estudo 1 na Escola Simão Lacerda para os subtestes realizados na Onda 3 (PROLEC 2014)	87

Figura 29 - Histogramas de frequência do Estudo 2 para os subtestes realizados na Onda 1 (PROLEC 2013)	89
Figura 30 - Histogramas de frequência do Estudo 2 para os subtestes realizados na Onda 3 (PROLEC 2015)	90
Figura 31 - Gráficos quantil-quantil do Estudo 2 na Escola Dom Luciano para os subtestes realizados na Onda 1 (PROLEC 2013)	91
Figura 32 - Gráficos quantil-quantil do Estudo 2 na Escola Dom Luciano para os subtestes realizados na Onda 3 (PROLEC 2015)	92
Figura 33 - Gráficos quantil-quantil do Estudo 2 na Escola Simão Lacerda para os subtestes realizados na Onda 1 (PROLEC 2013)	94
Figura 34 - Gráficos quantil-quantil do Estudo 2 na Escola Simão Lacerda para os subtestes realizados na Onda 3 (PROLEC 2015)	94
Figura 35 - Diagramas de caixa com a variação dos dados observados no Estudo 1 em cada subteste aplicado	97
Figura 36 - Gráficos de intervalo de confiança do Estudo 1 na Escola Dom Luciano em cada subteste aplicado	99
Figura 37 - Gráficos de intervalo de confiança do Estudo 1 na Escola Simão Lacerda em cada subteste aplicado	101
Figura 38 - Diagramas de caixa com a variação dos dados observados no Estudo 2 em cada subteste aplicado	103
Figura 39 - Gráficos de intervalo de confiança do Estudo 2 na Escola Dom Luciano em cada subteste aplicado	105
Figura 40 - Gráficos de intervalo de confiança do Estudo 2 na Escola Simão Lacerda em cada subteste aplicado	107
Figura 41 - Gráficos de dispersão do Estudo 1 em cada subteste aplicado	109
Figura 42 - Gráficos de dispersão do Estudo 1 na Escola Dom Luciano em cada subteste aplicado	111

Figura 43 - Gráficos de dispersão do Estudo 1 na Escola Simão Lacerda em cada subtteste aplicado	113
Figura 44 - Gráficos de dispersão do Estudo 2 em cada subtteste aplicado	115
Figura 45 - Gráficos de dispersão do Estudo 2 na Escola Dom Luciano em cada subtteste aplicado	117
Figura 46 - Gráficos de dispersão do Estudo 2 na Escola Simão Lacerda em cada subtteste aplicado	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução das bolsas distribuídas pelo PIBID	49
Tabela 2 - Classificação da pontuação por subteste de acordo com o ano escolar	58
Tabela 3 - Resultados da Escola Municipal Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida em indicador de qualidade, avaliações externas e indicador de nível socioeconômico	60
Tabela 4 - Resultados da Escola Municipal Simão Lacerda em indicador de qualidade, avaliações externas e indicador de nível socioeconômico	62
Tabela 5 - Dados das ondas no Estudo 1	65
Tabela 6 - Dados das ondas no Estudo 1 na Escola Dom Luciano	66
Tabela 7 - Dados das ondas no Estudo 1 na Escola Simão Lacerda	66
Tabela 8 - Dados das ondas no Estudo 2	67
Tabela 9 - Dados das ondas no Estudo 2 na Escola Dom Luciano	67
Tabela 10 - Dados das ondas no Estudo 2 na Escola Simão Lacerda	68
Tabela 11 - Comparativos da verificação da suposição de normalidade para o Estudo 1	87
Tabela 12 - Comparativos da verificação da suposição de normalidade para o Estudo 2	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mortalidade amostral no Estudo 1	64
Quadro 2 - Mortalidade amostral no Estudo 2	65
Quadro 3 - Verificação da suposição de normalidade para o Estudo 1	81
Quadro 4 - Verificação da suposição de normalidade para o Estudo 1 na Escola Dom Luciano	83
Quadro 5 - Verificação da suposição de normalidade para o Estudo 1 na Escola Simão Lacerda	85
Quadro 6 - Verificação da suposição de normalidade para o Estudo 2	88
Quadro 7 - Verificação da suposição de normalidade para o Estudo 2 na Escola Dom Luciano	90
Quadro 8 - Verificação da suposição de normalidade para o Estudo 2 na Escola Simão Lacerda	92
Quadro 9 - Verificação da suposição de igualdade estatística para o Estudo 1	95
Quadro 10 - Verificação da suposição de igualdade estatística para o Estudo 1 na Escola Dom Luciano	97
Quadro 11 - Verificação da suposição de igualdade estatística para o Estudo 1 na Escola Simão Lacerda	99
Quadro 12 - Verificação da suposição de igualdade estatística para o Estudo 2	101
Quadro 13 - Verificação da suposição de igualdade estatística para o Estudo 2 na Escola Dom Luciano	103
Quadro 14 - Verificação da suposição de igualdade estatística para o Estudo 2 na Escola Simão Lacerda	105
Quadro 15 - Mensuração do tamanho de efeito no Estudo 1	108

Quadro 16 - Mensuração do tamanho de efeito no Estudo 1 na Escola Dom Luciano	110
Quadro 17 - Mensuração do tamanho de efeito no Estudo 1 na Escola Simão Lacerda	112
Quadro 18 - Mensuração do tamanho de efeito no Estudo 2	114
Quadro 19 - Mensuração do tamanho de efeito no Estudo 2 na Escola Dom Luciano	115
Quadro 20 - Mensuração do tamanho de efeito no Estudo 2 na Escola Simão Lacerda	117
Quadro 21 - Respostas destacadas para a Categoria 1 a partir das entrevistas realizadas na Escola Dom Luciano	120
Quadro 22 - Respostas destacadas para a Categoria 2 a partir das entrevistas realizadas na Escola Dom Luciano	123
Quadro 23 - Respostas destacadas para a Categoria 3 a partir das entrevistas realizadas na Escola Dom Luciano	126
Quadro 24 - Respostas destacadas para a Categoria 4 a partir das entrevistas realizadas na Escola Dom Luciano	128
Quadro 25 - Respostas destacadas para a Categoria 1 a partir das entrevistas realizadas na Escola Simão Lacerda	131
Quadro 26 - Respostas destacadas para a Categoria 2 a partir das entrevistas realizadas na Escola Simão Lacerda	134
Quadro 27 - Respostas destacadas para a Categoria 3 a partir das entrevistas realizadas na Escola Simão Lacerda	136
Quadro 28 - Respostas destacadas para a Categoria 4 a partir das entrevistas realizadas na Escola Simão Lacerda	139

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: HISTÓRIA, MÉTODOS E QUESTÕES	22
2.1 ALFABETIZAÇÃO E SUA PERSPECTIVA HISTÓRICA	22
2.2 A LEITURA E O FRACASSO ESCOLAR	25
2.3 EM SÍNTESE	33
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: UM BREVE HISTÓRICO SOBRE AS ERAS FHC, LULA E DILMA	34
3.1 A EDUCAÇÃO NO GOVERNO FHC	34
3.2 A EDUCAÇÃO NO GOVERNO LULA	38
3.3 A EDUCAÇÃO NO GOVERNO DILMA	42
3.4 EM SÍNTESE	45
4 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	46
5 PERSPECTIVA METODOLÓGICA	53
5.1 PERCURSO METODOLÓGICO	53
5.1.1 Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC)	57
5.1.2 Escola Municipal Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida	59
5.1.3 Escola Municipal Simão Lacerda	61
6 ANÁLISES QUANTITATIVA E QUALITATIVA: RESULTADOS DA PESQUISA 64	
6.1 ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS	64
6.2 ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS DADOS	81
6.3 DUAS ESCOLAS DIFERENTES, DUAS REALIDADES DISTINTAS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE A EXPERIÊNCIA COM O SUBPROJETO ALFABETIZAÇÃO	119
6.3.1 Escola Municipal Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida	120
6.3.2 Escola Municipal Simão Lacerda	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	155
ANEXOS	208

1 INTRODUÇÃO

A educação de crianças e jovens de um país é um importante pilar para o seu crescimento e desenvolvimento. Evoluir os modelos educacionais vigentes, bem como elaborar novas práticas pedagógicas, possibilitam a formação de jovens mais bem preparados para a vida adulta e profissional, capazes de colaborar de forma considerável para avanços na sociedade e de gerar um conjunto de valores morais positivos para os que estão à sua volta. Fundamentalmente, a educação pode contribuir não apenas para a formação de uma pessoa, em si, mas, principalmente, para a transformação de toda uma sociedade.

Parte de uma série de problemas sociais, tais como a saúde pública precária, os alarmantes índices de violência, a elevada concentração de renda nas mãos de poucos e a imensa desigualdade social e racial, a educação debilitada oferecida aos mais novos reduz as possibilidades de uma necessária mudança social no país. Ao comprometer a formação destes indivíduos enquanto futuros sujeitos ativos, atuantes e críticos na sociedade em que vivem, os governos negligenciam a preparação adequada destes jovens para o exercício ético da cidadania, bem como para atender as exigências de um mercado profissional cada vez mais competitivo. Dentro deste contexto, é importante destacar que apesar dos notórios avanços nos últimos anos, nosso país ainda possui altas taxas de analfabetismo pleno e funcional, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2012), o que afeta diretamente a perspectiva de crescimento pessoal, profissional e coletivo daqueles impactados por esta realidade.

Educação básica de qualidade é um direito garantido a todo e qualquer cidadão, de acordo com o artigo 206, inciso VII, da Constituição Federal de 1988, sendo este um dos primeiros passos na formação de um indivíduo futuramente participativo na sociedade. Assim, é razoável observar que a preparação de crianças para o aprendizado das diversas ciências perpassa, essencialmente, por um qualificado processo de alfabetização, no qual estes sujeitos necessitam aprender a sua língua nativa para terem plenas condições de se desenvolverem academicamente e socialmente. Crianças mais bem preparadas em seus primeiros anos escolares têm melhores perspectivas de se tornarem jovens promissores e compreensivos da sua importância para a comunidade em que vivem.

Diante desta conjuntura, as escolas notoriamente desempenham um papel de fundamental importância na sociedade: são responsáveis, especialmente, por introduzir as crianças a um mundo repleto de valiosos conhecimentos e de extraordinárias novas formas de aprendizagens. Assim, os estudantes e, particularmente, os profissionais da área devem compreender, aperfeiçoar e manter sempre atualizados os processos educacionais praticados, bem como atuar na constante busca por novos modelos a serem implementados em sala de aula, pois as escolas são peças relevantes para o alcance dos ideais de uma pátria, dita, educadora.

Considerando essas perspectivas, o presente estudo tem como objetivo analisar os efeitos das intervenções pedagógicas realizadas a partir de um projeto de alfabetização participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ao longo do processo de aquisição de leitura de crianças nos primeiros anos do ensino fundamental matriculadas nas escolas contempladas pelas ações do programa. Dentre os objetivos específicos, citam-se: analisar as intervenções e resultados de avaliações específicas de leitura por meio de análises estatísticas de dados longitudinais; e analisar as percepções de professoras sobre o PIBID-Alfabetização.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizada a metodologia estudo de caso, destacada por Yin (2001, p. 32) como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. A adoção desta metodologia, ainda segundo o autor, permite uma estratégia de pesquisa mais ampla e abrangente, “com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (YIN, 2001, p. 33). Assim, observa-se que o estudo de caso, como estratégia metodológica, permite uma investigação tanto quantitativa quanto qualitativa para a pesquisa, sendo fundamental para a proposta deste estudo.

Stake (1999) introduz a sua pesquisa sobre a metodologia com uma observação pertinente sobre a relação do estudo de caso com a educação.

Os casos que são de interesse na educação e nos serviços sociais constituem, em sua maioria, pessoas e programas. Pessoas e programas assemelham-se, de alguma forma, uns aos outros, e de certa maneira são únicos também. Interessam-nos tanto pelo que tem de único, como pelo que tem em comum. Pretendemos compreendê-los. Gostaríamos de ouvir suas histórias (STAKE, 1999, p. 15).

A investigação dos efeitos das ações de um programa político-educacional brasileiro no processo de alfabetização de crianças, por meio de uma combinação de dados, envolve

resultados quantificados de testes aplicados a elas, resultados de avaliações de larga escala nas escolas e entrevistas realizadas com os professores das crianças. É razoável, portanto, a partir da especificidade da pesquisa, a adoção do estudo de caso como metodologia.

A organização deste trabalho consta de capítulos e apêndices, conforme o detalhamento que se segue. O Capítulo 2 debaterá o processo de alfabetização, seus conceitos, questões históricas e problemas que envolvem o tema. No Capítulo 3 ocorre um levantamento histórico das políticas educacionais implementadas a partir da estabilização democrática no país, após o período militar. O Capítulo 4 traz luz a uma dessas políticas, o PIBID, esclarecendo aspectos da aplicação e execução deste programa, além de apresentar resultados e efeitos de sua implementação, em escala nacional. A perspectiva metodológica proposta para este trabalho é o foco do Capítulo 5, uma vez que são expostos os percursos metodológicos traçados para a coleta e análise de dados e apresentadas as escolas participantes da pesquisa. E finalmente, no Capítulo 6, os resultados da pesquisa de campo deste trabalho são apresentados a partir das análises quantitativas dos dados obtidos a partir das aplicações das avaliações do processo de leitura nos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental e das análises qualitativas por meio das entrevistas com as professoras das escolas observadas neste trabalho. A base de dados composta pelos resultados dos exames aplicados às crianças e as transcrições das entrevistas realizadas com as professoras encontram-se dispostas, na íntegra, nos Apêndices, juntamente com outros documentos necessários para a execução da pesquisa de campo. A versão completa do Caderno de Respostas do PROLEC, utilizado para registro e contabilização dos resultados dos subtestes aplicados, encontra-se disposta nos Anexos deste trabalho.

2 PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: HISTÓRIA, MÉTODOS E QUESTÕES

A constatação que a alfabetização de um indivíduo é algo fundamental para a sociedade pode ser percebida já no início da colonização do Brasil. Alheio ao pretexto para tal fato, antes mesmo da metade do século XVI têm-se registros da introdução da educação jesuíta no ensinamento de leitura, escrita, conto e canto para filhos de colonos e índios, sendo esses últimos também catequizados por meio da cultura europeia (CAVALCANTE, 2015). Em face à sua importância, neste capítulo serão apresentadas discussões a respeito da alfabetização, em especial, abordando conceitos que envolvam o tema e traçando uma perspectiva histórica em função dos métodos de alfabetização, sistemas de leitura e dos problemas do fracasso escolar.

2.1 ALFABETIZAÇÃO E SUA PERSPECTIVA HISTÓRICA

O ensinamento coletivo, de massa, é algo relativamente recente no país. A partir da proclamação da República, no ano de 1889, a necessidade de surgimento de um Estado-Nação composto por uma sociedade minimamente letrada e esclarecida transformou a educação, em especial a escola, ao qual esta “consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social” (MORTATTI, 2006, p. 2). Observa-se que, anteriormente, o ato de aprender a ler e a escrever era visto como algo estritamente cultural, para poucos, não ocorrendo em condições adequadas, mesmo nas escassas escolas do Império.

Nesse contexto, segundo Mortatti (2006), a escola, então, passou a desempenhar um novo e fundamental papel na recém-criada sociedade republicana, o de agente transformador e modernizador da própria sociedade, até então, massa iletrada. O desenvolvimento social provocado por esse novo entendimento educacional, conseqüentemente, estabeleceria profundas mudanças nas diversas relações entre os indivíduos e o Estado, ao proporcionar diferentes formas de refletir, sentir e agir. Para suprir tais anseios, a escola passou a especializar profissionais e a adotar técnicas voltadas para o ensinamento organizado por meio de processos sistematizados das práticas de leitura e escrita.

Para Gomes e Monteiro (2005), os conteúdos escolares podem ser ensinados de diversas maneiras em decorrência do processo de aprendizado ser entendido como algo complexo. Segundo as autoras, o ato de aprender envolve a memorização do que for significativo, o raciocínio sobre o que está sendo proposto e a disposição do aluno para relacionar e associar conteúdos da escola com outros conteúdos vivenciados fora do ambiente escolar. Dessa forma, o processo de aprendizado demanda múltiplas metodologias, capazes de atender as diversas condições de ensino-aprendizagem enfrentadas, o entendimento das singularidades inerentes na forma de aprender de cada sujeito e, também, as singularidades dos indivíduos transmissores do conhecimento e as suas particulares formas de desenvolver tal transmissão.

Em seus estudos, Frade (2007) observa que as discussões sobre escolarização e metodologias de alfabetização se cruzam na história, tendo em vista a necessidade da escola em desenvolver formas de ensinar muitos em um mesmo espaço e ao mesmo tempo. Dessa forma, a autora observa que questões envolvendo processos sistematizados para ensino da leitura e da escrita ocorrem desde que a escola passou a atender as massas e aponta dois conjuntos de métodos para alfabetizar como marcos fundamentais acerca do tema: os sintéticos e os analíticos.

A adoção de métodos sintéticos trata do entendimento que o ato de ensinar deve ocorrer da parte para posteriormente se chegar à noção do todo, ou seja, o aprendizado deve ocorrer, inicialmente, por pequenas frações das representações da língua: letras, fonemas e sílabas. Dessa forma, três métodos sintéticos compreendem essa técnica. O primeiro destes, o método alfabético, observa a necessidade de aprendizado a partir das letras, menores unidades linguísticas possíveis. O segundo método, fônico, tem o fonema como unidade introdutória. E o último desse agrupamento é o método silábico, que, por sua vez, assume a sílaba como unidade de aprendizado, em decorrência da sua facilidade de pronúncia (FRADE, 2007).

Frade (2007) aponta outros quatro meios de processos sistematizados para o ato de alfabetizar, sendo que estes compõem um agrupamento metodológico oposto, no caso, os métodos analíticos. Nesses métodos, o entendimento sobre o ensinamento da leitura e da escrita de uma língua ocorre em sentido inverso ao do grupo de métodos sintéticos: o ensino deve ocorrer do todo para as partes. Assim, a primeira técnica do grupo de metodologias analíticas de alfabetização é o método da palavração, que consiste no incentivo da memorização de palavras, através da repetição, com o auxílio de gravuras e imagens, para a

posterior compreensão de unidades linguísticas menores. Os métodos da sentencição e da frase são próximos e possuem, em linhas gerais, o mesmo entendimento: no primeiro caso, o ensinamento deve ocorrer por meio de sentenças que serão decompostas em unidades menores, como palavras e sílabas; no segundo caso, a unidade principal é a frase, em que orações simples são utilizadas para atividades de expressão oral e ilustrações em faixas. O último dos métodos apresentados, o método global de contos e historietas, estende um pouco mais o sentido do todo para a parte ao propor o ensinamento da língua a partir de um texto e o seu entendimento geral, no qual, após o convívio, memorização e compreensão deste, ocorre a fragmentação em unidades menores, como frases e sílabas.

Mortatti (2006) contribui para as discussões acerca dos métodos identificando e destacando quatro momentos cruciais para a educação no país. Os dois primeiros fazem coro aos marcos fundamentais estabelecidos por Frade: a metodização do ensino da leitura a partir do uso de métodos sintéticos e analíticos, respectivamente. O momento posterior destacado, a alfabetização sob medida, estabelece-se como um conjunto de técnicas conciliatórias entre os dois agrupamentos de métodos existentes, por meio de métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou sintético-analítico) que subordinavam o ato de alfabetizar ao nível identificado de maturidade dos alunos, estes separados por turmas homogêneas. O quarto e último dos momentos cruciais tem como sua característica fundamental o pensamento construtivista para a alfabetização, “demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas”, ao mudar o centro das discussões dos tradicionais métodos de ensino para o processo de aprendizagem do aluno (MORTATTI, 2006, p. 10).

Em seu relato no 17º Congresso de Leitura do Brasil, ocorrido no mês de julho de 2009, Monteiro recorda o último dos momentos cruciais destacado por Mortatti, observando que o início da sua trajetória profissional como alfabetizadora ocorreu durante esse período, em que educadores e pesquisadores estabeleciam novas práticas no campo da alfabetização e o país passava por um histórico processo de redemocratização e de fortes mobilizações sociais. Segundo Monteiro, “a teoria Piagetiana e as críticas à perspectiva instrumentalista do ensino da leitura, predominante nas antigas cartilhas de alfabetização, apontavam-nos a necessidade de mudança na prática de sala de aula”. Tais mudanças influenciaram o surgimento do movimento construtivista e, conseqüentemente, o quarto momento histórico para a alfabetização no país, conforme apresentado anteriormente, a desmetodização da própria alfabetização (MONTEIRO, 2009, p. 2).

2.2 A LEITURA E O FRACASSO ESCOLAR

As definições dos conceitos que envolvem o termo “ler” são complexas e podem ser ambientadas a partir de diversas concepções e percepções. Em seus estudos, Leffa (1996) destaca que as definições variam não apenas em função da generalidade, mas também do enfoque proposto, por meio de áreas distintas como a linguística, a psicológica ou a sociológica, por exemplo. Contudo, inicialmente, faz-se necessário esclarecer certos termos que serão constantemente abordados neste capítulo e no decorrer deste trabalho, tais como: conceito, concepção e percepção.

Matos e Jardimino (2016), a partir dos seus estudos, esclarecem que o termo “concepção” está associado à complexidade da explicação e representação, ao qual o termo pode determinar a forma como um indivíduo compreende e reage a um determinado acontecimento, bem como ao procedimento de criação de conceitos por parte das pessoas. Já o termo “conceito” está relacionado a uma representação geral ou a uma ideia abstrata do que está sendo identificado, tendo em vista que a criação do termo em relação a algo ocorre por meio de características compartilhadas e vínculos comuns a este. Dessa forma, os autores evidenciam uma relação estreita entre os dois termos observados, destacando que “nossas concepções implicam um processo de formação de conceitos” (MATOS; JARDILINO, 2016. p. 6).

Por sua vez, o termo “percepção” envolve em seu significado, de acordo com Davidoff (2001), elementos como: o meio observado, a coleta de informações e, especialmente, a arrumação das mensagens recolhidas e a compreensão das sensações identificadas. Assim, ainda segundo a autora, a percepção pode ser definida como “o processo de organização e interpretação dos dados sensoriais (sensações) para desenvolver a consciência do meio ambiente e de nós mesmos”, além de ser “o ponto em que a cognição e realidade encontram-se” (DAVIDOFF, 2001, p. 141). Matos (2006) complementa a definição acerca do termo, observando que ao envolver de forma inter-relacionada diversas atividades cognitivas, tais como atenção, memória, processamento de informações, entre outras, o processo de percepção torna-se uma operação de caráter ativo e complexo.

Leffa (1996), então, apresenta quatro definições que esclarecem o conceito de leitura. O primeiro conceito, mais geral, estabelece que a leitura deve ser entendida como um processo de representação, ao usar partes da realidade para o acesso a outras partes, na qual “a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio do mundo”, tendo em

vista que o ato de ler ocorre de forma triangulada, intermediado por um elemento adicional, espelho, que proporciona a cada indivíduo o entendimento particular de algo através da imagem refletida para ele (LEFFA, 1996, p. 10). Dois outros conceitos apresentados pelo autor para o processo de leitura são restritos e opostos, entre si: um envolve a extração de significado do que está sendo lido e outro conceito, inverso, atribui significado ao que está sendo lido.

O antagonismo está nos sentidos opostos dos verbos extrair e atribuir. No primeiro, a direção é do texto para o leitor. No segundo, é do leitor para o texto. Ao se usar o verbo extrair, dá-se mais importância ao texto. Usando o verbo atribuir, põe-se a ênfase no leitor (LEFFA, 1996, p. 11).

O último dos conceitos apresentado por Leffa (1996) busca uma definição mais conciliatória, que visa abarcar os três outros conceitos estabelecidos. Assim, o autor observa que, além dos processos de extração ou atribuição de significado, é preciso observar o que resulta do encontro entre o leitor e o texto, quais são os papéis destes no processo e a intencionalidade do ato da leitura, em si. Dessa forma, a leitura é a interação estabelecida entre o leitor e o texto proposto.

Vargas (2009) introduz o seu pensamento sobre o tema observando que a palavra “ler” tem sua origem do latim *legere*, que tem como significado “ler e colher”, e que existe a necessidade de interpretação de símbolos gráficos, de modo a estes passarem a ter algum significado, sendo, então, compreensíveis. Assim, ao refletir que o ato da leitura está incluso em outras essenciais atividades humanas, tais como, pensar, falar, ouvir e escrever, a autora estabelece que ler é colher conhecimento, tendo em vista que quando se fala em leitura, se deve observar quais os efeitos que o processo de conhecimento ou reconhecimento da realidade influem sobre o leitor.

Por sua vez, Cagliari (2012) observa que o ato de ler é muito complexo e está envolvido em diversas perspectivas de ordens semânticas, culturais, ideológicas, filosóficas e fonéticas. Para o autor, na formação de um aluno na escola, a atividade fundamental a ser desenvolvida deve ser a leitura, tendo em vista que esta é a concretização do objetivo estabelecido na escrita de algo, pois o ato de escrever está associado diretamente em ser lido. Em termos de linguística, estabelece-se, então, que a leitura é:

[...] uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona

adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse. A leitura é uma atividade estritamente linguística e a linguagem se monta com a fusão de significados com significantes (CAGLIARI, 2012, p. 133).

Cagliari (2012) explicita o entendimento estabelecido para a leitura observando que inúmeros alunos não alcançam bons resultados em avaliações, pois não compreendem adequadamente o que está sendo perguntado a eles. Ocorre a leitura, mas não o entendimento pleno sobre o que está sendo lido. Assim, grande parte dos problemas encontrados pelos alunos em toda a sua vida acadêmica reside no aprendizado deficitário da leitura. Um exemplo apresentado é quanto à matemática: o aluno conhece os números, saber realizar operações matemáticas, mas não consegue resolver questões propostas por não conseguir compreender o problema estabelecido no enunciado da questão, ou seja, não entende adequadamente o que está sendo lido.

A partir da observação de estudos em áreas como a linguística, a psicolinguística e a sociolinguística, que visavam o desenvolvimento de modelos para identificação das competências fundamentais aos atos de ler e de escrever, Monteiro (2010) destaca os mecanismos necessários para o estabelecimento do processamento da leitura, conforme apresentado na Figura 1.

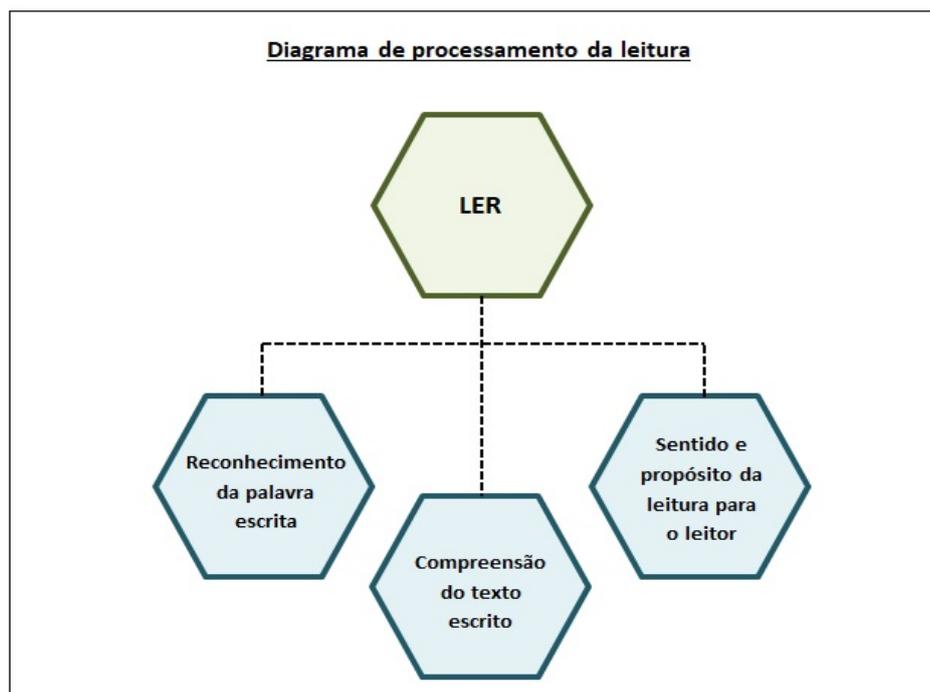


Figura 1 – Diagrama de processamento da leitura.
Fonte: MONTEIRO (2010, p. 20).

O diagrama apresentado na Figura 1 demonstra que a composição do processo de leitura ocorre por meio da associação do ato de ler com diversas estratégias contidas em mecanismos distintos, como: a identificação correta dos termos escritos, o devido entendimento do que está sendo lido e o estabelecimento de propósito entre a leitura e a intenção do leitor (MONTEIRO, 2010).

De acordo com Coltheart (2013), desde a década de 1970 as pesquisas realizadas sobre o processo de transformação da escrita em fala, o que seria o próprio ato de ler, segundo o autor, apontam para um grande consenso teórico, uma vez que “dentro do sistema de leitura, existem dois procedimentos diferentes que realizam essa transformação – existem duas rotas da palavra impressa à fala” (COLTHEART, 2013, p. 24). Ainda segundo o autor, a concepção formal do modelo cognitivo de dupla rota para a leitura foi proposta por Forster e Chambers, em 1973, onde estes estabeleceram que a codificação necessária para a leitura de uma palavra poderia ser feita por duas rotas: a primeira rota, por meio do uso de regras de correspondências previamente conhecidas entre letras e sons que propiciariam uma adequada pronuncia de palavras até então desconhecidas; e a segunda rota, especialmente para palavras familiares, por meio de um conhecimento prévio que o leitor poderia ter sobre o significado das sequências de letras, pesquisando em sua própria memória ou em dicionários, por exemplo.

Coltheart (2013) observa que um pouco mais a frente, em 1976, Baron e Strawson elucidaram a ideia do modelo de dupla rota observando que um dos mecanismos, o ortográfico, baseia-se nas regras gramaticais já estabelecidas entre letras e sons, e o outro mecanismo, léxico, faz uso do vocabulário já acumulado pelo leitor para pronuncia de palavras ou de unidades linguísticas ainda menores. No mesmo ano, Frederiksen e Kroll estabeleceram uma nomenclatura para o modelo cognitivo de dupla rota para a leitura, respectivamente: rota ortográfico-fonêmica e rota por referência ao léxico interno. No ano seguinte, em 1977, Baron expressou as ideias até então desenvolvidas para o modelo de leitura em um fluxograma (Figura 2):

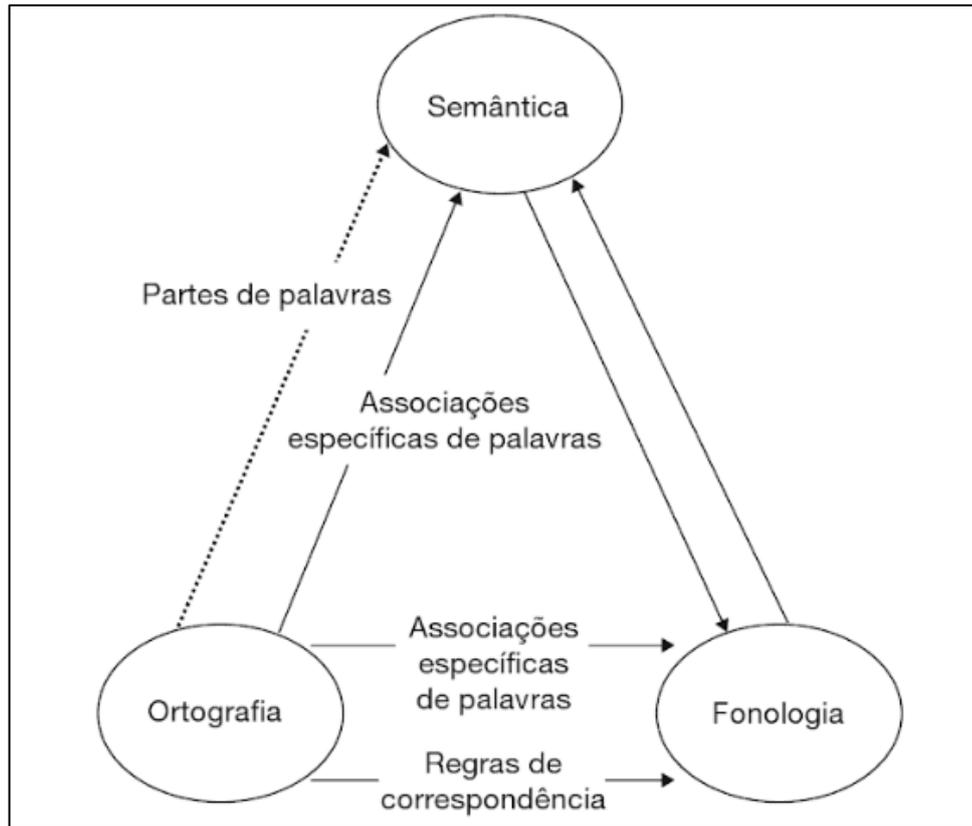


Figura 2 – Arquitetura do sistema de leitura.
 Fonte: BARON (1977, apud COLTHEART, 2013, p. 26).

Considerada um modelo moderno de sistema de leitura, o fluxograma proposto por Baron, conforme apresentada na Figura 2, demonstra a arquitetura do modelo de dupla rota por meio de uma rota não semântica, da ortografia à fonologia, para palavras e suas regras de correspondência, e uma rota ortográfico-semântica que considera a leitura a partir de prefixos e sufixos, inicialmente. Avançando em relação aos seus pares à época, o autor ainda explicita em seu fluxograma a relação entre as rotas na compreensão da leitura, ou por meio de uma tradução fonêmica completa da palavra e depois buscando o seu significado, ou por meio do uso de uma informação visual prévia para a posterior recuperação do significado. Três anos mais tarde, Coltheart esclarece um pouco mais a respeito das duas rotas de leitura, estabelecendo que a rota lexical baliza-se pela busca da palavra em um vocabulário mental de representações escritas e sequências de letras pronunciadas e a rota não lexical “não faz referência a esse léxico, mas envolve fazer uso de regras que relacionam segmentos da ortografia com segmentos da fonologia” (COLTHEART, 2013, p. 27).

Ao longo dos anos, diversas teorias sobre o processo de aquisição de leitura foram levantadas e debatidas entre pesquisadores da área, contudo, Byrne (2013) observa a

improbabilidade em se encontrar uma teoria sobre o aprender que seja passível de ser colocada em prática em larga escala. Parafraseando Chomsky (1976), Byrne esclarece que caso existisse uma teoria ideal de aprendizagem, os seres humanos deveriam, então, aprender saídas de labirintos de forma superior aos ratos, além de notar que outras atividades recorrentes de uma espécie, como construções de ninhos e orientações espaciais, não parecem possuir semelhanças na forma como ocorrem seus respectivos aprendizados, logo, não são passíveis de serem alcançadas por uma mesma e única maneira de aprender. Ao analisar o aprofundamento das pesquisas voltadas para o tema ao longo das décadas seguintes e diante da complexidade e das dificuldades percebidas, o autor identifica, então, que a maior parte dos estudiosos corrobora, ainda que de forma não explícita, com o pensamento de Chomsky “de que existe pouco a aprender pela maneira como um processo cognitivo é adquirido que ajude a entender a aquisição de outro processo” e de que, no que tange a alfabetização, o processo de aprendizado da leitura seja suficientemente único (BYRNE, 2013, p. 124).

De um modo geral, portanto, seríamos insensatos se considerássemos fácil desenvolver uma teoria sobre o processo de aprender a ler. Qualquer alegação de que um determinado procedimento de aprendizagem sobre um determinado conjunto de representações está disponível a serviço do desenvolvimento da alfabetização deve ser considerada uma alegação empírica, que não deve ser aceita *a priori* simplesmente porque o procedimento foi demonstrado em algum outro domínio (BYRNE, 2013, p. 124).

Para Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014), as dificuldades observadas nos alunos para o aprendizado da língua motivaram as pesquisas acadêmicas sobre alfabetização no país, ganhando luz a partir da década de 1960 através de políticas governamentais voltadas para o desenvolvimento da educação, ciência e tecnologia, em especial, com a criação dos cursos de pós-graduação. Tal fato transformou a alfabetização em objeto de pesquisa acadêmica, sendo, finalmente, estudada por meio de métodos científicos. Duas décadas mais tarde, por meio de “reiteradas evidências do fracasso da escola em alfabetizar”, é notado um considerável aumento de produções acadêmicas sobre o objeto, inclusive em outras áreas de pesquisa, que não Educação e Psicologia (MORTATTI; OLIVEIRA; PASQUIM, 2014, p. 11). Ainda segundo os autores, tal constatação, se deve, em grande parte, à necessidade de entender a situação educacional do país, buscando respostas e soluções para os problemas detectados pelas produções acadêmicas.

Essas produções foram importantes para identificar e corrigir formulações difundidas ao longo da história para os problemas na educação, em especial, no que permeia o fracasso escolar. Em seus estudos, Patto (1992) estabelece historicamente três correntes de teorias que

explicavam, supostamente, as causas para o fracasso escolar: a primeira, identificada a partir da passagem do século XIX por meio de teorias antropológicas de caráter racista e médico, definia que os pobres e os que não fossem brancos eram inferiores e inaptos; a segunda, datada a partir da década de 1930, envolvia questões biopsicológicas oriundas a partir da psicologia científica, haja visto que as diferenças sociais eram explicadas em decorrência de diferenças individuais ou de grupos de indivíduos; e a última, historicamente situada a partir de pesquisas da década de 1970 e chamada de teoria da carência cultural, estabelecia que os negros e latinos possuíam escolaridades inferiores aos brancos por incapacidade de criação do seu núcleo familiar, o que proporcionava aos mesmos deficiências físicas e psíquicas.

Em linhas gerais similares às estabelecidos por Patto (1992), Soares (2002) também estabelece três explicações historicamente aceitas para os problemas do fracasso escolar. A primeira, identificada como ideologia do dom, estabelece que a escola proporciona igualdade de oportunidade a todos e que as justificativas para o insucesso de alguns devem ser observadas nas características pessoais de cada indivíduo, ou seja, no dom de cada um. Outra ideologia, esclarecida como deficiência cultural, aponta que as desigualdades sociais seriam as causadoras dos rendimentos díspares entre alunos de uma mesma escola. E a terceira ideologia, definida como diferença cultural, assume a existência de padrões culturais diferenciados, as quais as características culturais das classes dominantes se sobressaltam em relação às das classes dominadas, transformando os padrões das primeiras em idealizados pela sociedade e assumidos pelas escolas e os das segundas em errados ou simplesmente ignorados, o que afeta os alunos de classes dominadas que não se reconhecem e fracassam no âmbito escolar ao sofrerem uma marginalização cultural.

Soares e Maciel (2000, p. 7) identificam que o fracasso escolar, especialmente na alfabetização, no qual a aquisição de leitura e escrita são os objetivos fundamentais, oferece grande risco "para as legítimas aspirações de uma democratização do saber e da cultura", sendo esta, no sistema de educação do país, a questão fundamental observada. Partindo de definições oriundas do dicionário Aurélio, Soares (1998, p. 31) destaca que a "alfabetização é a ação de alfabetizar", que por sua vez é o ato de tornar o indivíduo alfabeto, capaz de ler e escrever. Anos antes, em 1985, a autora já notava que, apesar de considerar o processo de aprendizagem de uma língua algo contínuo, sem interrupções ao longo de toda uma vida, era necessário destacar as diferenças entre o processo de aquisição de uma língua do processo de desenvolvimento de uma língua.

[...] etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. Toma-se, por isso, aqui, alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita (SOARES, 1985, p. 20).

Soares (2010) observa que com o passar dos anos, a diferenciação existente entre os dois processos, aquisição e desenvolvimento da escrita, tornaram-se ainda mais claros, resultando em dois termos distintos: alfabetização para o primeiro processo (aquisição da língua) e letramento para o segundo processo (desenvolvimento da língua).

Citada como um dos primeiros autores a utilizar-se do termo letramento (SOARES, 1998), Tfouni (2010) apresenta uma observação diferente para alfabetização. Em sua visão, a partir de um enfoque sociointeracionista, a ação de alfabetizar tem como característica a sua incompletude, tendo em vista que seus objetos, o indivíduo e seus pares, estão inseridos em uma sociedade constantemente e continuamente em processo de mudança e atualização. Dessa forma, a autora opta por tratar da alfabetização através de níveis de desempenho para o termo. Observa que tal processo, não linear, é mais complexo do que possa vir a ser sugerido, tendo em vista a realidade particular de cada sujeito inserido no contexto, e esclarece que a alfabetização trata da “aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos” e o letramento, um processo paralelo, “que focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2010, p. 22).

Retornando à Soares (1998), outra forma de elucidar a diferença entre alfabetização e letramento é através da distinção percebida, respectivamente, entre aprender a ler e escrever, adquirindo, assim, a tecnologia própria da língua, e a de se apropriar, de fato, desta, fazendo uso da leitura e da escrita, de forma a transformar o próprio sujeito. A autora observa, ainda, diferenças entre os termos, inclusive, no âmbito das pesquisas:

As pesquisas que se voltam para o estudo do número de alfabetizados e analfabetos e sua distribuição (por região, por sexo, por idade, por época, por etnia, por nível socioeconômico, entre outras variáveis), ou que se voltam para o número de crianças que a escola consegue levar à aprendizagem da leitura e da escrita, na série inicial, são pesquisas sobre alfabetização; as pesquisas que buscam identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social (por exemplo, em comunidades de nível socioeconômico desfavorecido, ou entre crianças, ou entre adolescentes), ou buscam recuperar, com base em documentos e outras fontes, práticas de leitura e escrita no passado (em diferentes épocas, em diferentes regiões, em diferentes grupos sociais) são pesquisas sobre letramento (SOARES, 1998, p. 23-24).

Apresentando uma definição sobre alfabetização com enfoque à escola, Mortatti (2010, p. 329) esclarece que a alfabetização escolar é um “dever do Estado e direito constitucional do cidadão”, tendo em vista a ocorrência de um envolvimento social e político das ações dos sujeitos envolvidos, especialmente pelo “processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças” ser algo com relativa complexidade e dotado de caráter multifacetado.

2.3 EM SÍNTESE

Objeto de profundas reflexões e mudanças ao longo do século passado, e ainda nesse, a alfabetização é um tema complexo, fonte de estudos em diversas áreas e de grande importância para o desenvolvimento de um país. Assim, neste capítulo, foram apresentados conceitos fundamentais para o devido entendimento do tema e estabelecidas ambientações históricas para a questão dos métodos de alfabetização e para os problemas do fracasso escolar.

Conforme visto ao final do século XIX, a nova compreensão de escola como transformadora da sociedade, tendo em vista que esta deveria ensinar simultaneamente muitos em um mesmo ambiente, ocasionou o surgimento de metodologias que estabelecessem processos e técnicas para o atendimento dessa nova realidade escolar. Em consequência, dois grupos de métodos de alfabetização foram adotados, os sintéticos e os analíticos, e, posteriormente, dois outros marcos históricos para a questão foram observados, a alfabetização sob medida e a desmetodização.

Ao longo das últimas décadas o processo de aprendizagem da leitura foi muito estudado, ocasionando a construção de um sistema leitura baseado em um modelo de aprendizagem de duas rotas e a compreensão sobre a complexidade do ato de aprender a ler. Contudo, as reiteradas evidências de fracasso escolar de uma parcela significativa de alunos durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, motivaram pesquisas acadêmicas sobre o assunto, que apontaram as equivocadas percepções históricas sobre as causas do problema e a compreensão da importância da educação, em especial, da alfabetização para a sociedade.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: UM BREVE HISTÓRICO SOBRE AS ERAS FHC, LULA E DILMA

A educação no Brasil e no restante da América Latina tem características extremamente particulares em relação à grande maioria dos outros países do mundo. Amparada por um conjunto de leis que distribui as responsabilidades políticas da área entre municípios, estados e União, a educação em nosso país é considerada altamente descentralizada (SOUZA, 2003).

Tal perspectiva pode ser observada na Constituição Federal, em seu artigo 211, ao estabelecer que a responsabilidade pela educação no Brasil deva ser dividida. Assim, a educação infantil e o ensino fundamental são obrigações prioritárias dos municípios, o ensino médio dos estados, e as instituições federais e universidades federais da União. Porém, isso não impede a ação de uma esfera governamental em outro nível educacional diferente do estabelecido, desde que tal esfera tenha cumprido comprovadamente todas as responsabilidades inerentes ao seu alcance governamental no âmbito da educação. Assim, estados também podem investir em instituições de nível superior, governo federal em creches ou os municípios em escolas de nível médio, por exemplo.

Dessa forma, ao longo dos anos, as políticas educacionais estabelecidas pelos governos federais foram compostas por programas, ações, normas e legislações voltadas não apenas para o ensino superior, conforme determina a Constituição Federal, mas à educação do país como um todo. Neste capítulo serão abordadas, brevemente, algumas das políticas educacionais elaboradas e implementadas nos governos federais eleitos após o período militar e a partir da estabilização democrática no país, pelos presidentes Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff.

3.1 A EDUCAÇÃO NO GOVERNO FHC

Estabelecida como uma das cinco prioridades em sua campanha eleitoral, as políticas educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso, popularmente chamado de FHC, tinham por objetivo retirar o país de um extremo e danoso atraso que afetava uma parcela significativa da população. FHC, vencedor das eleições presidenciais de 1994, iniciou seu

mandato em 1º de janeiro de 1995 prometendo atenção especial às escolas, seus alunos e professores, e a alarmante situação do analfabetismo no país.

A escola precisa voltar a ser o centro do processo de ensino. Escola não é só a função do professor – e a recuperação dos seus salários, principalmente no ensino básico. É muito mais do que isso. É o lugar de convivência onde a ação dos pais, a solidariedade do meio social, a participação do aluno e do professor e uma boa administração se somam para formar cidadãos. Para dar o salto que se impõe no limiar do novo milênio, não podemos mais conviver com o analfabetismo e o semi-analfabetismo em massa. É uma pobre ilusão achar que o mero consumo de quinquilharias vai nos fazer ‘modernos’, se nossas crianças continuarem passando pela escola sem absorver o mínimo indispensável de conhecimento para viver no ritmo da modernidade. Chega de construir escolas faraônicas, e depois enchê-las de professores mal pagos e mal preparados, junto com estudantes desmotivados e sem condições materiais e psicológicas para terem um bom aproveitamento (BRASIL, 1995b, p. 21).

Amparado por uma série de políticas educacionais, ao final do seu governo, de fato, o país apresentou avanços consideráveis quando observados os níveis mais básicos da educação no Brasil. A esfera superior da educação, prioritariamente de responsabilidade da União, contudo, não recebeu neste período a atenção compatível com a sua importância e relevância.

De 1995 ao final de 2002, o Governo FHC pôs em prática diversas políticas educacionais, por meio de programas, ações ou legislações voltados para a educação, tais como: Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), responsável por prover ações que beneficiariam o ensino fundamental nas regiões norte, nordeste e centro-oeste; o Bolsa Escola, para a transferência de renda para a manutenção de crianças em escolas; o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que visava incentivar o ensino técnico no país; o Programa Diversidade na Universidade, que buscava a promoção de pessoas de grupos socialmente desfavorecidos, como afrodescendentes e indígenas, às universidades; e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), para a distribuição de acervo cultural e referencial para escolas; entre outros (PLATT; BATISTÃO, 2009. SALVADORI; DE BONI, 2007. SANTOS, 2014. BRASIL, 2017f).

Em seus estudos, Durham (2010) observa que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), norteadora das políticas educacionais no período, foi sancionada no final de 1996, após oito anos de discussões e tramitação no Congresso Nacional, e em substituição às LDBs de 1961 e 1971, já consideradas ultrapassadas à época. A LDB de 1996 é o conjunto normativo que regulamenta todo o sistema educacional do país, desde a educação básica até o ensino superior, seja de caráter público ou privado, e que define o papel dos governos, em seus diversos níveis, na educação.

Instituído também em 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi outra ação executada no Governo FHC voltada para o âmbito da educação, responsável, esta, por estabelecer parâmetros para a distribuição de recursos e financiamento do ensino fundamental nos estados e municípios por meio de um fundo de natureza contábil (BRASIL, 2004).

No que tange a alfabetização, o Governo FHC implantou o Programa Alfabetização Solidária (PAS) em 1997 por meio de parceria público/privada em que órgãos do governo federal, municípios, instituições de ensino superior e empresas interessadas em patrocinar parte dos custos de operacionalização do programa, atuavam em conjunto para enfrentar os altos índices de analfabetismo observados no país na época. Para tanto, ações como implantação de bibliotecas, produção e distribuição de materiais didáticos, e a realização de cursos de alfabetização e capacitação foram desenvolvidos inicialmente no norte e no nordeste, em decorrência da situação educacional mais delicada destas regiões, e, a partir de 1999, em centros urbanos de outras regiões do país, como São Paulo e Rio de Janeiro (ARRUDA; CARDOSO, 2005).

Ainda em 1997, e com base em dados que explicitavam um quadro de elevado índice de crianças em idade escolar fora da escola, o governo federal instituiu o Programa Toda Criança na Escola, onde, por meio do Ministério da Educação e do Desporto, órgão federal responsável, buscava-se articular e promover ações em parceria com governos estaduais, municipais e a sociedade, como um todo, para a reversão deste preocupante quadro educacional detectado no país. O aprofundamento da análise situacional com a identificação das áreas mais críticas e a intensa campanha de mobilização para efetuação de novas matrículas nas escolas com a promoção do Dia Nacional da Matrícula, foram algumas das estratégias iniciais adotadas pelo governo, seguidas, por sua vez, de ações que visavam a permanência das crianças nas escolas, tais como: ampliação e reforma de escolas; construção de unidades escolares em locais sem atendimento educacional adequado; aquisição e disponibilização de transporte para alunos; treinamento e capacitação de professores; e o desenvolvimento de indicadores de qualidade para aferição da situação escolar por estado e por município (BRASIL, 1997).

Em harmonia com as contrapartidas estabelecidas com instituições financeiras externas (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, por exemplo), que emprestavam continuamente dinheiro ao país, ao longo do seu governo, FHC também instituiu ou

aprimorou avaliações externas de larga escala nos diversos níveis educacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (ENC) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (HADDAD, 2008).

Aplicado pela primeira vez em 1996, o ENC, popularmente conhecido como “Provão”, tinha por objetivo “aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação”, conforme Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que instituiu o exame (BRASIL, 1995a). De acordo com Durham (2010), no primeiro ano de aplicação, o Exame Nacional de Cursos contemplou estudantes dos cursos de Administração, Direito e Engenharia Civil, sendo progressivamente expandido até atender a 75% dos estudantes matriculados em todo o ensino superior no ano de 2002, e sendo aplicado, neste modelo, até o ano seguinte, 2003.

Outro exame, o ENEM, instituído em 1998, buscava avaliar a eficiência e equidade no sistema educacional a partir de uma avaliação anual aplicada aos alunos concluintes do ensino médio (NICOLODI, 2011). Gradativamente, o exame passou a contemplar outros objetivos e finalidades, como propiciar o ingresso de estudantes às instituições de ensino superior a partir dos resultados alcançados nas provas aplicadas. Assim, o ENEM passou de pouco mais de 157 mil estudantes participantes no seu primeiro ano de implementação para mais de 9,2 milhões de inscritos em 2016 (BRASIL, 2016).

O SAEB, apesar de ter sido criado em 1990, foi regularizado e institucionalizado apenas em 1995, durante a gestão de FHC. À época, o país ainda carecia de informações seguras sobre a qualidade do ensino provido na educação básica (BRASIL, 2015a). Assim, seu objetivo configurava-se em:

[...] realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (BRASIL, 2015a).

No que tange às políticas voltadas para a educação superior, pesquisadores como Carvalho (2007), Jesus (2015) e Luchmann (2007) afirmam que ocorreu durante o período do Governo FHC um processo de sucateamento das universidades federais. De acordo com Michelloto, Coelho e Zainko (2006), tal processo, lento e gradativo, pode ser constatado pela

redução dos recursos para custeio de pessoal, água e luz, por exemplo, em 24%, e também de 77% para investimentos em salas, laboratórios e computadores, entre outros, segundo a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, de 1995 a 2001. Cunha (2003) questiona a intenção deliberada do processo ao observar que ao passo que recursos para as instituições federais eram escassos, os benefícios para as instituições privadas eram volumosos. Em seu artigo, Silva (2016) observa que as políticas de nível superior do Governo FHC faziam parte de uma reforma educacional de caráter neoliberal, reduzindo os seus investimentos, proibindo a contratação de novos professores e, conseqüentemente, depreciando a universidade, como um todo.

3.2 A EDUCAÇÃO NO GOVERNO LULA

A partir de 2003 temos uma mudança na gestão do país com a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência do Brasil. Sua vitória, à época, foi marcada por uma profunda expectativa de mudança às políticas adotadas pelo governo FHC, em especial, à ruptura com organismos financeiros internacionais e pensamentos neoliberais. Contudo, Dantas e Sousa Junior (2009) observam que ao longo do seu primeiro mandato, o Governo Lula realizou um lento período de transição das políticas econômicas. No âmbito da educação, Oliveira (2009, p. 198) também observa um processo transitório durante o novo governo, destacando que o “primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior” e que a falta de políticas regulares para a educação básica caracteriza os quatro anos iniciais de Lula no governo do país. Somente em 2007, com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ocorreu uma grande intervenção do governo na área, por intermédio de um conjunto importante de programas e ações específicas.

Antes, porém, em seu primeiro ano de gestão, o governo Lula instituiu e implementou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). À época, o país ainda possuía índices alarmantes de analfabetismo em sua população: segundo o Censo 2000, mais de 15 milhões de pessoas com mais de 15 anos não sabiam ler, nem escrever. Assim, buscando a reversão desse quadro, e inicialmente por meio da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), órgão especial do Ministério da Educação, o PBA executou uma série de ações visando a alfabetização de jovens, adultos e idosos, como projetos e cursos de alfabetização, inclusive para alunos com necessidades especiais, tendo como foco: a gestão participativa do programa

com entidades educacionais e da sociedade civil organizada; a descentralização do programa entre governos estaduais e municipais; a continuidade da alfabetização do aluno com o incentivo a não interrupção da sua trajetória educacional; a transversalidade da educação de jovens e adultos com a posterior capacitação profissional dos alunos; e a atenção especial das avaliações realizadas no programa para a melhoria contínua das ações executadas (TELES; CARNEIRO, 2006).

Em 2004, o Programa Universidade Para Todos (ProUni) pode ser considerado como um dos primeiros programas educacionais de larga escala desenvolvidas pelo Governo Lula. O ProUni visava, em suma, promover o acesso ao ensino superior, mediante oferta de bolsas parciais ou integrais para preenchimento de vagas em instituições privadas a uma camada de estudantes da sociedade sem condições financeiras de custear o ingresso e manutenção dos seus próprios estudos até a conclusão do curso. Assim, a União, por meio de benefícios tributários às instituições participantes, como isenções de impostos, obtinha uma reserva de vagas nestas instituições, e as disponibilizava por meio de um processo seletivo, em que, para concorrer, os interessados necessitavam participar do ENEM e contemplar pelo menos um dos pré-requisitos básicos estabelecidos pelo programa, como ter cursado o ensino médio em instituição pública ou em particular na condição de bolsista integral, ser deficiente físico ou ser um professor da rede pública, entre outras especificidades do processo seletivo. Em paralelo, o Programa de Bolsa Permanência (PBP), pode ser considerado uma importante ação do governo ao prover benefícios aos estudantes contemplados com bolsas integrais no ProUni, por meio da concessão de auxílio financeiro a estes, auxiliando-os, assim, na sua própria manutenção no decorrer curso. Outra ação conjunta, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), possibilita ao estudante detentor de uma bolsa parcial, ainda, o financiamento da parcela da mensalidade devida à instituição de ensino superior privada não coberta pela bolsa concedida pelo ProUni (BRASIL, 2017a).

Também em 2004 foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, objetivando melhorar e auxiliar a formação de professores da rede pública de ensino básico. Neste mesmo ano, pela primeira vez, as ações do Programa Nacional do Livro Didático contemplaram também os estudantes do ensino médio (BRASIL, 2017b).

Já no início do seu segundo mandato, o Governo Lula pôs em prática o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Composto por uma quantidade relevante de programas, ações e iniciativas, o PDE alcança todos os níveis educacionais, sendo, assim, um

norteador na Educação também para outras esferas governamentais, como os estados e municípios. Dessa forma, na educação básica, PDE articula-se com a Formação de Professores, o Piso Salarial Nacional, o Salário-Educação, o PIBID, o FUNDEB, o IDEB e o Plano de Metas. No que tange a educação superior, o REUNI, o PNAES, o SINAES e as ampliações no atendimento do ProUni e do FIES também relacionam-se com o PDE. Para a educação profissional e tecnológica, o PDE promove a reorganização, normatização e retorno dos investimentos nos IFETs. O Plano de Desenvolvimento da Educação contempla, ainda, ações educacionais técnicas voltadas para jovens e adultos (EJA) (BRASIL, 2007a).

Objeto de estudo desta pesquisa e observado com maior profundidade no Capítulo 4, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, é um programa educacional implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), voltada para a formação e valorização de professores por meio da relação entre as universidades e a educação básica, a partir da inserção dos estudantes das licenciaturas diretamente no cotidiano escolar (BRASIL, 2007a).

O FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, instituído em substituição ao FUNDEF, ampliou o repasse dos recursos da União por meio de um único fundo contábil para toda a educação básica, incluindo o ensino infantil, fundamental, médio e a educação de jovens e adultos (OLIVEIRA, 2009).

Após a reformulação do SAEB, em 2005, no qual este passou a ser composto por duas avaliações, Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, sendo a primeira amostral e a segunda censitária, e com o PDE, percebeu-se a necessidade de avaliar a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas do país. Para tanto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) combinando resultados de desempenho escolar e resultados de rendimento escolar obtidos com o SAEB (BRASIL, 2007a. BRASIL, 2015a).

Outro programa apresentado no PDE foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, REUNI, que tinha por objetivo imediato a elevação da quantidade de novas matrículas realizadas nas universidades federais, bem como a redução significativa das taxas de evasão apresentadas por essas mesmas

instituições. Para tanto, o governo federal efetuou alto aporte financeiro de recursos e incentivou um melhor aproveitamento das estruturas físicas e dos recursos humanos das instituições, impulsionando, inclusive, a abertura de turmas em turnos noturnos e de novos cursos nas universidades. Fundamental para o sucesso do REUNI, tendo em vista o crescimento significativo do ingresso de novos estudantes nas instituições públicas de nível superior, especialmente de classes sociais inferiores, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) incentiva a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação por meio da assistência à moradia, alimentação, transporte, entre outras ações, aos mesmos (BRASIL, 2007a).

Segundo Dantas e Souza Junior (2009), uma importante ação do Governo Lula foi a revogação do Decreto Presidencial de 1998, publicado durante a gestão de FHC, que impedia a criação de novas unidades do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) sem a parceria de estados, municípios ou do setor produtivo e que, posteriormente, estes deveriam ser os responsáveis pela manutenção da instituição, de acordo o decreto revogado. Assim, a União voltou a investir no ensino técnico, por intermédio de uma política agressiva da expansão dessa rede, posteriormente transformada em Instituto Federal, e que passaria a oferecer, em conjunto, ensino médio integrado com profissionalizante e cursos de nível superior em tecnologias, engenharias e licenciaturas.

Outra questão tratada pelo PDE foi a educação de jovens e adultos. Neste ponto, o governo federal ressalta no Plano a importância de ações efetivas que reduzam os alarmantes índices de analfabetismo e semianalfabetíssimo observados, bem como que possibilite também o ingresso dessa considerável parcela da população aos programas de educação profissional.

As cifras e as estatísticas, porém, não bastam para fundamentar o que está em jogo aqui. O Estado brasileiro tem o dever moral de explorar todas as possibilidades de superação do problema do analfabetismo. A saída que o PDE aponta com a nova versão do Programa Brasil Alfabetizado é o aprofundamento da visão sistêmica da educação, integrando, em cada município, a alfabetização à EJA. As salas de alfabetização, a cada formatura, devem ser transformadas em salas de educação continuada de jovens e adultos, o que ocorrerá com maior frequência se os equipamentos públicos e os professores da rede pública forem incorporados ao programa, sobretudo no campo – o que não significa prescindir da sociedade civil organizada, que pode desempenhar importante papel na mobilização da comunidade e na formação especializada dos alfabetizadores, concretizando as dimensões da transparência e da mobilização social, fundamentais ao PDE (BRASIL, 2007a, p. 36).

Assim, em linhas gerais, pode-se afirmar que o Governo Lula implementou importantes e relevantes políticas educacionais em todos os níveis de ensino, especialmente a partir do segundo mandato e no que envolve o ensino superior federal do país, responsabilidade devida à União, segundo a Constituição de 1988, inclusive propiciando a criação de quatorze novas universidades federais espalhadas por todas as regiões do país, além de uma considerável quantidade de novos campi para as universidades já existentes (PIMENTEL, 2015).

3.3 A EDUCAÇÃO NO GOVERNO DILMA

Apoiada por Lula e sua alta popularidade ao final do seu governo, a plataforma de campanha da candidatura de Dilma Vana Rousseff foi fortemente calcada na continuidade das políticas sociais de inclusão iniciadas pelo seu antecessor. Assim, no campo da educação, ao ser eleita, Dilma se comprometeu com a nação em ampliar o acesso e elevar a qualidade da educação em todos os níveis educacionais.

Nas últimas duas décadas, o Brasil universalizou o ensino fundamental. Porém é preciso melhorar sua qualidade e aumentar as vagas no ensino infantil e no ensino médio. Para isso, vamos ajudar decididamente os municípios a ampliar a oferta de creches e de pré-escolas. No ensino médio, além do aumento do investimento público vamos estender a vitoriosa experiência do ProUni para o ensino médio profissionalizante, acelerando a oferta de milhares de vagas para que nossos jovens recebam uma formação educacional e profissional de qualidade. Mas só existirá ensino de qualidade se o professor e a professora forem tratados como as verdadeiras autoridades da educação, com formação continuada, remuneração adequada e sólido compromisso com a educação das crianças e jovens. Somente com avanço na qualidade de ensino poderemos formar jovens preparados, de fato, para nos conduzir à sociedade da tecnologia e do conhecimento (BRASIL, 2011).

Mesmo após apenas cinco anos e meio de um governo abruptamente interrompido por um processo de impeachment, importantes conquistas puderam ser observadas na educação, em decorrência de uma política de reconhecimento dos avanços da gestão anterior combinada com novos programas e ações governamentais na área.

O Governo Dilma reforçou e ampliou programas como o REUNI, ProUni, Proinfância e PIBID, pôs em prática outros como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Ciência Sem Fronteiras (CsF), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Viver Sem Limite), além de ter sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE).

As políticas educacionais de continuidade do Governo Dilma produziram interessantes resultados, como: quatro novas universidades inauguradas em 2013 dentro do REUNI, o salto de 241.273 bolsas ofertadas pelo ProUni em 2010 para 329.117 bolsas ofertadas em 2015, e investimentos na ordem de 10 bilhões de reais no Proinfância para a construção de mais de oito mil creches e pré-escolas em parcerias com municípios (SILVA, 2014. BRASIL, 2017a. PORTAL BRASIL, 2015).

Um dos principais programas criados no Governo Dilma, ainda em 2011, no seu primeiro ano de mandato, foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que tinha por objetivo a ampliação e democratização da oferta de cursos tecnológicos e profissionalizantes, mediante a busca por “ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda”. Até 2015, mais de 9,4 milhões de matrículas foram registradas no Pronatec (BRASIL, 2017c).

Também em 2011, o governo federal lançou o Ciência Sem Fronteiras (CsF), disponibilizando, para tanto, 101 mil bolsas de intercâmbio para estudantes de graduação e pós-graduação estagiarem no exterior, e promovendo o contato das instituições nacionais com sistemas educacionais inovadores e empenhados em ciência e pesquisas tecnológicas em diversas partes do mundo (BRASIL, 2017d). Em 2014, em complemento ao CsF, Brasil (2017e) observa que foi lançado o Idiomas Sem Fronteiras (IsF), programa educacional auxiliar que visa incentivar o aprendizado de línguas estrangeiras mediante a oferta de cursos de idiomas, como inglês e espanhol, por exemplo, além do ensino da língua portuguesa para estrangeiros.

Em 2012, o Governo Federal estabelece o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), compromisso firmado juntamente com estados e municípios para o alcance da meta de alfabetização de todas as crianças com idade máxima de oito anos até a conclusão do 3º ano do ensino fundamental. Para tanto, as ações do PNAIC compreendem a formação continuada de professores que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental por meio de cursos de aperfeiçoamento e do recebimento de bolsas, a melhoria da qualidade dos materiais didáticos produzidos e das tecnologias educacionais envolvidas e, conseqüentemente, o avanço nos resultados observados das avaliações externas aplicadas progressivamente (LUZ; FERREIRA, 2013).

Implementado em 2013 e incorporada ao SAEB, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa censitária aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental da rede pública visando identificar os níveis de alfabetização, letramento e conhecimentos em matemática destes. Além de fornecer resultados sobre o desempenho do conjunto de alunos avaliados, a ANA também contribui para a melhoria do processo de alfabetização por meio da produção de indicadores acerca da oferta de ensino básico (BRASIL, 2015a).

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Viver Sem Limite) envolve ações de quinze ministérios e possui quatro eixos temáticos focados na promoção e desenvolvimento de políticas públicas específicas para pessoas com deficiências, sendo o primeiro destes eixos focado na educação inclusiva. Assim, o Viver Sem Limite propiciou ações como: criação de salas de recursos multifuncionais, formação especial de professores, disponibilização de transporte escolar acessível, incentivo ao aprendizado de libras, promoção no acesso de pessoas com deficiências às universidades e a transformação de escolas tradicionais em escolas acessíveis (BRASIL, 2014a).

Em 2014, no último ano do seu primeiro mandato e após quase quatro anos de discussões sobre o tema, Dilma Rousseff lançou o Plano Nacional de Educação (PNE), documento-referência sobre a Educação do país que norteia as políticas do setor para o conjunto de esferas governamentais ao contemplar todos os níveis educacionais no plano e estabelecendo ações a serem executadas e metas a serem alcançadas pelos governos em até dez anos. Em suma, o PNE é:

[...] um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos. O PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais (BRASIL, 2014b, p. 7).

Dentre as diversas metas estabelecidas no PNE, observam-se: universalizar o ensino básico para toda a população; fomentar a qualidade da educação básica, elevando as médias nacionais no IDEB; aumentar a escolaridade média da população; a erradicação do analfabetismo absoluto e redução significativa do analfabetismo funcional; intensificar a oferta de vagas no ensino profissional e técnico; a valorização do magistério; e elevar a qualidade do ensino superior promovendo o acesso e formação (BRASIL, 2014c).

Percebendo a importância e a relevância da área para o país, Dilma Rousseff, ao iniciar o seu segundo mandato presencial, alterou o slogan do seu governo para “Brasil, Pátria Educadora”. Porém, em função de um processo de destituição de governo, pouco mais de um ano após a sua reeleição, a mesma foi afastada do seu cargo, sendo definitivamente impedida de continuar no cargo máximo do poder executivo nacional no dia 31 de agosto de 2016.

3.4 EM SÍNTESE

Conforme apresentado neste capítulo, os governos federais do recente período de redemocratização do país provocaram diversas mudanças nas políticas educacionais no Brasil, em todos os níveis de ensino. Cada governo, em seu tempo e a seu modo, contribuiu para melhorias da educação proporcionada à população: o Governo FHC, especialmente nos níveis educacionais iniciais; o Governo Lula, com uma atuação mais destacada na esfera educacional superior; e o Governo Dilma, em políticas de inclusão social, de atendimento à infância e para o ensino técnico.

Contudo, devido ao enorme atraso educacional ao qual o país se encontrava no início dos anos 1990, mesmo após mais de duas décadas de inúmeras intervenções governamentais por meio de legislações, fundos de recursos, planos de desenvolvimento e metas, programas específicos, ações inclusivas e afirmativas, avaliações externas de larga escala e criações de creches, escolas e universidades, as políticas educacionais continuam sendo fundamentais para o desenvolvimento do país e importantes forças motoras de mudanças em toda a sociedade, nos seus mais diversos níveis e alcances.

4 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Com o início da década de 1990, após debates públicos acerca dos problemas educacionais do Brasil, carência de dados sistêmicos a respeito do desempenho escolar dos alunos e estudos piloto em estados balizando a aplicação de avaliações externas, o governo federal passou a investir e a promover programas e modelos avaliativos em esfera nacional e a participar de estudos a nível global. Os resultados das participações brasileiras no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) nos últimos lugares na comparação com os demais países participantes, contudo, corroboraram o sentimento de insatisfação da sociedade brasileira quanto ao nível da educação pública ofertada. Em paralelo, estudos constatavam que a formação de professores não estava devidamente alinhada às novas necessidades contemporâneas encontradas nas escolas. Assim, e também a partir dos frágeis resultados observados desde as primeiras avaliações externas realizadas no país, percebia-se a necessidade de um novo modelo de formação para os estudantes das licenciaturas, mais adequado à nova e complexa realidade acadêmica (AMBROSETTI; et al, 2013. BRASIL, 2010. COELHO, 2008. GATTI, 2014).

A partir do PDE de 2007, posto em prática no início do segundo mandato do Governo Lula, uma série de políticas educacionais foi executada, entre elas, ações que tinham como objetivo o incentivo da carreira de magistério, aproximando o licenciando da escola ainda no início da sua formação. Essas políticas contribuiriam, também, para a melhoria do ensino praticado na educação básica, elevando os indicadores de qualidade calculados e, posteriormente, aumentando as médias gerais das escolas participantes no ENEM (BRASIL, 2007b).

Uma das importantes políticas de valorização do magistério para a educação básica do Governo Lula foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Aqui, abordaremos esse programa como forma de compreendê-lo um pouco mais, uma vez que um de seus muitos projetos se constitui em objeto de investigação desta pesquisa.

O PIBID foi implementado no ano de 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESu) e com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sendo executado pelas universidades do país e viabilizado pelos professores destas universidades, pelos

estudantes dos cursos de licenciatura e pelos professores da rede pública de ensino fundamental e médio (NEITZEL; FERREIRA; COSTA, 2013).

Ainda segundo Neitzel, Ferreira e Costa (2013), o PIBID estabelece uma relação permanente entre a educação superior e a educação básica, propondo que o licenciando possa ter uma formação mais sólida, introduzindo-o diretamente no espaço escolar, por meio da relação entre teoria (universidade) e prática (escola). Dessa forma, o programa trata da formação inicial de professores, estimulando a comunidade escolar mediante a inovação e renovação do processo educacional, em decorrência da troca de experiências e novos conceitos entre docentes e estudantes de licenciatura. A partir da aplicação de atividades didático-pedagógicas nas escolas, por exemplo, os licenciandos passam a vivenciar experiências práticas de ensino-aprendizagem com a orientação de professores das próprias escolas e da sua universidade.

De acordo com CAPES (2015a), diversos princípios norteiam o programa, objetivando estimular a formação de docentes da educação básica em nível superior, contribuir para a valorização do magistério, elevar a qualidade da formação nos cursos de licenciatura, aproximar os licenciandos do cotidiano das escolas públicas, incentivar escolas públicas e mobilizar seus professores, propiciar a articulação entre teoria e prática na formação dos docentes, e contribuir para a inserção na cultura escolar do magistério os estudantes de licenciatura. Outra característica do PIBID tem a ver com a disponibilização de bolsas não apenas para os estudantes, mas para os diversos atores envolvidos no programa. Os participantes recebem um determinado valor financeiro por sua participação e tempo investido no programa, organizado da seguinte forma:

- i) licenciandos, que são os estudantes dos cursos de licenciatura das universidades;
- ii) supervisores, que são os docentes das escolas participantes do programa que acompanham cotidianamente as ações dos licenciandos;
- iii) coordenadores de área, que são os docentes das universidades responsáveis por coordenar os subprojetos nas suas respectivas áreas de conhecimento e orientar os licenciandos participantes do programa;
- iv) coordenadores institucionais, que são os docentes das universidades responsáveis pela coordenação geral do programa na instituição de ensino superior e pela interlocução junto ao CAPES.

Observa-se, ainda, que o financiamento do programa ocorre, também, por meio de recursos de custeio, disponibilizado aos subprojetos para auxiliar e viabilizar as atividades previstas do programa (CAPES, 2015a). Vale ressaltar que em função da instabilidade política e financeira do país, esse financiamento de custeio sofreu reduções e não aconteceu em alguns momentos, particularmente após 2015.

O gráfico apresentado na Figura 3, a seguir, demonstra a evolução dos recursos investidos no programa pelo governo federal durante o período que abrange os anos de 2009 até 2014.

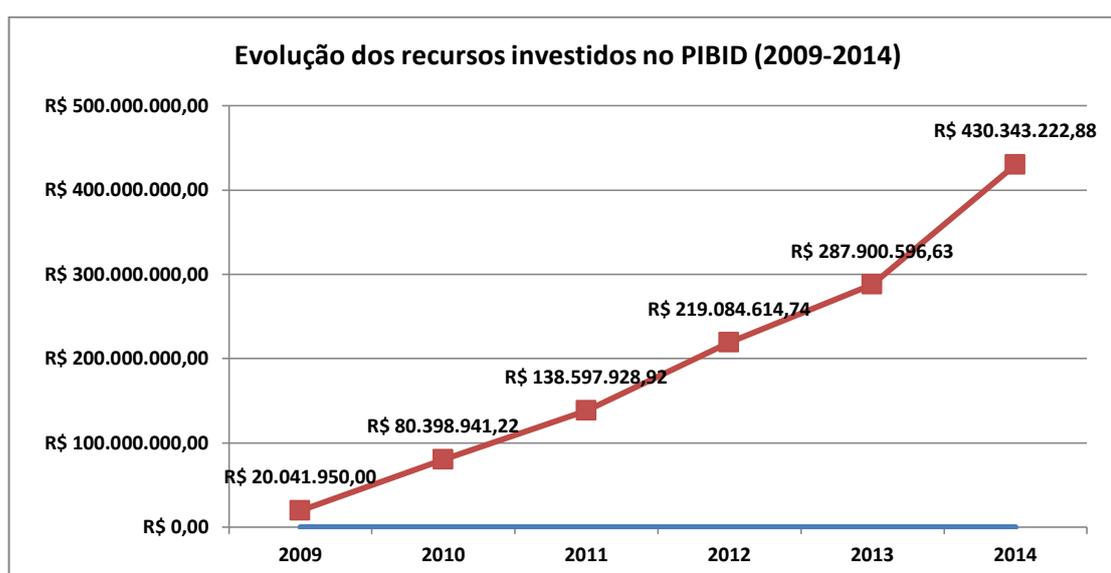


Figura 3 – Evolução dos recursos investidos no PIBID (2009-2014).
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Conforme observado na Figura 3, os recursos executados pelo PIBID em bolsas e recursos de custeio aumentaram em mais de vinte vezes entre 2009 e 2014, passando de pouco mais de vinte milhões de reais, no início do programa, para cerca de quatrocentos e trinta milhões de reais apenas cinco anos mais tarde (CAPES, 2015b).

Os relatórios de gestão (CAPES, 2015a) demonstram que tal aumento de recursos é justificado pelo largo crescimento do programa. Em 2007, ano inicial do PIBID, o edital ainda fechado apenas às áreas com carência de docentes, contemplou a participação de 3.088 bolsistas. A partir de 2009, após atender toda a educação básica, o programa teve crescimento considerável, conforme a Tabela 1.

Tabela 1: Evolução das bolsas distribuídas pelo PIBID.

Ano do edital	Quantidade de bolsas
2009	10.606
2010	3.020
2011	13.292
2012	22.403
Acumulado	49.321

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Apesar da relativa queda de 2009 para 2010, observa-se, na Tabela 1, a evolução da distribuição de bolsas do início do programa até o ano de 2012, último ano com dados disponibilizados especificamente sobre esse tópico. Percebe-se, nestes resultados, um aumento considerável de 111,23% na oferta de bolsas no programa.

A Figura 4 analisa a distribuição das bolsas entre licenciandos, supervisores e coordenadores no mesmo período apresentado na tabela anterior.

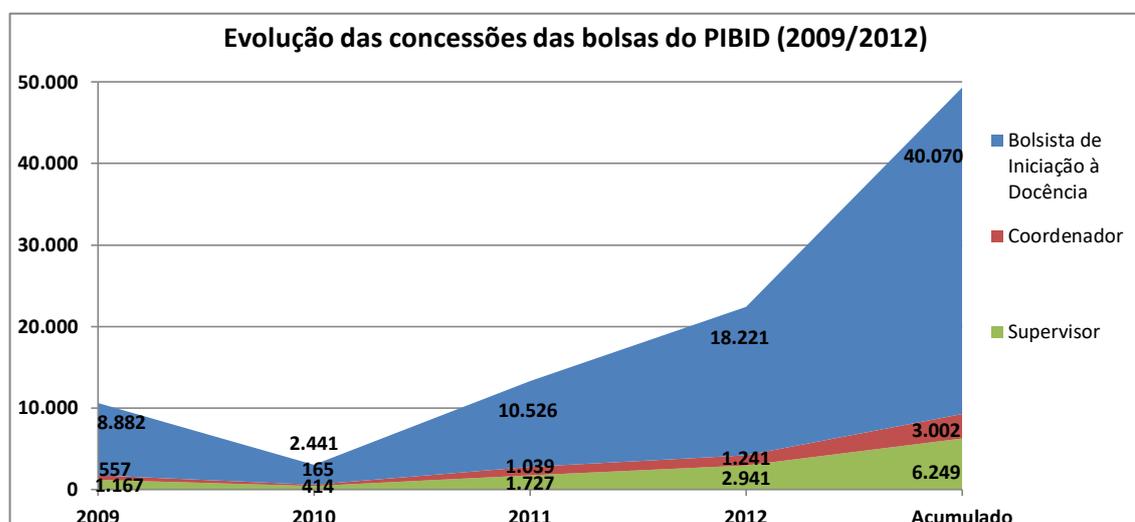


Figura 4 – Evolução das concessões das bolsas do PIBID (2009-2012).

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Percebe-se, na Figura 4, o forte crescimento das bolsas concedidas especialmente aos estudantes. De 2009 a 2012 foram disponibilizadas mais de quarenta mil bolsas aos licenciandos, o que confirma a forte adesão ao programa por parte dos discentes dos cursos de licenciatura (CAPES, 2015a).

Em 2013 foi instituída uma nova portaria regulamentar para o PIBID por meio de consulta pública aos coordenadores do programa. Assim, em 2014, ano dos últimos dados disponibilizados pelo MEC sobre o programa como um todo, o PIBID apresentava mais de noventa mil bolsas concedidas entre licenciandos, supervisores e coordenadores, distribuídas

entre 313 projetos institucionais selecionados e 2.997 subprojetos (CAPES, 2015a). Dentre as bolsas concedidas, a distribuição regional destas ocorre conforme apresentado no gráfico da Figura 5, a seguir.

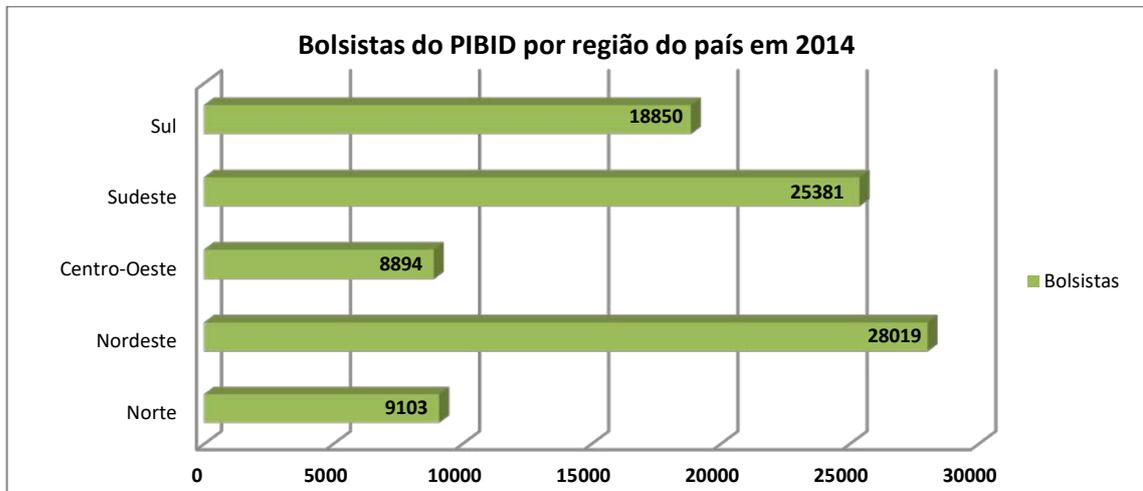


Figura 5 – Bolsistas do PIBID por região do país em 2014.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

A Figura 5 apresenta a região nordeste como a maior beneficiária do PIBID, com cerca de 31% da quantidade de bolsistas cadastrados no programa. Contudo, segundo CAPES (2015a), entre os programas educacionais, esta não é uma situação comum, tendo em vista que, tradicionalmente, as regiões Sul e Sudeste apresentam uma maior participação.

Os resultados alcançados pelo PIBID, especialmente pelo forte aumento dos recursos investidos, crescimento das bolsas atendidas, quantidade de projetos selecionados e alcance nacional do programa, evidenciam o impacto positivo dentro do contexto acadêmico ao valorizar a formação do magistério da educação básica do país, como um todo (CAPES, 2015a).

Dentre os efeitos das ações do PIBID, Ambrosetti e seus colaboradores (2013) analisam que a partir da participação no programa, os estudantes de licenciatura têm, desde cedo, uma nova perspectiva sobre a sua futura profissão, tendo em vista uma confrontação imediata com a realidade e um reposicionamento natural das suas próprias expectativas. Em suas vivências no programa, Wiebusch e Ramos (2012) observam que a relação entre teoria e prática foi diretamente influenciada pelo PIBID. As autoras relatam que levar para a escola a teoria adquirida durante o curso e depois poder retornar com as próprias experiências vividas,

proporcionou enriquecimento aos debates em sala com professores e colegas, um importante acúmulo de conhecimento e um melhor aproveitamento do período acadêmico.

Romagnolli, Souza e Marques (2014) também argumentam a favor de uma maior experiência adquirida pelos estudantes bolsistas no programa, avaliando que a vivência e a adequada compreensão da realidade escolar pelo licenciando, em outras circunstâncias, provavelmente só seriam possíveis após a sua inserção no mercado de trabalho. Os autores analisam, contudo, que ainda há uma grande distância entre universidade e escola, porém, podendo, de alguma forma, ser minimizada pelas contribuições do PIBID ao processo acadêmico ao aperfeiçoar a formação do futuro docente, proporcionando um ensino de melhor qualidade para as escolas, e observam que os alunos envolvidos pelas ações do programa “também ganham muito com essa interação entre universidade e escola. Como as ações do PIBID têm objetivo de propor atividades diferenciadas aos alunos a escola também é beneficiada com estas atividades” (ROMAGNOLLI; SOUZA; MARQUES, 2014, p. 6).

Conforme a proposta do PIBID, uma das ações desenvolvidas vem acontecendo desde 2012 na Universidade Federal de Ouro Preto, por meio de professores e pesquisadores do Departamento de Educação. O Subprojeto Alfabetização, parte do projeto de pedagogia da UFOP no PIBID, atua diretamente no processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas dos municípios de Ouro Preto e Mariana, ambos no estado de Minas Gerais, por meio de ações e atividades dos estudantes do curso de Pedagogia da universidade. Tendo como objetivo o desenvolvimento do processo de iniciação à docência dos estudantes da UFOP, o Subprojeto Alfabetização privilegia o foco de atuação na aquisição do sistema de leitura e nas dificuldades de aprendizagem observadas nas crianças alvos das intervenções realizadas no dia a dia escolar.

Para o alcance do objetivo traçado, cada escola recebeu seis estudantes do curso de Pedagogia, com carga horária individual de 12 horas semanais internamente na escola, e seis ações foram elencadas na proposta do Subprojeto Alfabetização de forma articulada com o projeto institucional do PIBID:

- i) contato com as escolas e imersão inicial dos bolsistas no contexto escolar, buscando o mapeamento dos processos e práticas alfabetizadoras realizadas nas escolas e a identificação dos sucessos e dificuldades;

- ii) elaboração conjunta de um programa e cronograma de ações a serem desenvolvidas no âmbito escolar, visando o esclarecimento dos pontos convergentes e conflitantes durante o processo de alfabetização nas escolas;
- iii) imersão dos bolsistas no cotidiano escolar orientados pelo planejamento/programa, através do plano de ação e por meio de práticas pedagógicas e alfabetizadoras, como atendimento individualizado, contações de histórias, encenações de peças teatrais, brincadeiras com jogos lúdicos, entre outras, direcionadas às necessidades identificadas previamente;
- iv) encontros semanais do coordenador com os bolsistas para avaliação, análise das intervenções e embasamento teórico-metodológico;
- v) encontros quinzenais no primeiro trimestre e mensais no restante do ano, entre coordenador, supervisores das escolas e bolsistas, para a avaliação da atuação do subprojeto, além do planejamento das ações desenvolvidas e de estratégias de ação docente;
- vi) produção escrita de relatórios ao final de cada semestre de desenvolvimento do subprojeto, bem como do relatório anual e final a ser incorporado ao projeto institucional, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de escrita, organização, planejamento, síntese e sistematização do bolsista, além de ser uma demanda própria do PIBID.

Uma das estratégias adotadas pelo Subprojeto Alfabetização para o alcance do seu objetivo foi a identificação, por meio de avaliações padronizadas, de aspectos relativos ao processo de leitura de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas participantes do programa. Dessa forma, ao final de cada ano, testes de leitura foram aplicados a todos os alunos entre o 1º e o 3º ano escolar. Até o ano de 2016, cerca de duas mil avaliações já haviam sido aplicadas aos alunos acompanhados pelo Subprojeto Alfabetização e os seus resultados, posteriormente, analisados e divulgados para as escolas e os seus responsáveis diretos. A presente pesquisa utiliza o material acumulado pelo subprojeto e visa compreender os efeitos das ações do programa especificamente no processo de aquisição de leitura das crianças em estado escolar de alfabetização.

5 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Apresenta-se, neste capítulo, todo o conjunto de informações relativo à perspectiva metodológica proposta para este estudo investigativo. Dessa forma, o percurso metodológico traçado para a devida coleta e análise dos dados, uma apresentação do teste avaliativo usado nesta pesquisa, bem como um breve histórico das escolas participantes da pesquisa e os seus resultados em avaliações de larga escala serão demonstrados a seguir.

5.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Desde o ano de 2013, as ações pedagógicas do Subprojeto Alfabetização, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizadas pelos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) em diversas escolas das cidades de Ouro Preto e Mariana, em Minas Gerais, são monitoradas a partir da execução anual de Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC) nos alunos envolvidos por estas ações. Para a pesquisa de campo estabelecida neste estudo foram escolhidas duas escolas participantes do programa: Escola Municipal Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida, em Mariana, e a Escola Municipal Simão Lacerda, em Ouro Preto. A opção por essas escolas, em detrimento de outras também participantes do programa, não levou em consideração aspectos socioeconômicos e deve-se ao fato que as turmas de 1º ao 3º ano de ambas as escolas participaram integralmente de todas as ações do PIBID durante todo o período de pesquisa estabelecido para este trabalho. Destaca-se que ainda no final do ano de 2012, antes mesmo, portanto, do início das primeiras intervenções do programa nas escolas, avaliações do PROLEC foram aplicadas aos alunos das escolas que compuseram a linha de base para esta pesquisa, tendo em vista que estes mesmos alunos não haviam sido impactados por nenhum tipo de intervenção externa no seu processo acadêmico. Para a composição dos dados observados nesta pesquisa, os resultados do ano de 2015 foram os últimos considerados, completando, dessa forma, quatro anos sequenciais de resultados do PROLEC.

Apresentada a seguir, a Figura 6 ilustra a composição amostral das turmas e alunos que compõem a pesquisa a partir da observação global de todas as avaliações realizadas nas escolas entre os anos de 2012 a 2015. Destaca-se, inicialmente, que os quadrados evidenciados com contorno em azul são referentes às turmas que compõem a linha de base

desta pesquisa, pois estes não participaram das intervenções do PIBID, e os quadrados com contorno em preto destacam as turmas que receberam ações dos estudantes de pedagogia da UFOP por meio do Subprojeto Alfabetização.

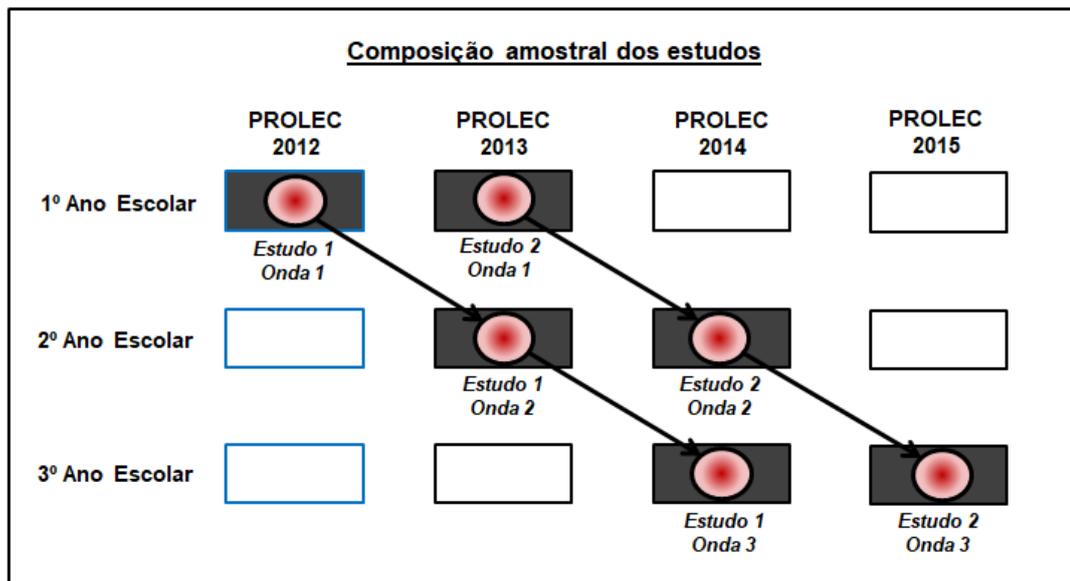


Figura 6 – Composição amostral dos estudos.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Conforme apresentado na Figura 6, para a primeira fase da coleta de dados desta pesquisa, todos os resultados obtidos a partir das aplicações do PROLEC nas duas escolas para as turmas do 1º ao 3º ano escolar entre os anos de 2012 a 2015 foram considerados. Primeiramente, os resultados de cada aluno foram tabulados no software Microsoft Office Excel, versão 2010, gerando planilhas de resultados por turmas. A partir do cruzamento dos resultados, foram identificados os alunos que participaram integralmente e sequencialmente de todas as avaliações do PROLEC, do 1º ao 3º ano escolar, compondo o “Estudo 1” o grupo de alunos que participou das pesquisas nos anos de 2012 (Onda 1), 2013 (Onda 2) e 2014 (Onda 3) e o “Estudo 2” o grupo de alunos que participou das pesquisas nos anos de 2013 (Onda 1), 2014 (Onda 2) e 2015 (Onda 3). Assim, os quadrados em cinza destacam a turma como um todo e os círculos em vermelho ilustram o componente amostral que, efetivamente, participou das avaliações do PROLEC nos três anos seguidos (Figura 6). Tal distinção se mostra relevante e necessária, pois foram verificadas, por exemplo, diversas ocorrências de alunos que entraram ou saíram da escola após um determinado ano escolar, o que descaracterizaria a observação transversal idealizada para esta pesquisa a partir das intervenções do PIBID na escola durante o período destacado. Posteriormente, os resultados observados foram categorizados conforme os desempenhos dos alunos participantes dos dois

grupos e, finalmente, ocorreram os cruzamentos dos resultados tabulados, que geraram as análises dos dados de forma descritiva e estatística por meio de quadros, tabelas e gráficos apresentados ao longo do capítulo seguinte.

De caráter quantitativa, esta fase de coleta e análise de dados propiciou uma investigação estatística rica em informações, tais como: evolução do processo de alfabetização por estudo e por escola participante da pesquisa, comparação entre os resultados de entrada e saída na pesquisa para cada grupo estabelecido, mensuração do tamanho do efeito percebido nas amostras identificadas, entre outras informações relevantes.

Para tanto, fez-se necessária a execução de testes estatísticos específicos no software IBM SPSS Statistics, versão 23, para a adequada evolução da investigação: Teste de Shapiro-Wilk, que verifica se a distribuição encontrada da amostra afasta-se de uma distribuição normal modelo por meio da comparação dos escores, em que “um valor significativo indica um desvio de normalidade” e, portanto, testes executados posteriormente devem ser não-paramétricos, sem a presunção que os dados da amostra seguem uma distribuição normal; Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon, teste não-paramétrico “utilizado em situações em que existem dois conjuntos de escores a serem comparados, mas esses escores são provenientes dos mesmos participantes”; e o Coeficiente de Correlação r de Pearson, medida estatística que verifica de maneira objetiva e padronizada a importância do efeito observado na amostra a partir dos dois momentos estabelecidos para a pesquisa. Importante destacar que a investigação estatística ocorreu tanto nos grupos já identificados anteriormente, “Estudo 1” e “Estudo 2”, quanto num aprofundamento destes, a partir das observações individuais de cada escola em cada um dos grupos (FIELD, 2009).

Outra etapa da primeira fase da coleta dos dados envolveu os resultados das escolas participantes da pesquisa em avaliações externas e em indicadores de qualidade da educação e de nível socioeconômico. Para tanto, buscou-se identificar, acompanhar e analisar os desempenhos dos conjuntos de alunos no período estabelecido para esta pesquisa, de 2012 a 2015, nos testes de proficiência em leitura da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), exame de alcance nacional integrado ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e no teste de língua portuguesa do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), avaliação de alcance estadual integrada ao Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE), além de destacar as notas obtidas pelas escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como os valores absolutos alcançados pelas escolas e as suas respectivas

classificações no Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE).

A segunda fase da coleta de dados consta de entrevistas realizadas com professoras das escolas participantes do programa e escolhidas para comporem esta pesquisa. Nessa fase, de caráter qualitativo, foram convidadas três professoras de cada escola, totalizando seis entrevistas. A opção por essa quantidade de professoras em cada escola ocorre em decorrência das diferentes visões de docentes que se busca para esta pesquisa. Assim, foram convidadas de cada escola: uma coordenadora pedagógica, uma supervisora das ações do PIBID na escola e uma professora que tenha acompanhado as intervenções desde o início do processo.

Foram aplicados às professoras entrevistas semiestruturadas em horários previamente acordados com a direção e a coordenação das escolas. Nestas entrevistas, ocorridas em salas de reunião nas próprias escolas, foram obtidas respostas sobre o papel da escola na sociedade, o entendimento das entrevistadas quanto ao PIBID, opiniões sobre o processo de desenvolvimento dos alunos a partir das intervenções do programa, avaliações a respeito de como as entrevistadas observam estas mesmas intervenções e observações sobre o processo de ensino-aprendizagem. A opção por entrevista, como instrumento de pesquisa qualitativa, e da modalidade semiestruturada, se deve ao fato que tal instrumento propicia, segundo Lüdke e André (1986), uma obtenção imediata e coerente do que se busca enquanto informação, também permite ajustes e elucidações sobre as temas envolvidos em decorrência do seu caráter exclusivo, e ainda proporciona uma aproximação maior entre pesquisadores e atores envolvidos na pesquisa. Sobre a modalidade semiestruturada, as autoras observam que a mesma “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Por meio de técnicas de análise de conteúdo, os trechos das entrevistas considerados mais relevantes para esta pesquisa são apresentados posteriormente neste capítulo. A escolha da análise de conteúdo como método de análise dos dados qualitativos deste trabalho decorre do fato que a partir da utilização de tal método foi admissível descrever o conteúdo enunciado pelas professoras entrevistadas por meio de procedimentos sistemáticos que possibilitaram inferências do entendimento das professoras acerca dos assuntos abordados. Destaca-se, ainda, que a adoção da análise de conteúdo como ferramenta qualitativa ocorre, também, “pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela

necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas” (CAVALCANTE; CALIXO; PINHEIRO, 2014, p. 14).

5.1.1 Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC)

Desenvolvido em 1996 por Fernando Cuetos, Blanca Rodriguez e Elvira Ruano, no Departamento de Psicologia da Universidade de Oviedo, na Espanha, o PROLEC é uma ferramenta avaliativa composta de dez subtestes específicos que identificam o nível de desempenho de leitura do aluno avaliado em relação aos diversos processos que compõem a aprendizagem do sistema de leitura (CUETOS; RODRIGUEZ; RUANO, 2015). A avaliação do PROLEC aplicada aos alunos das escolas participantes desta pesquisa ocorre por meio de cinco destes subtestes e envolve os quatro processos que compõem a compreensão adequada de um material escrito: identificação de letras, processo léxico, processo sintático e processo semântico.

Os subtestes Nome ou Som de Letras e Igual ou Diferente compõem a avaliação do processo de identificação de letras, no qual o primeiro subteste investiga se o aluno avaliado tem conhecimento sobre as letras apresentadas a ele. Já o segundo subteste avalia se o aluno consegue distinguir possíveis diferenças na composição de palavras apresentadas aos pares. Em ambos os subtestes são aplicadas vinte questões, podendo, dessa forma, o participante obter uma nota entre zero e vinte para cada subteste aplicado.

Para identificação do nível do processo léxico da criança avaliada, aplica-se o subteste Leitura de Pseudopalavra. Neste, o aluno deve ler trinta pseudopalavras compostas por diferentes níveis de complexidade silábica e visa avaliar se o mesmo possui um adequado desenvolvimento das rotas de conhecimento das palavras. O participante pode obter uma nota entre zero e trinta nesse subteste.

O subteste Estrutura Gramatical é parte da avaliação do processo sintático, que objetiva identificar se o aluno não apenas reconhece palavras, mas compreende a função sintática destas em uma oração. Para tanto, quinze questões compõem o subteste, no qual cada questão é composta de três orações de diferentes estruturas sintáticas e uma imagem. O participante, então, deve identificar qual oração está de acordo com a imagem e pode, portanto, obter uma nota entre zero e quinze para este subteste.

O último subtteste aplicado, Compreensão de Textos, corresponde à identificação do nível do processo semântico do aluno. Nesta etapa, avalia-se se o participante consegue entender o que está sendo proposto no texto e agregar esse entendimento à conhecimentos anteriormente registrados em sua memória, fazendo um adequado uso desta informação combinada. O subtteste é composto por quatro questionamentos literais ou inferenciais para cada um dos quatro breves textos apresentados. Assim, o aluno participante pode obter de zero a um total de dezesseis pontos nesta avaliação.

A partir das pontuações obtidas em cada subtteste aplicado e registrado no Caderno de Respostas (Anexo A) é possível avaliar e incluir o aluno em uma determinada categoria de desempenho. De acordo com o Manual do PROLEC, as categorias estabelecidas envolvem três níveis possíveis de desempenho para o avaliado: com muita dificuldade (representado pelas letras DD), com dificuldade (representado pela letra D) e normal (representado pela letra N). É importante destacar que o termo “normal” é estabelecido pelos autores do Manual e decorre apenas de uma correspondência para o nível de leitura considerado como adequado ou dentro do que se espera de um aluno no ano escolar em questão. Assim, o termo adotado, em si, não tem relação com qualquer suposta anormalidade para os alunos que não alcançam tal nível de resultado.

A Tabela 2 apresenta a composição das categorias estabelecidas, a partir da pontuação obtida em cada um dos cinco subttestes aplicados.

Tabela 2: Classificação da pontuação por subtteste de acordo com o ano escolar.

Ano Escolar	1º e 2º Ano			3º Ano		
	DD	D	N	DD	D	N
1: Nome ou Som de Letras	0-16	17-18	19-20	0-17	18-19	20
2: Igual ou Diferente	0-16	17-18	19-20	0-16	17-18	19-20
5: Leitura de Pseudopalavras	0-21	22-24	25-30	0-21	22-23	24-30
7: Estruturas Gramaticais	0-4	5-6	7-15	0-5	6-8	9-15
10: Compreensão de Textos	0-2	3-5	6-16	0-3	4-7	8-16

Fonte: Adaptado de Cuetos, Rodrigues e Ruano (2015).

Conforme observado na Tabela 2, é natural que alunos em um ano escolar mais avançado, como o 3º ano, tenham desempenhos melhores ao responder o mesmo subtteste que alunos em níveis escolares mais baixos, como o 1º e 2º ano. Dessa forma, a expectativa de

uma pontuação mais elevada para uma parcela de alunos, em relação a outros, proporciona ajustes necessários para uma adequada categorização dos níveis de desempenho em cada subteste. Contudo, é necessário esclarecer que o Manual do PROLEC não faz qualquer referência a alunos do 1º ano escolar, tendo em vista que a avaliação foi desenvolvida para alunos a partir do 2º ano. Assim, para efeitos de análise na pesquisa apresentada neste trabalho, os níveis de desempenho categorizados dos alunos do 1º ano escolar serão equiparados aos do 2º ano. Faz-se relevante salientar, também, que a aplicação do PROLEC não ocorreu de maneira forçada a nenhuma criança, nem tão pouco nenhum aluno foi impedido de participar do mesmo.

Destaca-se, ainda, que a execução das avaliações do PROLEC nas escolas participantes desta pesquisa ocorreu sempre ao final dos anos letivos escolares, ao longo do período estabelecido para o âmbito deste estudo. Todos os subtestes que compõem as avaliações foram respondidos de forma individual por cada aluno, a partir da aplicação e observação do bolsista responsável e participante do subprojeto na escola. Os questionamentos propostos nos subtestes foram elaboradas dentro do escopo esperado para o processo de sistema de leitura destacado, sendo realizados por meio de perguntas diretas que possuem apenas uma resposta correta para qualquer questão. Assim, a pontuação em todo subteste é composta pela soma simples das respostas corretas oferecidas pelo aluno avaliado, variando o resultado final, então, de zero ao total de questões propostas para cada subteste.

5.1.2 Escola Municipal Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida

Participante do Subprojeto Alfabetização do PIBID desde o final do ano de 2012, a Escola Municipal Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida fica situada na rua Perimetral Sucupira, no bairro Alto do Rosário, em Mariana-MG. A escola iniciou suas atividades no ano de 2008 atendendo alunos do 1º ao 5º ano, porém, já no ano seguinte seu alcance acadêmico foi ampliado, recebendo alunos da educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental. Destaca-se que parte dos alunos do ensino fundamental participa, na própria escola, do projeto de tempo integral da mesma, permanecendo na instituição no contraturno para atendimento escolar auxiliar. Atualmente, a escola recebe cerca de 570 alunos distribuídos por todos os anos escolares, no qual, para atender essa demanda, conta com mais de oitenta professores divididos entre educação infantil, fundamental I e II e o projeto de tempo integral.

Sendo uma escola integrante da rede pública, a Escola Municipal Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida participa de rotineiras avaliações externas para aferição e acompanhamento do desempenho dos seus alunos em língua portuguesa e matemática. A Tabela 3 apresenta os resultados da escola no IDEB, ANA, PROALFA e INSE dentro do período observado deste trabalho.

Tabela 3: Resultados da Escola Municipal Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida em indicador de qualidade, avaliações externas e indicador de nível socioeconômico.

Ano	IDEB	SAEB - ANA (Proficiência em Leitura)			SIMAVE - PROALFA	INSE	
	Nota	Elementar	Adequado	Desejado	Proficiência	Valor Absoluto	Grupo
2012	-	-	-	-	565,2	-	-
2013	5,6	26,31%	56,71%	16,98%	577,9	-	-
2014	-	31,25%	47,92%	20,83%	678,8	-	-
2015	6,9	-	-	-	580,5	50,38	3

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Conforme apresentado na Tabela 3, identifica-se a evolução da escola nos resultados do IDEB, onde a nota aumentou 23,21% do ano de 2013 para 2015. Nos resultados do exame de proficiência em leitura da ANA, a escola obteve resultados distintos: reduziu-se a quantidade de alunos em nível adequado, porém cresceu o total de alunos tanto em nível mais baixo (elementar), quanto em nível mais elevado (desejado). No PROALFA, avaliação externa que faz parte do SIMAVE, verificou-se um crescimento progressivo do índice de 2012 a 2014 até uma considerável redução em 2015. E, finalmente, no INSE, o valor absoluto obtido pela escola a partir do nível socioeconômico médio dos alunos foi de pouco mais de 50 pontos, resultado este que categoriza a escola como Grupo 3 numa escala hierárquica composta por seis grupos, sendo o Grupo 1 o índice médio mais baixo e o Grupo 6 o mais alto (BRASIL, 2015a. BRASIL, 2015b. BRASIL, 2015c. SIMAVE, 2017).

Na Figura 7 apresenta-se a totalidade dos alunos da Escola Municipal Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida participantes da pesquisa por meio da distribuição dos anos de aplicação do PROLEC na escola.

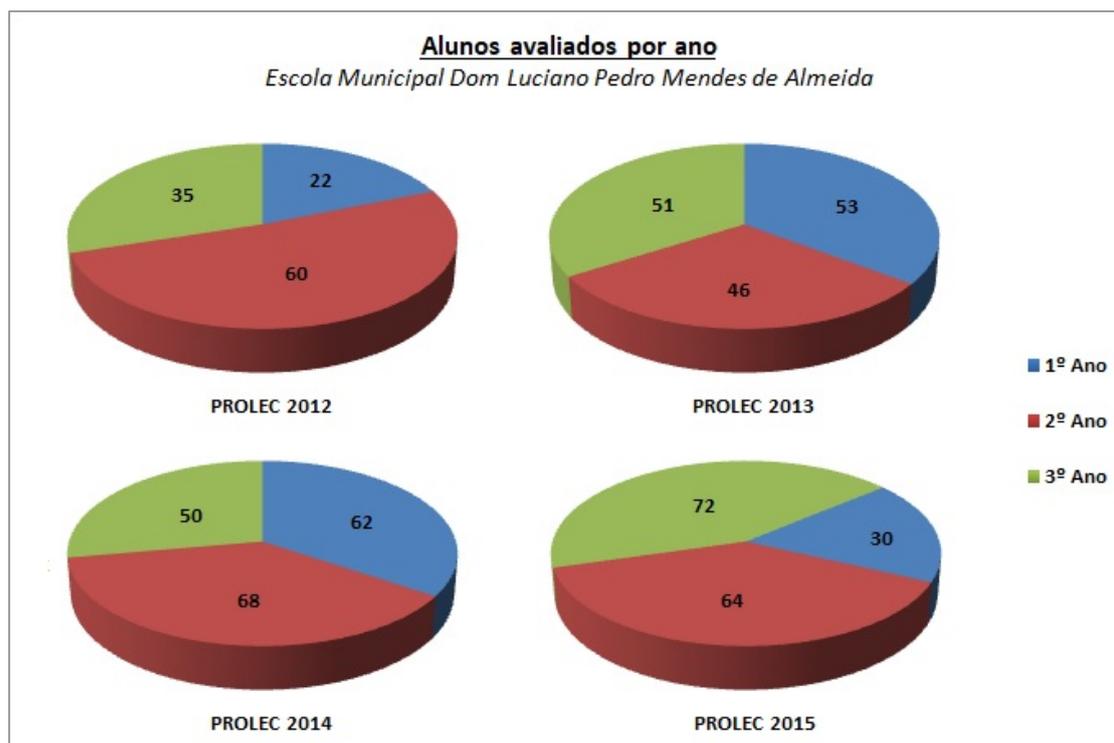


Figura 7 – Alunos avaliados por ano na Escola Municipal Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

No final do ano de 2012, um ano antes do início das intervenções do PIBID na escola, um total de 117 alunos do 1º ao 3º ano escolar participou da aplicação do PROLEC, de acordo com a Figura 7. Como esse grupo de alunos não sofreu qualquer tipo de ação dos estudantes do curso de Pedagogia da UFOP, ele é considerado a linha de base da pesquisa. Em 2013, já em meio às intervenções, a quantidade de alunos subiu para 150 alunos, depois para 180 alunos no ano de 2014 e, no último ano avaliado para essa pesquisa, 166 alunos dos três anos escolares participaram da aplicação do PROLEC na Escola Municipal Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida. Dessa forma, foi registrado um total de 613 participações de alunos da escola nas quatro aplicações das avaliações, entre os anos de 2012 e 2015.

5.1.3 Escola Municipal Simão Lacerda

A Escola Municipal Simão Lacerda, situada atualmente na avenida Juscelino Kubitscheck, no bairro Bauxita, em Ouro Preto-MG, iniciou suas atividades em 14 de janeiro de 1969, à princípio funcionando em quatro salas cedidas pela Escola de Artes Renê Giannetti, localizada na Saramenha, e em uma sala cedida pela Sociedade São Vicente de Paula, na Bauxita. Atualmente, cerca de trezentos alunos encontram-se regularmente

matriculados na escola em 16 turmas, da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental I. Contudo, por quase vinte anos, de 1993 a 2012, a instituição também ofereceu educação à jovens e adultos, do 1º ao 4º ano escolar.

Também integrante da rede pública de ensino do país, a Escola Municipal Simão Lacerda participa regularmente das avaliações externas executadas por meio das políticas educacionais propostas pelos governos em vigência. Assim, na Tabela 4, verificam-se o desempenho do conjunto de alunos no ANA e no PROALFA e os índices alcançados pela escola no IDEB e no INSE, ambos resultados dentro do escopo de tempo estabelecido para a pesquisa deste trabalho.

Tabela 4: Resultados da Escola Municipal Simão Lacerda em indicador de qualidade, avaliações externas e indicador de nível socioeconômico.

Ano	IDEB	SAEB - ANA (Proficiência em Leitura)			SIMAVE - PROALFA	INSE	
	Nota	Elementar	Adequado	Desejado	Proficiência	Valor Absoluto	Grupo
2012	-	-	-	-	574,2	-	-
2013	6,6	44,44%	55,56%	0,00%	552,7	-	-
2014	-	20,00%	62,86%	17,14%	580	-	-
2015	7,0	-	-	-	562,6	57,2	5

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

A Tabela 4 destaca resultados positivos ou neutros para a escola nas avaliações externas observadas. No que tange o IDEB, o índice da escola evoluiu 0,4, alcançando a nota 7,0 no último ano avaliado para esta pesquisa, 2015. O resultado do conjunto de alunos no exame de proficiência em leitura do ANA demonstrou que, de 2013 para 2014, a escola reduziu em mais da metade a quantidade de alunos observados no nível mais baixo do processo de leitura (elementar) e que a escola alcançou 17,14% do total de alunos em nível desejado, sendo que na avaliação anterior nenhum aluno havia alcançado tal desempenho. Contudo, no PROALFA, a partir dos resultados dos quatro anos destacados, verifica-se que a escola oscilou sempre dentro de uma estreita faixa de proficiência, entre 550 e 580 pontos. No âmbito do nível socioeconômico, a Escola Simão Lacerda obteve 57,2 pontos de valor absoluto, a partir do resultado médio observado nos seus alunos, sendo, então, classificada como Grupo 5, segundo grupo com nível médio mais elevado, numa escala hierárquica de 1 a 6. (BRASIL, 2015a. BRASIL, 2015b. BRASIL, 2015c. SIMAVE, 2017).

A Figura 8, apresentada a seguir, ilustra a participação dos alunos da Escola Municipal Simão Lacerda na pesquisa, por meio da distribuição dos mesmos nos quatro anos de aplicação do PROLEC na escola.

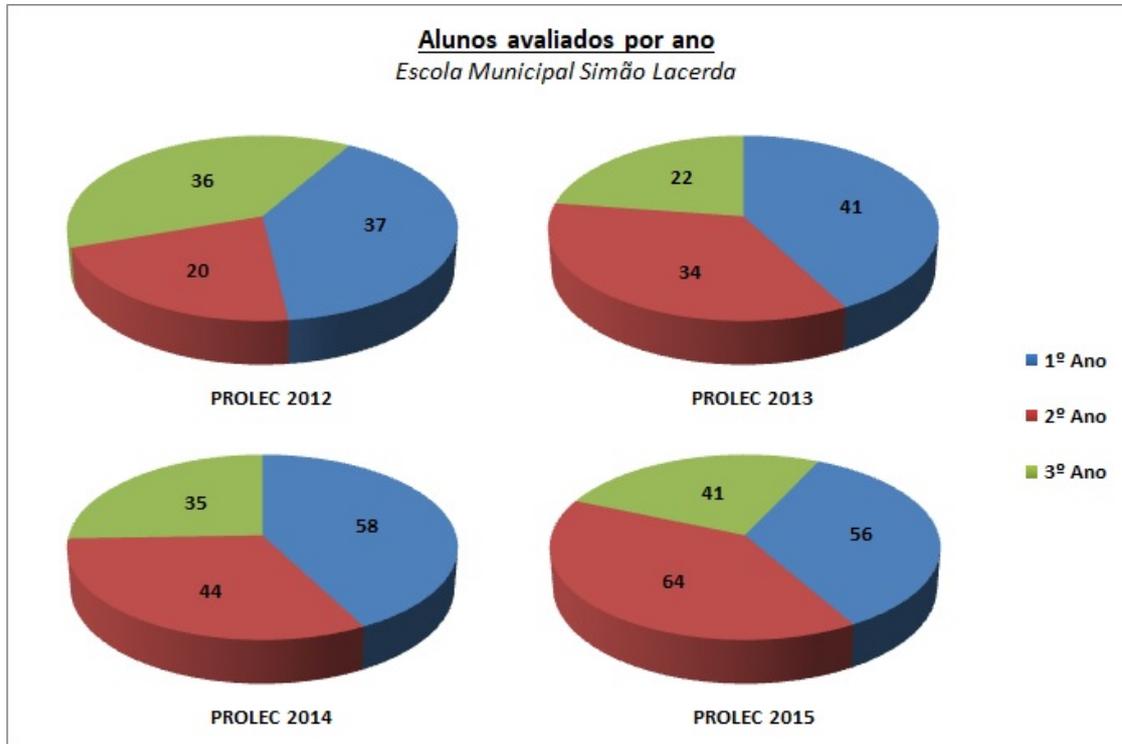


Figura 8 – Alunos avaliados por ano na Escola Municipal Simão Lacerda.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

No ano de 2012, a Escola Municipal Simão Lacerda ainda não havia recebido as ações do PIBID quando ocorreu a primeira aplicação do PROLEC para um total de 93 alunos do 1º ao 3º ano escolar, conforme destacado na Figura 8. Assim, por não terem sido impactados por um projeto externo, como o PIBID, com proposta de ação pedagógica, esse grupo é considerado a linha de base dessa escola. A partir de então, ocorreu um aumento progressivo na quantidade total de alunos participantes da pesquisa: 97 alunos no ano de 2013, 137 alunos em 2014 e, finalmente, em 2015, 161 alunos participaram da aplicação do PROLEC na instituição.

6 ANÁLISES QUANTITATIVA E QUALITATIVA: RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo serão apresentados todos os resultados encontrados a partir da pesquisa de campo deste estudo investigativo. Na primeira fase da coleta de dados, a análise quantitativa demonstra os resultados obtidos com os testes aplicados aos alunos observados a partir das ações do PIBID, por meio de análises descritivas dos dados e de análises estatísticas. Na segunda fase da coleta de dados, a análise qualitativa ocorre a partir das análises das entrevistas realizadas com as professoras das escolas participantes da pesquisa.

6.1 ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS

Os resultados observados nos testes aplicados aos alunos das escolas destacadas anteriormente proporcionaram a seleção de uma amostra com base apenas na participação contínua nas avaliações durante os três anos escolares. Assim, para fins de análises nesta pesquisa, os resultados dos alunos que não participaram dos exames do PROLEC em algum ano escolar, foram descartados. Dessa forma, os Quadros 1 e 2 apresentam as mortalidades amostrais relativas, respectivamente, aos Estudos 1 e 2 desta pesquisa, observando a quantidade de alunos participantes por escola em cada onda.

Quadro 1: Mortalidade amostral no Estudo 1

	Onda 1 (PROLEC 2012)			Onda 2 (PROLEC 2013)			Onda 3 (PROLEC 2014)		
	DL	SL	Total	DL	SL	Total	DL	SL	Total
Alunos	18	26	44	18	26	44	18	26	44

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Nota: DL = Escola Municipal Dom Luciano. SL = Escola Municipal Simão Lacerda.

No Quadro 1, referente a amostra selecionada que compõe o Estudo 1, a pesquisa foi realizada com 44 alunos, sendo 18 alunos da Escola Dom Luciano e 26 alunos da Escola Simão Lacerda. Os mesmos 44 alunos cujos resultados encontram-se destacados no primeiro ano de aplicação do PROLEC, em 2012, foram mantidos por mais dois anos na pesquisa e tiveram seus resultados nos exames posteriores, Onda 2 e Onda 3, novamente observados e analisados.

Quadro 2: Mortalidade amostral no Estudo 2

	Onda 1 (PROLEC 2013)			Onda 2 (PROLEC 2014)			Onda 3 (PROLEC 2015)		
	DL	SL	Total	DL	SL	Total	DL	SL	Total
Alunos	43	32	75	43	32	75	43	32	75

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Nota: DL = Escola Municipal Dom Luciano. SL = Escola Municipal Simão Lacerda.

O Quadro 2 destaca a mortalidade amostral dos alunos selecionados que compõem o Estudo 2. Assim, observa-se que 75 alunos, no total, fazem parte desta etapa da pesquisa, sendo 43 alunos da Escola Dom Luciano e 32 alunos da Escola Simão Lacerda. Tal como observado no Estudo 1, o Estudo 2 manteve os resultados dos alunos participantes da primeira onda em análise também nos dois anos posteriores, 2014 e 2015, resultando, dessa forma, nas três ondas que integram o estudo em questão.

As Tabelas 5 a 10, apresentadas a seguir, sumarizam os dados referentes às ondas em cada estudo individualmente e por escola de maneira isolada. Cada uma das tabelas apresentam os resultados de média, mediana, desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo por cada subteste aplicado do PROLEC aos alunos do estudo identificado.

Tabela 5: Dados das ondas no Estudo 1

PROLEC	Onda	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Subteste 1:	1	17,09	18,50	3,463	5	20
Nome ou	2	19,09	20,00	2,932	1	20
Som de Letras	3	19,52	20,00	0,664	18	20
Subteste 2:	1	15,59	18,00	6,521	0	20
Igual ou	2	18,70	20,00	3,107	1	20
Diferente	3	19,66	20,00	0,745	17	20
Subteste 5:	1	17,16	23,00	12,451	0	30
Leitura de	2	27,05	28,00	5,067	0	30
Pseudopalavras	3	28,55	29,00	2,062	21	30
Subteste 7:	1	6,05	7,00	5,557	0	15
Estruturas	2	10,00	11,50	4,226	0	15
Gramaticais	3	12,34	13,00	2,057	7	15
Subteste 10:	1	4,91	0,00	5,746	0	15
Compreensão	2	8,50	10,50	5,316	0	16
de Textos	3	11,55	12,00	3,467	1	16

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Nota: N = 44 alunos.

Na Tabela 5, as estatísticas descritivas da amostra selecionada de 44 alunos que compõe o Estudo 1 são dispostas a partir dos resultados em cada subteste do PROLEC aplicado nos anos de 2012, 2013 e 2014, caracterizados respectivamente como Ondas 1, 2 e 3.

Tabela 6: Dados das ondas no Estudo 1 na Escola Dom Luciano

PROLEC	Onda	Média	Mediana	Desvio- Padrão	Mínimo	Máximo
Subteste 1:	1	16,56	17,00	2,995	7	20
Nome ou	2	19,50	20,00	0,857	17	20
Som de Letras	3	19,61	20,00	0,608	18	20
Subteste 2:	1	16,61	18,00	4,779	0	20
Igual ou	2	19,17	20,00	1,098	17	20
Diferente	3	19,67	20,00	0,594	18	20
Subteste 5:	1	13,50	9,50	13,223	0	30
Leitura de	2	27,89	28,50	2,349	21	30
Pseudopalavras	3	28,67	29,50	2,086	23	30
Subteste 7:	1	3,11	0,00	4,664	0	13
Estruturas	2	9,00	11,00	4,615	0	15
Gramaticais	3	12,67	13,00	1,847	8	15
Subteste 10:	1	2,06	0,00	4,783	0	14
Compreensão	2	7,17	10,50	6,373	0	15
de Textos	3	11,78	13,00	4,493	1	16

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Nota: N = 18 alunos.

A Tabela 6 apresenta os resultados sumarizados das estatísticas descritivas referentes à amostra de 18 alunos da Escola Dom Luciano participante do Estudo 1, em cada subteste aplicado e por onda observada.

Tabela 7: Dados das ondas no Estudo 1 na Escola Simão Lacerda

PROLEC	Onda	Média	Mediana	Desvio- Padrão	Mínimo	Máximo
Subteste 1:	1	17,46	19,00	3,765	5	20
Nome ou	2	18,81	20,00	3,753	1	20
Som de Letras	3	19,46	20,00	0,706	18	20
Subteste 2:	1	14,88	18,00	7,506	0	20
Igual ou	2	18,38	20,00	3,940	1	20
Diferente	3	19,65	20,00	0,846	17	20
Subteste 5:	1	19,69	25,00	11,464	0	30
Leitura de	2	26,46	28,00	6,288	0	30
Pseudopalavras	3	28,46	29,00	2,083	21	30
Subteste 7:	1	8,08	10,00	5,276	0	15
Estruturas	2	10,69	12,00	3,876	0	15
Gramaticais	3	12,12	13,00	2,197	7	15
Subteste 10:	1	6,88	9,00	5,595	0	15
Compreensão	2	9,42	10,50	4,337	0	16
de Textos	3	11,38	12,00	2,624	7	16

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Nota: N = 26 alunos.

Concluindo a apresentação dos dados das ondas referentes ao Estudo 1, na Tabela 7 são dispostos os resultados da amostra de 26 alunos apenas da Escola Simão Lacerda.

Tabela 8: Dados das ondas no Estudo 2

PROLEC	Onda	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Subteste 1:	1	15,84	18,00	4,647	1	20
Nome ou	2	18,05	19,00	2,866	1	20
Som de Letras	3	19,48	20,00	1,563	8	20
Subteste 2:	1	14,03	18,00	7,447	0	20
Igual ou	2	17,91	19,00	4,384	0	20
Diferente	3	19,16	20,00	3,292	0	20
Subteste 5:	1	13,79	18,00	12,871	0	30
Leitura de	2	22,16	27,00	10,306	0	30
Pseudopalavras	3	27,48	29,00	5,187	0	30
Subteste 7:	1	4,56	1,00	5,421	0	15
Estruturas	2	8,29	11,00	5,467	0	15
Gramaticais	3	12,36	13,00	3,096	0	15
Subteste 10:	1	3,13	0,00	4,677	0	14
Compreensão	2	7,41	9,00	5,716	0	16
de Textos	3	11,63	12,00	3,494	0	16

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Nota: N = 75 alunos.

A Tabela 8 apresenta as estatísticas descritivas referentes à amostra selecionada de 75 alunos que compõe o Estudo 2 desta pesquisa, a partir da aplicação dos subtestes do PROLEC nos anos de 2013, 2014 e 2015, e caracterizados como Ondas 1, 2 e 3, respectivamente.

Tabela 9: Dados das ondas no Estudo 2 na Escola Dom Luciano

PROLEC	Onda	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Subteste 1:	1	14,79	17,00	5,523	1	20
Nome ou	2	17,37	18,00	3,546	1	20
Som de Letras	3	19,44	20,00	1,931	8	20
Subteste 2:	1	12,86	18,00	8,328	0	20
Igual ou	2	17,05	19,00	5,546	0	20
Diferente	3	19,05	20,00	4,259	0	20
Subteste 5:	1	11,33	2,00	12,782	0	30
Leitura de	2	18,40	24,00	11,623	0	30
Pseudopalavras	3	27,35	29,00	6,358	0	30
Subteste 7:	1	3,21	0,00	4,931	0	13
Estruturas	2	6,16	5,00	5,912	0	14
Gramaticais	3	12,91	14,00	3,243	0	15
Subteste 10:	1	2,19	0,00	4,479	0	14
Compreensão	2	5,02	0,00	5,902	0	15
de Textos	3	11,86	13,00	3,931	0	16

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Nota: N = 43 alunos.

Na Tabela 9, os resultados sumarizados das estatísticas descritivas observadas na amostra de 43 alunos da Escola Dom Luciano no Estudo 2 são destacadas.

Tabela 10: Dados das ondas no Estudo 2 na Escola Simão Lacerda

PROLEC	Onda	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Subteste 1:	1	17,25	18,00	2,578	11	20
Nome ou	2	18,97	19,00	1,031	16	20
Som de Letras	3	19,53	20,00	0,879	16	20
Subteste 2:	1	15,59	18,00	5,830	0	20
Igual ou	2	19,06	20,00	1,343	15	20
Diferente	3	19,31	20,00	1,120	16	20
Subteste 5:	1	17,09	22,50	12,426	0	30
Leitura de	2	27,22	29,00	4,943	5	30
Pseudopalavras	3	27,66	28,50	3,065	17	30
Subteste 7:	1	6,38	8,00	5,592	0	15
Estruturas	2	11,16	11,00	3,039	0	15
Gramaticais	3	11,63	12,00	2,768	4	15
Subteste 10:	1	4,41	3,50	4,703	0	14
Compreensão	2	10,63	11,00	3,499	0	16
de Textos	3	11,31	12,00	2,833	4	16

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Nota: N = 32 alunos.

A Tabela 10 finaliza a apresentação dos dados verificados no Estudo 2, a partir da observação dos resultados dos 32 alunos da Escola Simão Lacerda em cada subteste aplicado ao longo das três ondas que compõem esta etapa da pesquisa.

As Figuras 9 a 13 apresentam a evolução dos resultados observados na amostra selecionada de alunos que compõe o Estudo 1, onda a onda, a partir da categorização destes resultados em três grupos: alunos com muita dificuldade, alunos com dificuldade e alunos identificados em estado de normalidade, conforme o esperado para a idade escolar à época da aplicação do exame.

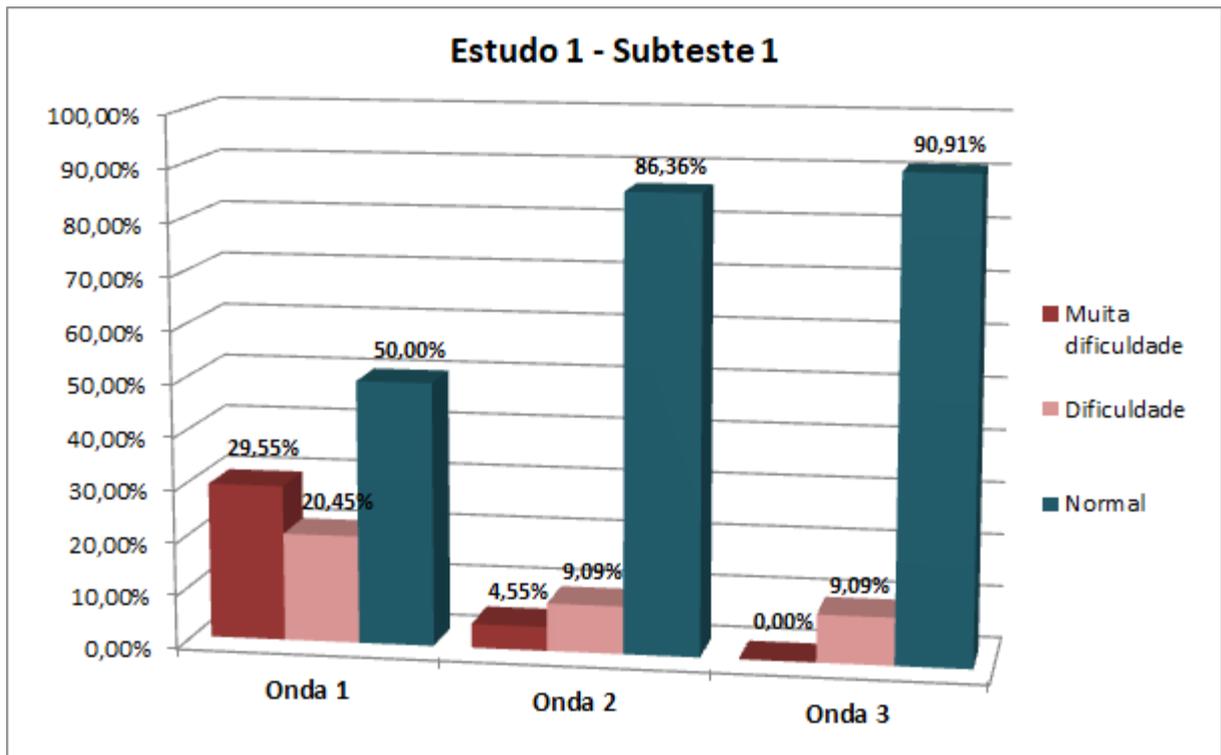


Figura 9 – Gráfico de coluna do Estudo 1 com resultados categorizados do Subteste 1 por onda destacada.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Os resultados no Estudo 1 do Subteste 1, Nome ou Som de Letras, observados na Figura 9, identificam uma significativa evolução do grupo de alunos classificados em nível normal de aprendizagem, ao qual estes eram a metade dos alunos na Onda 1 e, na Onda 3, totalizaram uma quantidade superior a 90%.

A Figura 9 também apresenta os resultados relativos à parcela de alunos com algum tipo de dificuldade observada a partir da aplicação dos exames do PROLEC. Na primeira onda, em 2012, cerca de 20% dos alunos tinham dificuldade e 30% foram identificados com muita dificuldade. Na última onda, em 2014, ocorreu uma considerável redução, em que menos de 10% dos alunos foram classificados com dificuldade e nenhum aluno foi identificado apresentando muita dificuldade.

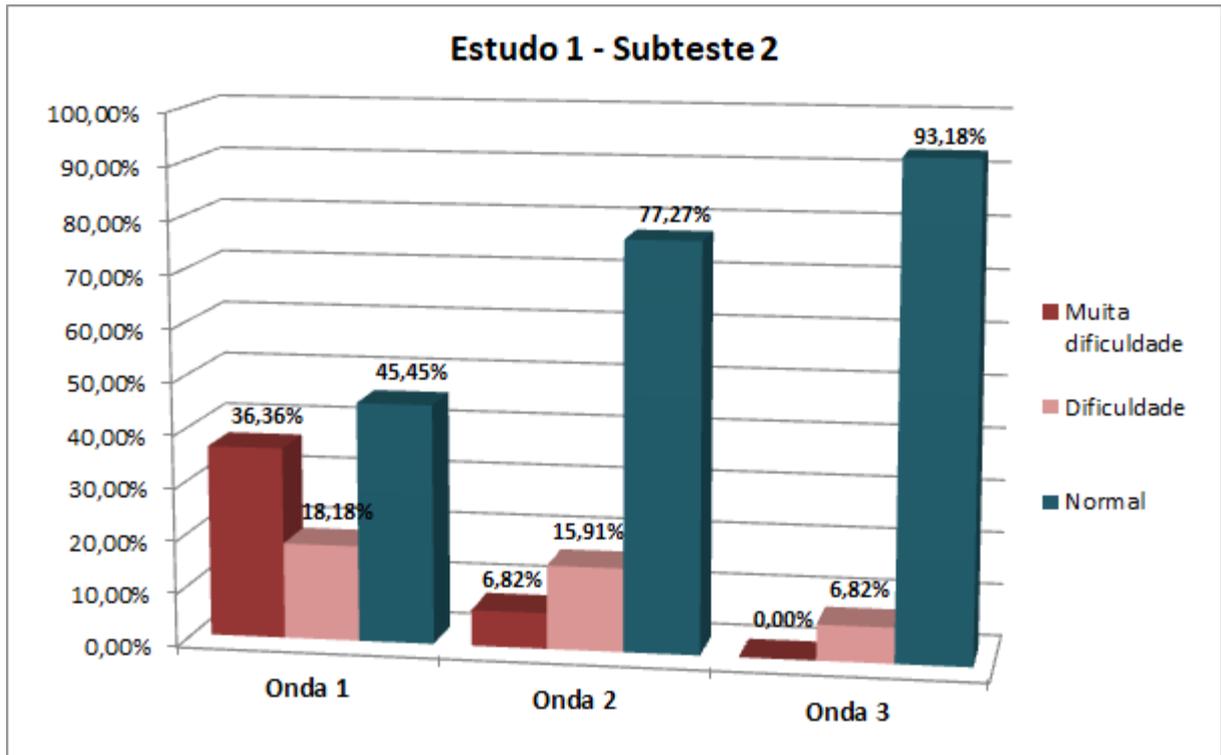


Figura 10 – Gráfico de coluna do Estudo 1 com resultados categorizados do Subteste 2 por onda destacada.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

A Figura 10 apresenta os resultados categorizados para o Subteste 2, Igual ou Diferente, do Estudo 1 desta pesquisa e identifica resultados expressivos para todas as abordagens identificadas.

O grupo de alunos identificados em nível normal de leitura mais do que dobrou de tamanho da primeira aplicação do PROLEC, em 2012, para a última aplicação do exame, no ano de 2014, ascendendo de uma quantidade próxima a 45% para um total de alunos superior a 93%.

Numa outra observação, a quantidade de alunos com dificuldade diminuiu de 18,18% para 15,91% da Onda 1 para a Onda 3, e foi reduzida à quase um terço no PROLEC do ano de 2014 em relação ao primeiro exame, em 2012. Observa-se, ainda na Figura 10, que a parcela de alunos identificada com muita dificuldade na Onda 1 sofreu uma drástica redução quando observada a partir da aplicação do exame no ano seguinte e, na última onda, assim como verificado na Figura 9, novamente nenhum aluno foi classificado com muita dificuldade no processo de leitura.

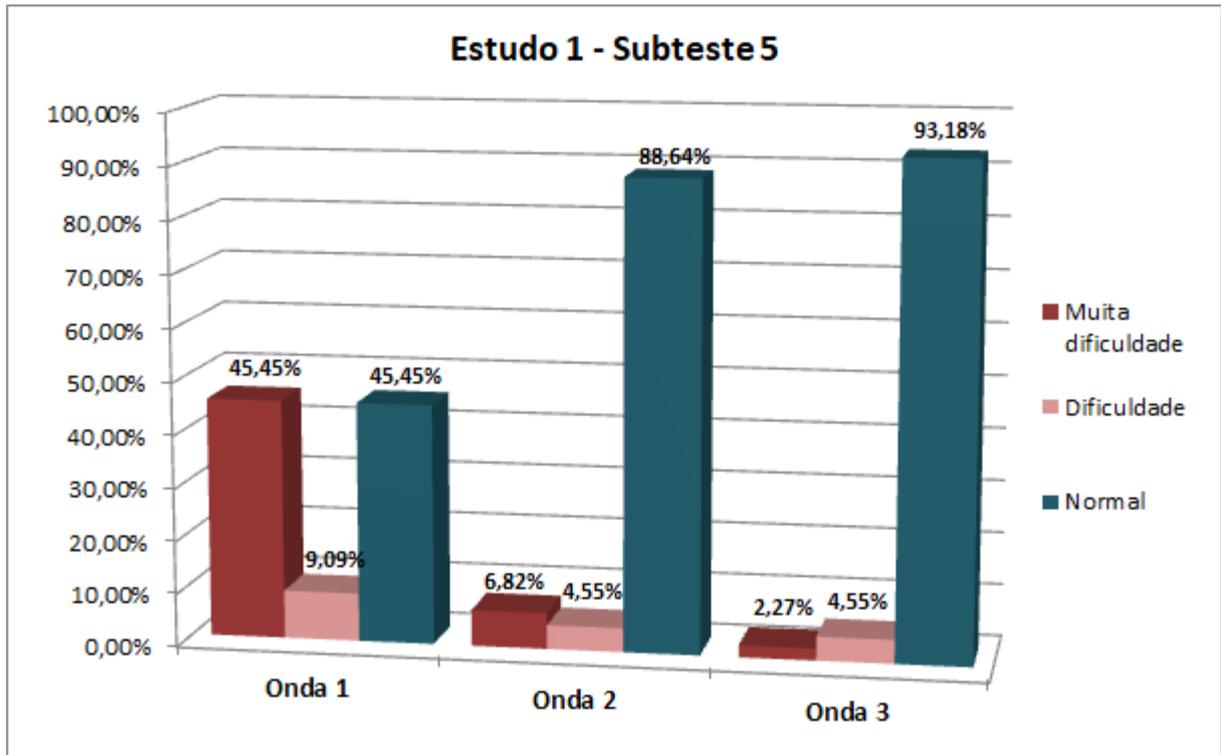


Figura 11 – Gráfico de coluna do Estudo 1 com resultados categorizados do Subteste 5 por onda destacada.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

A Figura 11, composta pelo gráfico de coluna contendo os resultados do Subteste 5, Leitura de Pseudopalavras, no Estudo 1, apresenta resultados positivos para a avaliação categorizada da amostra selecionada de 44 alunos que compõe esta etapa da pesquisa.

O grupo de alunos em nível considerado normal de leitura à época da aplicação do exame do PROLEC, cresceu de menos da metade na Onda 1, em 2012, para 88,64% já no ano seguinte, e alcançou 93,18% na última onda, um crescimento significativo de mais de 100% num espaço de tempo de apenas dois anos.

Na Figura 11 também são observados os resultados relativos aos alunos categorizados com algum tipo de dificuldade identificada. Na Onda 1, o percentual de alunos com dificuldade de leitura era próximo a 10% e o de alunos com muita dificuldade era igual ao dos alunos considerados em nível adequado de aprendizagem. A diminuição no tamanho desses dois grupos foi notória, com o primeiro reduzido para a metade do tamanho verificado na Onda 1 e o segundo grupo sendo composto por apenas 2,27% dos alunos da amostra selecionada.

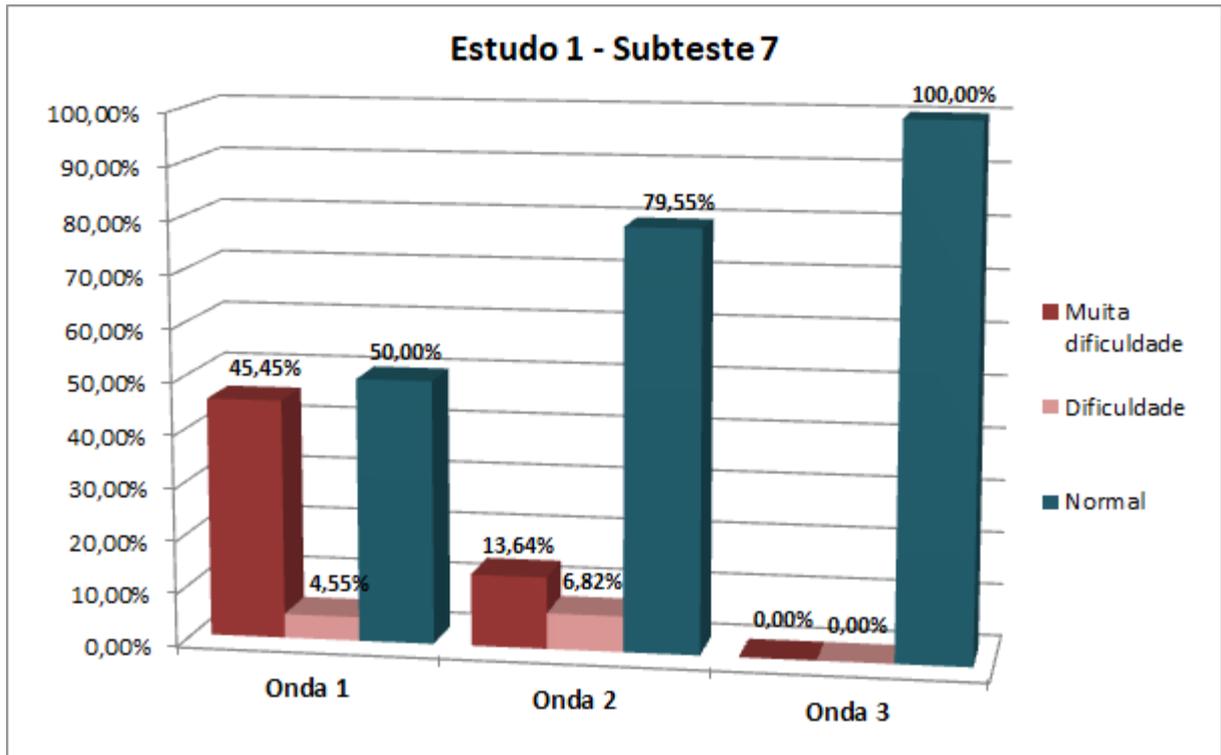


Figura 12 – Gráfico de coluna do Estudo 1 com resultados categorizados do Subteste 7 por onda destacada.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

O gráfico referente aos resultados observados na amostra selecionada que compõe o Estudo 1 no Subteste 7, Estruturas Gramaticais, é apresentado na Figura 12 e ilustra, mais uma vez, resultados significativos após a aplicação dos exames do PROLEC nos três anos estabelecidos para esta etapa da pesquisa.

Os alunos identificados com algum tipo de dificuldade de leitura totalizaram metade da amostra na primeira aplicação do PROLEC, em 2012. Na onda posterior, o percentual somado do grupo de indivíduos com algum tipo de dificuldade ficou próximo de 20%. Na última aplicação do exame, referenciada como Onda 3, nenhum aluno foi caracterizado portando algum tipo de dificuldade neste subteste.

Por sua vez, ainda na Figura 12, o total de alunos classificados em nível normal de aprendizagem evoluiu bastante: de metade da amostra selecionada na Onda 1 para quase 80% na verificação posterior e, finalmente, para 100% do total de alunos na última onda destacada nesta etapa da pesquisa.

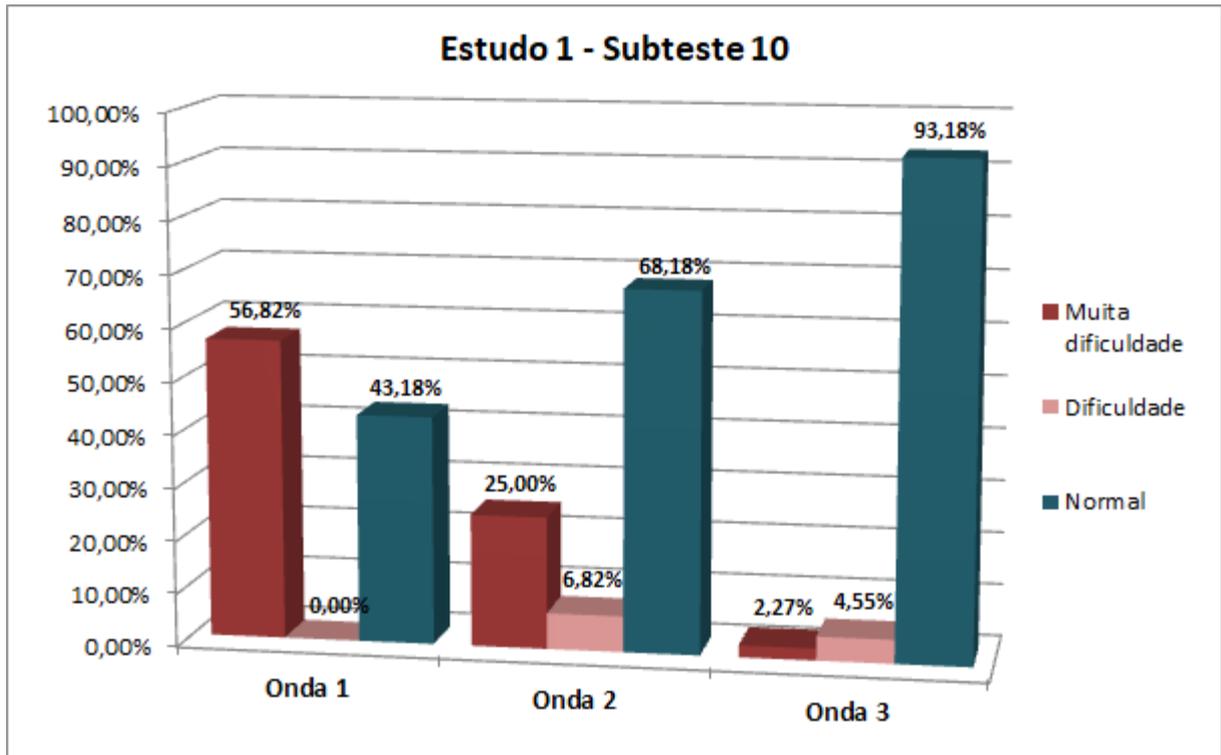


Figura 13 – Gráfico de coluna do Estudo 1 com resultados categorizados do Subteste 10 por onda destacada.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Na Figura 13 são apresentados os resultados categorizados da amostra selecionada que compõe o Estudo 1 desta pesquisa no Subteste 10, Compreensão de Textos, que demonstram, uma vez mais, a melhoria significativa dos resultados coletivos a partir de uma escala longitudinal.

Inicialmente, pode ser destacada a expressiva redução da quantidade de alunos com algum tipo de dificuldade de leitura detectada. Na primeira aplicação do exame, em 2012, 56,82% dos alunos foram classificados com muita dificuldade. No ano posterior, caracterizado como Onda 2, pouco mais de 31% do total da amostra foi categorizada com dificuldade ou muita dificuldade. Em 2014, último ano do PROLEC neste estudo, apenas 6,82% dos alunos foram incluídos em uma das duas categorias de alunos com dificuldades.

Numa outra ótica, o percentual de alunos da amostra que foi identificado em nível normal de leitura para o ano de aplicação do exame cresceu onda a onda. Na primeira, o total de alunos nesta categoria era próximo de 43%. Na onda seguinte, 25% dos alunos ascenderam dos outros grupos para esse grupo. E, finalmente, na Onda 3, o total de alunos identificados com rendimento de leitura adequado foi de expressivos 93,18%, proporcionando um crescimento de mais de 115% de alunos inclusos nesta categoria em relação à Onda 1.

As Figuras 14 e 15 destacam os resultados das amostras selecionadas de alunos em cada uma das escolas que compõem o Estudo 1, a Escola Dom Luciano e a Escola Simão Lacerda, respectivamente, nos subtestes aplicados através do PROLEC de 2012 a 2014.

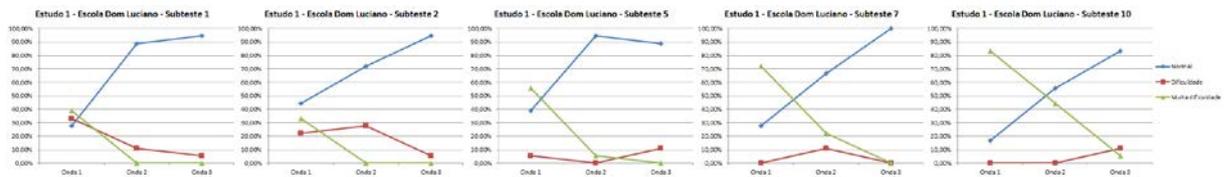


Figura 14 – Gráficos de linha do Estudo 1 na Escola Dom Luciano para os subtestes realizados nas três ondas.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Os gráficos apresentados na Figura 14 destacam a evolução dos resultados observados na amostra do Estudo 1 composta apenas por alunos da Escola Dom Luciano. Em todos os subtestes aplicados, o grupo de alunos identificados em nível normal de leitura cresceu de forma relevante da Onda 1 para a Onda 3: destaca-se que no Subteste 1 e 10 o tamanho do grupo mais do que dobrou da primeira aplicação do exame para a última e, no Subteste 7, a amostra teve 100% de alunos em nível de leitura considerado adequado. Sob outra perspectiva, a quantidade de alunos categorizados com algum tipo de dificuldade sofreu consideráveis reduções em todos os casos observados, sendo que nos três últimos subtestes essa percepção ficou ainda mais clara, pois os percentuais de alunos identificados nesses grupos passavam de 60% na Onda 1 e, dois anos após, foram reduzidos para 16,67% no Subteste 10, 11,11% no Subteste 5 e nenhum aluno no Subteste 7.



Figura 15 – Gráficos de linha do Estudo 1 na Escola Simão Lacerda para os subtestes realizados nas três ondas.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Na Figura 15, os gráficos referenciam os resultados longitudinais observados na amostra de alunos da Escola Simão Lacerda no Estudo 1. Verifica-se, nestes resultados, que o grupo de alunos em nível normal de leitura, apesar de já estar em quantidade superior aos demais grupos em todos os casos na primeira onda, evoluiu na última onda para percentuais próximos de 90% nos três primeiros subtestes e em 100% dos resultados nos Subtestes 7 e 10. Dessa forma, ocorreu também uma considerável diminuição na quantidade de alunos identificados com algum tipo de dificuldade, com reduções de mais de 60% do percentual combinado dos grupos em todos os subtestes observados da Onda 1 para a Onda 3.

Nas Figuras 16 a 20, os resultados da amostra de alunos que compõe o Estudo 2 a partir da aplicação do PROLEC nos anos de 2013 a 2015 são observados conforme o desempenho alcançado nos subtestes do exame e categorizados em três grupos: alunos considerados em nível normal de leitura, alunos com dificuldade e alunos com muita dificuldade de leitura.

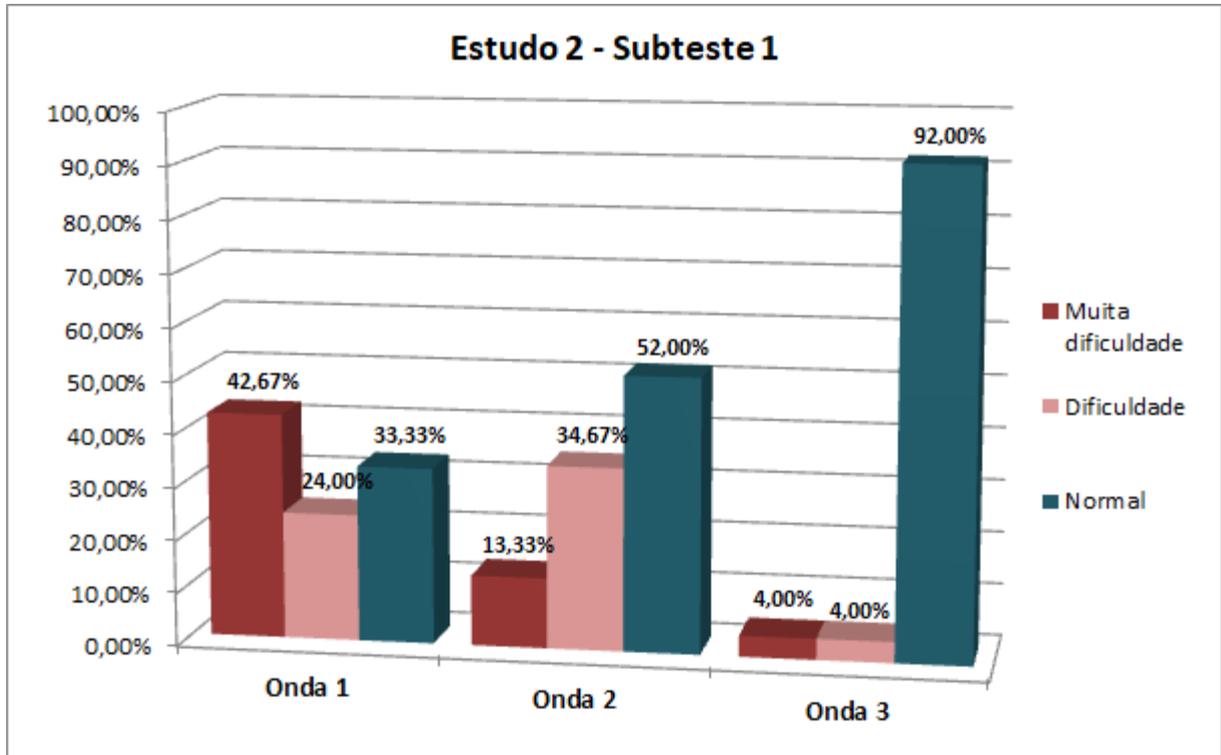


Figura 16 – Gráfico de coluna do Estudo 2 com resultados categorizados do Subteste 1 por onda destacada.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

A Figura 16 apresenta os resultados categorizados para o Subteste 1, Nome ou Som de Letras, do Estudo 2, que ilustram relevantes avanços alcançados pela amostra selecionada de alunos.

Na Onda 1, observa-se uma considerada fragmentação dos alunos entre os três grupos que compõe a amostra. Na onda posterior, essa fragmentação diminui na medida em que o grupo de alunos em nível normal alcança 52% do total da amostra e o grupo com muita dificuldade de leitura é reduzido a pouco mais de 13% dos alunos. A última onda apresenta uma modificação do cenário ainda mais acentuada do que havia sido observado na Onda 1: o total de alunos com algum tipo de dificuldade foi diminuído à 8% e o grupo de alunos identificados em nível normal de leitura alcançou 92% do total da amostra selecionada para o Estudo 2 desta pesquisa.

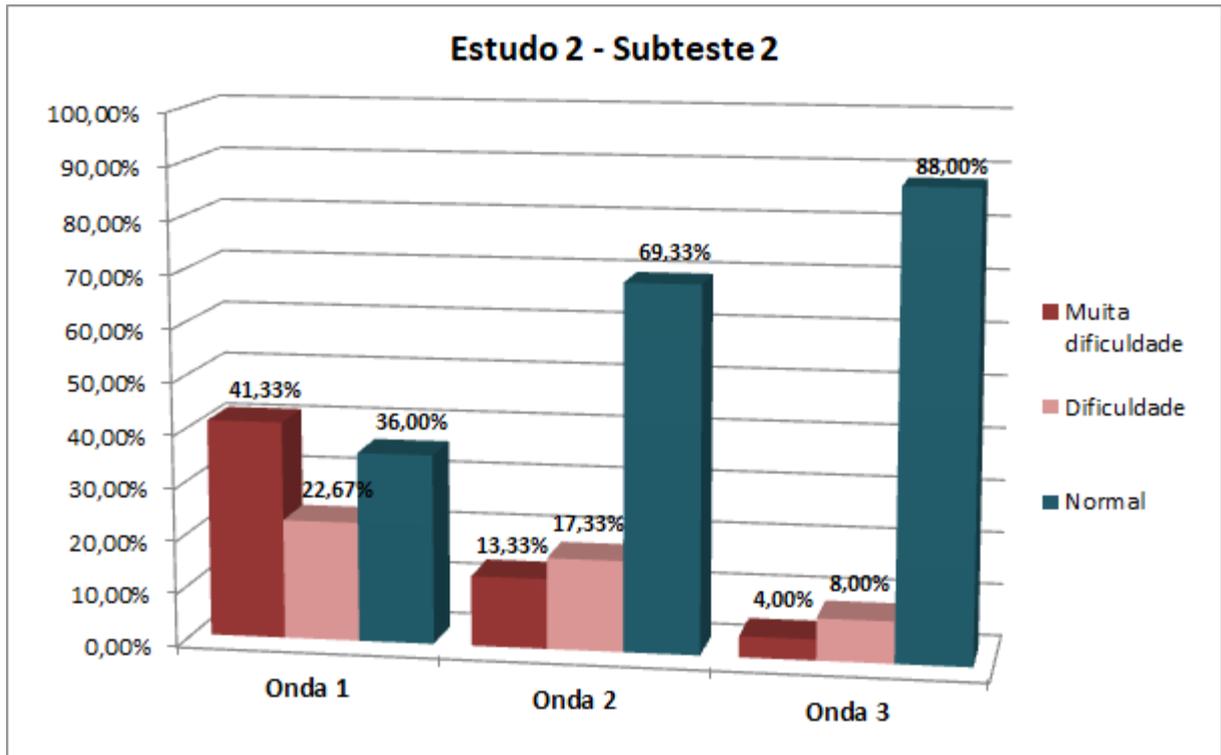


Figura 17 – Gráfico de coluna do Estudo 2 com resultados categorizados do Subteste 2 por onda destacada.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

O gráfico referente aos resultados verificados na amostra que compõe o Estudo 2 no Subteste 2, Igual ou Diferente, é apresentado na Figura 17 e demonstra, assim como na Figura 16, mudanças significativas na quantidade de alunos dividida entre as três categorias de desempenho da primeira para a última aplicação do subteste em questão.

Os alunos identificados com algum tipo de dificuldade de leitura totalizaram 64% na primeira aplicação do PROLEC, em 2013, referenciada nesta análise como Onda 1. Essa quantidade foi diminuída para menos da metade na onda seguinte e na última onda sofreu mais um significativo recuo, sendo reduzida a 12% do total de alunos da amostra.

Por sua vez, o percentual de alunos considerados em nível normal de leitura evoluiu constantemente da Onda 1 à Onda 3. Em 2013, na primeira onda, esse grupo de alunos obtinha pouco mais de um terço do total da amostra selecionada neste estudo. Na onda posterior, a quantidade de alunos neste grupo quase dobrou de tamanho e, na Onda 3, o total de alunos caracterizados como em estado normal de aprendizado no processo leitura chegou a 88% da totalidade da amostra.

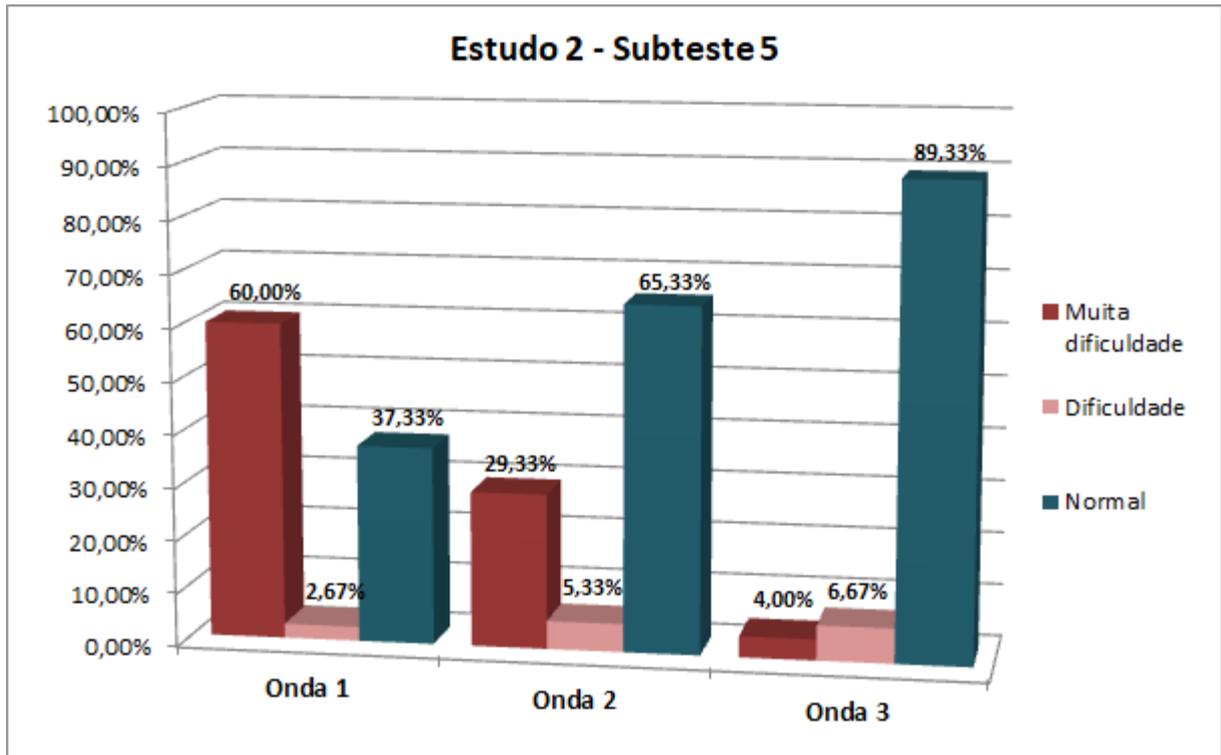


Figura 18 – Gráfico de coluna do Estudo 2 com resultados categorizados do Subteste 5 por onda destacada.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

A Figura 18, ilustrada pelo gráfico contendo os resultados do Subteste 5, Leitura de Pseudopalavras, no Estudo 2, apresenta resultados interessantes na avaliação categorizada e longitudinal para a amostra selecionada de alunos nesta etapa da pesquisa.

Quando observado o total de alunos com muita dificuldade de leitura em cada uma das ondas destacadas, nota-se que o percentual sofreu drásticas reduções ano a ano. Se em 2013 este grupo de alunos era composto por 60% da totalidade, no ano seguinte foi reduzido a menos da metade do anterior e, na última onda, chegou a apenas 4% do total. O grupo de alunos identificados com dificuldade, contudo, teve um incremento na sua quantidade total quando observado onda a onda, ainda que pequeno. A parcela de alunos deste grupo em relação à amostra como um todo era de 2,67% na Onda 1, passou para pouco mais de 5% na onda seguinte e alcançou 6,67% na Onda 3. Uma das explicações possíveis para tal constatação é a transferência para este grupo de alguns alunos que antes apresentavam muita dificuldade no processo de leitura e que posteriormente melhoraram um pouco o desempenho.

Já o grupo de alunos em nível considerado normal de leitura à época da aplicação do exame do PROLEC aumentou em quase 140% o seu total, quando observados os resultados da amostra a partir da relação entre a primeira onda, em 2013, e a última onda, após dois anos.

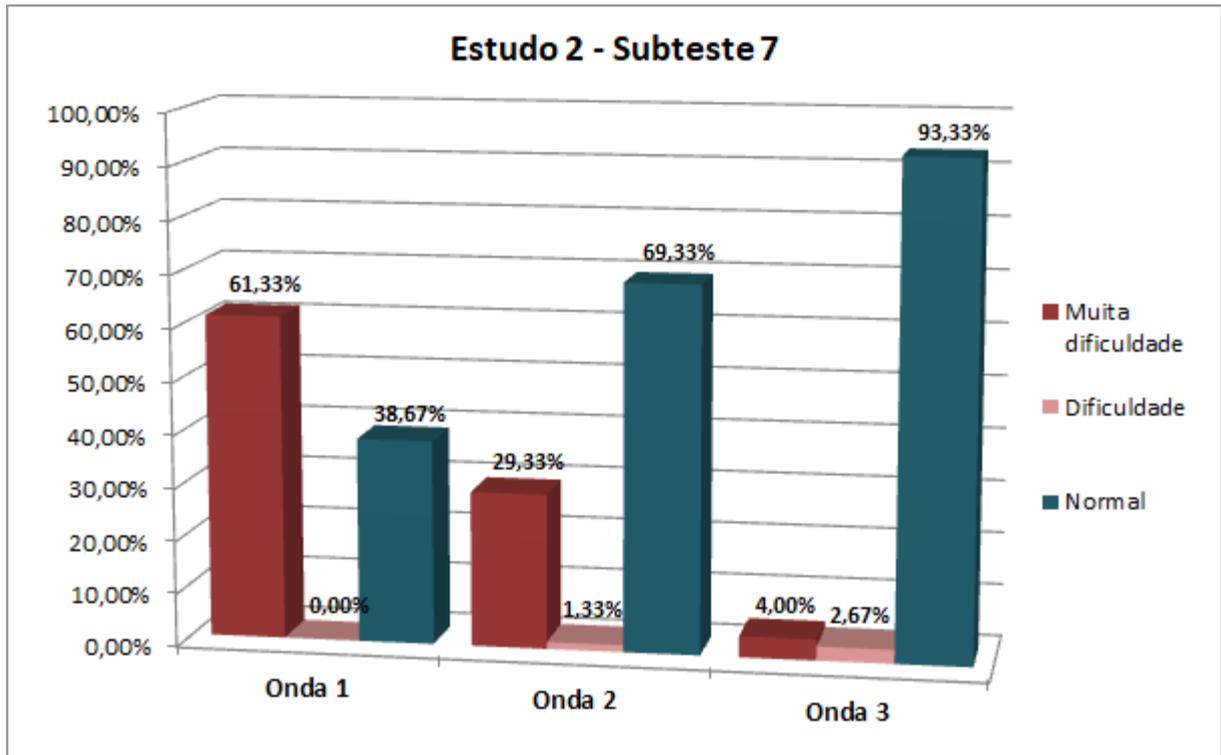


Figura 19 – Gráfico de coluna do Estudo 2 com resultados categorizados do Subteste 7 por onda destacada.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Na Figura 19 são apresentados os resultados categorizados da amostra selecionada que compõe o Estudo 1 no Subteste 7, Estruturas Gramaticais. Estes resultados demonstram um cenário semelhante ao observado anteriormente na Figura 12.

A categoria composta por alunos com muita dificuldade sofreu uma redução significativa de 93,48% da sua quantidade da primeira aplicação do exame para a última, em 2015. Dessa forma, o percentual de alunos classificados para compor a categoria mais elevada de dificuldade era composto por um alto índice de 61,33%, sendo reduzido para apenas 4% dois anos depois. No outro grupo composto por alunos com dificuldades, porém inferiores em relação ao anterior, o total de alunos sofreu um pequeno aumento ano a ano: saindo de nenhum aluno na Onda 1, para pouco mais de 1% na onda posterior e alcançando 2,67% na última onda. Pode ter ocorrido neste grupo o mesmo que havia sido proposto na Figura 18, com a melhoria no processo de leitura de uma parte dos alunos que tinham muita dificuldade.

Sob outra ótica, a quantidade de alunos identificados em nível normal de leitura mais uma vez apresentou aumentos significativos ao longo das aplicações do exame do PROLEC no Estudo 2. Na Onda 1, o total na amostra de alunos que compunham este grupo era de pouco menos de 40%. Na última onda, o percentual observado chegou a 93,33%.

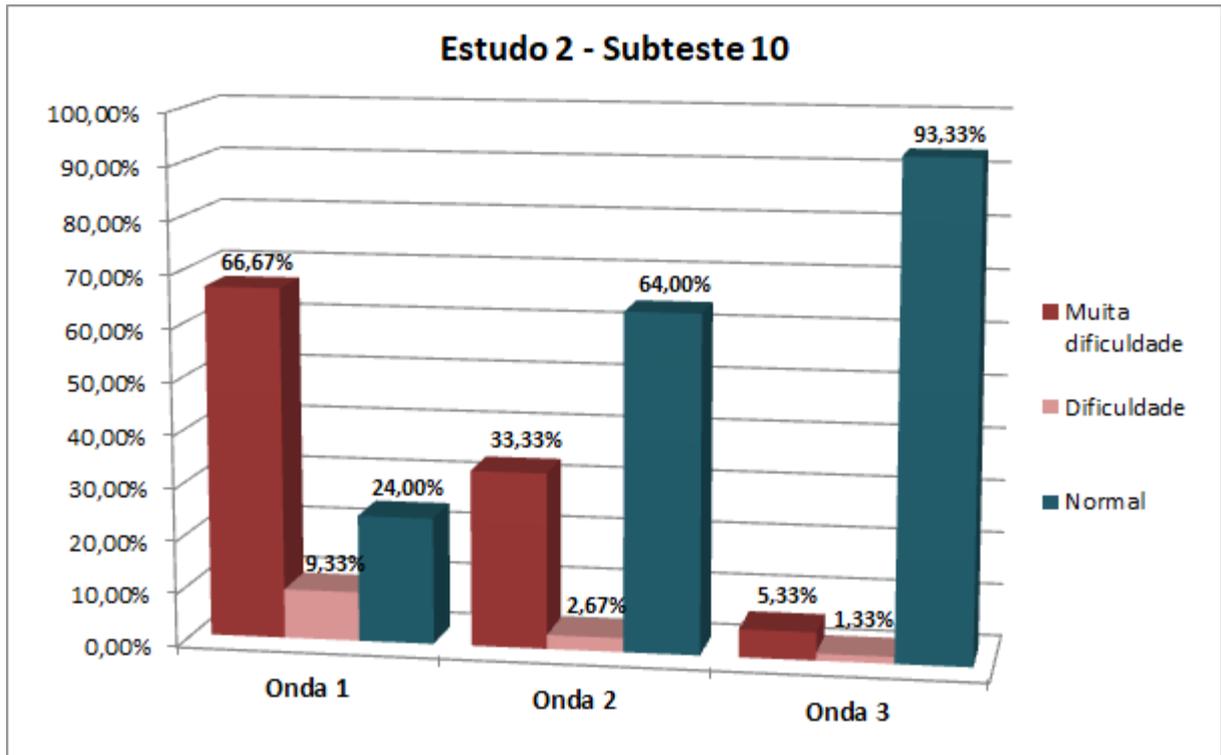


Figura 20 – Gráfico de coluna do Estudo 2 com resultados categorizados do Subteste 10 por onda destacada.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Os resultados no Estudo 2 do Subteste 10, Compreensão de Textos, observados na Figura 20, ilustram significativos avanços longitudinais em todas as categorias de desempenho no exame para a amostra selecionada de 75 alunos.

A quantidade de alunos identificados em nível normal de leitura teve um crescimento expressivo de quase 300% quando verificada a relação da Onda 1 para a Onda 3. Se no PROLEC de 2013 foram identificados apenas 24% de alunos nesta classificação, dois anos depois a quantidade de alunos considerados em nível normal subiu para 93,33%.

A Figura 20 identifica, também, resultados importantes nas outras duas categorias, com reduções significativas do tamanho dos grupos de alunos identificados com algum tipo de dificuldade de leitura. Na Onda 1, a quantidade de alunos com dificuldade era próxima de 10% e de alunos com muita dificuldade alcançava dois terços do total da amostra. Na última onda, em 2015, o total de alunos com dificuldade foi de apenas 1,33% e a quantidade de alunos que apresentaram muita dificuldade foi reduzida para pouco mais de 5% do total da amostra selecionada.

Nas Figuras 21 e 22 são apresentados os resultados das amostras em cada escola que compõe o Estudo 2 a partir dos subtestes aplicados nos exames do PROLEC nos anos de 2013 (Onda 1), 2014 (Onda 2) e em 2015 (Onda 3).

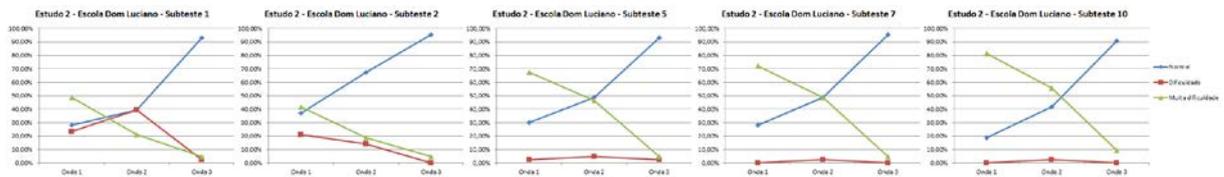


Figura 21 – Gráficos de linha do Estudo 2 na Escola Dom Luciano para os subtestes realizados nas três ondas.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

A Figura 21 ilustra, através dos gráficos apresentados, os resultados longitudinais da amostra selecionada de alunos da Escola Dom Luciano no Estudo 2. Destaca-se, inicialmente, que em todos os subtestes aplicados, o percentual de alunos que compõe o grupo caracterizado em nível normal de aprendizagem mais do que dobrou de tamanho da primeira onda para a última, dois anos depois. Ao observar os três últimos subtestes, deve-se ressaltar também a inversão dos resultados observados nos grupos com muita dificuldade e em estado normal, pois na Onda 1 o primeiro grupo era maioria e com percentuais superiores a 65% e na Onda 3 o segundo grupo ascendeu consideravelmente e alcançou resultados acima de 90%.

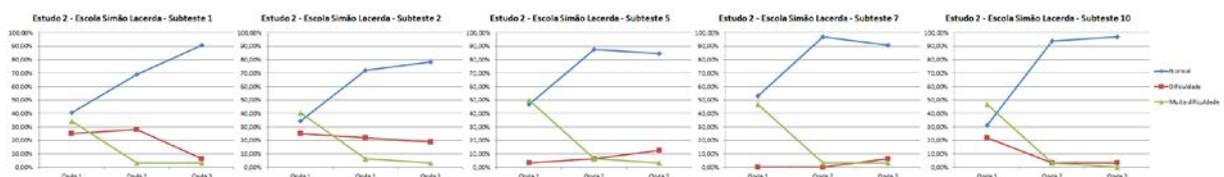


Figura 22 – Gráficos de linha do Estudo 2 na Escola Simão Lacerda para os subtestes realizados nas três ondas.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Os resultados apresentados nos gráficos da Figura 22 referenciam o desempenho da amostra selecionada de alunos da Escola Simão Lacerda no Estudo 2. Apesar de pequenos retrocessos na quantidade de alunos em nível normal entre as Ondas 2 e 3 nos Subtestes 5 e 7, deve-se destacar que os resultados alcançados pela amostra são muito positivos, com um crescimento da primeira aplicação do exame para a última de mais de 100% do grupo de alunos categorizados em nível normal de leitura em três dos subtestes e de mais de 70% nos outros dois subtestes, além de reduções significativas na quantidade combinada de alunos com alguma dificuldade em todos os casos observados, no qual verifica-se que em nenhum subteste da última onda o percentual de alunos com muita dificuldade superou o índice de 3,13%.

6.2 ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS DADOS

A partir dos resultados dos testes aplicados aos alunos nas amostras selecionadas para a pesquisa, análises estatísticas puderam ser realizadas para uma melhor compreensão da leitura dos dados. Para tanto, inicialmente, verifica-se por meio dos Quadros 3 a 8 se as amostras seguem ou não uma distribuição normal dos seus dados.

Quadro 3: Verificação da suposição de normalidade para o Estudo 1.

Estudo 1 – Onda 1 (PROLEC 2012, entrada) e Onda 3 (PROLEC 2014, saída)
<p>Verificação da suposição de normalidade</p> <p>Teste utilizado: Teste de Shapiro-Wilk</p> <p>Tamanho da amostra: 44 alunos</p> <p>Hipóteses estabelecidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • H0: A amostra provém de uma população com distribuição normal. • H1: A amostra não provém de uma população com distribuição normal. <p>Nível de significância: 5% ($\alpha = 0,05$) Avaliação do teste: P-valor $\leq \alpha$, rejeita-se H0</p>
<p>Resultados da Onda 1 no Subteste 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística do teste: $W = 0,769$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 1 no Subteste 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística do teste: $W = 0,656$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 1 no Subteste 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística do teste: $W = 0,781$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 1 no Subteste 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística do teste: $W = 0,832$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 1 no Subteste 10:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística do teste: $W = 0,755$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 3 no Subteste 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística do teste: $W = 0,694$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 3 no Subteste 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística do teste: $W = 0,519$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 3 no Subteste 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística do teste: $W = 0,719$

- **P-valor encontrado: 0,000**
- Resultados da Onda 3 no Subteste 7:
- Estatística do teste: $W = 0,884$
 - **P-valor encontrado: 0,000**
- Resultados da Onda 3 no Subteste 10:
- Estatística do teste: $W = 0,902$
 - **P-valor encontrado: 0,001**

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Conforme apresentado no Quadro 3, os p-valores encontrados para a amostra identificada como Estudo 1 são inferiores ao nível de significância estabelecido para a verificação de suposição de normalidade, $\alpha = 0,05$, em todos os subtestes aplicados nos PROLECs de 2012 e 2014. Dessa forma, deve-se rejeitar a hipótese nula estabelecida, pois conclui-se que os elementos da amostra caracterizados como Estudo 1 não provêm de uma população com distribuição normal.

As Figuras 23 e 24 apresentam os histogramas dos elementos amostrais selecionados para compor o Estudo 1 em todos os subtestes aplicados nas Ondas 1 e 3 relacionadas, respectivamente, aos PROLECs do ano de 2012 e 2014.

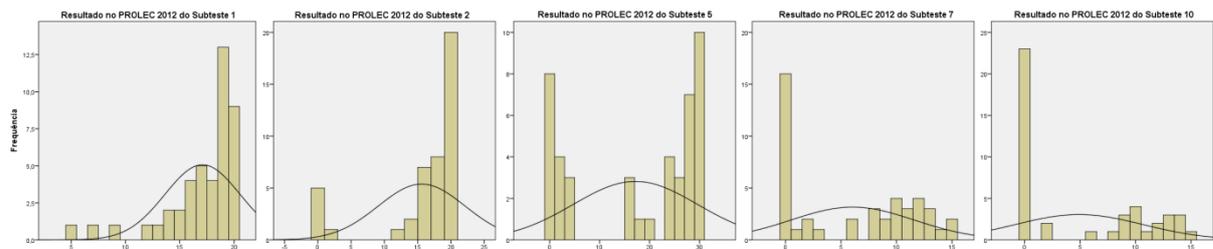


Figura 23 – Histogramas de frequência do Estudo 1 para os subtestes realizados na Onda 1 (PROLEC 2012).

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Na Figura 23 observam-se as distribuições das frequências da amostra nos cinco subtestes da Onda 1, identificada como dados de entrada para o Estudo 1. Percebe-se, notadamente, que todas as distribuições apresentadas não seguem as curvas de normalidade estabelecidas nos histogramas, em concordância com os resultados dispostos no Quadro 3.

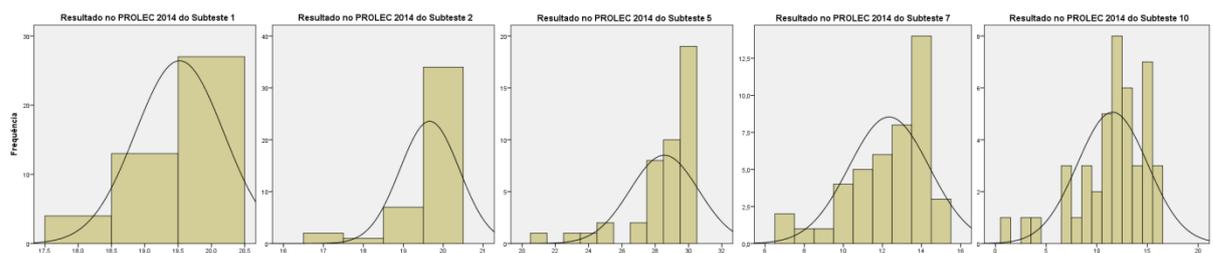


Figura 24 – Histogramas de frequência do Estudo 1 para os subtestes realizados na Onda 3 (PROLEC 2014).

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

A Figura 24 também apresenta gráficos de distribuição de frequências, porém, para os cinco subtestes realizados nos mesmos alunos na Onda 3, caracterizando, assim, estes resultados como dados de saída para o Estudo 1. Da mesma forma como observado na Figura 23, na Figura 24 as frequências encontradas em cada histograma também não acompanham as curvas de normalidade estabelecidas, o que corrobora com a hipótese que a amostra selecionada não provém seus dados de uma população com distribuição normal.

Quadro 4: Verificação da suposição de normalidade para o Estudo 1 na Escola Dom Luciano.

Estudo 1 – Onda 1 (PROLEC 2012, entrada) e Onda 3 (PROLEC 2014, saída)
<p>Verificação da suposição de normalidade</p> <p>Teste utilizado: Teste de Shapiro-Wilk</p> <p>Tamanho da amostra: 18 alunos</p> <p>Hipóteses estabelecidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • H0: A amostra provém de uma população com distribuição normal. • H1: A amostra não provém de uma população com distribuição normal. <p>Nível de significância: 5% ($\alpha = 0,05$)</p> <p>Avaliação do teste: P-valor $\leq \alpha$, rejeita-se H0</p>
<p>Resultados da Onda 1 no Subteste 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,816$ • P-valor encontrado: 0,003 <p>Resultados da Onda 1 no Subteste 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,687$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 1 no Subteste 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,762$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 1 no Subteste 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,695$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 1 no Subteste 10:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,477$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 3 no Subteste 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,662$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 3 no Subteste 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,614$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 3 no Subteste 5:</p>

- Estatística de teste: $W = 0,687$
 - **P-valor encontrado: 0,000**
- Resultados da Onda 3 no Subteste 7:
- Estatística de teste: $W = 0,905$
 - **P-valor encontrado: 0,070**
- Resultados da Onda 3 no Subteste 10:
- Estatística de teste: $W = 0,778$
 - **P-valor encontrado: 0,001**

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

O Quadro 4 demonstra os resultados da verificação da suposição de normalidade para a amostra que compõe o Estudo 1 referente apenas aos alunos da Escola Dom Luciano. Assim como no Quadro 3, neste também são apresentadas as estatísticas de teste e os p-valores calculados para cada um dos subtestes aplicados na Onda 1, em 2012, e na Onda 3, em 2014. Em praticamente todos os subtestes a amostra observada não provém de uma população com distribuição normal, pois os resultados do p-valores encontram-se abaixo do valor de significância estabelecido. A exceção ocorre no Subteste 7, Estruturas Gramaticais, da Onda 3, em que o p-valor encontrado é igual a 0,07, maior, portanto, que 0,05, o que caracteriza que os resultados da amostra neste segmento da pesquisa seguem uma distribuição normal.

Nas Figuras 25 e 26 são apresentados os gráficos quantil-quantil com os resultados de entrada e saída nos subteste do PROLEC dos alunos da Escola Dom Luciano no Estudo 1.

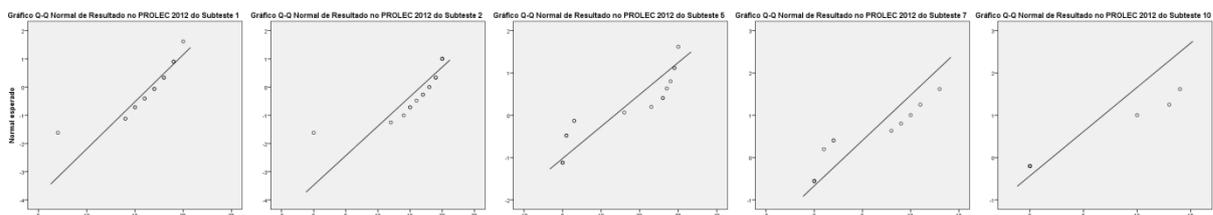


Figura 25 – Gráficos quantil-quantil do Estudo 1 na Escola Dom Luciano para os subtestes realizados na Onda 1 (PROLEC 2012).

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Percebe-se, na Figura 25, que a não linearidade na distribuição dos dados na Onda 1 é uma característica presente, com maior ou menor ênfase, em todos os gráficos quantil-quantil observados, estando estes em conformidade com os resultados apresentados no Quadro 4.

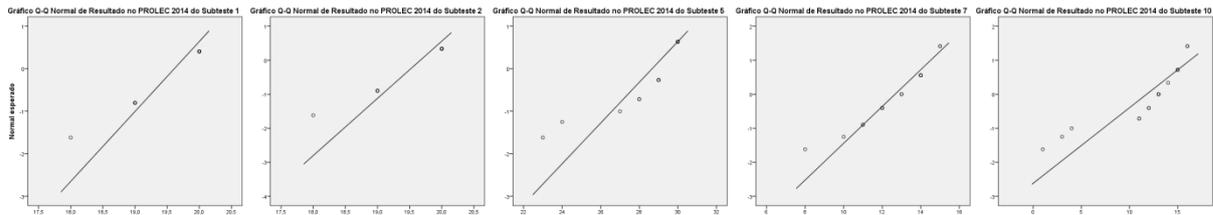


Figura 26 – Gráficos quantil-quantil do Estudo 1 na Escola Dom Luciano para os subtestes realizados na Onda 3 (PROLEC 2014).

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

A Figura 26 também ilustra, através dos gráficos quantil-quantil, resultados de avaliação de normalidade para a amostra selecionada. Conforme os gráficos, em quase todos os subtestes notam-se fortes indícios que os dados não seguem uma distribuição normal em decorrência do afastamento dos pontos em relação à reta. A exceção se faz no gráfico relativo ao Subteste 7, pois verifica-se uma concentração maior dos dados em torno da reta normal.

Quadro 5: Verificação da suposição de normalidade para o Estudo 1 na Escola Simão Lacerda.

Estudo 1 – Onda 1 (PROLEC 2012, entrada) e Onda 3 (PROLEC 2014, saída)
<p>Verificação da suposição de normalidade</p> <p>Teste utilizado: Teste de Shapiro-Wilk</p> <p>Tamanho da amostra: 26 alunos</p> <p>Hipóteses estabelecidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • H0: A amostra provém de uma população com distribuição normal. • H1: A amostra não provém de uma população com distribuição normal. <p>Nível de significância: 5% ($\alpha = 0,05$)</p> <p>Avaliação do teste: P-valor $\leq \alpha$, rejeita-se H0</p>
<p>Resultados da Onda 1 no Subteste 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,692$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 1 no Subteste 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,659$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 1 no Subteste 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,779$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 1 no Subteste 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,867$ • P-valor encontrado: 0,003 <p>Resultados da Onda 1 no Subteste 10:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,847$ • P-valor encontrado: 0,001

Resultados da Onda 3 no Subteste 1:

- Estatística de teste: $W = 0,722$
- **P-valor encontrado: 0,000**

Resultados da Onda 3 no Subteste 2:

- Estatística de teste: $W = 0,467$
- **P-valor encontrado: 0,000**

Resultados da Onda 3 no Subteste 5:

- Estatística de teste: $W = 0,724$
- **P-valor encontrado: 0,000**

Resultados da Onda 3 no Subteste 7:

- Estatística de teste: $W = 0,871$
- **P-valor encontrado: 0,004**

Resultados da Onda 3 no Subteste 10:

- Estatística de teste: $W = 0,954$
- **P-valor encontrado: 0,292**

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

No Quadro 5 são apresentados os resultados da verificação de suposição de normalidade para os dados de entrada e saída da amostra referente à Escola Simão Lacerda no Estudo 1. Para tanto, foi executado nesta verificação, assim como nos quadros anteriores, o Teste de Shapiro-Wilk. Observou-se, então, que praticamente todos os resultados encontrados rejeitam a hipótese nula estabelecida, de que a amostra de 26 alunos provém de uma população com distribuição normal. A exceção se faz à execução do teste estatístico a partir dos dados extraídos no último subteste aplicado no PROLEC 2014, que aponta, neste caso, que a distribuição segue uma normalidade, tendo em vista que o p-valor encontrado está acima do valor de significância estabelecido para a suposição.

As Figuras 27 e 28 ilustram, a partir de gráficos quantil-quantil, como se comportam as distribuições dos dados amostrais em todos os subtestes de entrada e saída do Estudo 1 na Escola Simão Lacerda.

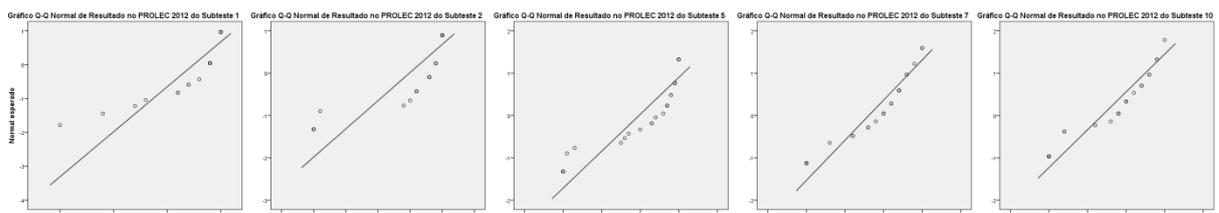


Figura 27 – Gráficos quantil-quantil do Estudo 1 na Escola Simão Lacerda para os subtestes realizados na Onda 1 (PROLEC 2012).

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Em concordância com os resultados apresentados no Quadro 3, na Figura 27 nota-se que em decorrência do afastamento dos dados em relação à reta de referência estabelecida, em todos os subtestes aplicados em 2012 os dados não seguem uma distribuição normal.

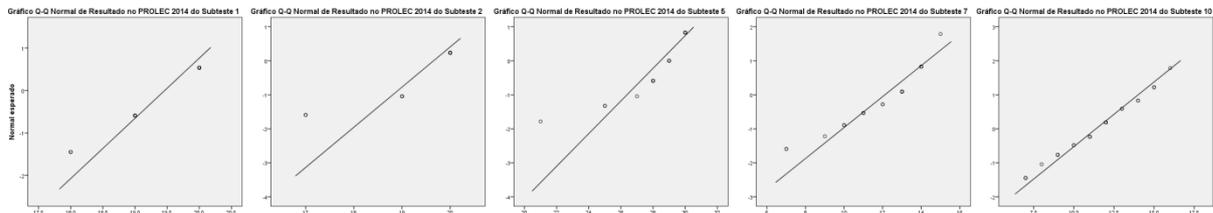


Figura 28 – Gráficos quantil-quantil do Estudo 1 na Escola Simão Lacerda para os subtestes realizados na Onda 3 (PROLEC 2014).

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Nos gráficos dispostos na Figura 28, percebe-se que a apenas a distribuição de dados encontrada no subteste 10, Compreensão de Textos, apresenta uma configuração linear dos pontos, que em conformidade com o resultados do Teste de Shapiro-Wilk (Quadro 5), estabelecem que a amostra, neste caso, segue uma distribuição normal.

A Tabela 11 apresenta os resultados comparativos em relação aos testes de suposição de normalidade executados e apresentados nos Quadros 3, 4 e 5, respectivamente.

Tabela 11: Comparativos da verificação da suposição de normalidade para o Estudo 1.

Estudo 1 (Quadro 3)			
	Onda 1 (Entrada)	Onda 3 (Saída)	Estatística a ser adotada
Subteste 1	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 2	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 5	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 7	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 10	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Estudo 1 na Escola Dom Luciano (Quadro 4)			
	Onda 1 (Entrada)	Onda 3 (Saída)	Estatística a ser adotada
Subteste 1	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 2	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 5	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 7	Não segue distribuição normal	Segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 10	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Estudo 1 na Escola Simão Lacerda (Quadro 5)			
	Onda 1 (Entrada)	Onda 3 (Saída)	Estatística a ser adotada
Subteste 1	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 2	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 5	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 7	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 10	Não segue distribuição normal	Segue distribuição normal	Não-paramétrica

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Conforme os resultados sumarizados apresentados na Tabela 11, todas as estatísticas a serem executadas em relação às Ondas 1 e 3 no Estudo 1 devem ser não-paramétricas, tendo em vista que a amostra, em todos os subtestes aplicados, não segue uma distribuição normal. Para a amostra do Estudo 1 relativa apenas à Escola Dom Luciano, verifica-se que no Subteste 7 os dados de saída da amostra seguem uma distribuição normal. Contudo, como na entrada os dados não seguem uma distribuição normal, a estatística a ser utilizada na comparação entre as Ondas 1 e 3 deve ser não-paramétrica, assim como nos demais subtestes. A Tabela 11 apresenta, ainda, os resultados sumarizados dos testes de normalidade para a amostra relativa apenas à Escola Simão Lacerda no Estudo 1. Nesta análise, em quase todos os testes foi verificado que os dados não seguem uma distribuição normal, devendo ser aplicada uma análise estatística não-paramétrica à amostra. A exceção ocorre nos dados observados no Subteste 10 da Onda 3, que seguem uma distribuição normal. Porém, como na entrada do mesmo subteste foi verificado que a amostra não segue uma distribuição normal, a estatística a ser adotada para análises posteriores também deve ser não-paramétrica neste caso.

Quadro 6: Verificação da suposição de normalidade para o Estudo 2.

Estudo 2 – Onda 1 (PROLEC 2013, entrada) e Onda 3 (PROLEC 2015, saída)
<p>Verificação da suposição de normalidade</p> <p>Teste utilizado: Teste de Shapiro-Wilk</p> <p>Tamanho da amostra: 75 alunos</p> <p>Hipóteses estabelecidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • H0: A amostra provém de uma população com distribuição normal. • H1: A amostra não provém de uma população com distribuição normal. <p>Nível de significância: 5% ($\alpha = 0,05$)</p> <p>Avaliação do teste: P-valor $\leq \alpha$, rejeita-se H0</p>
<p>Resultados da Onda 1 no Subteste 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,795$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 1 no Subteste 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,721$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 1 no Subteste 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,773$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 1 no Subteste 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,746$

<ul style="list-style-type: none"> • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 1 no Subteste 10:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,696$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 3 no Subteste 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,353$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 3 no Subteste 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,265$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 3 no Subteste 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,483$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 3 no Subteste 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,756$ • P-valor encontrado: 0,000 <p>Resultados da Onda 3 no Subteste 10:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,818$ • P-valor encontrado: 0,000
--

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

No Quadro 6 foi realizada a verificação da suposição que os elementos amostrais caracterizados como Estudo 2 pudessem ser oriundos de uma população com distribuição normal. Contudo, conforme os resultados apresentados no referido quadro, todos os p-valores encontrados nos subtestes aplicados na Onda 1, em 2013, e na Onda 3, em 2015, são inferiores ao nível de significância estabelecido, 5%. Assim, a hipótese nula formulada para o teste foi rejeitada, sendo aceita, então, a hipótese alternativa, que define que a amostra selecionada não provém de uma população com distribuição normal.

Nas Figuras 29 e 30 são apresentadas as distribuições de frequência dos elementos amostrais que compõem o Estudo 2 nos cinco subtestes aplicados no PROLEC 2013 e no PROLEC 2015.

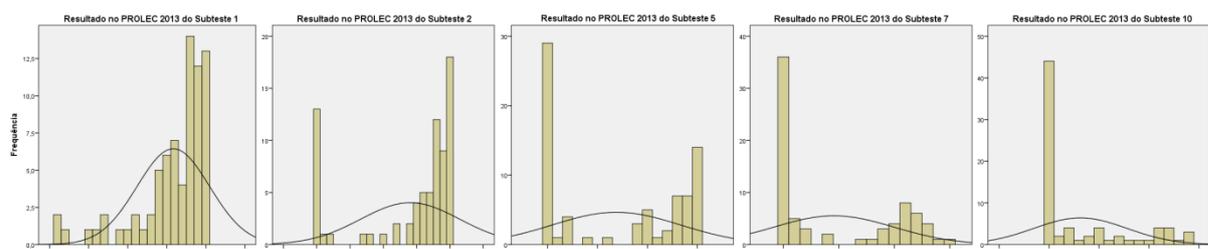


Figura 29 – Histogramas de frequência do Estudo 2 para os subtestes realizados na Onda 1 (PROLEC 2013).

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Em conformidade com os resultados observados no Quadro 4, a Figura 29 demonstra graficamente que em todos os histogramas as frequências da amostra selecionada não estão alinhadas com a curva de normalidade esperada. Assim, pode-se afirmar que os dados da amostra, a partir dos resultados do PROLEC em 2013, não seguem uma distribuição normal.

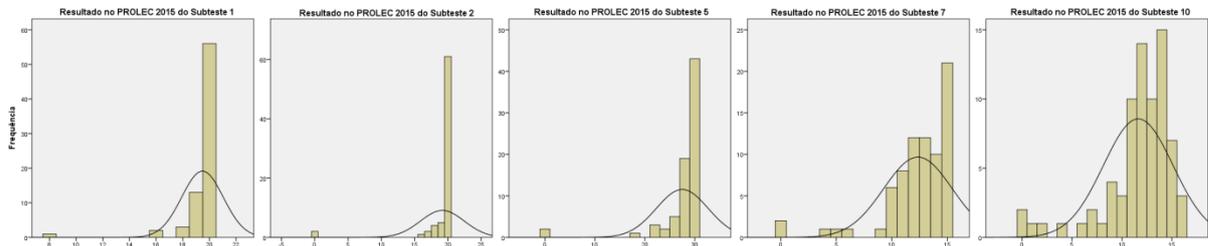


Figura 30 – Histogramas de frequência do Estudo 2 para os subtestes realizados na Onda 3 (PROLEC 2015).
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Também na Figura 30 nota-se claramente que a curva de normalidade não é acompanhada pelas distribuições de frequência da amostra selecionada para os resultados de saída do Estudo 2 nos subtestes realizados pelo PROLEC em 2015. Assim, e conforme também já observado no Quadro 6, pode-se afirmar que existem evidências significativas que os dados da amostra selecionada não provêm de uma população com distribuição normal.

Quadro 7: Verificação da suposição de normalidade para o Estudo 2 na Escola Dom Luciano.

Estudo 2 – Onda 1 (PROLEC 2013, entrada) e Onda 3 (PROLEC 2015, saída)
Verificação da suposição de normalidade
Teste utilizado: Teste de Shapiro-Wilk
Tamanho da amostra: 43 alunos
Hipóteses estabelecidas: <ul style="list-style-type: none"> • H0: A amostra provém de uma população com distribuição normal. • H1: A amostra não provém de uma população com distribuição normal.
Nível de significância: 5% ($\alpha = 0,05$) Avaliação do teste: P-valor $\leq \alpha$, rejeita-se H0
Resultados da Onda 1 no Subteste 1: <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,818$ • P-valor encontrado: 0,000 Resultados da Onda 1 no Subteste 2: <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,724$ • P-valor encontrado: 0,000 Resultados da Onda 1 no Subteste 5: <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,733$

<ul style="list-style-type: none"> • P-valor encontrado: 0,000
Resultados da Onda 1 no Subteste 7:
<ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,647$ • P-valor encontrado: 0,000
Resultados da Onda 1 no Subteste 10:
<ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,541$ • P-valor encontrado: 0,000
Resultados da Onda 3 no Subteste 1:
<ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,315$ • P-valor encontrado: 0,000
Resultados da Onda 3 no Subteste 2:
<ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,227$ • P-valor encontrado: 0,000
Resultados da Onda 3 no Subteste 5:
<ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,422$ • P-valor encontrado: 0,000
Resultados da Onda 3 no Subteste 7:
<ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,608$ • P-valor encontrado: 0,000
Resultados da Onda 3 no Subteste 10:
<ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,702$ • P-valor encontrado: 0,000

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

O Quadro 7 é composto pelos resultados das verificações de suposição de normalidade no Estudo 2 para a amostra de alunos apenas da Escola Dom Luciano. A partir da execução do Teste de Shapiro-Wilk na amostra selecionada, foram obtidas as estatísticas de teste e os p-valores em cada subteste do PROLEC aplicado nos anos de 2013 e 2015. Os resultados demonstram que em nenhum dos casos o p-valor encontrado sequer chegou a 0,001, o que atesta que os dados amostrais não seguem uma distribuição normal.

Os gráficos quantil-quantil apresentados nas Figuras 31 e 32 fazem referência ao Estudo 2 na Escola Dom Luciano e evidenciam os resultados observados no Quadro 7.

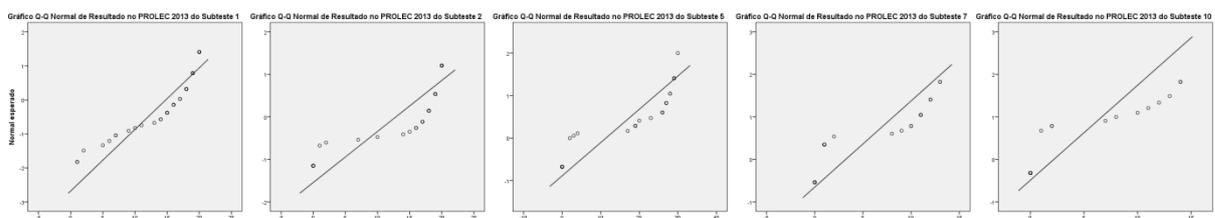


Figura 31 – Gráficos quantil-quantil do Estudo 2 na Escola Dom Luciano para os subtestes realizados na Onda 1 (PROLEC 2013).

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

A Figura 31 demonstra claramente que o conjunto de dados amostrais em cada subtteste aplicado através do exame do ano de 2013 não possui uma linearidade nas suas distribuições, ocorrendo um afastamento dos dados em relação à reta referencial de distribuição normal em todos os casos observados.

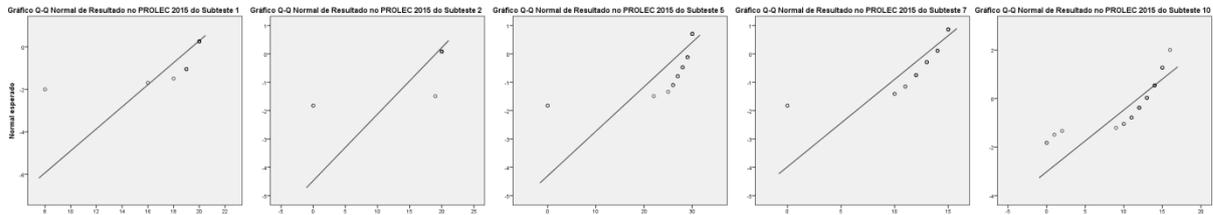


Figura 32 – Gráficos quantil-quantil do Estudo 2 na Escola Dom Luciano para os subttestes realizados na Onda 3 (PROLEC 2015).

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Assim como já observado na Figura 31, e também em conformidade com os resultados apresentados no Quadro 7, nos gráficos quantil-quantil dispostos na Figura 32 os dados amostrais da Onda 3 referentes aos alunos da Escola Dom Luciano participantes do Estudo 2 demonstram que as distribuições observadas não seguem uma normalidade para os mesmos, tendo em vista que em todos os subttestes nota-se um evidente afastamento dos dados em relação às linhas retas estabelecidas para a distribuição normal em cada caso.

Quadro 8: Verificação da suposição de normalidade para o Estudo 2 na Escola Simão Lacerda.

Estudo 2 – Onda 1 (PROLEC 2013, entrada) e Onda 3 (PROLEC 2015, saída)
Verificação da suposição de normalidade
Teste utilizado: Teste de Shapiro-Wilk
Tamanho da amostra: 32 alunos
Hipóteses estabelecidas: <ul style="list-style-type: none"> • H0: A amostra provém de uma população com distribuição normal. • H1: A amostra não provém de uma população com distribuição normal.
Nível de significância: 5% ($\alpha = 0,05$)
Avaliação do teste: P-valor $\leq \alpha$, rejeita-se H0
Resultados da Onda 1 no Subtteste 1: <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,890$ • P-valor encontrado: 0,003
Resultados da Onda 1 no Subtteste 2: <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,716$ • P-valor encontrado: 0,000
Resultados da Onda 1 no Subtteste 5:

<ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,800$ • P-valor encontrado: 0,000
Resultados da Onda 1 no Subteste 7:
<ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,826$ • P-valor encontrado: 0,000
Resultados da Onda 1 no Subteste 10:
<ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,835$ • P-valor encontrado: 0,000
Resultados da Onda 3 no Subteste 1:
<ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,594$ • P-valor encontrado: 0,000
Resultados da Onda 3 no Subteste 2:
<ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,674$ • P-valor encontrado: 0,000
Resultados da Onda 3 no Subteste 5:
<ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,762$ • P-valor encontrado: 0,000
Resultados da Onda 3 no Subteste 7:
<ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,889$ • P-valor encontrado: 0,003
Resultados da Onda 3 no Subteste 10:
<ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $W = 0,956$ • P-valor encontrado: 0,214

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

No Quadro 8, os resultados da verificação de suposição de normalidade para a amostra de 43 alunos da Escola Simão Lacerda no Estudo 2 são apresentados. A partir da execução do Teste de Shapiro-Wilk em cada subteste na entrada e na saída dos elementos amostrais na pesquisa, foram identificadas se as respectivas distribuições seguem ou não uma distribuição normal. De acordo com os p-valores calculados, à exceção do Subteste 10 aplicado na Onda 3 que ficou acima do nível de significância estabelecido, em todas as observações o resultado do p-valor foi muito pequeno, sendo, então, rejeitada a hipótese nula estabelecida, de que as distribuições são oriundas de uma população normal.

Nas Figuras 33 e 34 são ilustrados os comportamentos percebidos nas distribuições dos dados amostrais em todos os subtestes aplicados aos alunos da Escola Simão Lacerda no Estudo 2.

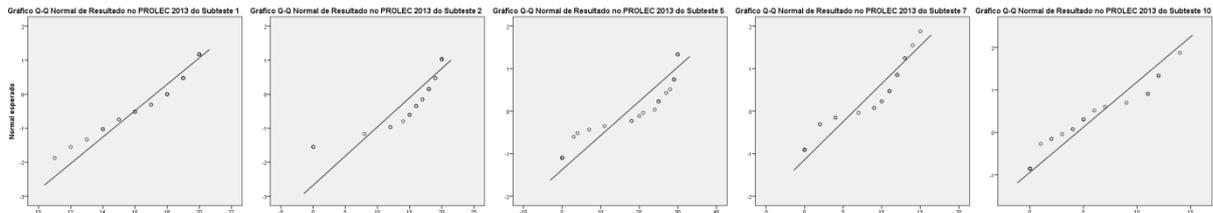


Figura 33 – Gráficos quantil-quantil do Estudo 2 na Escola Simão Lacerda para os subtestes realizados na Onda 1 (PROLEC 2013).

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Na Figura 33 nota-se um considerável afastamento dos dados em relação à referência linear estabelecida em todos os subtestes aplicados na Onda 1. Assim, e em conformidade com os resultados observados no Quadro 8, pode-se afirmar que elementos amostrais não seguem uma distribuição normal.

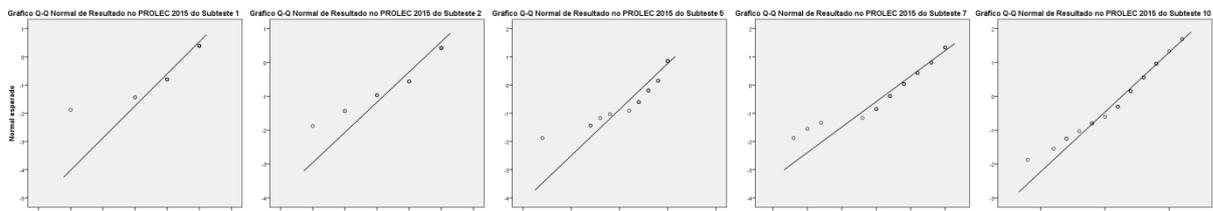


Figura 34 – Gráficos quantil-quantil do Estudo 2 na Escola Simão Lacerda para os subtestes realizados na Onda 3 (PROLEC 2015).

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Os gráficos quantil-quantil apresentados na Figura 34 demonstram que apenas no último subteste aplicado no PROLEC do ano de 2015 é notada uma significativa aproximação dos dados em torno da reta estabelecida. Tal observação está de acordo com o resultado observado no Quadro 8, uma vez que foi identificada que a distribuição da amostra neste caso segue uma normalidade para os dados.

Na Tabela 12 são apresentadas as comparações entre os resultados das verificações de suposição de normalidade estabelecidas, respectivamente, nos Quadros 6, 7 e 8 para o Estudo 2 desta pesquisa.

Tabela 12: Comparativos da verificação da suposição de normalidade para o Estudo 2.

Estudo 2 (Quadro 6)			
	Onda 1 (Entrada)	Onda 3 (Saída)	Estatística a ser adotada
Subteste 1	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 2	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 5	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 7	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 10	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica

Estudo 2 na Escola Dom Luciano (Quadro 7)			
	Onda 1 (Entrada)	Onda 3 (Saída)	Estatística a ser adotada
Subteste 1	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 2	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 5	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 7	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 10	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Estudo 2 na Escola Simão Lacerda (Quadro 8)			
	Onda 1 (Entrada)	Onda 3 (Saída)	Estatística a ser adotada
Subteste 1	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 2	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 5	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 7	Não segue distribuição normal	Não segue distribuição normal	Não-paramétrica
Subteste 10	Não segue distribuição normal	Segue distribuição normal	Não-paramétrica

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

De acordo com as verificações de normalidade realizadas na amostra selecionada para o Estudo 2, em todos os casos observados as distribuições dos dados não seguem uma população normal, conforme destacado na Tabela 12. Dessa forma, as estatísticas a serem adotadas para análises futuras nesta amostra devem ser não-paramétricas. Os resultados observados no Quadro 7 e sumarizados na Tabela 12 para o Estudo 2 apenas na Escola Dom Luciano, destacam que as verificações de suposição de normalidade também identificaram que a amostra de alunos selecionada desta escola não segue uma distribuição normal, sendo necessária, então, a adoção de estatísticas de análise não-paramétricas. De acordo com os resultados calculados no Quadro 8 e, de forma resumida, também apresentados na Tabela 12, a distribuição dos dados no Subteste 10 na onda de saída do Estudo 2 com alunos apenas da Escola Simão Lacerda segue uma distribuição normal. Contudo, em função dos dados de entrada do mesmo subteste não seguirem a mesma distribuição, devem-se utilizar estatísticas não-paramétricas para quaisquer análises a serem realizadas nesta amostra.

Quadro 9: Verificação da suposição de igualdade estatística para o Estudo 1.

Estudo 1 – Onda 1 (PROLEC 2012, entrada) e Onda 3 (PROLEC 2014, saída)
Verificação da suposição de igualdade estatística
Teste utilizado: Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon
Tamanho da amostra: 44 alunos
Hipóteses estabelecidas: <ul style="list-style-type: none"> • H0: Os resultados na entrada e na saída da amostra são estatisticamente iguais. • H1: Os resultados na entrada e na saída da amostra são significativamente diferentes.

Nível de significância: 5% ($\alpha = 0,05$)
 Avaliação do teste: P-valor $\leq \alpha$, rejeita-se H0

Resultados para o Subteste 1:

- Mediana na entrada: 18,5
- Mediana na saída: 20,0
- Estatística de teste: T. = 28,5
- **P-valor encontrado: 0,0000**

Resultados para o Subteste 2:

- Mediana na entrada: 18,0
- Mediana na saída: 20,0
- Estatística de teste: T. = 30,0
- **P-valor encontrado: 0,0000**

Resultados para o Subteste 5:

- Mediana na entrada: 23,0
- Mediana na saída: 29,0
- Estatística de teste: T. = 34,0
- **P-valor encontrado: 0,0000**

Resultados para o Subteste 7:

- Mediana na entrada: 7,0
- Mediana na saída: 13,0
- Estatística de teste: T. = 41,5
- **P-valor encontrado: 0,0000**

Resultados para o Subteste 10:

- Mediana na entrada: 0,0
- Mediana na saída: 12,0
- Estatística de teste: T. = 43,5
- **P-valor encontrado: 0,0000**

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

No Quadro 9 apresenta-se a verificação da suposição de igualdade estatística para os elementos amostrais caracterizados como Estudo 1 nos dois momentos em que foram aplicadas as avaliações do PROLEC aos mesmos: em 2012 e, posteriormente, em 2014. Todos os resultados encontrados a partir da execução da estatística não-paramétrica do Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon demonstram que os p-valores calculados são inferiores ao nível de significância estabelecido (5%). Assim, deve-se rejeitar a hipótese nula estabelecida de que amostra possui resultados considerados iguais tanto no primeiro momento, quanto no segundo momento.

O Quadro 9 também apresenta as medianas calculadas tanto nos dados de entrada, quanto nos dados de saída dos elementos amostrais. Em todos os casos foram constatados aumentos estatisticamente significativos nos resultados calculados. Dessa forma, e em concordância com a hipótese alternativa aceita a partir do resultado do Teste de Wilcoxon, têm-se evidências expressivas para afirmar que houve um aumento nas medianas da amostra da Onda 1, em 2012, para a Onda 3, em 2014.

A Figura 35 apresenta a variação observada nos dados do elemento amostral caracterizado como Estudo 1 em cada um dos cinco subtestes aplicados nos PROLECs.

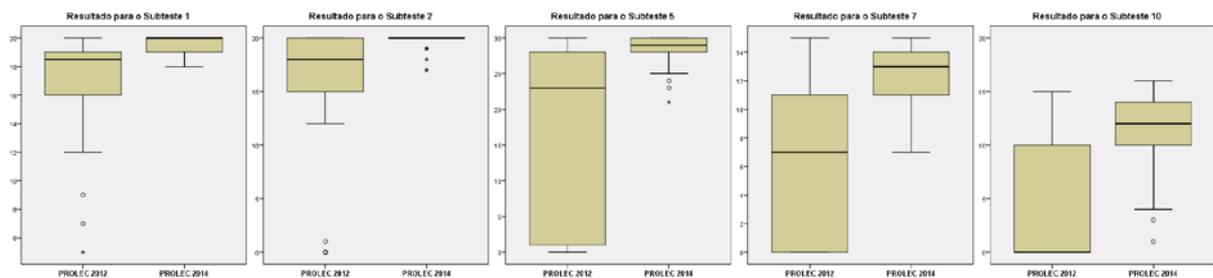


Figura 35 – Diagramas de caixa com a variação dos dados observados no Estudo 1 em cada subteste aplicado.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Independente do gráfico observado na Figura 35, em cada subteste nota-se uma considerável diferença na distribuição dos dados de um ano de aplicação do PROLEC para o outro. Assim como já havia sido observado no Quadro 9, os diagramas de caixa apresentados na figura em questão corroboram com a diferença entre os resultados de entrada e saída do elemento amostral estabelecido como Estudo 1, no qual notadamente os resultados de saída são mais elevados. Percebe-se, também, um intervalo de distribuição maior nos resultados da Onda 1 em relação à segunda aplicação, o que caracteriza uma redução na variabilidade dos resultados dos testes.

Quadro 10: Verificação da suposição de igualdade estatística para o Estudo 1 na Escola Dom Luciano.

Estudo 1 – Onda 1 (PROLEC 2012, entrada) e Onda 3 (PROLEC 2014, saída)
Verificação da suposição de igualdade estatística
Teste utilizado: Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon
Tamanho da amostra: 18 alunos
Hipóteses estabelecidas: <ul style="list-style-type: none"> • H0: Os resultados na entrada e na saída da amostra são estatisticamente iguais.

- H1: Os resultados na entrada e na saída da amostra são significativamente diferentes.

Nível de significância: 5% ($\alpha = 0,05$)

Avaliação do teste: P-valor $\leq \alpha$, rejeita-se H0

Resultados para o Subteste 1:

- Mediana na entrada: 17,0
- Mediana na saída: 20,0
- Estatística de teste: $T_1 = 0,0$
- **P-valor encontrado: 0,0006**

Resultados para o Subteste 2:

- Mediana na entrada: 18,0
- Mediana na saída: 20,0
- Estatística de teste: $T_2 = 7,5$
- **P-valor encontrado: 0,0045**

Resultados para o Subteste 5:

- Mediana na entrada: 9,5
- Mediana na saída: 29,5
- Estatística de teste: $T_5 = 2,0$
- **P-valor encontrado: 0,0006**

Resultados para o Subteste 7:

- Mediana na entrada: 0,0
- Mediana na saída: 13,0
- Estatística de teste: $T_7 = 0,0$
- **P-valor encontrado: 0,0002**

Resultados para o Subteste 10:

- Mediana na entrada: 0,0
- Mediana na saída: 13,0
- Estatística de teste: $T_{10} = 3,0$
- **P-valor encontrado: 0,0003**

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

O Quadro 10, de verificação da suposição de igualdade estatística, observa se os resultados da amostra selecionada apresentam ou não diferenças entre as duas ondas destacadas para a análise. Para tanto, foi estabelecida a hipótese que os resultados dos 18 alunos da Escola Dom Luciano no PROLEC 2012 podem ser considerados estatisticamente iguais aos resultados dos mesmos alunos na aplicação do ano de 2014. Para avaliar essa hipótese, assim como no Quadro 9, foi executado o Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon em cada subteste do PROLEC nos dois momentos distintos. Em todos os casos, os p-valores encontrados a partir dos testes executados foram muito baixos e inferiores ao valor de

significância determinado, no qual conclui-se que os resultados na entrada e na saída da amostra são significativamente diferentes entre as duas ondas.

Também são apresentados no Quadro 10 os resultados das medianas na entrada e na saída dos dados, Onda 1 e Onda 3, respectivamente. Em todos os casos, nesta amostra do Estudo 1 apenas com alunos da Escola Dom Luciano, puderam ser verificados crescimentos estatisticamente significativos das medianas calculadas. Tal avaliação corrobora os resultados encontrados anteriormente, com a execução do Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon na amostra em cada subteste.

Na Figura 36 são apresentadas graficamente as variações intervalares entre as Ondas 1 e 3 para a amostra selecionada em todos os subtestes aplicados.

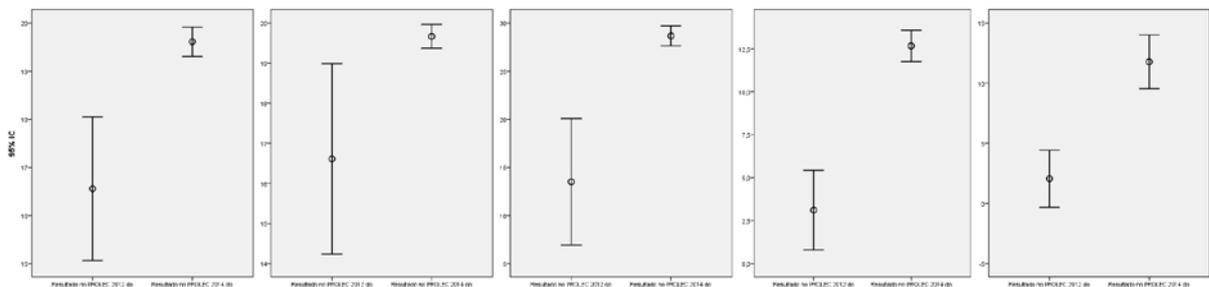


Figura 36 – Gráficos de intervalo de confiança do Estudo 1 na Escola Dom Luciano em cada subteste aplicado. Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

A Figura 36, através dos gráficos de intervalo de confiança para cada subteste aplicado nas duas ondas observadas no Estudo 1 apenas com alunos da Escola Dom Luciano, ilustra com clareza a considerável redução da variabilidade dos dados na primeira aplicação do PROLEC na amostra selecionada, em 2012, para a última, em 2014, em todos os casos observados. Nota-se, também, que os limites superiores dos dados na Onda 1 não alcançam os limites inferiores da Onda 3 em nenhum dos subtestes aplicados.

Quadro 11: Verificação da suposição de igualdade estatística para o Estudo 1 na Escola Simão Lacerda.

Estudo 1 – Onda 1 (PROLEC 2012, entrada) e Onda 3 (PROLEC 2014, saída)
Verificação da suposição de igualdade estatística
Teste utilizado: Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon
Tamanho da amostra: 26 alunos
Hipóteses estabelecidas:

- H0: Os resultados na entrada e na saída da amostra são estatisticamente iguais.
- H1: Os resultados na entrada e na saída da amostra são significativamente diferentes.

Nível de significância: 5% ($\alpha = 0,05$)

Avaliação do teste: P-valor $\leq \alpha$, rejeita-se H0

Resultados para o Subteste 1:

- Mediana na entrada: 19,0
- Mediana na saída: 20,0
- Estatística de teste: $T_1 = 20,0$
- **P-valor encontrado: 0,0038**

Resultados para o Subteste 2:

- Mediana na entrada: 18,0
- Mediana na saída: 20,0
- Estatística de teste: $T_2 = 9,0$
- **P-valor encontrado: 0,0008**

Resultados para o Subteste 5:

- Mediana na entrada: 25,0
- Mediana na saída: 29,0
- Estatística de teste: $T_5 = 20,5$
- **P-valor encontrado: 0,0003**

Resultados para o Subteste 7:

- Mediana na entrada: 10,0
- Mediana na saída: 13,0
- Estatística de teste: $T_7 = 31,0$
- **P-valor encontrado: 0,0006**

Resultados para o Subteste 10:

- Mediana na entrada: 9,0
- Mediana na saída: 12,0
- Estatística de teste: $T_{10} = 24,5$
- **P-valor encontrado: 0,0002**

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Os resultados da verificação da suposição de igualdade referentes à amostra de 26 alunos da Escola Simão Lacerda no Estudo 1 são apresentados no Quadro 11. A verificação realizada partiu da hipótese nula estabelecida que os resultados dos alunos nos subtestes do PROLEC em 2012 e em 2014 são estatisticamente iguais. A partir da aplicação da estatística não-paramétrica do Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon em todos os subtestes respondidos pela amostra selecionada, constatou-se que os p-valores encontrados foram insignificantes em 100% dos casos, o que significa que a hipótese nula deve ser rejeitada para

cada um dos subtestes do Estudo 1 na escola em questão e que os resultados observados na Onda 1 e na Onda 3 são significativamente diferentes em todas as situações analisadas.

Outra informação relevante destacada no Quadro 11 decorre dos resultados encontrados para as medianas na entrada dos alunos, Onda 1, e na saída dos mesmos alunos, Onda 3. Novamente, em 100% dos casos foi verificado um mesmo resultado: pode-se constatar um aumento estatisticamente significativo das medianas do primeiro momento, em 2012, para o último momento, em 2014, da amostra selecionada de alunos da Escola Simão Lacerda no Estudo 1.

A Figura 37 ilustra, através dos gráficos de intervalo de confiança, a amplitude de valores que compõem os resultados da amostra selecionada nos cinco subtestes aplicados através do PROLEC em 2012 e 2014.

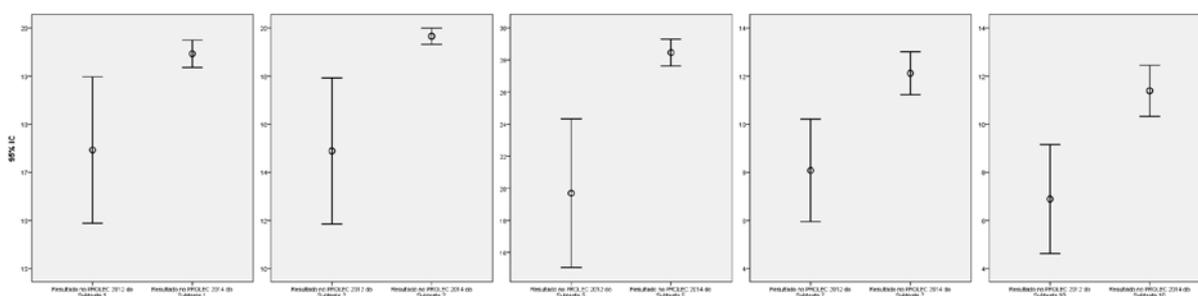


Figura 37 – Gráficos de intervalo de confiança do Estudo 1 na Escola Simão Lacerda em cada subteste aplicado.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Da mesma forma como observado na Figura 15, os gráficos de intervalo de confiança dispostos na Figura 37 também apresentam, em todos os casos observados, uma significativa redução na variabilidade entre os dados de entrada e saída da amostra selecionada de alunos da Escola Simão Lacerda no Estudo 1. Destaca-se, ainda, que os intervalos de confiança da amostra na Onda 1 são sempre maiores e com resultados inferiores que os verificados na mesma amostra na Onda 3.

Quadro 12: Verificação da suposição de igualdade estatística para o Estudo 2.

Estudo 2 – Onda 1 (PROLEC 2013, entrada) e Onda 3 (PROLEC 2015, saída)

Verificação da suposição de igualdade estatística

Teste utilizado: Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon

Tamanho da amostra: 75 alunos

Hipóteses estabelecidas:

- H0: Os resultados na entrada e na saída da amostra são estatisticamente iguais.
- H1: Os resultados na entrada e na saída da amostra são significativamente diferentes.

Nível de significância: 5% ($\alpha = 0,05$)

Avaliação do teste: P-valor $\leq \alpha$, rejeita-se H0

Resultados para o Subteste 1:

- Mediana na entrada: 18,0
- Mediana na saída: 20,0
- Estatística de teste: T. = 40,0
- **P-valor encontrado: 0,0000**

Resultados para o Subteste 2:

- Mediana na entrada: 18,0
- Mediana na saída: 20,0
- Estatística de teste: T. = 46,5
- **P-valor encontrado: 0,0000**

Resultados para o Subteste 5:

- Mediana na entrada: 18,0
- Mediana na saída: 29,0
- Estatística de teste: T. = 96,5
- **P-valor encontrado: 0,0000**

Resultados para o Subteste 7:

- Mediana na entrada: 1,0
- Mediana na saída: 13,0
- Estatística de teste: T. = 5,0
- **P-valor encontrado: 0,0000**

Resultados para o Subteste 10:

- Mediana na entrada: 0,0
- Mediana na saída: 12,0
- Estatística de teste: T. = 2,0
- **P-valor encontrado: 0,0000**

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

No Quadro 12 são apresentados os resultados da verificação da suposição de igualdade estatística para os elementos amostrais identificados como Estudo 2 desta pesquisa em relação a dois momentos: na Onda 1, com a aplicação do PROLEC em 2013, e na Onda 3, a partir da aplicação do PROLEC no ano de 2015. A verificação ocorreu com a execução do Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon que observou se a hipótese nula estabelecida, de que os resultados das duas ondas observadas são estatisticamente iguais, foi confirmada ou rejeitada. Dessa forma, a partir dos p-valores calculados, em todos os subtestes analisados foi

constatado que os resultados da entrada e da saída dos alunos são significativamente diferentes entre si.

O Quadro 12 apresenta, ainda, as medianas calculadas para cada subtete nas duas ondas do Estudo 2. Assim, foi verificado também que da aplicação do PROLEC em 2013, para a aplicação do exame em 2015 com os mesmos alunos, ocorreu um aumento estatisticamente significativo em todos os casos observados. Tais constatações corroboram os resultados alcançados pela execução do Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon, no qual foi aceita a hipótese alternativa de que os resultados na Onda 1 e na Onda 3 são significativamente diferentes.

Na Figura 38 são apresentados os diagrama de caixa dos dados da amostra selecionada para o Estudo 2 em cada subtete proposto pelo PROLEC em 2013 e 2015.

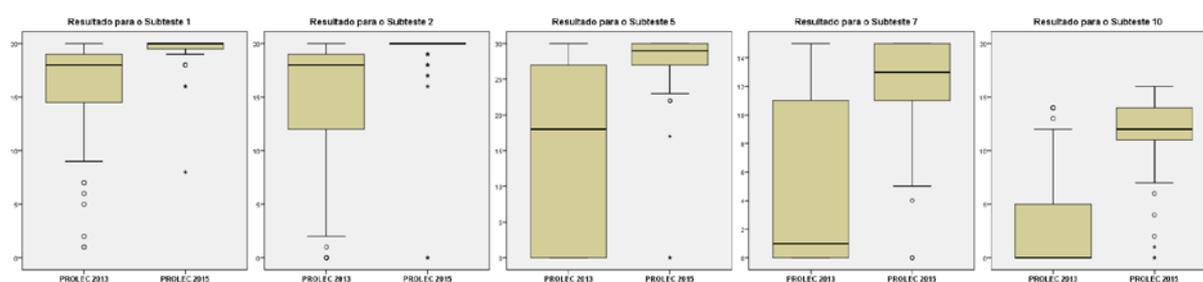


Figura 38 – Diagramas de caixa com a variação dos dados observados no Estudo 2 em cada subtete aplicado.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

A Figura 38, através dos diagramas de caixa elaborados a partir dos resultados dos subtetes do PROLEC oriundos do Estudo 2, demonstra uma grande discrepância entre os resultados dos dados da amostra na Onda 1 e na Onda 3. Em todos os casos, a distribuição dos dados obteve uma clara redução em sua variabilidade da primeira aplicação do exame, em 2013, para a última, em 2015, visto que os resultados observados na saída consideravelmente apresentam-se melhores.

Quadro 13: Verificação da suposição de igualdade estatística para o Estudo 2 na Escola Dom Luciano.

Estudo 2 – Onda 1 (PROLEC 2013, entrada) e Onda 3 (PROLEC 2015, saída)

Verificação da suposição de igualdade estatística

Teste utilizado: Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon

Tamanho da amostra: 43 alunos

Hipóteses estabelecidas:

- H0: Os resultados na entrada e na saída da amostra são estatisticamente iguais.
- H1: Os resultados na entrada e na saída da amostra são significativamente diferentes.

Nível de significância: 5% ($\alpha = 0,05$)

Avaliação do teste: P-valor $\leq \alpha$, rejeita-se H0

Resultados para o Subteste 1:

- Mediana na entrada: 17,0
- Mediana na saída: 20,0
- Estatística de teste: T. = 0,0
- **P-valor encontrado: 0,0000**

Resultados para o Subteste 2:

- Mediana na entrada: 18,0
- Mediana na saída: 20,0
- Estatística de teste: T. = 0,0
- **P-valor encontrado: 0,0000**

Resultados para o Subteste 5:

- Mediana na entrada: 2,0
- Mediana na saída: 29,0
- Estatística de teste: T. = 14,0
- **P-valor encontrado: 0,0000**

Resultados para o Subteste 7:

- Mediana na entrada: 0,0
- Mediana na saída: 14,0
- Estatística de teste: T. = 0,0
- **P-valor encontrado: 0,0000**

Resultados para o Subteste 10:

- Mediana na entrada: 0,0
- Mediana na saída: 13,0
- Estatística de teste: T. = 0,0
- **P-valor encontrado: 0,0000**

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

A verificação da suposição de igualdade estatística apresentada no Quadro 13 observa os resultados relativos à amostra de 43 alunos da Escola Dom Luciano no Estudo 2. Para tanto, foram comparados os dados de entrada desses alunos, Onda 1, com os dados de saída dos mesmos alunos, Onda 3, a partir da aplicação do exame do PROLEC aos alunos nos anos de 2013 e 2015. O Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon foi executado na amostra selecionada comparando os resultados da Onda 1 com a Onda 3 em cada subteste aplicado. Os

resultados alcançados com a aplicação do teste estatístico não-paramétrico estabelecem que a hipótese alternativa, de que os resultados na entrada e na saída da amostra são significativamente diferentes, deve ser aceita para o Estudo 2 na Escola Dom Luciano, em decorrência dos insignificantes p-valores encontrados em cada caso.

No Quadro 13 também são apresentados os resultados alcançados para as medianas da amostra em cada subteste na Onda 1 e na Onda 3. Nota-se, então, que em cada um dos subtestes aplicados a partir dos exames do PROLEC foram verificados crescimentos estatisticamente significantes das medianas de uma onda para outra.

A Figura 39 apresenta graficamente as variações intervalares percebidas na relação entre as Ondas 1 e 3 para a amostra selecionada em cada um dos subtestes do PROLEC.

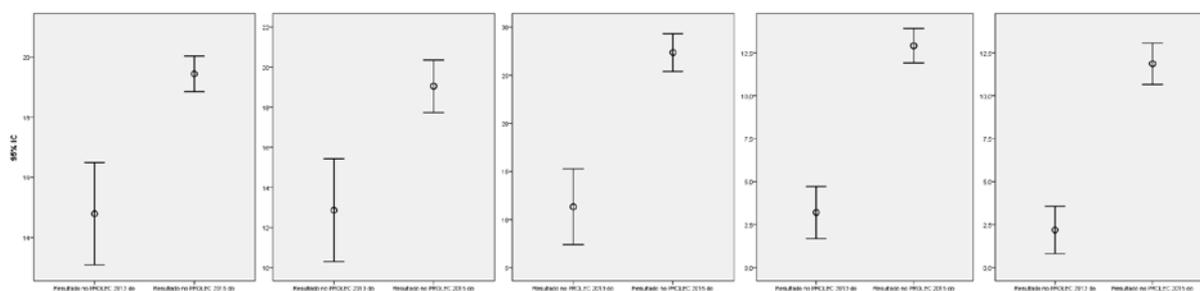


Figura 39 – Gráficos de intervalo de confiança do Estudo 2 na Escola Dom Luciano em cada subteste aplicado.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Os gráficos de intervalo de confiança apresentados na Figura 39 e gerados a partir dos resultados da amostra de alunos da Escola Luciano no Estudo 2, evidenciam a diferença entre as distribuições de dados na Onda 1, através da aplicação do PROLEC em 2013, e na Onda 3, com o PROLEC 2015. Os intervalos de confiança calculados sofreram uma redução significativa nos três primeiro subtestes avaliados e, em todos os casos observados, nota-se que os resultados obtidos pela amostra na última aplicação do exame são consideradamente superiores aos dos obtidos na primeira aplicação. Observa-se, ainda, que os limites superiores das distribuições dos dados na Onda 1 não alcançam os limites inferiores dos dados na Onda 3 em nenhum subteste aplicado.

Quadro 14: Verificação da suposição de igualdade estatística para o Estudo 2 na Escola Simão Lacerda.

Estudo 2 – Onda 1 (PROLEC 2013, entrada) e Onda 3 (PROLEC 2015, saída)
Verificação da suposição de igualdade estatística

Teste utilizado: Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon

Tamanho da amostra: 32 alunos

Hipóteses estabelecidas:

- H0: Os resultados na entrada e na saída da amostra são estatisticamente iguais.
- H1: Os resultados na entrada e na saída da amostra são significativamente diferentes.

Nível de significância: 5% ($\alpha = 0,05$)

Avaliação do teste: P-valor $\leq \alpha$, rejeita-se H0

Resultados para o Subteste 1:

- Mediana na entrada: 18,0
- Mediana na saída: 20,0
- Estatística de teste: $T_+ = 23,0$
- **P-valor encontrado: 0,0000**

Resultados para o Subteste 2:

- Mediana na entrada: 18,0
- Mediana na saída: 20,0
- Estatística de teste: $T_+ = 22,5$
- **P-valor encontrado: 0,0003**

Resultados para o Subteste 5:

- Mediana na entrada: 22,5
- Mediana na saída: 28,5
- Estatística de teste: $T_+ = 32,5$
- **P-valor encontrado: 0,0001**

Resultados para o Subteste 7:

- Mediana na entrada: 8,0
- Mediana na saída: 12,0
- Estatística de teste: $T_+ = 3,0$
- **P-valor encontrado: 0,0000**

Resultados para o Subteste 10:

- Mediana na entrada: 3,5
- Mediana na saída: 12,0
- Estatística de teste: $T_+ = 1,0$
- **P-valor encontrado: 0,0000**

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

O Quadro 14 apresenta todos os resultados referentes à verificação da suposição de igualdade no Estudo 2 apenas com alunos da Escola Simão Lacerda. Para tanto, a verificação confrontou duas hipóteses: a nula, de que os resultados na primeira e na última onda da amostra são estatisticamente iguais, e a alternativa, de que os resultados são

significativamente diferentes. A partir da execução do Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon comparando cada etapa do exame nos dois momentos distintos, foram obtidas as estatísticas de teste e os p-valores em todos os casos. Os resultados, então, estabeleceram que para todas as situações observadas, a hipótese nula deve ser rejeitada, sendo aceita, então, a hipótese de que os resultados dos dados da amostra na entrada, em 2013, e na saída, em 2015, são significativamente diferentes.

O Quadro 14 destaca, ainda, que as medianas calculadas da amostra selecionada de alunos da Escola Simão Lacerda para o Estudo 2 apresentaram um significativo crescimento em cada subteste aplicado da Onda 1 para a Onda 3. Tais resultados estão em acordo com os resultados observados a partir da aplicação do Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon na mesma amostra observada.

Na Figura 40 são dispostos os gráficos de intervalo de confiança oriundos dos dados da amostra selecionada para cada um dos subtestes do PROLEC em dois momentos distintos: em 2013, caracterizado como Onda 1, e em 2015, caracterizado como Onda 3.

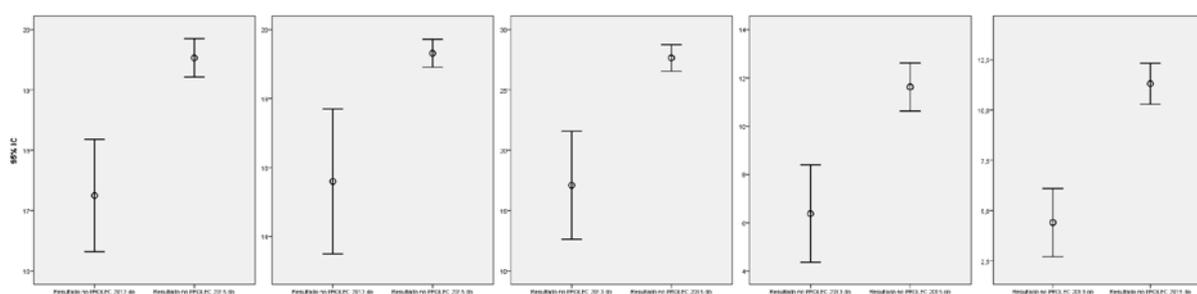


Figura 40 – Gráficos de intervalo de confiança do Estudo 2 na Escola Simão Lacerda em cada subteste aplicado.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

A Figura 40 corrobora com os resultados apresentados no Quadro 14, na medida em que apresenta os intervalos de confiança estabelecidos para a amostra selecionada de alunos da Escola Simão Lacerda no Estudo 2. Assim, os gráficos ilustram a diferença entre as amplitudes das amostras na Onda 1 e na Onda 3, sendo a amplitude da primeira onda maior e inferior que a segunda em todos os casos observados, bem como a redução na variabilidade da distribuição dos dados amostrais a partir da aplicação do exame de 2013 para a última aplicação, em 2015, em todos os subtestes do PROLEC.

Quadro 15: Mensuração do tamanho de efeito no Estudo 1.

Estudo 1 – Onda 1 (PROLEC 2012, entrada) e Onda 3 (PROLEC 2014, saída)
<p>Mensuração do tamanho de efeito</p> <p>Medida utilizada: Coeficiente de Correlação r de Pearson</p> <p>Tamanho da amostra: 44 alunos</p> <p>Níveis de correlação ($-1,0 \leq r \leq + 1,0$):</p> <ul style="list-style-type: none"> • $- 0,1 \leq r \leq + 0,1$: efeito muito pequeno ou nulo. • $- 0,3 \leq r < - 0,1$ ou $+ 0,1 < r \leq + 0,3$: efeito pequeno. • $- 0,5 \leq r < - 0,3$ ou $+ 0,3 < r \leq + 0,5$: efeito médio. • $- 0,7 \leq r < - 0,5$ ou $+ 0,5 < r \leq + 0,7$: efeito grande. • $- 1,0 \leq r < - 0,7$ ou $+ 0,7 < r \leq + 1,0$: efeito muito grande ou perfeito.
<p>Resultados para o Subteste 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $Z = - 4,540$ • Tamanho de efeito: $r = - 0,484$ • Variância explicada: 23,42% <p>Resultados para o Subteste 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $Z = - 4,392$ • Tamanho de efeito: $r = - 0,468$ • Variância explicada: 21,92% <p>Resultados para o Subteste 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $Z = - 4,973$ • Tamanho de efeito: $r = - 0,530$ • Variância explicada: 28,10% <p>Resultados para o Subteste 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $Z = - 5,136$ • Tamanho de efeito: $r = - 0,547$ • Variância explicada: 29,98% <p>Resultados para o Subteste 10:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $Z = - 5,191$ • Tamanho de efeito: $r = - 0,553$ • Variância explicada: 30,62%

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

No Quadro 15 são apresentados os resultados dos cálculos de tamanho de efeito para a relação entre os dados de entrada e saída dos elementos amostrais que compõem o Estudo 1. Ao longo dos resultados observados a partir da execução da estatística utilizada para mensurar tal tamanho, o Coeficiente de Correlação r de Pearson, nota-se um tamanho de efeito variando

dentro do intervalo de - 0,6 a - 0,4 em todo o Estudo 1. Dessa forma, pode-se afirmar que nos dois primeiros subtestes o efeito da relação entre os resultados da amostra na Onda 1 e na Onda 3 pode ser considerado como médio. Nos últimos três subtestes, contudo, o efeito observado é grande, pois os valores alcançados estão um pouco abaixo de - 0,5.

É possível destacar, a partir dos resultados do Coeficiente de Correlação de Pearson, ainda, que o efeito da relação entre as ondas nos dois primeiros subtestes é responsável por uma variância total entre 22% e 23%, aproximadamente. Nos demais casos observados no Estudo 1, o efeito explica uma variância superior a 28% no Subteste 3 e um valor aproximado de 30% nos dois últimos subtestes.

A Figura 41 apresenta os gráficos de dispersão observados na relação entre as Ondas 1 e 3 em cada subteste aplicado aos 44 alunos que compõem a amostra selecionada no Estudo 1.

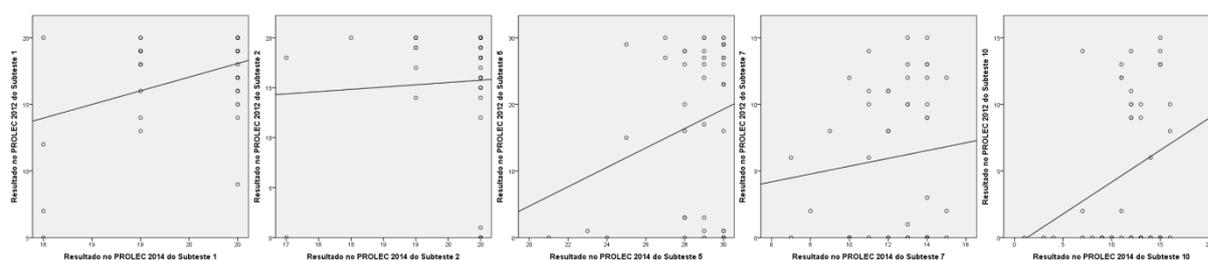


Figura 41 – Gráficos de dispersão do Estudo 1 em cada subteste aplicado.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Na Figura 41, ilustram-se graficamente as correlações existentes entre os dois momentos de aplicação do PROLEC na amostra selecionada, sob a ótica de cada subteste do exame. Assim como já verificado no Quadro 15, a relação observada nos Subtestes 1 e 2 é mais fraca que nos demais casos, tendo em vista que a reta referencial é pouco acompanhada pelas marcações dos dados no gráfico. Nos três outros subtestes, percebe-se uma leve acentuação na relação entre os resultados de entrada e de saída da amostra selecionada para o Estudo 1, corroborando com os coeficientes calculados anteriormente, além de uma associação maior dos dados correlacionados nos resultados próximos ao limite inferior do eixo do PROLEC no ano de 2012 e de outras concentrações características para cada caso: no Subteste 5, no limite superior do eixo da Onda 3, no Subteste 7 através de uma dispersão maior dos demais dados correlacionados e, no Subteste 10, por uma concentração maior de marcações dentro do intervalo de valores de 10 a 15 do eixo do PROLEC em 2014.

Quadro 16: Mensuração do tamanho de efeito no Estudo 1 na Escola Dom Luciano.

Estudo 1 – Onda 1 (PROLEC 2012, entrada) e Onda 3 (PROLEC 2014, saída)
<p>Mensuração do tamanho de efeito</p> <p>Medida utilizada: Coeficiente de Correlação r de Pearson</p> <p>Tamanho da amostra: 18 alunos</p> <p>Níveis de correlação ($-1,0 \leq r \leq + 1,0$):</p> <ul style="list-style-type: none"> • $- 0,1 \leq r \leq + 0,1$: efeito muito pequeno ou nulo. • $- 0,3 \leq r < - 0,1$ ou $+ 0,1 < r \leq + 0,3$: efeito pequeno. • $- 0,5 \leq r < - 0,3$ ou $+ 0,3 < r \leq + 0,5$: efeito médio. • $- 0,7 \leq r < - 0,5$ ou $+ 0,5 < r \leq + 0,7$: efeito grande. • $- 1,0 \leq r < - 0,7$ ou $+ 0,7 < r \leq + 1,0$: efeito muito grande ou perfeito.
<p>Resultados para o Subteste 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $Z = - 3,421$ • Tamanho de efeito: $r = - 0,570$ • Variância explicada: 32,51% <p>Resultados para o Subteste 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $Z = - 2,838$ • Tamanho de efeito: $r = - 0,473$ • Variância explicada: 22,37% <p>Resultados para o Subteste 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $Z = - 3,418$ • Tamanho de efeito: $r = - 0,570$ • Variância explicada: 32,45% <p>Resultados para o Subteste 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $Z = - 3,732$ • Tamanho de efeito: $r = - 0,622$ • Variância explicada: 38,69% <p>Resultados para o Subteste 10:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $Z = - 3,600$ • Tamanho de efeito: $r = - 0,600$ • Variância explicada: 36,00%

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

O Quadro 16 demonstra os resultados alcançados a partir da execução da estatística de mensuração do tamanho de efeito na amostra de 18 alunos da Escola Dom Luciano que compõe o Estudo 1. O Coeficiente de Correlação r de Pearson calculado a partir das relações entre os dados dos subtestes no PROLEC no ano de 2012 e no ano de 2014 demonstram que

em todos os casos observados, o tamanho do efeito variou entre - 0,622 e - 0,473. Esse resultado demonstra que em quase todas as relações o tamanho do efeito de uma onda na outra pode ser considerada como grande. A exceção se faz presente no Subteste 2, que tem um valor de r superior a todos os outros calculados e o seu tamanho de efeito considerado como médio.

Destaca-se, também, que a variância total que pode ser explicada pelo tamanho do efeito na relação entre os resultados da amostra no PROLEC de 2012 e no PROLEC de 2014 é sempre superior a 30% em praticamente todos os subtestes. Novamente a exceção ocorre no Subteste 2, em que o tamanho do efeito é responsável por pouco mais que 22% da variância total observada nos dados da amostra selecionada.

Os gráficos de dispersão dispostos na Figura 42, a seguir, ajudam a compreender um pouco melhor os dados apresentados no Quadro 16 para a mensuração do tamanho do efeito nos resultados do PROLEC aplicados aos alunos da Escola Dom Luciano participantes do Estudo 1.

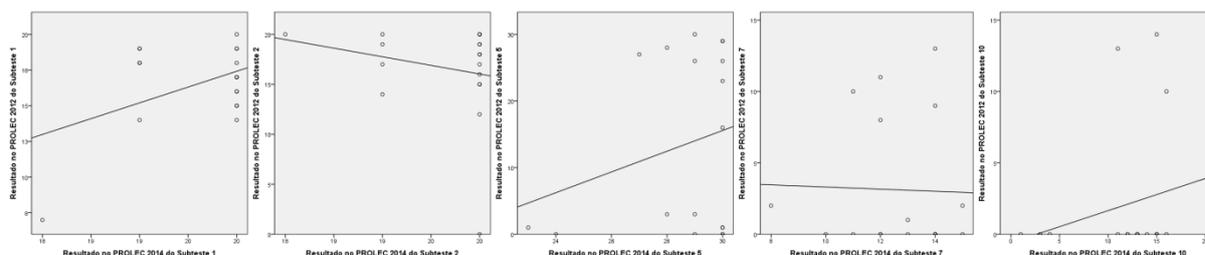


Figura 42 – Gráficos de dispersão do Estudo 1 na Escola Dom Luciano em cada subteste aplicado.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

A Figura 42 apresenta os gráficos de dispersão verificados para a amostra selecionada de alunos da Escola Dom Luciano participantes do Estudo 1 desta pesquisa. Podem ser verificados, nestes gráficos, que as distribuições correlacionadas dos dados na Onda 1 e na Onda 3 corroboram com as variâncias explicadas pelos tamanhos de efeito calculadas no Quadro 16, tendo em vista a discrepância observada nas relações entre os dados, com menor intensidade no Subteste 2. Nos três últimos subtestes, percebe-se uma distribuição relacional com duas associações mais características: um grupo de marcações mais próximos do valor 0 no eixo do PROLEC 2012 e um grupo mais presente no quadrante superior direito dos gráficos.

Quadro 17: Mensuração do tamanho de efeito no Estudo 1 na Escola Simão Lacerda.

Estudo 1 – Onda 1 (PROLEC 2012, entrada) e Onda 3 (PROLEC 2014, saída)
<p>Mensuração do tamanho de efeito</p> <p>Medida utilizada: Coeficiente de Correlação r de Pearson</p> <p>Tamanho da amostra: 26 alunos</p> <p>Níveis de correlação ($-1,0 \leq r \leq + 1,0$):</p> <ul style="list-style-type: none"> • $-0,1 \leq r \leq +0,1$: efeito muito pequeno ou nulo. • $-0,3 \leq r < -0,1$ ou $+0,1 < r \leq +0,3$: efeito pequeno. • $-0,5 \leq r < -0,3$ ou $+0,3 < r \leq +0,5$: efeito médio. • $-0,7 \leq r < -0,5$ ou $+0,5 < r \leq +0,7$: efeito grande. • $-1,0 \leq r < -0,7$ ou $+0,7 < r \leq +1,0$: efeito muito grande ou perfeito.
<p>Resultados para o Subteste 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $Z = -2,896$ • Tamanho de efeito: $r = -0,402$ • Variância explicada: 16,13% <p>Resultados para o Subteste 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $Z = -3,344$ • Tamanho de efeito: $r = -0,464$ • Variância explicada: 21,50% <p>Resultados para o Subteste 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $Z = -3,578$ • Tamanho de efeito: $r = -0,496$ • Variância explicada: 24,62% <p>Resultados para o Subteste 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $Z = -3,409$ • Tamanho de efeito: $r = -0,473$ • Variância explicada: 22,35% <p>Resultados para o Subteste 10:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $Z = -3,721$ • Tamanho de efeito: $r = -0,516$ • Variância explicada: 26,63%

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Os resultados da mensuração do tamanho de efeito no Estudo 1 apenas com alunos da Escola Simão Lacerda são apresentados no Quadro 17. Para tanto, a medida estatística utilizada para relacionar os dados da amostra selecionada na Onda 1 e na Onda 3, em cada um dos subtestes, foi o Coeficiente de Correlação r de Pearson. Dessa forma, os resultados

encontrados variaram dentro do intervalo de - 0,52 a - 0,4. O único caso em que o tamanho do efeito foi considerado grande ocorreu na relação entre os dados das ondas do Subteste 10, pois o coeficiente calculado nesta relação foi inferior a - 0,5. Em todas as demais análises realizadas, o tamanho do efeito foi considerado como médio, tendo em vista que os coeficientes observados estavam próximos de - 0,4.

Outras relevantes observações alcançadas com os resultados apresentados no Quadro 17 estão relacionadas com o quanto da variância total dos dados é possível ser explicado a partir do tamanho do efeito calculado. À exceção do Subteste 1, em que a variância explicada é de 16,13%, em todos os demais subtestes o tamanho do efeito é responsável por variâncias totais acima de 20%.

Na Figura 43 são apresentados os gráficos de dispersão oriundos da relação entre os dados amostrais observados a partir da aplicação do PROLEC nos anos de 2012 e 2014 nos alunos da Escola Simão Lacerda.

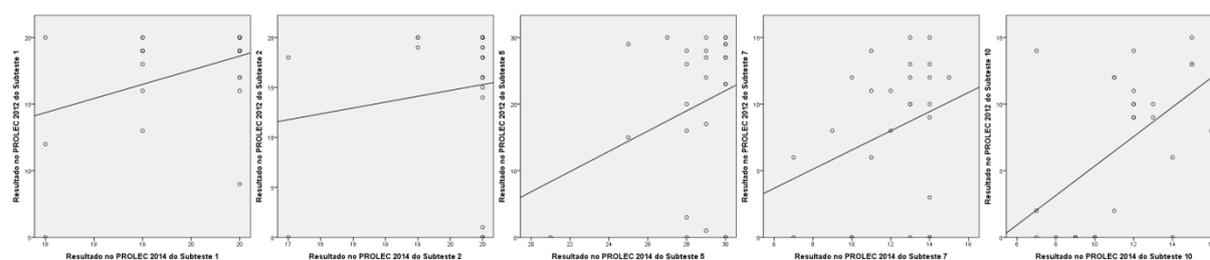


Figura 43 – Gráficos de dispersão do Estudo 1 na Escola Simão Lacerda em cada subteste aplicado.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Dispostos na Figura 43, os gráficos de dispersão obtidos a partir da correlação entre os dados de entrada e os dados de saída da amostra selecionada de alunos apenas da Escola Simão Lacerda no Estudo 1 demonstram as distribuições dos dados a partir das relações em cada subteste destacado. Dessa forma, nos dois primeiros subtestes, nota-se que as marcações nos gráficos ilustram três diferentes categorias de associações em relação ao PROLEC de 2014. No Subteste 5 nota-se uma tendência maior para a relação entre os dados no quadrante superior direito do gráfico e, nos Subtestes 7 e 10, a percepção destacada a partir dos gráficos propostos é que ocorre uma maior dispersão relacional nestes subtestes em comparação com os demais.

Quadro 18: Mensuração do tamanho de efeito no Estudo 2.

Estudo 2 – Onda 1 (PROLEC 2013, entrada) e Onda 3 (PROLEC 2015, saída)
<p>Mensuração do tamanho de efeito</p> <p>Medida utilizada: Coeficiente de Correlação r de Pearson</p> <p>Tamanho da amostra: 75 alunos</p> <p>Níveis de correlação ($-1,0 \leq r \leq + 1,0$):</p> <ul style="list-style-type: none"> • $- 0,1 \leq r \leq + 0,1$: efeito muito pequeno ou nulo. • $- 0,3 \leq r < - 0,1$ ou $+ 0,1 < r \leq + 0,3$: efeito pequeno. • $- 0,5 \leq r < - 0,3$ ou $+ 0,3 < r \leq + 0,5$: efeito médio. • $- 0,7 \leq r < - 0,5$ ou $+ 0,5 < r \leq + 0,7$: efeito grande. • $- 1,0 \leq r < - 0,7$ ou $+ 0,7 < r \leq + 1,0$: efeito muito grande ou perfeito.
<p>Resultados para o Subteste 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $Z = - 6,710$ • Tamanho de efeito: $r = - 0,548$ • Variância explicada: 30,02% <p>Resultados para o Subteste 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $Z = - 6,149$ • Tamanho de efeito: $r = - 0,502$ • Variância explicada: 25,21% <p>Resultados para o Subteste 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $Z = - 6,647$ • Tamanho de efeito: $r = - 0,543$ • Variância explicada: 29,46% <p>Resultados para o Subteste 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $Z = - 6,984$ • Tamanho de efeito: $r = - 0,570$ • Variância explicada: 32,52% <p>Resultados para o Subteste 10:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatística de teste: $Z = - 7,270$ • Tamanho de efeito: $r = - 0,594$ • Variância explicada: 35,24%

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

No Quadro 18 são apresentadas as mensurações dos tamanhos de efeito calculados para a amostra selecionada de 75 alunos que compõe o Estudo 2 desta pesquisa. Para tanto, a estatística do Coeficiente de Correlação r de Pearson foi verificada para cada par de dados amostrais referentes aos subtestes do PROLEC aplicados no ano de 2013 e no ano de 2015.

Os resultados destacados esclarecem que em todos os casos observados pode ser constatado um tamanho de efeito considerado como grande na relação entre os dados da Onda 1 e da Onda 3, tendo em vista que os coeficientes calculados encontram-se todos dentro do intervalo que varia de - 0,594 até - 0,502.

Ainda no Quadro 18, destaca-se também que a variância total que é explicada a partir do tamanho de efeito causado pela relação entre as ondas é sempre superior a 25% para os dados do Estudo 2. No primeiro subtteste essa porcentagem ultrapassa os 30% e, nos últimos dois casos, o Subtteste 7 e o Subtteste 10, verificam-se as maiores variâncias explicadas pelo tamanho de efeito calculado: 32,52% e 35,24%.

A Figura 44 apresenta os gráficos de dispersão relacionados aos resultados apresentados no Quadro 18 sobre a mensuração do tamanho de efeito para a amostra selecionada de alunos que participam do Estudo 2.

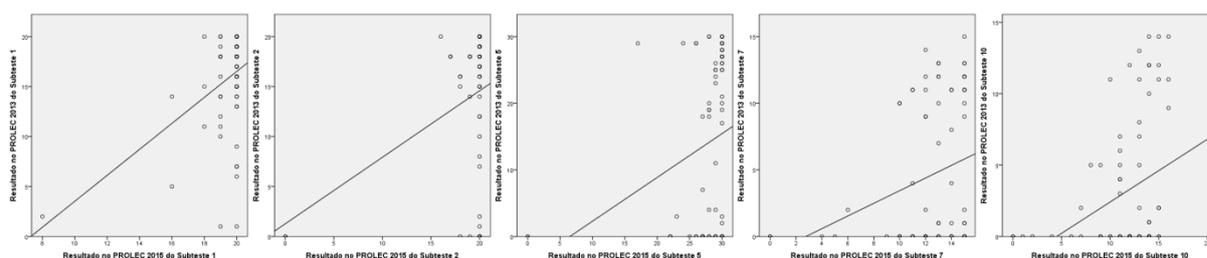


Figura 44 – Gráficos de dispersão do Estudo 2 em cada subtteste aplicado.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Na Figura 44, os gráficos de dispersão obtidos a partir da correlação entre os dados de entrada e de saída da amostra selecionada em cada subtteste do PROLEC ilustram dois cenários distintos para o Estudo 2 desta pesquisa. No primeiro cenário, envolvendo os Subttestes 1, 2 e 5, nota-se uma forte associação relacional entre os dados da Onda 1 e da Onda 3 em torno do limite superior do eixo do PROLEC no ano de 2014. No segundo cenário, através dos resultados nos últimos subttestes, contudo, é perceptível uma variância maior dos dados correlacionados, corroborando os resultados apresentados anteriormente no Quadro 18.

Quadro 19: Mensuração do tamanho de efeito no Estudo 2 na Escola Dom Luciano.

Estudo 2 – Onda 1 (PROLEC 2013, entrada) e Onda 3 (PROLEC 2015, saída)
Mensuração do tamanho de efeito
Medida utilizada: Coeficiente de Correlação r de Pearson

Tamanho da amostra: 43 alunos

Níveis de correlação ($-1,0 \leq r \leq + 1,0$):

- $-0,1 \leq r \leq +0,1$: efeito muito pequeno ou nulo.
- $-0,3 \leq r < -0,1$ ou $+0,1 < r \leq +0,3$: efeito pequeno.
- $-0,5 \leq r < -0,3$ ou $+0,3 < r \leq +0,5$: efeito médio.
- $-0,7 \leq r < -0,5$ ou $+0,5 < r \leq +0,7$: efeito grande.
- $-1,0 \leq r < -0,7$ ou $+0,7 < r \leq +1,0$: efeito muito grande ou perfeito.

Resultados para o Subteste 1:

- Estatística de teste: $Z = -5,241$
- **Tamanho de efeito: $r = -0,565$**
- Variância explicada: 31,94%

Resultados para o Subteste 2:

- Estatística de teste: $Z = -4,956$
- **Tamanho de efeito: $r = -0,534$**
- Variância explicada: 28,56%

Resultados para o Subteste 5:

- Estatística de teste: $Z = -5,402$
- **Tamanho de efeito: $r = -0,583$**
- Variância explicada: 33,93%

Resultados para o Subteste 7:

- Estatística de teste: $Z = -5,589$
- **Tamanho de efeito: $r = -0,603$**
- Variância explicada: 36,32%

Resultados para o Subteste 10:

- Estatística de teste: $Z = -5,527$
- **Tamanho de efeito: $r = -0,596$**
- Variância explicada: 35,52%

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

A mensuração do tamanho de efeito para os dados observados na amostra selecionada de 43 alunos da Escola Dom Luciano para o Estudo 2 é apresentada no Quadro 19. O cálculo estatístico foi realizado com base no Coeficiente de Correlação r de Pearson, ao qual se analisam pares de dados em um primeiro momento e em um momento posterior. Na análise em questão, foram observados os resultados dos subtestes aplicados à amostra nos exames do PROLEC em 2013 e 2015. Dessa forma, foi verificado que em todos os casos observados o tamanho de efeito na relação entre os dados de entrada e saída é considerado grande, pois os coeficientes calculados situam-se entre pouco menos de $-0,6$ e $-0,5$.

O Quadro 19 apresenta, ainda, a porcentagem de variância total que pode ser explicada a partir do tamanho de efeito na amostra. Apenas no Subteste 2 foi identificado um resultado inferior à 30% para a variância explicada pelo tamanho de efeito. Nos demais casos, o tamanho de efeito entre os pares de resultados é responsável por uma variância total entre pouco menos de 32% e pouco mais de 36%, aproximadamente.

A seguir, na Figura 45, os gráficos de dispersão apresentados ilustram a disposição dos dados a partir da relação entre os resultados encontrados na Onda 1, em 2013, e na Onda 2, em 2015, para a amostra selecionada de alunos da Escola Dom Luciano no Estudo 2.

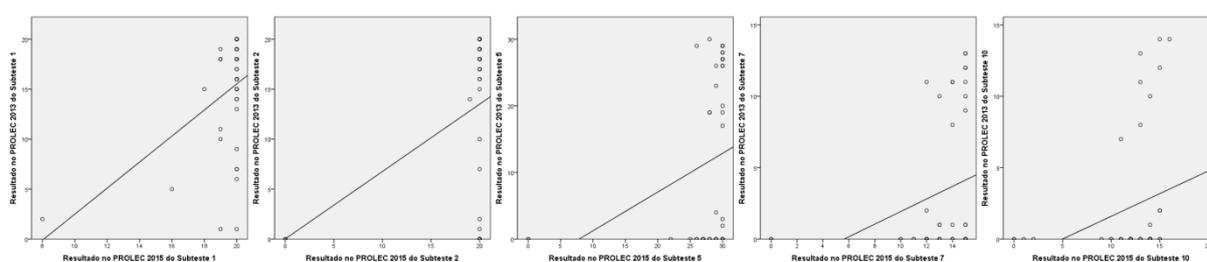


Figura 45 – Gráficos de dispersão do Estudo 2 na Escola Dom Luciano em cada subteste aplicado.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

A Figura 45, composta pelos gráficos de dispersão elaborados a partir dos dados relacionados dos resultados do PROLEC em 2013 e 2015 nos alunos da Escola Dom Luciano, também apresenta resultados distintos entre os subtestes aplicados no exame, tal como observado na Figura 44. Nos três primeiros subtestes, nota-se uma associação forte de correlações em torno dos valores finais da Onda 3. Nos Subtestes 7 e 10, contudo, percebe-se dois conjuntos associativos em cada gráfico: o primeiro envolvendo correlações em torno do limite inferior do eixo da Onda 1, e um segundo grupo, mais disperso, situado no quadrante superior direito dos gráficos.

Quadro 20: Mensuração do tamanho de efeito no Estudo 2 na Escola Simão Lacerda.

Estudo 2 – Onda 1 (PROLEC 2013, entrada) e Onda 3 (PROLEC 2015, saída)

Mensuração do tamanho de efeito

Medida utilizada: Coeficiente de Correlação r de Pearson

Tamanho da amostra: 32 alunos

Níveis de correlação ($-1,0 \leq r \leq +1,0$):

- $-0,1 \leq r \leq +0,1$: efeito muito pequeno ou nulo.
- $-0,3 \leq r < -0,1$ ou $+0,1 < r \leq +0,3$: efeito pequeno.
- $-0,5 \leq r < -0,3$ ou $+0,3 < r \leq +0,5$: efeito médio.

- $-0,7 \leq r < -0,5$ ou $+0,5 < r \leq +0,7$: efeito grande.
- $-1,0 \leq r < -0,7$ ou $+0,7 < r \leq +1,0$: efeito muito grande ou perfeito.

Resultados para o Subteste 1:

- Estatística de teste: $Z = -4,125$
- **Tamanho de efeito: $r = -0,516$**
- Variância explicada: 26,59%

Resultados para o Subteste 2:

- Estatística de teste: $Z = -3,655$
- **Tamanho de efeito: $r = -0,457$**
- Variância explicada: 20,87%

Resultados para o Subteste 5:

- Estatística de teste: $Z = -3,885$
- **Tamanho de efeito: $r = -0,486$**
- Variância explicada: 23,58%

Resultados para o Subteste 7:

- Estatística de teste: $Z = -4,205$
- **Tamanho de efeito: $r = -0,526$**
- Variância explicada: 27,63%

Resultados para o Subteste 10:

- Estatística de teste: $Z = -4,767$
- **Tamanho de efeito: $r = -0,596$**
- Variância explicada: 35,51%

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

O Quadro 20 demonstra os resultados da mensuração do tamanho de efeito realizada na amostra selecionada de alunos apenas da Escola Simão Lacerda no Estudo 2 desta pesquisa. O Coeficiente de Correlação r de Pearson foi a estatística adotada para a mensuração em questão, ao qual foram relacionados os dados da amostra em cada subteste na Onda 1 e na Onda 3. Os resultados observados esclarecem que o nível do efeito entre as ondas pode ser considerado como médio nos Subtestes 2 e 5, pois os coeficientes calculados nos dois casos estão próximos de $-0,45$. Nos demais subtestes, porém, o efeito observado é grande, tendo em vista que os valores verificados nestas relações estão situados entre $-0,596$ e $-0,516$.

Outra informação relevante destacada no Quadro 20 é o cálculo da variância total explicada pelo tamanho de efeito observado. Em quase todos os casos observados, o tamanho de efeito na relação entre os dados na entrada, em 2013, e na saída, em 2015, da amostra é

responsável por uma variância inferior a 30%. A exceção ocorre no último subteste, em que a porcentagem calculada supera os 35%.

Na Figura 46 são apresentados os gráficos de dispersão que ilustram a disposição dos dados relacionados do Estudo 2 na Escola Simão Lacerda, a partir da aplicação dos exames do PROLEC em 2013 e em 2015 aos alunos que compõem a amostra selecionada.

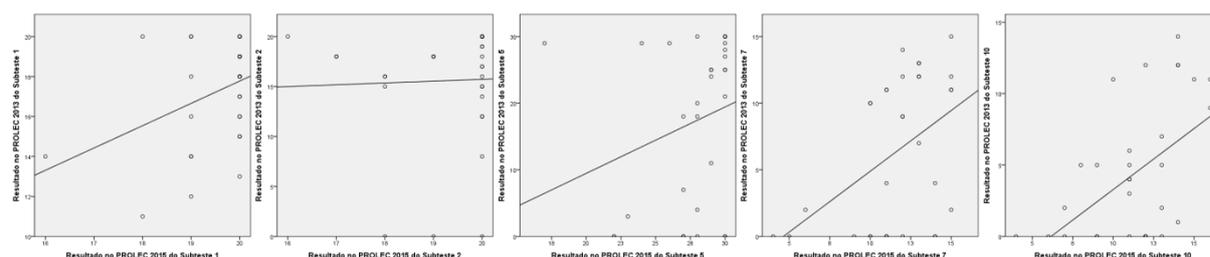


Figura 46 – Gráficos de dispersão do Estudo 2 na Escola Simão Lacerda em cada subteste aplicado.
Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Os gráficos de dispersão dispostos na Figura 46 e obtidos a partir da correlação observada entre os dados de entrada e saída da amostra de alunos da Escola Simão Lacerda no Estudo 2, apresentam distribuições correlacionais consideravelmente distintas. No Subteste 2, de menor variância explicada pelo tamanho de efeito entre os casos observados nesta análise, nota-se uma maior distribuição de dados correlacionados em torno do intervalo de valores de 15 a 20 do eixo do PROLEC 2013. A maior variância total encontrada no Subteste 10 reflete, também, na distribuição dos dados, uma vez que as marcações encontram-se bastante dispersas entre si. Nos demais subtestes, nota-se uma associação de dados mais situada na extremidade final do eixo do PROLEC 2015.

6.3 DUAS ESCOLAS DIFERENTES, DUAS REALIDADES DISTINTAS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE A EXPERIÊNCIA COM O SUBPROJETO ALFABETIZAÇÃO

As análises das entrevistas realizadas com as professoras das duas escolas são apresentadas a seguir. Para tanto, respostas destacadas das professoras de ambas as escolas foram separadas em quatro categorias: a Categoria 1 trata das “Percepções sobre o funcionamento da escola e o seu papel na sociedade”; a Categoria 2 explana as “Percepções sobre o PIBID e sua atuação na escola”; a Categoria 3 esclarece as “Percepções e influências do Subprojeto Alfabetização do PIBID”; e, finalmente, a Categoria 4 discute as “Percepções sobre as atividades e o processo de ensino-aprendizagem com o PIBID”.

6.3.1 Escola Municipal Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida

O Quadro 21 apresenta respostas destacadas das entrevistas para a Categoria 1 desta análise, identificada como “Percepções sobre o funcionamento da escola e o seu papel na sociedade”. Dentro do contexto estabelecido para as respostas que iriam compor a categoria, foram realizadas com as professoras perguntas como: “qual a função social da escola?”, “como se encontra a situação atual da escola?”, “a escola tem provido suporte aos professores para o exercício das suas funções?”, “a escola possui acesso a indicadores de qualidade e resultados de avaliações externas?”, dentre outros questionamentos, alguns deles oriundos a partir das respostas das próprias professoras. O objetivo, nesta etapa da entrevista, foi identificar as percepções de cada professora sobre: o papel da escola na sociedade e o entendimento a respeito da própria escola tendo em vista este papel; a situação atual da escola sobre vários aspectos, tais como estrutura física, setor pedagógico e setor administrativo; o apoio oferecido pela escola para o pleno exercício das funções docentes; e as posições da escola a partir dos resultados de indicadores de qualidade e avaliações externas.

Quadro 21: Respostas destacadas para a Categoria 1 a partir das entrevistas realizadas na Escola Dom Luciano.

Categoria 1: Percepções sobre o funcionamento da escola e o seu papel na sociedade	
Prof. DL1	<p><i>“A escola pra mim, ela é uma formadora, né? Ela tem a função de formar e orientar. Essa seria a função social dela, não sei se a gente está cumprindo esse papel.”</i></p> <p><i>“A gente está interferindo muito dentro do papel da família, a gente pegou uma tarefa que não é nossa, né? (...) A escola foi feita pra educar, mas no sentido de escolarizar. Muita coisa já tem que estar vindo pronta de casa e não, a gente está pegando muita coisa que não é da nossa competência. Não estamos dando conta, porque não é da nossa competência, não estamos preparados pra isso.”</i></p> <p><i>“A estrutura física da escola é boa. Ela nos atende perfeitamente, não tem problema. Ela não está é bem conservada, né? (...) Acho que ela está muito largada, sabe? Está muito ruim, muito feio, muito suja, muita coisa quebrada. E esse tipo de manutenção é todo feito pela prefeitura, e esse ano tá complicado, tudo que você pede a prefeitura não tem dinheiro, não tem dinheiro pra nada. (...) A parte pedagógica também a gente tinha até no governo passado, a gente tinha uma assessoria melhor também, sabe? (...) Um suporte dado pela Secretaria de Educação, que com a mudança de governo a gente também perdeu.”</i></p> <p><i>“Nós estamos com dificuldades. Então, assim, por exemplo, a gente tinha um projeto aqui (...) que um determinado momento a gente precisava fazer uma visita. (...) Não tem verba mais pra esse tipo de transporte. (...) E várias outras coisas como material. Amanhã nós vamos fazer uma feira que vai ser a culminância desses projetos que foram trabalhados durante o ano. Nossa, que dificuldade pra material, tesoura, papel.”</i></p> <p><i>“Na época foi se discutido esse IDEB, porque a gente veio caminhando, sabe? Aos pouquinhos. (...) A gente até sentou e conversou: ‘esse IDEB se deve a quê? Qual foi o trabalho que a gente fez que a gente conseguiu chegar nesse nível?’. Aí a gente viu que o PIBID tinha contribuído demais, porque a gente já estava começando a trabalhar com os meninos, com as dificuldades</i></p>

	<i>desde lá do primeiro ano, né? E deu uma continuidade.”</i>
Prof. DL2	<p><i>“O papel da escola na sociedade é muito importante pra questão da alfabetização, do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Só que há agora, assim, uma demanda muito sobrecarregada pra cima da escola porque o papel do professor agora tá sendo não um professor mais, ele está sendo pai, mãe, psicólogo. São muitos problemas que estão vindo.”</i></p> <p><i>“A gente tem passado por vários problemas. Aí a gente, assim, tenta resolver e a gente conta ainda com a Coordenação Pedagógica muito boa, que ajuda a gente a resolver algumas coisas. Mas, tem coisas, assim, que fogem e chegam ao extremo, sabe?”</i></p> <p><i>“Na parte pedagógica a gente tem um apoio muito bom da nossa pedagoga, né? E, assim, a gente também conta com a parte pedagógica que já vem, tipo assim, estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação.”</i></p> <p><i>“A escola, em si, é uma estrutura muito boa, mas, assim, na parte física tem algumas coisas que ficam a desejar, (...) essa escola era pra ter tido uma quadra melhor, (...) pra onde que foi a piscina que estava na planta? Pra onde que foi o parquinho? A estrutura dela é boa, bonita, mas não atende muito. Igual, por exemplo, a rampa para os nossos deficientes que a gente tem aqui alguns, é desse lado, mas o prédio do sexto ao nono é do outro lado, então ele atravessa a escola toda pra chegar lá. (...) Tinta, material, tudo tem que sair do bolso do professor. (...) Por exemplo, banheiros eles estão todos quebrados, não tem torneira, não tem porta para as crianças. (...) Eu dou aula lá em cima, o único banheiro é aqui embaixo. Eu faço junto lá com os meninos. E aí eu peço pra uma menina segurar a porta. (...) A gente não tem uma sala preparada pra ter artes. Aí chega lá o banheiro, você vai lavar os pincéis, lavar as coisas, não tem uma pia, escorre para o banheiro todo. Aí quem faz a limpeza? A professora, porque a faxineira reclama.”</i></p> <p><i>“[Sobre os resultados de indicadores de qualidade e avaliações externas] É passado pra parte pedagógica e depois a parte pedagógica, juntamente com a gente, vê como que seu aluno está ou não está. Mas, é uma questão, assim, que você também fica meio difícil, porque você é avaliado em cima dessa avaliação. Não vê o trabalho todo que você tem, não quer ver aquele menino que é indisciplinado, que não quer nada. (...) Você é avaliado em cima dessa nota. Então, se o rendimento da sua turma cai, é culpa de quem? Do professor. Entendeu?”</i></p>
Prof. DL3	<p><i>“Acredito que ela tem um papel fundamental, assim, de ajudar as pessoas. Não seria ajudar, né? Seria assim, conduzir, ampliar aquilo que a pessoa já sabe. (...) A escola tem a função de oferecer pra ela aquilo que ela não tem oportunidade de aprender em casa. Ter experiência, contato com outras pessoas, socialização, dentre outras coisas.”</i></p> <p><i>“[Sobre a escola estar exercendo sua função social] Não completamente. Eu acho que sempre há falhas, né? Sempre pode melhorar um pouco mais. Eu acredito que a gente tem trabalhado bastante e procurado fazer um trabalho diferenciado.”</i></p> <p><i>“É uma escola boa. Física, ela tem um espaço físico muito bom. São salas amplas, banheiro. Tem quadra. Um mobiliário muito bom, né? Fisicamente é uma escola boa. Tem a parte de acessibilidade que tem rampa, tem banheiro adaptado, então é uma escola boa. Parte pedagógica também a gente é acompanhado. Tem a pedagoga que nos auxilia.”</i></p> <p><i>“Sempre há aquelas coisas que faltam. Por exemplo, agora a gente está num momento de maior dificuldade. (...) A Secretaria alega que houve uma diminuição na arrecadação, então, falta material, né? Existe, por exemplo, dificuldade de contratação. (...) Existem essas dificuldades de gerenciamento. Mas, acho que na medida do possível procura dar suporte, porque nem tudo também está ao alcance da direção da escola. Tem coisas que dependem de outros fatores.”</i></p> <p><i>“Sim, sempre que sai o resultado [de indicadores de qualidade e avaliações externas] ele é [debatido]. Inclusive, tem até um quadro ali fora expondo as últimas avaliações, né? Posição da escola na rede, no estado, né? Como que ficou.”</i></p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

No Quadro 21, as respostas das entrevistadas para os questionamentos que abordam a função social da escola revelam um cenário complexo para o cotidiano docente: todas as professoras expõem dificuldades ou incredulidades no papel que consideram adequado para a escola em relação à sociedade. As entrevistadas DL1 e DL2 observam que a escola e os professores têm tido uma responsabilidade além da questão acadêmica, avançando em questões que, segundo as mesmas, não deveriam ser tratadas em ambiente escolar. Vale refletir aqui sobre o papel que a escola tem assumido na sociedade atualmente. Este estudo não pretende analisar esse contexto, mas é importante marcar essas falas para refletirmos sobre o acúmulo de funções que a escola vem sofrendo e as possíveis implicações desses acúmulos. Ao assumir papéis que costumam ser da educação familiar, a escola acaba por não exercer adequadamente a sua função de formação pedagógica. No caso do PIBID, podemos pensar que o programa talvez pudesse ser dimensionado de outra maneira se a escola estivesse com o seu foco mais direcionado ao campo pedagógico.

No que diz respeito ao posicionamento das entrevistadas quanto às questões estruturais, físicas e pedagógicas, ocorre uma divergência de opiniões, inclusive com a apresentação de exemplos relevantes: a professora DL1 observa que escola possui atualmente uma boa estrutura, porém uma manutenção ruim, e uma atuação pedagógica inferior aos últimos anos; a professora DL2 acredita que a estrutura da escola e o atendimento pedagógico são muito bons, porém apresenta uma série de exemplos para explicitar que a parte física e a manutenção da escola são deficitárias; a professora DL3, por sua vez, considera que a escola possui um espaço físico e um setor pedagógico adequados para o seu funcionamento. Essas respostas nos levam a refletir sobre as diferentes formas de se perceber a escola, seu funcionamento, sua política, entre outros. Podemos dizer que se por um lado há uma queixa de inadequações na infraestrutura, por outro ressaltam que mesmo com esses déficits há um certo apoio pedagógico que contribui para o bom funcionamento da escola. Vale chamar a atenção para esse aspecto. Quando as professoras ressaltam o apoio pedagógico, estão observando um trabalho de acompanhamento e de organização fundamental para o desenvolvimento das atividades nas escolas. Entendemos que mesmo em condições estruturais desfavoráveis, um bom trabalho pedagógico pode fazer a diferença. É importante ressaltar que uma coisa não dispensa a outra. A ideia é que tudo isso funcione de forma harmônica.

Ainda em relação ao Quadro 21, as professoras observam que existe, na sua escola, uma atenção de todos os envolvidos para os resultados de indicadores de qualidade e de

avaliações externas, sendo estes resultados debatidos entre os responsáveis acadêmicos e expostos para toda a comunidade escolar. Dentro desse contexto, a entrevistada DL2 pondera sobre a avaliação que ocorre sobre o trabalho do professor a partir de uma nota alcançada por seus alunos. De acordo com a Tabela 3, a Escola Dom Luciano obteve um avanço significativo na avaliação ocorrida pelo IDEB, tendo sua nota aumentada de 5,6, em 2013, para 6,9 no ano de 2015.

Conforme as falas, fica evidente, de certa forma, que o IDEB é uma referência significativa para a escola, seja por decisões internas, seja por uma pressão das secretarias de educação, ou mesmo por um número ou resultado a ser perseguido por uma política nacional. O fato é que de alguma forma identificamos que as percepções das professoras demonstram que é necessário perseguir um resultado melhor no IDEB, o que pode levar, segundo a professora DL2, a uma visão mais macro e menos individualizada do processo educacional. Aqui ela ressalta que se perde de vista as especificidades do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os números são mais importantes do que os indivíduos. Essas falas nos levam a pensar sobre a complexidade da dinâmica escolar e sobre as dificuldades da consonância entre o individual e o coletivo.

No Quadro 22 são destacadas as respostas das professoras entrevistadas para a Categoria 2, intitulada “Percepções sobre o PIBID e sua atuação na escola”, da análise realizada para esta etapa da pesquisa. Dessa forma, foram feitos às professoras questionamentos como: “de uma forma geral, o que é o PIBID?”, “como enxerga e o que pensa sobre o programa?”, “sendo o PIBID uma política pública, acredita que o programa está exercendo o seu papel adequadamente na escola?”, além de outras perguntas formuladas a partir das respostas providas pelos entrevistadas. Objetiva-se, nesta parte da entrevista, compreender a visão que as professoras possuem do PIBID, tanto de uma forma abrangente como a partir das percepções que as mesmas têm a partir da execução do programa na sua própria escola.

Quadro 22: Respostas destacadas para a Categoria 2 a partir das entrevistas realizadas na Escola Dom Luciano.

Categoria 2: Percepções sobre o PIBID e sua atuação na escola	
Prof. DL1	<p><i>“No geral, o PIBID eu acho que é ganho tanto pra universidade, quanto para escola. Aí é uma troca.”</i></p> <p><i>“De 2012 até 2015 o PIBID funcionou muito aqui na escola, muito, porque a coordenadora do</i></p>

	<p><i>PIBID é muito comprometida, sabe? Ela abraçou a causa mesmo e as meninas que a gente tinha, que são as alunas de pedagogia, muito boas.”</i></p> <p><i>“Aí com esse negócio também do governo federal: corta, corta, corta... Aí, acaba refletindo, né? Tem um momento que chega na gente, né? E eu acho que foi o que aconteceu.”</i></p> <p><i>“[Sobre o PIBID estar exercendo adequadamente seu papel na escola] Acho que sim. Aqui na escola eu acho que funciona bem. Mas, assim, com essas ressalvas que eu estou falando, né? A gente tem problemas, mas se você for olhar no geral, é uma coisa que ainda dá certo.”</i></p>
Prof. DL2	<p><i>“É um projeto muito bom, porque, assim, te dá um apoio.”</i></p> <p><i>“No princípio eu vi bastante resultado com as meninas que estavam vindo, assim, fazendo esse projeto. (...) 2012, 2013, 2014... Agora, quando foi de ano passado pra cá eu achei que deu uma caída.”</i></p> <p><i>“[Sobre o PIBID estar exercendo adequadamente seu papel na escola] Sim, acredito que sim.”</i></p>
Prof. DL3	<p><i>“O PIBID é uma das coisas que ajuda nisso, a oferecer um trabalho diferenciado, porque a escola tem aquele esquema já pré-determinado, as séries, o currículo, né? E o PIBID tira um pouco disso, ajuda a... Seria como se fosse um reforço, né? Não é um reforço, mas é um... Acrescenta. É um trabalho a mais com os meninos que têm dificuldade.”</i></p> <p><i>“Durante todo esse tempo que eu trabalho, é o primeiro programa que eu vejo. Assim, que pelo menos chegou até nós, até mim. De melhoria, assim, de preocupação com a formação docente. E que ao mesmo tempo, assim, que está formando os alunos também está acrescentando na escola. Porque os alunos vêm, eles vêm com as ideias deles e chegam aqui na escola, a gente pode usar isso e também eles... É um complemento, né? Eles aprendem conosco e também trazem as novidades.”</i></p> <p><i>“Sim, tenho [percebido melhorias no processo educacional]. Acho que se a gente comparar a escola quatro anos atrás, ela tinha um índice menor de avaliação da leitura e escrita dos meninos, a matemática, e isso avançou.”</i></p> <p><i>“Sim, muito, muito positiva. Nossa, a gente teve, assim, muitas melhoras. O número de alunos que a gente tem hoje atendido pelo PIBID é muito menor do que o número que a gente tinha quando nós iniciamos.”</i></p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Diferentemente do observado no quadro anterior, as respostas do Quadro 22 sugerem que as professoras não possuem total clareza sobre o que é o PIBID. Respectivamente, as professoras DL1, DL2 e DL3 utilizam termos como “troca”, “apoio” e “acrescenta” para compor as suas opiniões sobre o que é o programa. Tais termos não se aplicam à ideia central do PIBID, que de acordo com Neitzel, Ferreira e Costa (2013), conforme já apresentado no Capítulo 4, o programa busca estabelecer uma formação mais consistente para o estudante de licenciatura, por meio da inserção deste no cotidiano da escola. É inegável que há consequências importantes para a escola que recebe o PIBID, porém o objetivo do programa está centrado na formação do estudante de graduação (licenciaturas).

As entrevistadas indicam, contudo, que apesar das dificuldades percebidas nos últimos anos, a atuação do PIBID proporcionou resultados positivos para escola entre os anos de 2012 a 2014. A professora DL2 observa que o programa “deu uma caída” após 2014 e a professora

DL1 argumenta que o corte de verbas pode ter influenciado no processo. Por sua vez, a professora DL3 pondera que os índices de avaliação da escola evoluíram após as intervenções do programa. As falas das professoras condizem com os resultados verificados no PROLEC e no SIMAVE, conforme demonstrado anteriormente. Os resultados do PROLEC, tanto no Estudo 1, quanto no Estudo 2, apresentam evoluções dos alunos avaliados (Tabelas 5 e 8) e o índice de proficiência da escola no SIMAVE cresceu substancialmente de 2012 para 2014, alcançando um índice de 678,8 pontos, porém, sofreu uma considerável retração no ano seguinte, obtendo 580,5 pontos (Tabela 3).

Sobre as percepções a respeito do PIBID, as falas destacadas no Quadro 22 indicam que o programa atua adequadamente na escola e que tem sido positiva tal experiência para todos os envolvidos: professores, estudantes de pedagogia e alunos da escola. Para elucidar a sua opinião, a entrevistada DL3 recorda que a quantidade de alunos que os estudantes de pedagogia atendiam quando o PIBID passou a atuar na escola é bastante superior ao que atendem atualmente, o que demonstra que o total de alunos com dificuldade no processo de alfabetização sofreu uma significativa redução com o passar dos anos de intervenção do programa na escola. Essa fala pode ser relacionada aos resultados quantitativos apresentados anteriormente. Vimos que há uma evolução na qualidade do aprendizado da leitura. Ressaltamos que não é possível atribuir tal evolução somente ao PIBID. É preciso considerar outras tantas variáveis que podem interferir nesse processo. Como observado anteriormente, o próprio acompanhamento pedagógico da escola pode ser uma dessas variáveis de contribuição para a melhoria do desempenho de leitura. Aqui vale ressaltar que o conjunto de fatores, no qual o PIBID está incluído, de alguma maneira contribuiu para esse avanço.

O Quadro 23 apresenta as respostas selecionadas para a Categoria 3, “Percepções e influências do Subprojeto Alfabetização do PIBID”, a partir das entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa. A fim de compor as respostas desta categoria, os seguintes questionamentos foram realizados com as entrevistadas: “quais são as suas percepções sobre o Subprojeto Alfabetização desde o início da sua atuação na escola?”, “tem percebido melhorias no desenvolvimento dos alunos impactados desde então?”, “o que pensam sobre as intervenções realizadas pelos estudantes de pedagogia?”, “as intervenções têm contribuído ou não para a alfabetização das crianças?”, além de outros questionamentos, inclusive a partir das respostas dadas pelas próprias professoras. Nesta etapa da entrevista, tem-se como objetivo compreender como o Subprojeto Alfabetização tem influenciado o processo de alfabetização dos alunos da escola, a partir da visão das próprias professoras, bem

como as percepções das entrevistadas sobre as atuações, participações e contribuições dos estudantes de pedagogia no dia-a-dia escolar.

Quadro 23: Respostas destacadas para a Categoria 3 a partir das entrevistas realizadas na Escola Dom Luciano.

Categoria 3: Percepções e influências do Subprojeto Alfabetização do PIBID	
Prof. DL1	<p>“[Sobre o Subprojeto Alfabetização influenciar positivamente no processo de alfabetização] <i>Sim, nossa. Nos cadernos, onde se trabalham, você vê nitidamente: ‘olha como que ele começou aqui, olha como que ele já tá’. Dá pra gente perceber a evolução do aluno. O professor, na sala de aula, fala. Pena que o PIBID vai só na alfabetização, sabe?”</i></p> <p><i>“Um dia eles estão dentro da sala de aula, eu acho positivo. Nesse dia, normalmente, é o dia que a gente escolhe pra fazer (...) intervenção pedagógica por níveis de conhecimento dos alunos. E aí eles nos ajudam e aí eles veem qual que é o tipo de intervenção que você tem que fazer. (...) E depois eles têm dois dias que eles vão estar numa sala com a orientadora deles, no caso, a coordenadora do PIBID aqui na escola, e aí eles vão estar pegando os alunos individualmente. Aí, com atividades individuais preparadas pra aqueles alunos ali, também sobre a orientação dela. Eu acho também muito bacana, acho muito positivo todas as duas intervenções do PIBID.”</i></p>
Prof. DL2	<p><i>“Eles fazem esse acompanhamento com a gente, paralelo com o nosso trabalho e retira esses meninos da sala e vai, assim, nos ajudando nesse apoio. (...) Por exemplo, um aluno tal, ele não sabe ler. Aí as meninas do PIBID pegam ele num determinado dia e venham aqui e fazem um determinado trabalho com ele. Às vezes pedem algumas sugestões pra gente, a gente fala onde precisa estar sendo necessário fazer algum tipo de atividade e nisso a gente vai acompanhando.”</i></p> <p><i>“2012 a 2015 foi excelente. Nossa, a minha turma, a que eu peguei, principalmente alguns professores comentaram, assim, foi um projeto que foi ótimo. A gente conseguiu acompanhar os meninos, ver o rendimento dos meninos, o processo deles de alfabetização foi ótimo. (...) Então, assim, de questão de leitura, que é o que a gente mais precisa dos meninos, porque se eles não sabem ler, eles não conseguem fazer uma matemática, não sabe fazer. Então, a gente teve um rendimento bom com esses meninos.”</i></p> <p><i>“[Sobre as intervenções dos estudantes de pedagogia] Contribui pra alfabetização, tanto que a gente teve umas questões no rendimento da turma, houve uma melhora.”</i></p>
Prof. DL3	<p><i>“Eu acho positivo eles [estudantes de pedagogia] irem pra sala de aula. Acho que eles ajudam muito, dá um ânimo. (...) Eles mostram disponibilidade, criatividade, levar o aluno pra fora da sala, fazer um jogo fora, uma coisa que às vezes o ensino tá muito maçante, fica muito ali naquela coisa, sala de aula só, não tem uma novidade. Então, assim, fazer jogos, contar história, essas coisas são muito positivas. Eu vejo como, assim, complementa a atividade da escola.”</i></p> <p><i>“Foi possível diagnosticar questão de deficiência, que era uma coisa que não era muito feita aqui na escola. (...) Eu acho que quando está só o professor na sala de aula, ali, todos os dias, e é muito corrido, ele não tem esse olhar, assim, direcionado pra aquela dificuldade do aluno. E o projeto permitiu isso.”</i></p> <p><i>“[Sobre as intervenções dos estudantes de pedagogia] Sim, ajuda muito.”</i></p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

No Quadro 23, nota-se que as opiniões das entrevistadas acerca do Subprojeto Alfabetização são muito positivas, especialmente em função da contribuição que os estudantes de pedagogia proporcionaram ao processo de alfabetização dos alunos por meio das intervenções do programa, conforme as falas das próprias professoras.

Além de destacar a influência positiva do Subprojeto Alfabetização no cotidiano escolar, as entrevistadas DL1 e DL2 discorrem sobre as formas de atuação dos estudantes de pedagogia e como a escola se adequa às ações do programa. Segundo a primeira professora, DL1, os estudantes participam das atividades acadêmicas tanto de forma coletiva, dentro de sala de aula com todos os alunos e o professor da turma, quanto de forma individual, aluno a aluno, em outro momento, em uma sala com a coordenadora do PIBID na escola. A entrevistada DL2 também destaca o trabalho feito individualmente com cada aluno, observando que em determinados casos as atividades são direcionadas para a dificuldade acadêmica do aluno, conforme sugestões realizadas pelos professores aos estudantes de pedagogia. Ainda segundo a professora DL2, as intervenções contribuem para a melhoria do rendimento das crianças no aprendizado da leitura e que isso traz benefícios para outras áreas, como a matemática, por exemplo.

A professora DL3 destaca a atuação do Subprojeto Alfabetização, observando que as intervenções ajudam no cotidiano escolar, complementando as atividades já realizadas pelos professores com criatividade e novidades, e que as dificuldades manifestadas pelos alunos puderam ser diagnosticadas com mais facilidade em função da contribuição dos estudantes de pedagogia, e isso, de alguma forma, repercute no processo de alfabetização em sala de aula. Em relação às falas anteriores é preciso ressaltar que há uma unanimidade em dizer que o PIBID teve uma contribuição positiva na escola. Isso também pode ser reforçado com os resultados estatísticos já apresentados. Entendemos que é importante ressaltar que o PIBID, na visão das professoras, não somente traz contribuições positivas para o aprendizado das crianças, como cria um movimento na escola. Embora as professoras não enfatizem esse aspecto, é possível dimensioná-lo nas falas. Identificamos que elas percebem algo de diferente acontecendo na escola e que isso resulta em ganhos ao processo pedagógico.

Um dado que entendemos ser relevante ressaltar é que o movimento ocasionado nas escolas em função das práticas desenvolvidas pelo PIBID, de alguma maneira também reflete um estreitamento da relação entre a universidade e a educação básica (NEITZEL; FERREIRA; COSTA, 2013). Essa relação nem sempre é muito próxima, porém, é possível

ver no PIBID a possibilidade de estreitar essa relação e a construção de um diálogo que possa render frutos qualitativos para o processo educacional.

No Quadro 24 destacam-se as respostas das professoras da Escola Dom Luciano situadas dentro da Categoria 4, “Percepções sobre as atividades e o processo de ensino-aprendizagem com o PIBID”. Assim, foram feitas às entrevistadas perguntas como: “das ações realizadas pelos estudantes de pedagogia, quais considera como positivas e negativas?”, “quais as suas percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem da escola antes e depois das intervenções do Subprojeto Alfabetização?”, dentre outros questionamentos formulados também a partir das respostas fornecidas pelas professoras. Nesta etapa final da entrevista, buscou-se identificar as observações das entrevistadas sobre as diversas ações realizadas pelos estudantes de pedagogia na escola, a partir de posicionamentos positivos ou negativos sobre as ações, bem como a compreensão que as professoras têm sobre o processo de ensino-aprendizagem aplicado no cotidiano escolar antes e depois das atuações do PIBID.

Quadro 24: Respostas destacadas para a Categoria 4 a partir das entrevistas realizadas na Escola Dom Luciano.

Categoria 4: Percepções sobre as atividades e o processo de ensino-aprendizagem com o PIBID	
Prof. DL1	<p><i>“Teve um ano, acho que foi 2014, nós participamos do Fórum das Letrinhas lá e ganhamos. Foi trabalhado aquele livro “A Bolsa Amarela”, sabe? Aí ganhamos 18 livros pra escola que os livros que os meninos leram. Foi até a nossa escola e a escola de Ouro Preto, o Simão Lacerda.”</i></p> <p><i>“[Sobre o processo de ensino-aprendizagem após o PIBID] O PIBID veio pra somar, ele veio nos ajudar. No sentido de aprendizagem, sim. Mas, assim, contribui. Contribui, sim.”</i></p> <p><i>“Não, não teve alteração [após a chegada dos estudantes de pedagogia]. Nesse sentido, não. Nós não mudamos nosso processo. Mesma coisa.”</i></p>
Prof. DL2	<p><i>“O processo de ensino-aprendizagem antes ocorreu (...) com uma evolução muito boa, de interação entre as meninas com a gente na sala de aula, então, assim, ocorreu de uma maneira satisfatória e a gente via a evolução dos meninos na sala de aula. Agora, desse pra cá, não só por causa do PIBID, mas eu acho que todos... Porque são vários fatores que vão contribuindo. (...) Estão visando muito o papel e estão esquecendo do principal, que é o processo de ensino-aprendizagem. Desde quando que uma nota avalia se um menino sabe ou não sabe? Eles não preocupam com a interação, a vivência dos alunos, o que que eles trazem de bom. (...) A gente fica preocupado e muito em ser conteudista, a gente voltou a ser uma escola tradicional, preocupado muito em, tipo assim, passar, passar, transferir, transferir, mas não preocupa com o aluno, em si.”</i></p> <p><i>“O processo de ensino-aprendizagem na sala fica esquecido. Aqueles que conseguem te acompanhar e que você consegue fazer, bem. Agora os outros que não vão te acompanhando, infelizmente o sistema vai empurrando não sei até que horas. (...) Então, é preocupante a situação do nosso processo de ensino-aprendizagem porque ele não está, assim, o processo que eu sentiria que seria pra poder fazer a aprendizagem. Aí ainda conta com as turmas lotadas que você tem até 30 [alunos]. Onde que uma turma de alfabetização você tem que chegar até 25, 27 alunos?”</i></p>

Prof. DL3	<p><i>“Os meninos [estudantes de pedagogia] são criativos, né? Eles não sabem muito como fazer, mas se você der uma direção pra eles, dar uma sugestão: ‘olha, a gente tem que trabalhar leitura, mas de uma forma criativa que os meninos, eles não percebiam que eles estão lendo’. Aí, monta um jogo, né?”</i></p> <p><i>“Eu acho que antes, assim, existia um trabalho voltado pra alfabetização. Mas, tem professores que ainda usam um método muito arcaico, antigo, né? Não está, assim, aberto às novidades. E depois do PIBID acho que teve, assim, uma ideia de que você pode alfabetizar de uma forma mais prazerosa, diferente, você pode trazer coisas, você pode trazer novidades. Você pode, igual eu falei, usar jogos, usar a história. Não precisa ficar só naquela repetição de copiar, de fazer... Do professor fala e o aluno repete. A gente pode fazer ele chegar no conteúdo de uma outra maneira. Assimilar de uma outra forma, sem ser aquela coisa maçante, tanto de repetição, quanto da criança ficar copiando muito, né? Eu acho que isso ajudou muito, acho que trouxe também mais conhecimento pra gente, não só para mim que estou diretamente ligada, mas, [para os] outros professores.”</i></p>
-----------	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

O Quadro 24 é composto pelas opiniões que as professoras da Escola Dom Luciano têm a respeito das diversas ações realizadas pelos estudantes de pedagogia com os alunos da escola. Dentro deste âmbito, a entrevistada DL3 observa que os estudantes, apesar de não possuírem experiência, são criativos e, a partir das orientações fornecidas pelas professoras, buscam elaborar tarefas que colaborem com o aprendizado das crianças, como jogos, por exemplo. A entrevistada DL1, por sua vez, recorda um recente e marcante episódio da Escola Dom Luciano, em que a participação positiva dos alunos em um evento acadêmico, em função, também, de um trabalho direcionado de leitura, proporcionou como premiação o recebimento de livros para o acervo escolar. Conforme observado pela professora DL1, neste mesmo evento, a outra escola participante desta pesquisa, a Escola Simão Lacerda, também obteve resultados positivos em função da participação dos seus alunos, o que também propiciou a ela o recebimento de livros.

Fica evidente nas falas das professoras, embora tenham conteúdos diferentes, a preocupação com o processo de aprendizagem, no caso, a leitura. A participação dos bolsistas do PIBID na escola trouxe a possibilidade de serem criadas situações e estratégias envolvendo a leitura que favoreceram não só a aquisição do sistema pelo aluno, como também impulsionou o trabalho das professoras. Conforme Byrne (2013), não há uma teoria ideal de aprendizagem, por conseguinte podemos inferir que não há uma teoria da aprendizagem da leitura que garanta que todos aprendam da mesma forma e eficazmente. O que temos, e que pode ser profícuo, é a elaboração de estratégias pedagógicas que possam contribuir para um processo de ensino e de aprendizagem da leitura que seja mais efetivo ao lidar com a

diversidade da sala de aula. Nesse ponto, nos parece que a participação do PIBID na escola trouxe renovação e criatividade, como demonstrado em algumas falas.

São apresentadas no Quadro 24, ainda, as percepções das professoras sobre o processo de ensino-aprendizagem da escola, antes e depois da atuação do PIBID. Diferentemente do que foi identificado no quadro anterior, algumas falas aproximam-se mais do conteúdo acadêmico que compõe tal tema, à exceção das respostas da professora DL1, que podem gerar dúvida: primeiro a entrevistada observa que a atuação do PIBID acrescenta e contribui ao processo de ensino-aprendizagem da escola, porém, depois, observa que não ocorreram alterações no processo e que o mesmo não mudou após o início das atividades do programa na escola. De acordo com a entrevistada DL2, a escola se apresenta ainda como tradicional, conteudista, dotada de instrumentos de avaliação e direcionada aos muitos alunos em sala. A professora demonstra-se preocupada com tal cenário e observa que o processo deveria ser composto mais pela vivência e interação dos alunos. Por fim, a entrevistada DL3 apresenta uma fala próxima ao observado na entrevistada DL2, no sentido que os professores devem se desenvolver profissionalmente e proporcionar aos alunos uma forma de aprendizado diferente, dinâmica e menos calcada em métodos arcaicos de repetição e cópia. Nesse sentido, ainda segundo a professora DL3, o PIBID tem sido importante para a escola por proporcionar novos conhecimentos aos professores e mostrar que é possível oferecer aos alunos formas de alfabetização menos maçantes e mais prazerosas.

Observamos que mesmo que as profissionais entrevistadas percebam que existam movimentos de avanços pedagógicos, reforçam que a escola ainda tem sido o lugar do trabalho metodologicamente tradicional. Gomes e Monteiro (2005) nos ajudam a refletir sobre o tema quando no dizem que os conteúdos escolares podem ser ensinados de diversas maneiras em decorrência do processo de aprendizado ser entendido como algo complexo. Acreditamos que, não somente os professores, mas toda a instituição escolar precisa compreender que o processo de ensino e aprendizagem vai para além do trabalho com o conteúdo de forma engessada. Nesse sentido, o Subprojeto Alfabetização, de alguma forma, contribuiu para o despertar de algo nas escolas onde atuou. Temos aqui o entendimento de que, além da formação do estudante de graduação, o programa do governo federal também introduz nas escolas um movimento de revisão das práticas pedagógicas.

6.3.2 Escola Municipal Simão Lacerda

As respostas destacadas das entrevistas para a Categoria 1 desta análise são apresentadas no Quadro 25. Identificada como “Percepções sobre o funcionamento da escola e o seu papel na sociedade”, esta categoria trata das respostas das professoras a partir de perguntas como: “qual a função social da escola?”, “como se encontra a situação atual da escola?”, “a escola tem provido suporte aos professores para o exercício das suas funções?”, “a escola possui acesso a indicadores de qualidade e resultados de avaliações externas?”, além de outros questionamentos, oriundos, inclusive, a partir das respostas das próprias professoras. Nesta etapa da entrevista, objetiva-se identificar as percepções de cada professora sobre: a função da escola na sociedade, além do entendimento a respeito da própria escola em relação a esta função; a atual situação a partir de diferentes pontos, como situação física, administrativa e pedagógica; o oferecimento de apoio por parte da escola para o adequado exercício das funções docentes; e a atuação da escola a partir dos resultados de avaliações externas e indicadores de qualidade. É importante destacar que estamos tratando das mesmas questões abordadas na outra escola participante desta pesquisa. Acreditamos que o contexto e a subjetividade possa fazer a diferença em várias respostas.

Quadro 25: Respostas destacadas para a Categoria 1 a partir das entrevistas realizadas na Escola Simão Lacerda.

Categoria 1: Percepções sobre o funcionamento da escola e o seu papel na sociedade	
Prof. SL1	<p>“A escola é um elo de ligação com a sociedade.”</p> <p>“A comunidade é bem participativa. (...) E a escola também é bem atuante nessas questões de parceria com a comunidade.”</p> <p>“A gente procura dar esse acompanhamento, em observar o aluno em todas as áreas, não só no aspecto cognitivo, não, mas em todas as áreas a gente procura sempre, os professores também muito atenciosos. (...) A nossa equipe aqui, a maioria dos funcionários são efetivos, então a gente não tem muita rotatividade, o que eu acho que contribui pra isso.”</p> <p>“[Sobre a escola prover suporte aos professores para o exercício das suas funções] Eu acho que sim, na medida do possível, né? Porque a educação tem as suas dificuldades, mas eu acredito que sim.”</p> <p>“Desde que teve início as avaliações externas, nós começamos a acompanhar os resultados. Esses resultados são repassados para os professores em reuniões. (...) E a gente faz também uma avaliação diagnóstica do nosso trabalho e a escola toda é informada dos resultados das avaliações externas e a comunidade também.”</p>
Prof. SL2	<p>“É a escola que completa a educação dos pais e mesmo para formar a criança, né? Torna-la um cidadão pro mundo, pra vida.”</p> <p>“A [estrutura] física, querendo ou não, assim, acaba que tem pequenos detalhes, né? Sempre tem. Aí vem essa questão da inclusão, que a escola não foi tão adaptada e aos poucos está sendo.”</p>

	<p>“[Sobre a escola prover suporte aos professores para o exercício das suas funções] <i>Tem. (...) Tanto a administração, quanto a pedagógica.</i>”</p> <p>“<i>A parte pedagógica também eu não tenho o que falar. A pedagoga, sempre quando a gente precisa, ela apoia, entendeu? Ela nos ajuda nos trabalhos da gente.</i>”</p> <p>“[Sobre os resultados de indicadores de qualidade e avaliações externas] <i>Há discussão, com certeza. Assim que a gente fica sabendo, a administração juntamente com a pedagoga, faz reunião com todos os professores e passa para todos os professores e faz aquele replanejamento do que tá dando certo e do que não tá.</i>”</p>
Prof. SL3	<p>“<i>Eu sinto que essa escola aqui está sempre correndo atrás. A gente envolve até em problema que não é da nossa conta. Mas, a parte educacional não deixa a desejar, por que a gente faz de tudo pra conseguir conquistar, formar as crianças, o cidadão, né? Então, eu acho que a escola é bem atenta a esses pontos.</i>”</p> <p>“<i>A gente escuta outros professores de outras escolas falando com a gente que os melhores alunos que eles recebem depois do quinto ano saíram daqui.</i>”</p> <p>“<i>Eu acho que tem muita coisa a desejar a questão pedagógica. Porque eu não sinto a parte pedagógica com um olhar atento, eu acho que tinha que estar só pra gente, tinha que ter um apoio maior. (...) Eu acho que devia ser mais profundo, entendeu? Um acompanhamento maior.</i>”</p> <p>“<i>A gente está sempre acompanhando [os resultados de indicadores de qualidade e avaliações externas]. Eu sinto que quando o IDEB da escola está lá em cima é o todo. E quando o IDEB está embaixo é só aquela série. E não é por aí, né?</i>”</p> <p>“<i>Existe [debate a partir dos resultados de indicadores de qualidade e avaliações externas]. A gente está sempre sentando: ‘vamos ver o que a gente pode estar colocando’, ‘no que a gente pode estar tentando avançar mais naquele ponto’, ‘por quê que será que está assim?’.</i>”</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Com as respostas destacadas do Quadro 25, observa-se uma forte preocupação entre as professoras em estabelecer a escola como um local adequado para a formação da criança. Todas as professoras, de alguma forma, apontam para um papel social da escola enquanto espaço de formação. Além disso, incidam que o trabalho é difícil, porém, que deve ser realizado, pois a escola atua na educação para além do papel familiar, conforme fala da professora SL2. As entrevistadas SL1 e SL3 corroboram essa afirmação, respectivamente, ao observar a participação da comunidade no dia-a-dia escolar e destacar o comprometimento da escola não apenas na formação educacional da criança, mas também na formação social, como cidadão.

Em relação à situação atual da escola e o suporte ofertado por ela para o pleno exercício das funções docentes, todas as entrevistadas possuem opiniões próximas, observando que a escola possui alguns problemas, natural para o contexto social ao qual está inserida, contudo, não suficientes para impossibilitar as atividades acadêmicas. Sobre o aspecto pedagógico, as professoras apresentam percepções com proximidades e distanciamentos. É possível identificar que a presença do apoio pedagógico se faz mais

contundente em uma fala do que em outra. Matos e Jardimino (2016, p. 8) observam que “não percebemos o mundo diretamente porque a nossa percepção é sempre uma interpretação desse mundo”, dessa forma, é importante destacar que as diferenças de opinião podem ser atribuídas a uma perspectiva subjetiva, tendo em vista que a escola é composta por um coletivo de pessoas que carregam consigo as suas histórias e visões de mundo construídas a partir de experiências únicas.

No Quadro 25 nota-se, ainda, que existe uma significativa atenção por parte das professoras e demais funcionários aos indicadores de qualidade e avaliações externas. Em todas as entrevistas a questão é tratada com muita importância, observando um tratamento aos resultados recebidos, através de acompanhamentos, discussões, avaliações diagnósticas e replanejamento, quando há necessidade. A entrevistada SL1 observa que os resultados são divulgados para a toda a escola e para a comunidade, e a entrevistada SL3 demonstra indignação ao explicitar incoerências no recebimento de eventuais resultados negativos. Contudo, conforme observado na Tabela 4, o IDEB da Escola Simão Lacerda cresceu satisfatoriamente de 6,6, no ano de 2013, para 7,0, em 2015, último ano observado nesta pesquisa. Se refletirmos sobre as avaliações e o seu papel nas escolas, é possível dizer que elas têm influenciado no comportamentos dos professores. Conforme Soligo (2010, p. 5), as avaliações em larga escala “contribuem para melhoria da qualidade da educação, não apenas como um instrumento para aferir as competências e habilidades”, tendo em vista a possibilidade de proporcionar aos profissionais envolvidos no processo, como professores e gestores, ferramentas para identificar eventuais deficiências e propor novas soluções pedagógicas na escola. Partindo desta perspectiva, é possível inferir que as percepções das professoras sobre o tema incidem diretamente na relação com a atividade docente, tendo em vista a preocupação expressada pelas mesmas na compreensão dos resultados a partir das ações executadas anteriormente e na busca por melhorias contínuas do processo pedagógico em sala de aula.

As respostas destacadas das professoras entrevistadas para a Categoria 2, intitulada “Percepções sobre o PIBID e sua atuação na escola”, são apresentadas no Quadro 26, a seguir. Nesta etapa da entrevista foram realizados questionamentos como: “de uma forma geral, o que é o PIBID?”, “como enxerga e o que pensa sobre o programa?”, “sendo o PIBID uma política pública, acredita que o programa está exercendo o seu papel adequadamente na escola?”, entre outros questionamentos formulados a partir das respostas fornecidas. Nesta etapa, busca-se compreender como as entrevistadas enxergam o PIBID, seja como um todo ou

em relação às percepções que estas possuem a partir das ações do programa na escola onde trabalham.

Quadro 26: Respostas destacadas para a Categoria 2 a partir das entrevistas realizadas na Escola Simão Lacerda.

Categoria 2: Percepções sobre o PIBID e sua atuação na escola	
Prof. SL1	<p><i>“Eu vejo o PIBID como um programa de interação entre aquele aluno que está formando, o licenciando, com a escola. (...) Por mais que a gente participe de cursos de formação continuada, (...) não é todo dia num curso de formação continuada, tem aqueles espaços. E o aluno, não, ele tá sempre em contato lá. Então, tudo que é de novidade, ele traz. Então, é uma troca mesmo. É a teoria dos alunos com a nossa prática.”</i></p> <p><i>“Nós tivemos alguns problemas há dois anos atrás, 2015, 2016, porque como mudou a gestão da escola, a parte de direção, a professora que era responsável pelo PIBID teve que assumir a direção da escola e nós tivemos muitos contratemplos na questão da gestão. (...) Então, a gente percebeu, assim, uma queda nesse desenvolvimento do projeto em si.”</i></p> <p><i>“A menina que era a supervisora do PIBID, assim, ela assumiu mais também nessa questão da escola não ficar, assim, à mercê de vir uma outra pessoa de fora, então, ela ficou quase que com dupla função.”</i></p> <p><i>“Aqui a gente vai tentando adequar de acordo com que o PIBID funcione e também em conjunto com os professores, de forma que um não entre em conflito com outro.”</i></p>
Prof. SL2	<p><i>“Eu até falo com as bolsistas que é uma grande oportunidade que elas têm, porque quando eu fiz a minha formação nós não tínhamos esse contato direto com a realidade. Era apenas aquele estágio rápido e no meu caso realmente eu fui ver a realidade, assim, dura e crua, foi quando eu tive a minha primeira sala de aula e ainda na época era o magistério de segundo grau, com pouca experiência, e peguei uma sala de alfabetização sem experiência nenhuma. Então, assim, eu falo com elas: ‘abraça, porque é tudo de bom o PIBID’.”</i></p> <p><i>“Eu ouvia as colegas falando que os dois últimos anos não foi muito legal. Mas, assim, aí eu fiquei sabendo que estava naquela do PIBID acabar, não acabar. Então, eu acho que isso aí desmotivou as bolsistas também. E aí, com isso, eu observei que deu uma queda.”</i></p> <p><i>“Eu sei que vai pelo lado pessoal delas também, do querer, mas eu acho que a gente como supervisora ou mesmo como professora de dentro de sala de aula, assim, ajudando as meninas, a gente exerce, a escola tem exercido essa função do PIBID na vida delas.”</i></p>
Prof. SL3	<p><i>“O PIBID, no princípio, eu vi como uma ajuda de grande valia, porque parecia que as meninas que estavam, que trabalhavam no PIBID, pareciam que elas tinham mais compromisso. (...) Tinha umas que não tinham aquele compromisso de estar ajudando a gente, de estar nos dando um apoio, né? Porque a gente tem elas como apoio.”</i></p> <p><i>“Agora que elas têm uma coordenadora, eu acho que pega mais. (...) Eu puxo elas pra me ajudar, não fica sentada ali, olhando o que eu estou fazendo, é pra me ajudar. Então, assim, colocava pra fazer leitura, colocava para ajudar aquele que tinha mais dificuldade.”</i></p> <p><i>“[Sobre o fator que influenciou na mudança do PIBID na escola] A coordenadora pegar mais no pé, ficar mais ativa, né? Porque às vezes, igual nos anos anteriores, a coordenadora era a diretora. A diretora não tinha tempo, não, porque é trem demais na cabeça dela. (...) É muita coisa. Tem gente que acha que não. Que é só ficar sentado ali, mas não é. É serviço demais e é tudo: é problema pessoal, (...) problemas sociais, cada hora é um problema.”</i></p> <p><i>“Sim [o PIBID está exercendo seu papel adequadamente na escola], eu acho assim, quando se tem compromisso. Porque eu acho que o que falhava demais era compromisso.”</i></p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Para iniciar a reflexão sobre as falas do Quadro 26, considera-se importante retomar algumas questões sobre o PIBID. O programa surge com o objetivo de qualificar a formação dos estudantes das licenciaturas nas universidades, aproximar esses estudantes do cotidiano das escolas de educação básica, incentivar escolas públicas no trabalho pedagógico e na mobilização de seus professores, entre outros (CAPES, 2015a). Pensando a longo prazo, o pano de fundo está na qualificação do ensino e na elevação da qualidade do processo de escolarização. Dessa forma, observa-se, nas respostas apresentadas no Quadro 26, que as professoras evidenciam compreender os objetivos e as motivações do PIBID, especialmente no que tange a participação dos estudantes de pedagogia no programa. Neste contexto, a entrevistada SL1 acrescenta que ocorre uma troca entre as novas teorias aprendidas pelos estudantes nas universidades e a vivência prática dos professores em sala de aula, e a entrevistada SL2 observa que a experiência adquirida atuando no programa durante o período do curso é fundamental para a formação docente, o que não ocorria anteriormente. Esse reconhecimento nos diz muito não somente sobre a proposta política do PIBID, como também sobre o seu significado para a educação.

De acordo com todas as entrevistadas, o PIBID enfrentou diversos problemas ao longo do seu período de atuação na escola. As professoras SL1 e SL3 destacam que durante uma crise na direção da escola, entre 2015 e 2016, que acarretou no acúmulo de funções entre os responsáveis pelo programa dentro da escola, o PIBID teve muitas dificuldades para executar suas intervenções, tal qual esperado. A entrevistada SL2 observa, ainda, que a falta de certeza sobre a continuidade do programa na escola também influenciou no seu resultado nos últimos anos. Apesar das falas das professoras, todos os resultados apresentados na Figura 15, por meio das aplicações do PROLEC, demonstram que ocorreu uma evolução estatística significativa no rendimento dos alunos dentro do período estabelecido para o Estudo 2, coincidente com o período identificado pelas professoras em suas respostas nesta categoria. Contudo, ao serem observados os resultados do PROALFA na Tabela 4, detecta-se uma redução de quase vinte pontos na proficiência da escola do ano de 2014 para o ano de 2015, com o resultado obtido reduzido de 580 pontos para 562,6 pontos.

Embora sejam percebidos resultados positivos, torna-se fundamental trazer para o debate outras variáveis presentes ao longo da execução do PIBID na Escola Simão Lacerda. O dado relevante a ser analisado está na fala das professoras SL1 e SL3 ao se referirem ao acúmulo de função, no caso, a gestão da escola e o programa. Além disso, ressaltamos também a fala da entrevistada SL2 sobre a questão política de permanência ou não do PIBID.

Observa-se que são dois fatores completamente diferentes, mas que segundo as professoras contribuíram para a queda no desempenho do programa na escola. Vale esclarecer que por mais que qualquer política pública possa ser bem elaborada, ela por si só não é uma garantia de que os resultados serão positivos. Quando tratamos de escolas essa questão se torna mais delicada. O PIBID foi realizado durante alguns anos na escola apresentando resultados positivos, segundo as entrevistadas, porém, diante de interferências externas, os resultados tiveram queda e o movimento gerado pelo PIBID na escola se altera. A análise que podemos fazer desse processo é que para se pensar um trabalho de qualidade nas escolas e que produza também resultados de qualidade, faz-se necessário considerar a diversidade de fatores que permeiam o processo educacional. Não é possível cercar essas múltiplas variáveis, porém, é possível tê-las como reais para se pensar as ações que gerem resultados mais profícuos. Ao falarmos da escola, estamos falando de dimensões que vão muito além do simples ensino de um conteúdo. Estamos falando de um ambiente de extrema complexidade que merece ser pensado nessa complexidade.

No Quadro 27, apresentam-se as respostas destacadas para a Categoria 3, “Percepções e influências do Subprojeto Alfabetização do PIBID”, a partir das entrevistas realizadas com as professoras da Escola Simão Lacerda. Compõem esta categoria as seguintes perguntas realizadas às professoras: “quais são as suas percepções sobre o Subprojeto Alfabetização desde o início da sua atuação na escola?”, “tem percebido melhorias no desenvolvimento dos alunos impactados desde então?”, “quais são as suas percepções sobre as intervenções realizadas pelos estudantes de pedagogia?”, “as intervenções têm contribuído ou não para a alfabetização das crianças?”, além de questões formuladas a partir das respostas fornecidas em outros questionamentos. Busca-se, neste estágio da entrevista, a compreensão que as entrevistadas possuem sobre o nível de influência do Subprojeto Alfabetização no processo de alfabetização dos alunos da escola, além das percepções das professoras a respeito do envolvimento dos estudantes de pedagogia no cotidiano escolar.

Quadro 27: Respostas destacadas para a Categoria 3 a partir das entrevistas realizadas na Escola Simão Lacerda.

Categoria 3: Percepções e influências do Subprojeto Alfabetização do PIBID	
Prof. SL1	<p><i>“Nós percebemos melhorias na questão da leitura, no desenvolvimento dos meninos.”</i></p> <p><i>“A gente vê essa diferença no desenvolvimento do aluno mesmo. Alunos que estão com dificuldade de alfabetização, que necessitam de uma intervenção mais próxima, mais</i></p>

	<p><i>constante.”</i></p> <p><i>“[Sobre as ações dos estudantes de pedagogia contribuir para a alfabetização das crianças] Eu acredito que sim, eu acho que sim.”</i></p>
Prof. SL2	<p><i>“Desde 2012, eu lembro muito bem quando começou. Vários alunos meus que eu tinha na época, vi avanços muito bons. E mesmo agora, depois que a gente, às vezes, exerce outra função ou mesmo tem outra visão, a gente ouve as colegas falando: ‘os meninos melhoraram, fulano de tal pensava que ia ter muita dificuldade, graças a Deus já não tem mais’. Ele [o Subprojeto Alfabetização] é muito bom.”</i></p> <p><i>“A escola só tem a ganhar com o projeto aqui, com as intervenções das bolsistas. Porque elas trazem atividades diferentes e mesmo até pontos de vista, né? Eu falo muito com elas que sempre acontece uma troca entre eu e elas. Eu tenho a prática, a experiência. E elas a teoria, mais nova, mais atual.”</i></p>
Prof. SL3	<p><i>“Eu acho que ajuda muito porque mesmo a gente tendo essa turma que já foi alfabetizada, a gente tem uns três ou quatro meninos que não foram, que as meninas atendem, né? Então, assim, pelo menos as turmas que eu peguei, os meninos que foram, eles tiveram um avanço, sim.”</i></p> <p><i>“Os meninos que eu considero bons, que o aprendizado deles já está mais avançado, elas estão ficando mais tempo com eles lá. Eu acho que tinha que ser o contrário. Tinha que ficar mais tempo, ‘vamos ver aqui’, dar mais atividades pra aqueles que estão tendo mais dificuldade.”</i></p> <p><i>“[Sobre perceber avanços na escola a partir do início do Subprojeto Alfabetização] Em partes, justamente pela falta de compromisso, entendeu? Porque às vezes marcava: ‘amanhã vou dar um joguinho na sua sala’. (...) Não aparecia. Eu fazia o jogo sozinha. Então, eu acho que essa questão do comprometimento atrapalhou bastante. Atrapalha bastante, né?”</i></p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

As falas destacadas das entrevistadas no Quadro 27 expõem opiniões distintas sobre o Subprojeto Alfabetização. Contudo, em linhas gerais, as professoras compreendem a importância do programa na escola e a colaboração dos estudantes de pedagogia no processo de alfabetização dos alunos.

As entrevistadas SL1 e SL2 possuem opiniões favoráveis sobre o Subprojeto Alfabetização: a primeira acredita que as ações dos estudantes de pedagogia contribuem para o desenvolvimento dos alunos, especialmente aqueles que apresentam maior dificuldade, e a segunda observa que desde o início as ações do subprojeto contribuíram para o processo de alfabetização dos seus alunos e que percebe até hoje essa influência no cotidiano escolar por meio dos comentários de outros professores.

A professora SL3 apesar de se mostrar favorável ao Subprojeto Alfabetização, observando que os alunos com dificuldade que foram atendidos pelos estudantes de pedagogia apresentaram avanços durante o processo de alfabetização, expõe críticas ao subprojeto em função do tempo provido aos alunos em nível mais avançado, em relação aos demais, e

também em decorrência da falta de compromisso de uma parcela dos estudantes de pedagogia participantes das intervenções do PIBID na escola.

Temos nas três respostas das professoras um ponto em comum que é o fato do PIBID ter feito diferença na escola, mesmo que se observe uma distinção nos seus posicionamentos. Vale ressaltar que o Subprojeto Alfabetização foi proposto à escola com o objetivo de atender os alunos com dificuldade no processo de alfabetização, mais especificamente a leitura. Para tanto, foi aplicado um exame específico de leitura para que a partir dele se pensasse o trabalho com as crianças. Nesse sentido, é inegável que as professoras identifiquem os avanços, confirmados também por meio dos dados quantitativos. O que pode ser ressaltado de diferente na atuação do PIBID está no campo pedagógico. Primeiro a atenção a pequenos grupos de alunos e, segundo, a metodologia de trabalho. Esses elementos foram o diferencial na atuação dos alunos bolsistas do PIBID. Nesse caso, temos uma diferença entre a sala de aula e a ação do PIBID. Tal fato nos leva a refletir sobre a necessidade de se pensar o trabalho com a alfabetização em sala de aula. Se considerarmos que o coletivo deva ser homogeneizado, então teremos uma escola preocupada em ensinar a muitos em um mesmo espaço e, por vezes, utilizando uma única forma (FRADE, 2007). Por outro lado, se considerarmos a complexidade do processo de ensino e de aprendizagem, temos que considerar que os conteúdos necessitam ser ensinados de diversas maneiras e atendendo a essas complexidades (GOMES; MONTEIRO, 2005).

Outro fato relevante observado nas entrevistas realizadas diz respeito à expectativa depositada pelas professoras no PIBID. Esse pode ser um dado que traz para o programa um viés negativo. O PIBID não pode ser entendido apenas com um trabalho de auxílio às funções docentes. Trata-se de um programa voltado para qualificar a formação de estudantes das licenciaturas. Ao ser compreendido como um serviço de apoio e complementar ao trabalho do professor, ele perde toda a sua função básica. Essa é uma questão que merece uma reflexão em relação às políticas futuras de formação de professores que possuam o PIBID como modelo.

O Quadro 28, apresentado a seguir, elenca as respostas destacadas das professoras entrevistadas que compõem a Categoria 4, “Percepções sobre as atividades e o processo de ensino-aprendizagem com o PIBID”. Para tanto, foram realizados questionamentos como: “das ações realizadas pelos estudantes de pedagogia, quais considera como positivas e negativas?”, “quais as suas percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem da escola

antes e depois das intervenções do Subprojeto Alfabetização?”, além de outros questionamentos formulados a partir das respostas dadas pelas entrevistadas no decorrer das entrevistas. Objetiva-se, nesta última etapa da entrevista, destacar as observações das professoras a respeito das ações realizadas pelos estudantes de pedagogia, além de elucidar como as professoras enxergam o processo de ensino-aprendizagem escolar antes e depois das intervenções do PIBID na escola.

Quadro 28: Respostas destacadas para a Categoria 4 a partir das entrevistas realizadas na Escola Simão Lacerda.

Categoria 4: Percepções sobre as atividades e o processo de ensino-aprendizagem com o PIBID	
Prof. SL1	<p><i>“Nós tivemos um trabalho bacana aqui das meninas com contações de histórias, que elas desenvolveram esse projeto. Essa questão do atendimento mesmo, individualizado, é uma ação bacana, positiva.”</i></p> <p><i>“E hoje a gente vê com o PIBID uma continuidade. O PIBID veio pra complementar os resultados que a gente já tinha, né? A questão da leitura, a gente vê que os meninos melhoraram muito na questão da fluência, do entendimento. E a leitura é base de tudo, né? Quando a gente tem um aluno com a leitura fluente, ele se envolve bem em todas as outras disciplinas. E também a gente viu uma queda na questão, assim, de sala de aula mesmo, de porcentagem de alunos com dificuldade, a gente está conseguindo sanar essas dificuldades. (...). Então, a gente está vendo um resultado muito bom na questão da alfabetização e da leitura. Por que os alunos já estão com essa leitura, uma leitura bem adequada ao ano em que eles estão estudando e a gente está conseguindo sanar isso, que era um propósito da gente. Até nas reuniões com o PIBID isso foi colocado também, essa preocupação da gente, na escola, de tentar diminuir esse número de alunos não alfabetizados nas séries finais. E a gente tem conseguido isso.”</i></p>
Prof. SL2	<p><i>“Tem [ocorrido uma contribuição pra alfabetização das crianças], sim. Aí, no caso, são jogos de alfabetização. Diversos jogos que elas fazem. Atividades, teatro. Então, assim, elas contribuem muito.”</i></p> <p><i>“[Sobre as ações dos estudantes de pedagogia] Os jogos tem pouco tempo que elas aplicaram, foi válido. O teatro, também, que elas fizeram, foi muito válido. sempre quando eu vejo que a coisa tá tentando ir pra lá, eu já puxo pra cá: ‘vamos tentar consertar’, entendeu?”</i></p> <p><i>“A criança é como se ela não tivesse acordado ainda. Lá no projeto, assim, às vezes a gente não trabalha só a parte da alfabetização, mas vai na autoestima dele também. Às vezes, a gente faz alguns projetinhos que mexem com essa autoestima. Pra quê? Que aí a gente percebe que esse processo de ensino-aprendizagem aí, ele precisa se descobrir nele. E aí, a gente vê melhoras.”</i></p>
Prof. SL3	<p><i>“O trabalho que elas fazem que é individual, que é, por exemplo, com um joguinho, eles conseguem formar mais do que o texto que eu já dou pronto. Então, eu acredito que na alfabetização, principalmente, tem dado o suporte pra gente porque elas trabalham mais com jogos lúdicos. A ludicidade pra isso é melhor, que é difícil pra gente com vinte e dois, sozinha, né?”</i></p> <p><i>“Antes a gente trabalhava muito sozinha. Então, assim, era eu e eu. O PIBID, embora a gente não tenha acesso no que é feito, mas a gente sabe que tá adiantando pra algum lado, que tá ajudando pra algum lado.”</i></p> <p><i>“Eu acho que assim, o processo de ensino-aprendizagem avançou no sentido dos meninos estarem mais interessados também, porque parte muito mais deles do que da gente. (...) Esse processo de ensino-aprendizagem antes, porque eu não tinha apoio nenhum, eu achava mais difícil, porque era só eu. Hoje, com o PIBID, tem horas que eles trazem uma bagagem quando</i></p>

	<i>eles vêm com compromisso, uma bagagem não é diferente daquilo que a gente não saiba, né? Mas, que ajuda. (...) Então, assim, eu vejo eles como um poio muito grande, desde que tenha compromisso.”</i>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Tradicionalmente, a escola tem desenvolvido seu processo de alfabetização com base nos métodos já conhecidos de alfabetização, mesmo que se tenha avançado conceitualmente sobre o tema nas últimas décadas. Sabemos que historicamente os métodos prevalecem em sala de aula no que tange ao ensino da escrita e da leitura. Frade (2007) observa que as discussões sobre escolarização e metodologias de alfabetização se cruzam na história, tendo em vista a necessidade da escola no desenvolvimento das formas de ensinar muitos em um mesmo espaço e ao mesmo tempo. Porém, temos claro que na atualidade os métodos não respondem às demandas e necessidades culturais, sociais e de aprendizagem. Ao se compreender que os processos de aprendizagem demandam esquemas cognitivos múltiplos, torna-se necessário repensar o modelo instrucional e de treinamento dos métodos. Contudo, não é simples fazer a mudança conceitual nas escolas. Os métodos ainda são uma ferramenta muito presente, o que coloca em questionamento o resultados do processo de alfabetização em tempos atuais.

Nesse sentido, temos no Quadro 28 algumas percepções das professoras da Escola Simão Lacerda sobre as diversas ações realizadas pelos estudantes de pedagogia no cotidiano escolar. As entrevistadas avaliam de forma positiva as ações desenvolvidas com os alunos, destacando a individualidade do atendimento a estes como um fator importante no decorrer do processo. Dentre as ações coletivas, as professoras citam as contações de histórias, jogos e os teatros realizados com os alunos, como as mais notáveis ações realizadas pelos estudantes de pedagogia.

Nas falas das professoras é possível identificar o reconhecimento ao trabalho diferenciado proposto pelo Subprojeto Alfabetização. Embora haja o reconhecimento, isso não implica em mudanças mais profundas nas práticas em sala de aula. Mas, o simples reconhecimento já pode servir de elemento para se pensar a constituição de um movimento na escola em favor de práticas um pouco diferentes das que geralmente são praticadas. Esse dado pode ser confirmado na fala da professora SL1 ao evidenciar a contação de histórias. Observamos que provavelmente essa não era uma estratégia de leitura utilizada em sua sala. Ela passou a fazer parte do seu cotidiano com a chegada do PIBID na escola. Temos isso como um dado importante. Por mais que pareça simples, estamos dizendo de uma prática

externa que adentra a escola e, de repente, passa a fazer parte dessa escola, mesmo que seja trazida por alguém que não fazia parte oficialmente do quadro de profissionais da mesma. Este é um movimento importante e que nos chama a atenção para os efeitos que o PIBID pode produzir nas escolas que o receberam. Não podemos generalizar, mas podemos refletir sobre esse fato como uma possibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um indispensável agente de profundas mudanças sociais, na medida em que tem a possibilidade de não apenas dotar os seus alunos de conhecimentos acadêmicos, desenvolvendo-os intelectualmente, como também oferecer a eles valores morais, princípios éticos, modelos comportamentais e de convivência harmoniosa, e, principalmente, ensiná-los a pensar e a se posicionar de forma mais crítica diante do mundo. Todos estes elementos combinados são fundamentais para a formação de cidadãos plenos e conscientes das suas responsabilidades para a construção permanente da sociedade.

Diante desse quadro, as políticas públicas, particularmente no campo da educação por meio de programas e ações governamentais, se mostram fundamentais para garantir a qualidade do desenvolvimento de um país, tendo em vista as consequências diretas em uma grande parcela da população de diferentes faixas etárias e níveis sociais. Neste contexto, as políticas voltadas para a educação básica, em especial, são imprescindíveis, pois interferem na formação do indivíduo desde a infância, podendo reduzir os índices de analfabetismo e contribuir para a formação de uma sociedade composta de valores mais humanitários.

O presente trabalho realizou um estudo investigativo sobre os efeitos das intervenções pedagógicas de um programa governamental no âmbito da educação, no caso, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a partir das ações do Subprojeto Alfabetização, realizado por meio do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, em escolas dos municípios de Ouro Preto e de Mariana, ambos no estado de Minas Gerais. Para o alcance dos objetivos, a coleta de dados estabelecida para a pesquisa de campo deste trabalho foi dividida em duas partes, a primeira de caráter quantitativo e a segunda de caráter qualitativo, proporcionando uma vasta coleção de resultados relevantes e interessantes para este estudo investigativo, sobretudo, quando as análises das duas etapas puderam ser observadas de forma sobreposta, onde os resultados das avaliações externas nas escolas observadas e os resultados dos exames de leitura aplicados anualmente aos alunos foram notados no decorrer das falas das professoras entrevistadas para este trabalho. Dessa forma, os resultados positivos verificados na análise quantitativa da pesquisa de campo foram ratificados com a análise qualitativa realizada posteriormente.

No que se refere ao conjunto de análises quantitativas realizadas na primeira etapa da pesquisa de campo, diversos resultados observados podem ser considerados relevantes. Em linhas gerais, destaca-se que todas as amostras selecionadas, em maior ou menor grau, e independente do estudo e da escola observada, alcançaram evoluções significativas ao longo do período estabelecido para as análises. Isso significa, na prática, que os grupos de alunos que receberam as ações do PIBID tiveram desempenhos de leitura superiores no último ano escolar, em relação ao primeiro ano escolar, em todas as situações avaliadas por esta pesquisa, ao considerarmos três anos de aplicações sequenciais dos exames do PROLEC. Tal constatação decorre dos testes estatísticos executados em cada amostra e dos resultados descritivos apresentados, em especial, quando observados os crescimentos da totalidade de alunos identificados em nível normal de leitura ao longo das três ondas estabelecidas. Quando verificados os resultados globais do Estudo 1 e do Estudo 2, em todos os subtestes avaliados, o maior percentual encontrado de alunos considerados em nível normal na Onda 1 foi de 50%. Na Onda 3, contudo, em nenhum caso avaliado o índice de alunos categorizados em nível adequado de leitura foi inferior a 88%. Destacam-se, também, os resultados alcançados pelas escolas nas avaliações externas e no IDEB ao longo do período recortado para esta pesquisa. Em ambas as escolas verificou-se aumentos da quantidade de alunos em nível desejado de leitura no exame SAEB-ANA e crescimentos na nota do IDEB. Nos resultados do exame SIMAVE-PROALFA, entretanto, apesar das escolas terem evoluído os seus índices de proficiência entre 2012 e 2014, em 2015 elas tiveram resultados inferiores em relação ao ano anterior.

Identificou-se, na análise qualitativa deste trabalho, resultados relevantes das intervenções do PIBID nas escolas por meio das falas das professoras entrevistadas durante a pesquisa de campo. Todas as professoras destacam a importância das ações do Subprojeto Alfabetização no processo de alfabetização das crianças, ainda que resguardadas críticas pontuais sobre a atuação do programa. De modo geral, as entrevistadas observam que a participação dos bolsistas do programa no ambiente escolar contribui de maneira expressiva para a melhoria do desempenho dos alunos, especialmente daqueles com maior dificuldade de aprendizado. Outro aspecto positivo observado nas falas das professoras é o da incorporação de diversas atividades e práticas pedagógicas trazidas pelos estudantes de pedagogia, como as contações de histórias ou os jogos educativos, por exemplo, o que favorece uma renovação pedagógica importante no ambiente de sala de aula. Ainda que uma parcela das entrevistadas não tenha ciência do objetivo central do programa, que é qualificar a formação dos estudantes

de licenciaturas, e que, em alguns casos, as professoras tenham a equivocada percepção que a participação do bolsista do PIBID no cotidiano escolar é um mero auxílio para o exercício das suas funções docentes, é inegável o êxito do programa no âmbito do Subprojeto Alfabetização. Tal constatação decorre dos resultados positivos dos alunos alcançados pelas intervenções do programa, das inserções bem sucedidas dos estudantes de pedagogia no dia-a-dia das escolas, da recepção positiva das professoras e da troca de experiências estabelecidas a partir das ações pedagógicas executadas em sala de aula.

Apesar de todos os resultados positivos observados, considera-se importante destacar dois fatores que, de alguma forma, podem ter produzido efeitos na análise quantitativa desta pesquisa. O primeiro deles tem relação com o início do processo de atuação do Subprojeto Alfabetização nas escolas. Ocorre que a amostra avaliada no Estudo 1, composta pelos mesmos alunos ao longo dos anos de 2012 a 2014, possui uma linha de base, onde no primeiro ano de aplicação do exame os alunos ainda não haviam sido impactadas pelas ações dos estudantes de pedagogia, conforme já destacado anteriormente. Tal situação não se repete no Estudo 2, conduzido a partir da análise longitudinal de 2013 a 2015, em decorrência da atuação do PIBID em sala de aula ter contemplado todos os anos estabelecidos. A questão que se põe é que os resultados observados no Estudo 1 podem ser considerados mais completos, pois observam-se os alunos em dois períodos absolutamente distintos: sem nenhum impacto das intervenções do programa e após dois anos de ações dos estudantes de pedagogia. Contudo, os resultados verificados no Estudo 2 também devem ser considerados relevantes, na medida em que verifica-se a evolução de um outro grupo de alunos ao longo de três momentos diferentes durante o seu processo acadêmico.

Outro fator a ser considerado tem a ver com a repetição do modelo de testes, PROLEC, para os mesmos alunos ao longo de três anos sequenciais, sem maiores alterações das provas. Inicialmente, pode ser levantada a hipótese que após a primeira aplicação do exame os alunos já saberiam como reagir aos testes realizados nos dois anos posteriores. Essa é uma discussão factível e passível de uma análise mais aprofundada. Por outro lado, é importante considerar alguns outros elementos: a) os alunos encontram-se em idade infantil e são bombardeados de estímulos de forma recorrente; b) estes mesmos alunos estão em pleno processo de alfabetização e em contato com uma diversidade de atividades; c) o processo de alfabetização é bastante complexo e os métodos de ensino-aprendizagem utilizados geralmente envolvem elementos de repetição; d) o espaço entre a aplicação dos exames é de um ano, aproximadamente; e) no decorrer deste tempo, um ano, os alunos participam de

diversas outras atividades e testes, o que pode influenciar na sua lembrança sobre a aplicação do PROLEC; entre outras questões. Assim, há de se considerar que não é possível afirmar que haveria um vício ou um resultado viciado por se aplicar o mesmo exame, com intervalos de um ano. Muitas são as situações e variáveis que podem interferir na lembrança dos alunos para que busquem em suas memórias elementos que os possibilitem responder os testes com mais precisão. Podem se lembrar de um dado ou outro, mas não se pode afirmar que lembrarão de todo o exame. Ressalta-se, ainda, o fato de que apenas por terem participado do exame não garante o conhecimento das respostas corretas, até mesmo porque os alunos não têm acesso aos resultados anteriores para saber se erraram ou acertaram as questões respondidas.

Nesse sentido, entendemos que a aplicação de testes que objetivem diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre determinado conteúdo ou prática acadêmica, como a leitura, no caso deste estudo, é de fundamental importância para a gestão da própria atuação docente. Salientamos que o PROLEC apresenta provas e tarefas que podem contribuir para que o professor organize o seu trabalho pedagógico, independente da matriz curricular ou do sistema adotado pelas secretarias de educação. Por mais que os professores tenham que seguir as orientações da gestão municipal ou estadual, é possível lançar mão de outros instrumentos que contribuam para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso, podemos afirmar que o uso do PROLEC ao longo dos anos de atuação do Subprojeto Alfabetização teve uma contribuição importante na construção de estratégias pedagógicas para o trabalho com a alfabetização e, mais especificamente, com a leitura. Diante da constatação das necessidades e demandas dos alunos, foi possível organizar o trabalho pedagógico e observarmos que essa organização produziu frutos positivos. Mais do que o aumento do IDEB das escolas, é preciso ressaltar a aprendizagem dos alunos. O IDEB é um número que pode ser modificado a cada ano, porém a aprendizagem da leitura e a habilidade de ler é algo que permanecerá com aquele que a adquiriu.

Pode-se, ainda, afirmar que a relevância deste estudo encontra-se em investigar se as ações propostas por um projeto educacional oriundo de uma política pública envolvendo estudantes de pedagogia têm influência no ambiente escolar e no processo de alfabetização de crianças. Dessa forma, ao serem observados os resultados produzidos pelas análises quantitativas e qualitativas, podemos constatar que existem elementos significativos para inferirmos e, assim, afirmarmos que os efeitos das ações do PIBID no cotidiano escolar das

duas escolas participantes desta pesquisa foram positivas e proporcionaram uma importante evolução no processo de alfabetização das crianças observadas.

Parte das dificuldades encontradas para a realização desta pesquisa tem relação com a grande quantidade de dados produzidos ao longo da investigação de campo, o que influi na alta complexidade percebida para a sua devida concretização. No total, os resultados de mais de cinco mil e quinhentos subtestes aplicados aos alunos foram observados e avaliados e mais de duas horas e vinte e cinco minutos de entrevistas com as professoras das escolas foram transcritas e analisadas. Outro fator a ser levantado, decorre da subjetividade dos resultados, especialmente os dados quantitativos. Não é possível afirmar com total certeza se os alunos tiveram desempenho melhores ou não no processo de alfabetização em decorrência apenas das ações do PIBID e os resultados dos exames aplicados anualmente. Fatores como a participação familiar, a influência de outros atores no processo e o próprio desenvolvimento pessoal do aluno, entre outros pontos, precisam ser levados em consideração, porém não são passíveis de uma identificação clara, muito menos calculados o seu grau de influência. Dessa forma, toda a análise final produzida a partir dos resultados observados é baseada apenas em indícios e inferências, ainda que estes tenham sido fortes e em grande volume.

Como perspectiva para trabalhos futuros, sugere-se o aprofundamento das discussões acerca das políticas educacionais, em especial, avaliando aquelas que influem diretamente no cotidiano dos primeiros anos escolares. Apesar dos avanços percebidos nas últimas décadas, a educação básica ainda carece de maior atenção, tanto governamental, quanto um maior diálogo com o que se produz na academia, que poderia implicar em novas pesquisas para o desenvolvimento da área e em novos estudos investigativos de campo para o adequado entendimento da situação observada. Uma sociedade forte e produtiva passa, necessariamente, por uma população atendida de forma ampla e com qualidade pelo componente mais básico e fundamental de todos numa sociedade: a educação.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara; et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: O olhar dos estudantes. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa: UFV, vol. 4, n. 1, jan./jun. 2013.

ARRUDA, Elcia Esnarriaga de; CARDOSO, Elizete. **Parceria público X privado: O financiamento do programa Alfabetização Solidária**. In: VI Jornada do HISTEDBR, 2005, Campinas. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1004/1004.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Edições Câmara, 2014b.

BRASIL. Constituição Federal, texto promulgado em 05 de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. **Lei do Provão**. Brasília: 1995a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1995/lei-9131-24-novembro-1995-372496-norma-pl.html>>. Acesso em: 9 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ciência sem Fronteiras**. Brasília: CAPES, 2017d. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edição de 2016 registra número superior a 9,2 milhões de candidatos inscritos**. Brasília: 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/36421-edicao-de-2016-registra-numero-superior-a-9-2-milhoes-de-candidatos-inscritos>>. Acesso em: 8 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC investe em bolsas para professores da educação básica**. Brasília: 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/incidocencia.html>. Acesso em: 18 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **FUNDEF – Manual de Orientação**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, mai. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb**. Brasília: INEP, 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores Educacionais**. Brasília: INEP, 2015c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Idiomas sem Fronteiras**. Brasília: SESu, 2017e. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Brasília: MEC, 2017f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 6 mar. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: SASE, 2014c.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD**. Brasília: FNDE, 2017b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pronatec**. Brasília: MEC, 2017c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **ProUni**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, Princípios e Programas**. Brasília: MEC, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pisa – Resultados Gerais**. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/resultados_gerais.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saeb**. Brasília: INEP, 2015a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 7 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa Toda Criança na Escola**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Discurso de Posse**. Brasília: Secretaria de Comunicação Social, 1995b. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/discurso-de-posse-1995>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante Compromisso Constitucional perante o Congresso Nacional**. Brasília: Portal do Planalto, 2011. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-compromisso-constitucional-perante-o-congresso-nacional>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite**. Brasília: SDH/SNPD, 2014a.

BYRNE, Brian. Teorias sobre a aquisição da leitura. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CAPES (Brasil). **Relatório de Gestão DEB 2009-2014 – Volume I**. Brasília, 2015a.

CAPES (Brasil). **Relatório de Gestão DEB 2009-2014 – Volume II**. Brasília, 2015b.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 11 ed. São Paulo: Scipione, 2012.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: Champagnat, vol. 7, n. 21, mai./ago. 2007.

CAVALCANTE, Juliana Brito de Araújo. **História da alfabetização no Brasil: Do ensino das primeiras letras à psicogênese da língua escrita**. In: II Congresso Brasileiro de Alfabetização, 2015, Recife. Disponível em: <<http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/HIST%C3%93RIA-DA-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-NO-BRASIL-DO-ENSINO-DAS-PRIMEIRAS-LETRAS-%C3%80-PSICOG%C3%80-ANESE-DA-L%C3%80NGUA-ESCRIT.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa: UFP, vol 24, n. 1, jan./abr. 2014.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, vol. 16, n. 59, abr./jun. 2008.

COLTHEART, Max. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CUETOS, Fernando; RODRIGUES, Blanca; RUANO, Elvira. **PROLEC – Provas de Avaliação dos Processos de Leitura: Manual**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, vol. 24, n. 82, abr. 2003.

DANTAS, Éder; SOUSA JUNIOR, Luiz de. Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2009.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à Psicologia**. 3 ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A Política Educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso – Uma visão comparada. **Novos Estudos**, São Paulo: CEBRAP, n. 88, nov. 2010.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: Perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria: UFSM, vol. 32, n. 01, jan./jun. 2007.

FIELD, Andy. Descobrimo a Estatística usando o SPSS. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos: UNIFESP, vol. 2, n. 1, mai. 2014.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; MONTEIRO, Sara Mourão. **A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: Caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

HADDAD, Sérgio. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: O impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais – Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira**. Rio de Janeiro, 2012.

JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 55, jan./mar. 2015.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura – Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996.

LUCHMANN, Julio César. **Políticas públicas para o ensino superior no Brasil (1994-2006): Ruptura e continuidade entre os Governos de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva**. In: VII Congresso Nacional de Educação, 2007, Curitiba. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-147-01.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986.

LUZ, Iza Cristina Prado da; FERREIRA, Diana Lemes. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação, avaliação e trabalho docente em análise**. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013, Recife. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/IzaCristinaPradodaLuz-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

MATOS, Daniel Abud Seabra; **A percepção dos alunos do comportamento comunicativo do professor de ciências**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2006.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: Similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza: UECE, vol. 1, n. 3, 2016.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 28, jul./dez. 2006.

MONTEIRO, Sara Mourão. Aprender a ler e a escrever. **Revista Educação: Guia da alfabetização**, São Paulo: Segmento, n. 1, 2010.

MONTEIRO, Sara Mourão. Trajetória e memórias de uma alfabetizadora no Brasil. In: Congresso de Leitura do Brasil, 17, 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: ALB, 2009.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: Conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, vol. 15, n. 44, mai./ago. 2010.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Historia dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate, 2006, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2017.

MORTATTI, Maria Rosário Longo; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; PASQUIM, Franciele Ruiz. 50 anos de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: Avanços, contradições e desafios. **Interfaces da Educação**, Paranaíba: UEMS, vol. 5, n. 13, 2014.

NEITZEL, Adair de Aguiar; FERREIRA, Valéria Silva; COSTA, Denise. Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul: UCS, vol. 18, n. especial, 2013.

NICOLODI, Elaine. Ações do Governo Federal no Ensino Médio: O ENEM em FHC e Lula. In: CONFERÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO, 2, 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: IPEA, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia: ANPAE, vol. 25, n. 2, mai./ago. 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: Anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo: USP, vol. 3, n. 1-2, 1992.

PIMENTEL, Geyza Alves. **Universidade e políticas de extensão no Brasil do Governo Lula: Período de 2003 a 2010**. 2015. Tese (Doutorado em Ciência Política). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2015.

PLATT, Adreana Dulcina; BATISTÃO, Marci. **Programas educacionais na década de noventa: a implementação das políticas da “nova direita” no Brasil**. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa: História, Sociedade e Educação no Brasil, 2009, Campinas. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/9RcTkdmk.doc>. Acesso em: 6 mar. 2017.

PORTAL BRASIL. **Proinfância investe mais de R\$ 10 bilhões na construção de creches.** Brasília: 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/proinfancia-investe-mais-de-r-10-bilhoes-na-construcao-de-creches>>. Acesso em: 8 mar. 2017.

ROMAGNOLLI, Camila; SOUZA, Sara Lins de; MARQUES, Rodrigo Andrade. **Os impactos do PIBID no processo de formação inicial de professores: experiências na parceria entre educação básica e superior.** In: Seminário Internacional de Educação Superior 2014 – Formação e Conhecimento, 2014, Sorocaba. Disponível em: <http://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/09.pdf >. Acesso em: 16 nov. 2017.

SALVADORI, Angela; DE BONI, Maria Ignês Mancini. **A reforma da educação profissional nos anos 90: uma análise sobre as propostas e práticas no governo do Fernando Henrique Cardoso.** In: VII Congresso Nacional de Educação, 2007, Curitiba. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-100-01.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2017.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço.** *Revista TOMO*, São Cristóvão: UFS, n. 24, jan./jun. 2014.

SILVA, Aurélio Ferreira da. **O REUNI entre a expansão e a reestruturação: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2014.

SILVA, Tatianne Amanda Bezerra da. **Contrarreforma neoliberal do ensino superior no Brasil: Reflexões acerca da gestão Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, 2016, Natal. *Anais...* Natal: Realize, 2016.

SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE). **Secretaria de Educação de Minas Gerais.** Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net>>. Acesso em: 9 mar. 2017.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 52, fev. 1985.

SOARES, Magda Becker. **As muitas facetas da alfabetização.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda Becker. **Letramento – Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola – Uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. (Org). **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e Desafios das Avaliações em Larga Escala da Educação Básica na Gestão Escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara: UNESP, n. 9, 2010.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 22, 2003.

STAKE, Robert E. **Investigación com studio de casos**. 2 ed. Madrid: Morata, 1999.

TELES, Jorge Luiz; CARNEIRO, Mônica de Castro Mariano. (Org.). **Brasil alfabetizado: experiências de avaliação dos parceiros**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VARGAS, Suzana. **Leitura: Uma aprendizagem de prazer**. 6 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

WIEBUSCH, Andressa; RAMOS, Nara Vieira. **As repercussões do PIBID na formação inicial de professores**. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Curitiba. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1584/463>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso – Planejamento e Métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A

BASE DE DADOS – ESTUDO 1

ALUNO		PROLEC 2012					PROLEC 2014				
Número	Código	Subt 1	Subt 2	Subt 5	Subt 7	Subt 10	Subt 1	Subt 2	Subt 5	Subt 7	Subt 10
1	1	19	12	3	0	0	19	20	28	14	13
2	2	15	20	1	0	0	20	20	30	14	14
3	3	16	20	16	9	0	20	20	30	14	15
4	4	19	20	28	2	0	20	19	28	15	15
5	5	15	19	1	0	0	20	19	23	10	12
6	6	19	19	26	11	10	20	20	30	12	16
7	7	16	15	0	0	0	20	20	30	12	12
8	8	18	18	27	0	0	19	20	27	13	13
9	10	14	16	1	0	0	20	20	30	14	3
10	11	18	18	29	2	0	20	20	30	8	4
11	12	17	17	26	1	0	20	20	29	13	13
12	13	18	17	23	10	0	19	19	30	11	15
13	14	17	20	0	0	0	20	18	29	14	11
14	15	17	14	0	0	0	20	19	30	15	16
15	16	14	15	3	0	0	19	20	29	11	13
16	18	19	20	29	13	14	19	20	30	14	15
17	20	7	0	0	0	0	18	20	24	12	1
18	22	20	19	30	8	13	20	20	29	12	11
19	314	20	18	28	13	11	20	20	28	13	12
20	315	19	20	26	10	9	19	19	28	13	12
21	316	20	19	27	11	15	19	20	30	12	15
22	317	19	16	28	12	10	20	20	29	15	13
23	319	20	20	29	11	12	20	20	30	11	11
24	320	20	20	24	8	10	20	20	29	9	12
25	322	19	20	30	13	9	20	19	29	14	13
26	323	20	19	29	15	14	19	20	25	13	7
27	325	17	15	16	6	9	20	20	28	11	12
28	327	19	16	17	3	0	20	20	29	14	9
29	328	19	20	30	12	12	19	20	27	13	11
30	329	9	0	0	0	0	20	17	28	7	9
31	330	20	18	30	15	14	20	20	30	14	12
32	335	19	20	27	9	13	19	20	29	14	15
33	336	18	14	3	0	0	19	20	28	10	10
34	337	20	19	27	12	8	20	19	30	10	16
35	338	17	16	20	10	6	20	20	28	13	14
36	339	13	0	0	0	0	19	20	21	10	7
37	341	19	20	29	12	13	20	20	30	14	15
38	342	16	18	15	8	2	20	20	25	12	11
39	343	19	20	23	6	2	20	20	30	7	7
40	344	16	1	1	0	0	19	20	29	14	9
41	345	12	0	0	0	0	18	20	30	14	10
42	346	19	18	23	10	0	20	17	30	14	14
43	348	5	0	0	0	0	18	20	30	13	8
44	349	20	20	30	14	10	18	20	30	11	12

APÊNDICE B

BASE DE DADOS – ESTUDO 1 (ESCOLA SIMÃO LACERDA)

ALUNO		PROLEC 2012					PROLEC 2014				
Número	Código	Subt 1	Subt 2	Subt 5	Subt 7	Subt 10	Subt 1	Subt 2	Subt 5	Subt 7	Subt 10
1	314	20	18	28	13	11	20	20	28	13	12
2	315	19	20	26	10	9	19	19	28	13	12
3	316	20	19	27	11	15	19	20	30	12	15
4	317	19	16	28	12	10	20	20	29	15	13
5	319	20	20	29	11	12	20	20	30	11	11
6	320	20	20	24	8	10	20	20	29	9	12
7	322	19	20	30	13	9	20	19	29	14	13
8	323	20	19	29	15	14	19	20	25	13	7
9	325	17	15	16	6	9	20	20	28	11	12
10	327	19	16	17	3	0	20	20	29	14	9
11	328	19	20	30	12	12	19	20	27	13	11
12	329	9	0	0	0	0	20	17	28	7	9
13	330	20	18	30	15	14	20	20	30	14	12
14	335	19	20	27	9	13	19	20	29	14	15
15	336	18	14	3	0	0	19	20	28	10	10
16	337	20	19	27	12	8	20	19	30	10	16
17	338	17	16	20	10	6	20	20	28	13	14
18	339	13	0	0	0	0	19	20	21	10	7
19	341	19	20	29	12	13	20	20	30	14	15
20	342	16	18	15	8	2	20	20	25	12	11
21	343	19	20	23	6	2	20	20	30	7	7
22	344	16	1	1	0	0	19	20	29	14	9
23	345	12	0	0	0	0	18	20	30	14	10
24	346	19	18	23	10	0	20	17	30	14	14
25	348	5	0	0	0	0	18	20	30	13	8
26	349	20	20	30	14	10	18	20	30	11	12

APÊNDICE C

BASE DE DADOS – ESTUDO 1 (ESCOLA DOM LUCIANO)

ALUNO		PROLEC 2012					PROLEC 2014				
Número	Código	Subt 1	Subt 2	Subt 5	Subt 7	Subt 10	Subt 1	Subt 2	Subt 5	Subt 7	Subt 10
1	1	19	12	3	0	0	19	20	28	14	13
2	2	15	20	1	0	0	20	20	30	14	14
3	3	16	20	16	9	0	20	20	30	14	15
4	4	19	20	28	2	0	20	19	28	15	15
5	5	15	19	1	0	0	20	19	23	10	12
6	6	19	19	26	11	10	20	20	30	12	16
7	7	16	15	0	0	0	20	20	30	12	12
8	8	18	18	27	0	0	19	20	27	13	13
9	10	14	16	1	0	0	20	20	30	14	3
10	11	18	18	29	2	0	20	20	30	8	4
11	12	17	17	26	1	0	20	20	29	13	13
12	13	18	17	23	10	0	19	19	30	11	15
13	14	17	20	0	0	0	20	18	29	14	11
14	15	17	14	0	0	0	20	19	30	15	16
15	16	14	15	3	0	0	19	20	29	11	13
16	18	19	20	29	13	14	19	20	30	14	15
17	20	7	0	0	0	0	18	20	24	12	1
18	22	20	19	30	8	13	20	20	29	12	11

APÊNDICE D

BASE DE DADOS – ESTUDO 2

ALUNO		PROLEC 2013					PROLEC 2015				
Número	Código	Subt 1	Subt 2	Subt 5	Subt 7	Subt 10	Subt 1	Subt 2	Subt 5	Subt 7	Subt 10
1	19	17	0	0	0	0	20	20	28	14	12
2	145	17	20	27	12	13	20	20	30	15	13
3	146	18	19	0	0	0	20	20	30	11	12
4	147	7	0	0	0	0	20	20	30	15	12
5	148	1	0	0	0	0	20	20	26	14	11
6	150	16	17	0	0	0	20	20	30	13	13
7	151	20	20	17	0	0	20	20	30	15	10
8	152	11	17	0	0	0	19	20	29	15	14
9	153	19	20	26	11	7	20	20	30	14	11
10	155	14	1	0	0	0	20	20	30	10	13
11	156	1	0	0	0	0	19	20	27	12	13
12	158	15	18	0	0	0	20	20	27	13	12
13	159	19	20	29	11	14	20	20	30	14	15
14	160	20	20	3	0	0	20	20	30	12	14
15	161	16	18	0	0	0	20	20	29	15	14
16	162	15	7	0	0	0	20	20	28	11	12
17	163	18	10	26	8	8	20	20	30	14	13
18	165	18	19	27	12	12	19	20	30	15	15
19	166	18	19	19	1	0	20	20	30	15	15
20	168	20	20	29	13	14	20	20	30	15	16
21	169	20	18	29	1	0	20	20	30	15	14
22	170	18	19	20	2	0	20	20	30	12	14
23	171	7	0	0	0	0	20	20	30	14	9
24	172	19	18	28	9	10	20	20	30	15	14
25	173	18	20	29	10	0	19	20	26	15	15
26	174	19	18	2	0	0	20	20	30	15	14
27	175	16	19	19	1	0	20	20	28	14	14
28	177	18	17	23	1	0	20	20	29	13	14
29	178	20	19	30	10	2	20	20	28	13	15
30	179	6	0	0	0	0	20	20	27	12	12
31	180	20	20	28	13	11	20	20	30	15	13
32	182	19	14	26	11	2	19	19	29	12	15
33	185	15	18	19	1	0	20	20	28	13	10
34	186	15	15	0	0	0	18	20	25	10	2
35	187	18	20	27	11	1	20	20	30	15	14
36	188	14	2	0	0	0	20	20	27	13	11
37	190	19	16	0	0	0	20	20	29	15	12
38	191	16	16	0	0	0	20	20	29	12	11
39	192	5	0	0	0	0	16	0	0	0	0
40	193	10	0	0	0	0	19	20	26	15	14
41	194	13	19	4	0	0	20	20	29	13	12
42	195	2	0	0	0	0	8	0	0	0	0
43	196	9	0	0	0	0	20	20	22	12	1
44	406	16	15	25	12	2	20	20	30	12	13
45	408	14	15	0	0	0	16	18	27	14	7
46	409	15	18	7	0	0	20	19	27	11	13
47	411	20	20	29	11	12	20	20	30	15	12
48	412	17	12	18	4	3	20	20	27	14	11

49	414	18	20	24	2	1	20	20	29	15	14
50	415	15	18	18	12	7	20	17	28	13	13
51	416	18	17	20	11	5	20	20	28	11	13
52	418	18	20	4	0	0	20	20	28	11	12
53	419	17	16	11	0	0	20	20	29	11	12
54	420	13	0	0	0	0	20	20	30	12	11
55	421	12	0	0	0	0	19	18	22	4	9
56	422	19	18	29	13	9	20	19	17	13	16
57	423	19	19	30	13	11	20	20	30	13	15
58	425	14	16	0	0	0	19	18	22	10	9
59	426	19	17	28	9	12	20	20	30	12	14
60	427	16	14	0	0	0	20	20	30	14	12
61	429	19	20	27	11	11	20	20	30	15	16
62	430	20	19	30	14	5	20	20	30	12	9
63	431	18	18	0	0	0	19	17	27	9	12
64	433	11	8	0	0	0	18	20	27	10	6
65	434	14	16	3	2	0	19	18	23	6	4
66	435	19	18	21	10	4	20	20	30	10	11
67	436	20	20	30	15	14	19	20	30	15	14
68	437	20	20	29	12	12	18	20	24	15	14
69	438	18	18	25	12	6	20	19	29	13	11
70	439	20	20	30	11	11	20	20	28	11	10
71	440	19	20	30	9	4	20	20	30	12	11
72	441	20	15	25	10	5	19	20	29	10	11
73	442	18	12	25	7	5	20	20	30	13	8
74	443	20	20	29	4	2	20	16	26	11	7
75	444	16	0	0	0	0	19	19	28	5	12

APÊNDICE E

BASE DE DADOS – ESTUDO 2 (ESCOLA SIMÃO LACERDA)

ALUNO		PROLEC 2013					PROLEC 2015				
Número	Código	Subt 1	Subt 2	Subt 5	Subt 7	Subt 10	Subt 1	Subt 2	Subt 5	Subt 7	Subt 10
1	406	16	15	25	12	2	20	20	30	12	13
2	408	14	15	0	0	0	16	18	27	14	7
3	409	15	18	7	0	0	20	19	27	11	13
4	411	20	20	29	11	12	20	20	30	15	12
5	412	17	12	18	4	3	20	20	27	14	11
6	414	18	20	24	2	1	20	20	29	15	14
7	415	15	18	18	12	7	20	17	28	13	13
8	416	18	17	20	11	5	20	20	28	11	13
9	418	18	20	4	0	0	20	20	28	11	12
10	419	17	16	11	0	0	20	20	29	11	12
11	420	13	0	0	0	0	20	20	30	12	11
12	421	12	0	0	0	0	19	18	22	4	9
13	422	19	18	29	13	9	20	19	17	13	16
14	423	19	19	30	13	11	20	20	30	13	15
15	425	14	16	0	0	0	19	18	22	10	9
16	426	19	17	28	9	12	20	20	30	12	14
17	427	16	14	0	0	0	20	20	30	14	12
18	429	19	20	27	11	11	20	20	30	15	16
19	430	20	19	30	14	5	20	20	30	12	9
20	431	18	18	0	0	0	19	17	27	9	12
21	433	11	8	0	0	0	18	20	27	10	6
22	434	14	16	3	2	0	19	18	23	6	4
23	435	19	18	21	10	4	20	20	30	10	11
24	436	20	20	30	15	14	19	20	30	15	14
25	437	20	20	29	12	12	18	20	24	15	14
26	438	18	18	25	12	6	20	19	29	13	11
27	439	20	20	30	11	11	20	20	28	11	10
28	440	19	20	30	9	4	20	20	30	12	11
29	441	20	15	25	10	5	19	20	29	10	11
30	442	18	12	25	7	5	20	20	30	13	8
31	443	20	20	29	4	2	20	16	26	11	7
32	444	16	0	0	0	0	19	19	28	5	12

APÊNDICE F

BASE DE DADOS – ESTUDO 2 (ESCOLA DOM LUCIANO)

ALUNO		PROLEC 2013					PROLEC 2015				
Número	Código	Subt 1	Subt 2	Subt 5	Subt 7	Subt 10	Subt 1	Subt 2	Subt 5	Subt 7	Subt 10
1	19	17	0	0	0	0	20	20	28	14	12
2	145	17	20	27	12	13	20	20	30	15	13
3	146	18	19	0	0	0	20	20	30	11	12
4	147	7	0	0	0	0	20	20	30	15	12
5	148	1	0	0	0	0	20	20	26	14	11
6	150	16	17	0	0	0	20	20	30	13	13
7	151	20	20	17	0	0	20	20	30	15	10
8	152	11	17	0	0	0	19	20	29	15	14
9	153	19	20	26	11	7	20	20	30	14	11
10	155	14	1	0	0	0	20	20	30	10	13
11	156	1	0	0	0	0	19	20	27	12	13
12	158	15	18	0	0	0	20	20	27	13	12
13	159	19	20	29	11	14	20	20	30	14	15
14	160	20	20	3	0	0	20	20	30	12	14
15	161	16	18	0	0	0	20	20	29	15	14
16	162	15	7	0	0	0	20	20	28	11	12
17	163	18	10	26	8	8	20	20	30	14	13
18	165	18	19	27	12	12	19	20	30	15	15
19	166	18	19	19	1	0	20	20	30	15	15
20	168	20	20	29	13	14	20	20	30	15	16
21	169	20	18	29	1	0	20	20	30	15	14
22	170	18	19	20	2	0	20	20	30	12	14
23	171	7	0	0	0	0	20	20	30	14	9
24	172	19	18	28	9	10	20	20	30	15	14
25	173	18	20	29	10	0	19	20	26	15	15
26	174	19	18	2	0	0	20	20	30	15	14
27	175	16	19	19	1	0	20	20	28	14	14
28	177	18	17	23	1	0	20	20	29	13	14
29	178	20	19	30	10	2	20	20	28	13	15
30	179	6	0	0	0	0	20	20	27	12	12
31	180	20	20	28	13	11	20	20	30	15	13
32	182	19	14	26	11	2	19	19	29	12	15
33	185	15	18	19	1	0	20	20	28	13	10
34	186	15	15	0	0	0	18	20	25	10	2
35	187	18	20	27	11	1	20	20	30	15	14
36	188	14	2	0	0	0	20	20	27	13	11
37	190	19	16	0	0	0	20	20	29	15	12
38	191	16	16	0	0	0	20	20	29	12	11
39	192	5	0	0	0	0	16	0	0	0	0
40	193	10	0	0	0	0	19	20	26	15	14
41	194	13	19	4	0	0	20	20	29	13	12
42	195	2	0	0	0	0	8	0	0	0	0
43	196	9	0	0	0	0	20	20	22	12	1

APÊNDICE G

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM PROFESSOR 1 DA ESCOLA MUNICIPAL SIMÃO LACERDA NO DIA 9 DE NOVEMBRO DE 2017

Qual a sua percepção sobre o papel da escola na sociedade?

Papel fundamental, né? A escola é um elo de ligação com a sociedade. Aqui na nossa comunidade, a comunidade é bem participativa. Ela frequenta as reuniões e a escola também é bem atuante nessas questões de parceria com a comunidade. E também o papel de formação do cidadão, que é um trabalho em conjunto entre família e escola, pra gente tentar formar um cidadão de acordo com o que a sociedade espera, com que ele possa oferecer de melhor pra sociedade.

E essa escola tem exercido essa função social?

Eu acredito que sim, porque a gente procura dar esse acompanhamento, em observar o aluno em todas as áreas, não só no aspecto cognitivo, não, mas em todas as áreas a gente procura sempre, os professores também muito atenciosos. Na verdade, a nossa equipe aqui, a maioria dos funcionários são efetivos, então a gente não tem muita rotatividade, o que eu acho que contribui pra isso. Os nossos alunos também, eles geralmente começam na educação infantil e vão até o quinto ano, então já tem uma sequência, né? A gente já conhece aquela criança, aquela família desde o primeiro período, o que facilita muito esse contato, essa convivência e essa interação.

A senhora acha que a escola tem provido suporte aos professores para o exercício das suas funções?

Eu acho que sim, na medida do possível, né? Porque a educação tem as suas dificuldades, mas eu acredito que sim. E assim, como eu disse, como a gente é quase que a mesma equipe, então a gente tem essa troca de experiência, e essa troca mútua de auxílio um ao outro mesmo.

A escola possui acesso à indicadores de qualidade ou resultados de avaliações externas? Provinha Brasil, SIMAVE, IDEB?

Sim, nós sempre acompanhamos desde que teve início as avaliações externas, nós começamos a acompanhar os resultados. Esses resultados são repassados para os professores em reuniões. Nós já estudamos também, assim, um pouco, o que que a gente deve fazer com esses resultados, a gente reúne e a gente faz também uma avaliação diagnóstica do nosso trabalho e a escola toda é informada dos resultados das avaliações externas e a comunidade também.

O que é o PIBID, de uma forma geral, para a senhora? Como é que a senhora enxerga esse programa?

Eu vejo o PIBID como um programa de interação entre aquele aluno que está formando, o licenciando, com a escola. É um crescimento tanto para o aluno, na parte profissional, e

também para escola, porque o aluno sempre traz algumas novidades, porque por mais que a gente participe de cursos de formação continuada, a gente não tá tendo aquele... todo dia. Não é todo dia num curso de formação continuada, tem aqueles espaços. E o aluno, não, ele tá sempre em contato lá. Então, tudo que é de novidade, ele traz. Então, é uma troca mesmo. É a teoria dos alunos com a nossa prática.

A senhora acredita que o programa tá exercendo seu papel adequadamente aqui na escola?

Sim, eu acredito que sim.

E quais são as suas percepções sobre o Subprojeto Alfabetização, desde o início da sua atuação aqui na escola em 2012? Tem percebido melhorias no desenvolvimento dos alunos impactados desde então?

Olha, nós percebemos melhorias, sim. Nós percebemos melhorias na questão da leitura, no desenvolvimento dos meninos. Observando também os gráficos nós percebemos melhorias. Nós tivemos alguns problemas há dois anos atrás, 2015, 2016, porque como mudou a gestão da escola, a parte de direção, a professora que era responsável pelo PIBID teve que assumir a direção da escola e nós tivemos muitos contratemplos na questão da gestão porque era tempo de mudanças e nós tivemos muitos problemas na escola também, problemas sociais com os meninos, sabe? Então, teve uma demanda muito grande, então nós tivemos que nos... a diretora, no caso, ela teve que se ater muito aos problemas da escola. Então, a gente percebeu, assim, uma queda nesse desenvolvimento do projeto em si e essa queda também foi... até quando foi mostrado os gráficos com os resultados dos alunos, na avaliação que os meninos fazem todo ano pelo PIBID, que as meninas aplicam, então, quando trouxeram e mostraram na reunião, no próprio gráfico se percebe essa queda nesses dois anos, porque foi um período, assim, difícil para escola, porque também a diretora teve alguns problemas pessoais, de saúde na família, então, foi uma época muito conturbada, pra dizer, assim, sabe? Mas esse ano o PIBID tá bem bacana. As estagiárias que estão aí, as bolsistas bem interessadas, e não que as outras também não fossem, né? As dos anos anteriores. Tivemos excelentes bolsistas. Em toda profissão é assim, a gente tem excelentes e não. Já estivemos excelentes bolsistas. Mas, esse ano tá dando para gente retomar como foi nos anos anteriores, nos primeiros anos, sabe? Tá dando pra retomar o projeto da forma que a gente acha que ele deve acontecer, de uma forma bem efetiva.

Sobre as intervenções específicas dos alunos de pedagogia da UFOP aqui na escola, como é que é a sua percepção sobre essas intervenções?

Aqui a gente vai tentando adequar de acordo com que o PIBID funcione e também em conjunto com os professores, de forma que um não entre em conflito com outro. Então, nós já tivemos aqui várias propostas de intervenção. Já tivemos propostas de intervenção nos primeiros anos com os alunos indo pra sala. Tinha um período que eles ficavam com os meninos que tinham necessidade, acompanhado do supervisor num local próprio e tinha o período de ir pra sala acompanhar o professor. Já vivenciamos esse período, depois o pessoal achou que não tava funcionando, alguns professores achavam que não dava certo, aí retomamos em forma de projeto, as meninas do PIBID desenvolviam um projeto determinado de contos específicos e iam na sala com aquele projeto e também fazia parte de

acompanhamento dos meninos, e ano passado nessa reunião que nós olhamos os resultados e que teve essa discussão que foi até um consenso dos professores, porque teve essa percepção que não funcionou de uma forma adequada, aí nós achamos por bem retomar dessa forma, com as meninas sendo acompanhadas pelo supervisor do PIBID e atendendo os meninos que têm dificuldade e, num segundo momento, que seria a partir do segundo semestre, elas teriam um momento de interação na sala de aula com os professores.

Então, a senhora acredita que existe algum tipo de impacto dessas ações dos estudantes nos alunos daqui da escola? De que forma? Em qual nível?

Com certeza, a gente vê essa diferença no desenvolvimento do aluno mesmo. Alunos que estão com dificuldade de alfabetização, que necessitam de uma intervenção mais próxima, mais constante, porque na sala de aula com professor, a sala é cheia, são vinte e tantos meninos, geralmente têm dois ou três alunos que demandam essa atenção especial e para o professor, às vezes, fica difícil, de estar fazendo aquela intervenção com o tanto que os meninos necessitam. Então, a gente vê muita diferença nos alunos na questão de leitura, da alfabetização mesmo, em si, no desenvolvimento deles na parte de alfabetização.

Então, a senhora acha que eles têm contribuído pra alfabetização das crianças?

Eu acredito que sim, eu acho que sim.

Das ações dos estudantes de pedagogia, a senhora se recorda de algumas positivas, ou mesmo algumas negativas? Poderia citar elas, por favor?

Olha, de positivo nós tivemos um trabalho bacana aqui das meninas com contações de histórias, que elas desenvolveram esse projeto. Essa questão do atendimento mesmo, individualizado, é uma ação bacana, positiva. Esse ano também nós estamos com projeto de leitura e escrita e elas também auxiliaram a gente, nós fizemos até uma apresentação teatral com a participação delas. Então, tá bem positiva a interação do projeto.

Das ações negativas, a senhora se recorda de alguma que não surtiu tanto efeito?

A negativa que eu recorde é essa, foi esse período que nós tivemos que não é nem culpa do PIBID, em si, foi uma questão que aconteceu. Foi tudo por causa da mudança da gestão, direção, a gente ficou no processo, não teve escolha de diretor, não teve eleição. Então, a menina que era a supervisora do PIBID, assim, ela assumiu mais também nessa questão da escola não ficar, assim, à mercê de vir uma outra pessoa de fora, então, ela ficou quase que com dupla função. Então, isso foi, assim, que eu vi como negativo, porque ficou em defasagem o trabalho.

Diante até disso que a senhora comentou, existem pontos que a senhora poderia sugerir pra melhorar o projeto aqui na escola? Como é que a senhora enxerga esse projeto mais para frente um pouco? Como é que o próprio PIBID Subprojeto Alfabetização poderia melhorar aqui na escola, a sua atuação?

Eu acho na questão da apresentação dos resultados do PIBID. Isso já foi até um questionamento dos professores, mas nós já passamos isso ano passado e já apresentaram os gráficos. Porque quando o PIBID entrou aqui, depois do primeiro momento apresentaram os resultados, mas mandaram via e-mail e poucas pessoas tiveram acesso, não teve aquele momento de apresentação. Depois passou um período sem apresentação dos resultados dos testes que eles aplicam. E aí, ano passado já foi apresentado, a gente teve algumas reuniões, foi colocado essas questões. Aí apresentaram pra escola toda o resultado do teste e foi muito bom, porque a visão que foi apresentada deu certinho com que a gente também estava observando, sabe? Com que os professores tinham também daquela visão. Então, deu para eles observarem também pelos gráficos a evolução dos meninos na questão de leitura, de produção, escrita, porque o professor já tem a visão dele, do dia-a-dia através das variações e do próprio desenvolvimento da criança, mas aí complementou com essa visão dos resultados dele e também para as pessoas verem que o projeto tem um fim, ele tem aquela continuidade e também tem uma avaliação, não é só no decorrer do ano e pronto. Não, no fim do ano ele tem uma avaliação e aqueles dados são utilizados.

Sobre o processo de ensino-aprendizagem da escola, quais são as percepções da senhora sobre o processo antes e depois das intervenções do PIBID aqui?

Bom, a escola aqui já tinha, sim. Quando eu cheguei, essa escola já tinha um bom nível de aprendizagem. Escola muito boa, muito bem requisitada. Essa escola era estadual e ela municipalizou. E aí, quando eu entrei aqui, no mesmo período as professoras do estado ficaram só algumas e a maioria das professoras eram novatas, que também tinham passado no concurso, e algumas que tinham pedido transferência pra aqui. Então, foi um grupo quase que novo que se formou, mas a escola sempre teve um bom padrão de ensino. Aí, quando saíram as primeiras avaliações externas, a gente fez uma análise do quê que estava acontecendo, o quê que a gente tinha que fazer de intervenção pra melhorar os resultados, qual a forma de trabalho, né? O quê que era cobrado, a questão dos gêneros textuais que a gente trabalhava, mas a gente não trabalhava de uma forma sistematizada, né? Então, nós fomos nos adequando, fazemos alguns cursos de formação continuada. Então, a escola sempre teve bons resultados, os professores também se preocupam com essa questão tanto do resultado externo, como interno, porque não adianta só ter resultado externo, né? E hoje a gente vê com o PIBID uma continuidade. O PIBID veio pra complementar os resultados que a gente já tinha, né? A questão da leitura, a gente vê que os meninos melhoraram muito na questão da fluência, do entendimento. E a leitura é base de tudo, né? Quando a gente tem um aluno com a leitura fluente, ele se envolve bem em todas as outras disciplinas. E também a gente viu uma queda na questão, assim, de sala de aula mesmo, de porcentagem de alunos com dificuldade, a gente está conseguindo sanar essas dificuldades, tanto é que nosso quinto ano, todos os nossos alunos estão alfabetizados. No nosso quarto a gente só tem um aluno com problemas de alfabetização. No nosso terceiro ano, cada sala deve ter uma faixa de dois alunos com dificuldades de alfabetização. No segundo também. E no primeiro também, na faixa de dois a três alunos por sala, sala de vinte meninos. Então, a gente está vendo um resultado muito bom na questão da alfabetização e da leitura. Por que os alunos já estão com essa leitura, uma leitura bem adequada ao ano em que eles estão estudando e a gente está conseguindo sanar isso, que era um propósito da gente. Até nas reuniões com o PIBID isso foi colocado também, essa preocupação da gente, na escola, de tentar diminuir esse número de alunos não alfabetizados nas séries finais. E a gente tem conseguido isso.

APÊNDICE H

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM PROFESSOR 2 DA ESCOLA MUNICIPAL SIMÃO LACERDA NO DIA 9 DE NOVEMBRO DE 2017

Qual a sua percepção sobre o papel da escola na sociedade, a função social dela?

O papel dela é fundamental, porque é a escola que completa a educação dos pais e mesmo para formar a criança, né? Torná-la um cidadão pro mundo, pra vida.

E a escola que a senhora atua tem exercido essa função social?

Eu acredito que sim, de acordo com a minha experiência que eu tenho aqui, pelo meu trabalho que eu já desenvolvi aqui e eu já vi vários resultados.

Sobre a situação aqui da Escola Simão Lacerda. Física, pedagógica, como é que a senhora enxerga a situação?

A física, querendo ou não, assim, acaba que tem pequenos detalhes, né? Sempre tem. Aí vem essa questão da inclusão, que a escola não foi tão adaptada e aos poucos está sendo. Mesmo quando chove muito, tem o pátio que fica todo alagado. Mas, em questão das salas de aula, assim, são tranquilas pra trabalhar. A parte pedagógica também eu não tenho o que falar. A pedagoga, sempre quando a gente precisa, ela apoia, entendeu? Ela nos ajuda nos trabalhos da gente.

A escola tem provido suporte aos professores para o exercício das suas funções?

Tem, tem exercido. Tanto a administração, quanto a pedagógica.

A escola possui acesso à indicadores de qualidade ou resultados de avaliações externas? Provinha Brasil, SIMAVE, IDEB?

Possui, o último IDEB foi sete, só não vou lembrar como que foi. Mas, pelo que eu fiquei sabendo o PROALFA do ano passado foi bom, assim, o resultado foi bom também.

Há uma discussão aqui na escola após os resultados?

Há discussão, com certeza. Assim que a gente fica sabendo, a administração juntamente com a pedagoga, faz reunião com todos os professores e passa para todos os professores e faz aquele replanejamento do que tá dando certo e do que não tá.

A senhora tem percebido melhorias no processo educacional? De que forma?

Com certeza. A gente percebe que, no caso, a questão de dar mais atenção pros alunos e aí, às vezes, alunos que estavam com um pouquinho de dificuldade para aprender, é sanada a

dificuldade. Eu posso só falar uma experiência que eu tive no PROALFA? Assim, querendo ou não, assim, é um orgulho que eu tenho. Foi em 2009, trabalhando aqui, eu trabalhava na época com o terceiro ano, em 2008 e 2009. Eu trabalhei com o terceiro ano em 2008, a escola ficou em segundo lugar no PROALFA. E quando foi em 2009, a escola ficou em primeiro lugar. E a sala foi a minha, entendeu? Assim, do município, sabe? É um orgulho muito grande.

Quais as percepções da senhora com o PIBID e como é que a senhora enxerga ele? Enfim, de uma forma geral mesmo?

Eu até falo com as bolsistas que é uma grande oportunidade que elas têm, porque quando eu fiz a minha formação nós não tínhamos esse contato direto com a realidade. Era apenas aquele estágio rápido e no meu caso realmente eu fui ver a realidade, assim, dura e crua, foi quando eu tive a minha primeira sala de aula e ainda na época era o magistério de segundo grau, com pouca experiência, e peguei uma sala de alfabetização sem experiência nenhuma. Então, assim, eu falo com elas: "abraça, porque é tudo de bom o PIBID." Nossa, é ótimo, é ótimo.

E sendo o PIBID uma política pública, a senhora acha que ele tá exercendo um papel adequado aqui na escola? O quê que a senhora pensa sobre isso?

Tá. Tá, sim. Porque tem algumas aí que já me falaram. É que agora eu sou supervisora, mas eu já fui a professora que auxiliava o bolsista dentro de sala de aula. Aí já teve bolsistas que falaram pra mim: "eu acabei de resolver na minha vida, que é isso mesmo que eu quero, mas foi você que fez eu acabar de resolver". Eu falei: "nossa, que responsabilidade, né?". Então, exerce, sim. Então, assim, eu sei que vai pelo lado pessoal delas também, do querer, mas eu acho que a gente como supervisora ou mesmo como professora de dentro de sala de aula, assim, ajudando as meninas, a gente exerce, a escola tem exercido essa função do PIBID na vida delas.

Agora especificamente sobre o Subprojeto Alfabetização. Ele atua aqui desde 2012, como é que a senhora tem percebido isso? Têm ocorrido melhorias no desenvolvimento dos alunos impactados ou não? Como é que a senhora tem percebido?

Tem, sim. Aí eu vou relatar desde quando eu estava na sala, tá? Desde 2012, eu lembro muito bem quando começou. Vários alunos meus que eu tinha na época, vi avanços muito bons. E mesmo agora, depois que a gente, às vezes, exerce outra função ou mesmo tem outra visão, a gente ouve as colegas falando: "os meninos melhoraram, fulano de tal pensava que ia ter muita dificuldade, graças a Deus já não tem mais". Ele é muito bom.

Especificamente sobre as intervenções dos estudantes de pedagogia aqui, como é que é a sua percepção sobre essas intervenções?

Nossa, assim, a escola só tem a ganhar com o projeto aqui, com as intervenções das bolsistas. Porque elas trazem atividades diferentes e mesmo até pontos de vista, né? Eu falo muito com elas que sempre acontece uma troca entre eu e elas. Eu tenho a prática, a

experiência. E elas a teoria, mais nova, mais atual. E assim, é bacana essa troca e eu sempre gostei muito que houvesse essa troca, gosto muito dessa troca.

Então, tem ocorrido uma contribuição pra alfabetização das crianças?

Tem. Tem, sim. Aí, no caso, são jogos de alfabetização. Diversos jogos que elas fazem. Atividades, teatro. Então, assim, elas contribuem muito.

Sobre essas ações específicas, a senhora poderia citar algumas que considerou positivas ou outras que considerou negativas, que a senhora se lembra? A ação específica dos estudantes que considerou como importantes no processo ou mesmo que não surtiram o efeito que se esperava?

Pelo pouco tempo que eu tenho, assim, todas foram válidas. Igual, no caso, os jogos tem pouco tempo que elas aplicaram, foi válido. O teatro, também, que elas fizeram, foi muito válido. Estou tentando pensar alguma coisa negativa. Estou tentando pensar... mas, assim, de negativo, no momento, é complicado. Porque sempre quando eu vejo que a coisa tá tentando ir pra lá, eu já puxo pra cá: "vamos tentar consertar", entendeu? Aí eu sempre falo com elas pra gente fazer essa avaliação quando desse. Todo dia, todo momento, tentar fazer avaliação.

Uma avaliação continuada sobre o processo.

Com certeza, com certeza.

De 2012 pra cá, como é que a senhora tem percebido todo esse subprojeto, a atuação dele? Existiram momentos com dificuldades, algum problema que a senhora percebeu? Quando foi isso e em qual nível?

Eu não estava na aula mais, eu já estava na vice direção. Aí eu ouvia as colegas falando que os dois últimos anos não foi muito legal. Mas, assim, aí eu fiquei sabendo que estava naquela do PIBID acabar, não acabar. Então, eu acho que isso aí desmotivou as bolsistas também. E aí, com isso, eu observei que deu uma queda. Mas aí, se atingiu os meninos, assim, os alunos, eu não sei falar, porque eu não estava diretamente, eu era vice-diretora, entendeu? Assim, eu estou falando diretamente na sala, né? Mas, eu não sei falar uma coisa mais concreta. Mas, pelo que elas comentam, ele teve um lado bom e um lado ruim. Por mais que as meninas ficaram desmotivadas e tudo, o efeito, o resultado foi muito pequeno nesses dois últimos anos.

E atualmente a senhora acredita que retomou o caminho positivo?

Retomou, retornou. Já muitas pessoas já chegaram perto de mim e falaram que agora tá tranquilo, que tá dando, tá beleza e tá surtindo efeito.

Como coordenadora, o quê que a senhora poderia sugerir pra que ocorressem mais avanços ainda, quanto à aplicação do subprojeto aqui na escola? Como é que a senhora enxerga essa questão do futuro do subprojeto aqui na escola?

O futuro dele, eu acho essa parte tão um pouco difícil. Eu sinto que não depende só de mim ele aqui, depende de fora daqui também. Porque a partir do momento que o pessoal tá naquela dele continuar ou não continuar, então, querendo ou não, a gente já começa a internalizar. Mas, eu acho que a partir do momento que ele estiver aqui na escola ou do jeito que está, está bom. Mas, a gente sabe que a partir do momento que a gente sentar e começar a analisar direitinho, a gente vai encontrar e pensar assim: "nesse ponto pode melhorar". Eu acho que as bolsistas, assim, elas tem contato nas salas, mas eu acho que deveriam ter mais contato, a prática mesmo. Tem algumas manchetes por aí, eu ainda não li sobre, mas quero procurar ler sobre a questão da residência pedagógica, né? Eu acho que vai ser uma coisa que vai ser bem legal, eu só não sei se vai atrapalhar o PIBID. Mas, vai ser uma coisa muito legal, eu acredito.

Quais as percepções da senhora sobre o processo de ensino-aprendizagem antes e depois do Subprojeto Alfabetização do PIBID aqui na escola?

A criança é como se ela não tivesse acordado ainda. Lá no projeto, assim, às vezes a gente não trabalha só a parte da alfabetização, mas vai na autoestima dele também. Às vezes, a gente faz alguns projetinhos que mexem com essa autoestima. Pra quê? Que aí a gente percebe que esse processo de ensino-aprendizagem aí, ele precisa se descobrir nele. E aí, a gente vê melhoras. Muitos alunos lá, às vezes, entram de cara fechada, não conversam com a gente direito. E aí, com o decorrer do tempo você percebe mais tranquilo, passa a conversar mais, a contar mais as coisas para gente.

APÊNDICE I

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM PROFESSOR 3 DA ESCOLA MUNICIPAL SIMÃO LACERDA NO DIA 9 DE NOVEMBRO DE 2017

Como é que a senhora enxerga o papel da escola na sociedade, a função social da escola?

É de grande importância a função da escola, no sentido de estar não ensinando, mas buscando a necessidade de cada criança, o conhecimento prévio dela partindo daquilo que ela sabe, pra gente estar dando complemento naquilo que ela já sabe e a escola estar sempre buscando isso tanto na família, que eu acho muito importante a gente ter se vínculo, essa parceria de escola e família, que às vezes as questões são mais sociais do que educacionais. Então, eu já trabalhei em outras escolas, eu sinto que essa escola aqui está sempre correndo atrás. A gente envolve até em problema que não é da nossa conta. Mas, a parte educacional não deixa a desejar, por que a gente faz de tudo pra conseguir conquistar, formar as crianças, o cidadão, né? Então, eu acho que a escola é bem atenta a esses pontos.

A senhora acredita que ela tem exercido a sua função social?

Com certeza. Assim, tanto é que a gente escuta outros professores de outras escolas falando com a gente que os melhores alunos que eles recebem depois do quinto ano saíram daqui. Então, a gente fica super, né? Porque vinte anos não são vinte dias. Então, a gente fica até emocionado, porque eu já trabalhei em outras escolas, então, assim, eu consigo ver. Eu fui aluna dessa escola, então, eu tenho muito mais amor por essa escola do que por outras. Não que eu desfaço das outras, porque cada uma tem o seu potencial. Mas, essa daqui eu visto a camisa.

Então, sobre a situação da escola atualmente. Pedagogicamente falando, estruturalmente falando, a questão física, como é que a senhora percebe a situação da escola?

Eu acho que, profissionalmente, enquanto professora, eu faço a minha parte. Mas, eu acho que tem muita coisa a desejar a questão pedagógica. Porque eu não sinto a parte pedagógica com um olhar atento, eu acho que tinha que estar só pra gente, tinha que ter um apoio maior, não só final do ano pegar o menino, tomar leitura, fazer um conselho de classe. Eu acho que devia ser mais profundo, entendeu? Um acompanhamento maior. Porque uma coisa é você estar na sala com vinte meninos, outra coisa é você pegar um ou dois pra saber a situação daqueles dois. Então, assim, eu gostaria de mais presença pedagógica, porque do quê adianta chegar para você e falar assim: "esse menino não sabe isso e isso aqui, no quê que você pode me ajudar?". E você falar: "em nada". Então, que ajuda que você tem nesse sentido? Então, assim, não desfazendo, porque eu também sou psicopedagoga, mas assim é um trabalho que eu não consigo ver ajuda. Tem hora que a gente até acaba trabalhando sozinha, independente da pessoa. Não por falta de conhecimento da pessoa, porque ela estudou pra ser. Mas, eu acho assim, teria que ter mais atuação junto com a gente. Não é só jogar projeto na mão da gente, porque a gente já tem o nosso dia-a-dia dentro da sala. Até que nesse ano melhorou muito, porque envolve com os projetos. Porque uma coisa é você chegar assim: "você tem que fazer" ou "nós vamos fazer". Uma coisa é "nós", outra coisa é "eu", né? Então, eu acho assim, essa parte pedagógica, tanto não é só aqui, estou falando

dessa daqui, mas todo lugar que eu fui eu nunca senti um apoio atuante, entendeu? Então, eu acho que esse apoio pedagógico é muito importante, ele tem que ser mais não flexível, ele tem que ser mais persistente na atuação dele.

A escola possui acesso a indicadores de qualidade ou resultados de avaliações externas? SIMAVE, IDEB, Provinha Brasil?

Sim, possui. A gente está sempre acompanhando. Eu sinto que quando o IDEB da escola está lá em cima é o todo. E quando o IDEB está embaixo é só aquela série. E não é por aí, né? Porque eu acho assim, que o menino passa pela professora do primeiro, passa pelo segundo, chega no quarto ano, porque que o mérito... aqui não, porque aqui a gente ainda... todo mundo fala assim: "eu agradeço todo mundo e tudo". Mas, quando o IDEB tá lá embaixo é a professora daquela turma que é crucificada. Então, eu não aceito isso, sabe? Mas, não adianta. Então, eu acho assim, procuro fazer minha parte, porque eu nunca fui assim, de chegar ao professor falar comigo assim: "coitado, você, com esse menino, esse menino é assim, assim". Eu falo assim: "não, eu gosto de ver". Porque cada um tem uma percepção, cada um tem seu jeito. Eu peguei essa turma agora em setembro, então, olha pra você ver: ela já foi da atual professora por três anos seguidos, da mesma. Então, olha o desafio. Sempre trabalhei com segundo, terceiro ano, até quarto. Educação infantil uma vez só. Então, assim, tem anos que eu não pegava o primeiro ano. Peguei esse primeiro ano foi um desafio muito grande, porque os meninos já tinha aquela coisa com a professora de três anos atrás. Então, eu vi assim, uma loucura pra mim, porque eu não sei trabalhar se eu não conseguir colocar disciplina. E custei, mas graças a Deus estou conseguindo, né? Então, assim, eu acredito que cada um tem o seu potencial, mas a gente tem que praticar mais esse potencial, porque senão a gente não consegue nada, não. Porque não adianta falar o quê que o professor da série anterior não fez. Mas, o quê que eu posso fazer diante daquele problema, né? Porque eu já fiz, assim, já trabalhei com segundo e continuei com o terceiro. No segundo os meninos estavam ótimos. No terceiro, comigo mesmo como professora, eles deram uma queda. Mas, a culpa é do professor? Eu podia culpar o professor anterior? Fui eu. Então, assim, eu acho muito complicado. Eu prefiro analisar primeiro para eu tirar as minhas conclusões e ver o quê que eu posso fazer. Não é falar o quê que o outro não fez, não. Porque não adianta, você não vai corrigir.

E existe um debate a partir dos resultados?

Existe. A gente está sempre sentando: "vamos ver o que a gente pode estar colocando", "no que a gente pode estar tentando avançar mais naquele ponto", "por quê que será que está assim?". Porque não adianta você falar que é genética, que é problema social, porque nós não vamos resolver. Problema, tem. Igual aqui nessa escola: a quantidade de menino que a gente tem de inclusão, não é fácil, não. E nós não fomos preparados pra isso. Quando eu entrei aqui, todo mundo que entrava com algum problema, assim, algum distúrbio, né? Porque quem somos nós? A gente não tem essa coisa de diagnosticar, nós não somos médicos. Mas, assim, todo mundo que entrava assim, tinha problema de alfabetização, tinha problema que parecia que não era muito certo. "Trabalhou na APAE, então, já tem experiência". Pegava com o maior amor, sabe? Porque eu escolhi ser professora, mas pra viver mesmo a minha função de professora. Apesar de estar muito difícil hoje, mas se eu não fosse professora, eu não sei o quê que eu seria, porque eu amo o que eu faço, sabe? Então, assim, por isso que eu falo essa questão de ter parceria. Não adianta a gente buscar só

parceria de família, não, que família tem hora que entrega na mão da gente. Eu acho que a parceria tem que começar aqui dentro.

Falando sobre parceria, como é que a senhora enxerga o PIBID de uma forma geral?

O PIBID, no princípio, eu vi como uma ajuda de grande valia, porque parecia que as meninas que estavam, que trabalhavam no PIBID, pareciam que elas tinham mais compromisso. Depois, com o passar do tempo, por exemplo, quando eu peguei a turma no 2º e no 3º ano, no 2º ano as meninas que ficaram comigo deram um show, no 3º ano que elas falaram assim "eu vou continuar com você, porque eu já conheço os meninos e tudo...", passei aperto, não foram as mesmas. Acho que foi 2013 e 2014 que eu peguei a mesma turma. Então, assim, eu vi isso. Tinha umas que não tinham aquele compromisso de estar ajudando a gente, de estar nos dando um apoio, né? Porque a gente tem elas como apoio. Assim: "esse menino tá assim, o quê que você pode me ajudar?". Eu estou com um menino esse ano que o menino não era pra estar no primeiro ano. Mas, esse menino quebra o pau dentro da sala. Então, assim as minhas já foram: "mas, depois você pegou, ele já deu uma melhorada". Porque não tinha muito estímulo, não tinha muito incentivo, né? Então, assim, eu acho que as anteriores, esse ano eu não tenho muito contato com elas, então, assim, as primeiras, nossa era de grande ajuda. Eu não sei se é porque elas não tinham ninguém pra puxar também, por que às vezes marcavam o dia, "amanhã eu vou fazer isso assim, assim na sua sala", você prepara sua aula e você coloca isso ali. Não aparecia. Então, assim, eu acho que faltou um pouco de compromisso, entendeu?

O quê que poderia ser feito pra amenizar essa situação, para melhorar esse processo?

Agora que elas têm uma coordenadora, eu acho que pega mais. Porque o período de férias delas não era o mesmo da gente. Então, assim, dava uma quebra muito grande porque um mês é bastante tempo. Então, assim, eu nunca tive problema, não, porque eu nunca tive problema de estagiário na minha sala, de pessoas assim, eu tive estagiário até de jornalismo na minha sala, que eu nunca liguei, não. Tem pessoas que não gosta, sabe? Mas, assim, e eu puxo elas pra me ajudar, não fica sentada ali, olhando o que eu estou fazendo, é pra me ajudar. Então, assim, colocava pra fazer leitura, colocava para ajudar aquele que tinha mais dificuldade, mas tinha umas que quando a gente colocava pra ajudar, ela já falava assim: "hoje não vai dar pra fazer isso, não, que eu tenho que fazer isso assim, assim". Então, era eu que tinha que cobrar? Não, elas tinham uma coordenadora pra cobrar. Cobrava da coordenadora, coordenadora chamava atenção, mas a gente não via muito resultado. Mas, já melhorou. Esse ano já está assim, pelo que eu tenho percebido, apesar de estar aqui só em setembro, mas eu estava fora de sala de aula. Então, a gente fora de sala tem uma percepção diferente. Então, assim, eu tô percebendo que elas estão mais... esse ano já deu outra visão.

Mas, o fator que influenciou, a senhora acredita que tenha sido qual para essa mudança?

A coordenadora pegar mais no pé, ficar mais ativa, né? Porque às vezes, igual nos anos anteriores, a coordenadora era a diretora. A diretora não tinha tempo, não, porque é trem demais na cabeça dela. Porque eu já fui diretora, já fui vice, então, assim, é muita coisa. Tem gente que acha que não. Que é só ficar sentado ali, mas não é. É serviço demais e é tudo: é problema pessoal, além dos problemas pessoais, problemas sociais, cada hora é um

problema, cada hora um pai, é complicado. Então, acho assim, a vice também. Ela fica aí, o horário dela é até 13 horas, tem dia que ela fica até 15, 16 horas com as meninas do PIBID. Então, eu acho que isso ajudou muito, porque se ninguém chega pra mim e fala assim: "você está fazendo isso e isso errado", eu vou continuar fazendo, porque ninguém me deu um toque, né? Então, eu acho que a gente tem que ter essa consciência também. Porque eu brincava muito com elas: "não estou aguentando, não, onde vocês trabalham não tem jeito de me fichar, não?", "vocês só chegam aqui pra comer?", eu brincava muito. Mas, assim, a gente dava um toque pra ver se a ficha caía, né? E aí elas também: "Não vou ficar com ela, que ela é muito brava". Mas, aí pelo menos a gente está vendo o resultado. No ano que o 3º ano foi meu, eu tive ajuda das meninas. Você vê: nosso IDEB tá lá em cima, graças a Deus.

Então, a senhora acredita que o PIBID está exercendo seu papel adequadamente aqui na escola?

Sim, eu acho assim, quando se tem compromisso. Porque eu acho que o que falhava demais era compromisso. E assim, às vezes marcava de contar história. Pegar um livro e lê a história? Não preparava. Então, eu acho que elas tinham que ser mais estimuladas pra preparar. Não é chegar, pegar um livro e ler ele. Porque eu tenho os meus momentos de leitura dentro da minha sala, mas eles que escolhem o livro, eu não sei qual livro vai ser escolhido. Então, eu leio pra eles, mas eu vou discutindo: "o que vocês acham que vai acontecer na história?". Tem dia que elas não sabiam o quê que estava escrito ali. "Você sabe o quê que é isso?", elas me perguntavam. Então, assim, que preparo que ela teve? Eu fico até 2, 3 horas da manhã preparando a minha aula quando eu perco o sono. Então, eu acho que a questão do compromisso e do comprometimento é que falhou um pouquinho.

Especificamente sobre o Subprojeto Alfabetização, ele tá atuando aqui na escola desde 2012, a senhora tem percebido melhorias no desenvolvimento dos alunos impactos desde então?

É igual eu te falei, eu só pego turma que já está praticamente alfabetizada. Eu só dou uma avançada com eles. Então, assim, este ano que eu estou com turma de alfabetização. Mas, eu acho que ajuda muito porque mesmo a gente tendo essa turma que já foi alfabetizada, a gente tem uns três ou quatro meninos que não foram, que as meninas atendem, né? Então, assim, pelo menos as turmas que eu peguei, os meninos que foram, eles tiveram um avanço, sim.

Especificamente sobre as intervenções dos estudantes de pedagogia aqui na escola, como é que a sua percepção sobre isso? O que a senhora entende do processo que eles aplicam? É positivo? Negativo?

Particularmente, eu sei que eles aplicam, mas eu nunca tive acesso. O que eles fizeram? Por exemplo, esses dias eles estão levando os meninos pra aplicar o testezinho neles. Não sei, não sei se depois a gente tem que saber por que aí é só no finalzinho que a pedagoga senta com a gente e elas passam pra a gente: "olha, foi se isso, isso e isso". Então, eu acho assim, se tivesse esse teste bimestral, eu podia estar ajudando também, né? "Olha, isso aqui esse menino fez isso". Eu podia estar ajudando nesse sentido. Então, tem coisas que a gente não fica nem sabendo, né? E não é aquilo... tá pegando a turma toda, mas eu só tenho três ou quatro que vão com ela, porque a turma toda, entendeu? Então, assim, eu acredito na importância que tem isso, mas eu queria ter um retorno. Porque isso eu também faço na sala

e eu tenho que dar um retorno pra escola, e eu não vejo esse retorno. Eu sei que acontece, mas eu não tenho. Eu vou ver só quando estiver, por exemplo, eles estão no primeiro, quando estiver no terceiro ano que vão me passar? E esse meio aí? Fica um pouco perdido. Então, eu acho que assim, se fez o teste: "depois que esse menino veio aqui, olha, já aprendeu isso, isso e isso, o quê que posso avançar com ele?". Se eu tivesse nas mãos com os testes que elas fizeram, eu acho que seria mais viável pra poder dar continuidade ao meu trabalho. Não é que eu quero coisa pronta, porque educação não tem receita, né? É o dia-a-dia mesmo. Mas, aí eu acho que tem uma falha nisso porque a gente não fica sabendo, como que o menino está. Eu não posso nem falar dessa turma que eu comecei com ela outro dia, né? Mas, eu estou falando dos tempos anteriores. Na verdade, desde 2012, né? Então, já tem cinco anos esse projeto. Se eu falar pra você que eu tive acesso a resultado de uma turma só, você vai falar assim: "não acredito". Entendeu? Porque eu acho que precisa, a gente sabe que elas fazem um trabalho bom, mas eu tenho que saber. Porque, igual a questão desses meninos que elas estão pegando agora, os meninos que eu considero bons, que o aprendizado deles já está mais avançado, elas estão ficando mais tempo com eles lá. Eu acho que tinha que ser o contrário. Tinha que ficar mais tempo, "vamos ver aqui", dar mais atividades pra aqueles que estão tendo mais dificuldade. Porque eu estava dando um texto ontem e antes de ontem, elas estão pegando os meninos, aí os que já leram, que já fazem, elas estavam demorando mais tempo com eles do que os que não sabiam, que estava sendo mais rápido. Então, assim, eu acho que tem que ser o contrário. Porque eu quando entro numa sala, o menino que sabe, ele já vai. O menino que não sabe, eu vou ter que me preocupar com ele, porque não adianta.

Além dessa opinião da senhora, o que mais a senhora poderia sugerir para o projeto, que melhoria a aplicação dele aqui na escola?

É uma sugestão que eu já dei, mas a gente não tem retorno porque os pais não aceitam, é questão de pegar eles no mesmo horário da aula. Eu acho que eles tinham que, por exemplo, tem as meninas que vêm a tarde e tem as meninas que vêm de manhã, então as da tarde acompanharia os meninos de manhã. Mas, não tem como, porque a gente não tem, né? A prefeitura não fornece almoço, então não tem como os meninos, né? A maioria vem de van. Então, eu acho que tem uma hora que prejudica, porque às vezes você tá dando uma aula de matemática, você está introduzindo alguma coisa ali e tira o menino da sala. Ou então, às vezes, até uma atividade mesmo do português. Você está introduzindo aquela disciplina ali e tira o menino da sala. Então, assim, hoje elas perguntam: "eu posso levar?". Mas, a gente também fica sem jeito. Se toda vez que ela pedir, eu não deixo, que trabalho que ela vai fazer com aquela criança? Então, se a gente tivesse um meio de fazer esse projeto extra turno, eu acho que iria funcionar muito mais, porque eu não vejo o PIBID como aula particular, igual tem muitos pais que enxergam. É apenas um apoio pra ver. Mas, teria que ser, tipo assim, não sabe nem o quê que eu estou trabalhando na sala pra trabalhar com o menino ali. E a gente tem que ter essa parceria também com as meninas: "assim, não tem como você trabalhar isso, isso e isso com os meninos?". Porque é igual eu estou te falando, eu não sei. Isso não ocorre. Então, assim, às vezes, o momento que elas precisam precisa tirar o menino da sala é um momento que a gente está dando, não que o trabalho delas seja menos importante, mas às vezes você está dando uma introdução de dezena e centena, se elas precisam tirar eles da sala, eles já perdem aquilo ali, né? Então, aí eu acho que pode retardar um pouquinho o aprendizado dele, porque ele não tá no todo. Porque uma coisa é você atender um só, outra coisa é você atender vinte e dois. Eu acho que tinha que ter esse diálogo, essa troca de experiência: "eu fiz isso e deu certo, porque você não faz na sua sala também no momento que ele estiver com dificuldade?". Então, eu acho que tem que ter essa troca.

Pelo que a senhora tem observado, a senhora já mencionou que não conhece exatamente as ações dos estudantes de pedagogia, sabe o que acontece, mas não tem uma noção exata, mas pelo conhecimento que a senhora tem de um modo geral disso, a senhora acredita que eles têm contribuído para a alfabetização das crianças? Em qual nível isso?

Tem, sim. Talvez seja com um exemplo que eu consigo explicar. Aquele menino que está tendo muita dificuldade na questão da alfabetização mesmo, mas assim, ele tá lá no silábico. O trabalho que elas fazem que é individual, que é, por exemplo, com um joguinho, eles conseguem formar mais do que o texto que eu já dou pronto. Então, eu acredito que na alfabetização, principalmente, tem dado o suporte pra gente porque elas trabalham mais com jogos lúdicos. A ludicidade pra isso é melhor, que é difícil pra gente com vinte e dois, sozinha, né? Porque quando eu tinha as meninas na minha sala, nos anos anteriores, eu fazia: "amanhã eu vou trabalhar isso assim, assim e assim". Dava uma folha pra elas, "dá pra você dar uma estudadinha pra você ver no que você pode me ajudar?". E elas me ajudavam. Então, eu acho que no nível para uma leitura, para uma formação, ajuda muito.

E de quando começou pra hoje em dia, de 2012 para os dias atuais, a senhora percebeu um avanço na escola, como um todo?

Em partes, em partes, justamente pela falta de compromisso, entendeu? Porque às vezes marcava: "amanhã vou dar um joguinho na sua sala". Eu já deixava anotado: "tal hora, joguinho". Não aparecia. Eu fazia o jogo sozinha. Então, eu acho que essa questão do comprometimento atrapalhou bastante. Atrapalha bastante, né?

Sobre a questão do ensino-aprendizagem aqui na escola. Quais as percepções que a senhora tem desse processo e como é que a senhora enxerga ele antes e depois da atuação do PIBID aqui?

Bom, antes a gente trabalhava muito sozinha. Então, assim, era eu e eu. O PIBID, embora a gente não tenha acesso no que é feito, mas a gente sabe que tá adiantando pra algum lado, que tá ajudando pra algum lado. Nos anos anteriores, eu tinha menino que foi pro terceiro ano, eu continuei com ele no terceiro ano, mas sabendo aonde que eu parei. Porque assim, nem sempre aonde eu parei a professora anterior continua, né? Então, isso aí o PIBID ajuda a gente a perceber, a ter essa percepção. Porque o menino antes não sabia letra, agora já sabe sílaba, então avançou. Então, eu acho que assim, o processo de ensino-aprendizagem avançou no sentido dos meninos estarem mais interessados também, porque parte muito mais deles do que da gente. Eu tenho a fama aqui de ser professora brava e tudo, mas assim, quando eu acabo de explicar e os meninos não fazem nada, eu faço assim: "você prestou atenção ali?". Então, assim, a questão é que tem horas que você não sabe. A gente tem que se colocar no lugar do outro. Esse processo de ensino-aprendizagem antes, porque eu não tinha apoio nenhum, eu achava mais difícil, porque era só eu. Hoje, com o PIBID, tem horas que eles trazem uma bagagem quando eles vêm com compromisso, uma bagagem não é diferente daquilo que a gente não sabia, né? Mas, que ajuda. A gente sabe que tem aonde apoiar depois. Porque quando você está andando e você cai, se você não tiver uma bengala pra segurar... Então, assim, eu vejo eles como um apoio muito grande, desde que tenha compromisso.

APÊNDICE J

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM PROFESSOR 1 DA ESCOLA MUNICIPAL DOM LUCIANO PEDRO MENDES DE ALMEIDA NO DIA 10 DE NOVEMBRO DE 2017

Quais são as percepções que a senhora tem sobre o papel da escola na sociedade, a sua função social?

Bom, a escola pra mim, ela é uma formadora, né? Ela tem a função de formar e orientar. Essa seria a função social dela, não sei se a gente está cumprindo esse papel.

A senhora acredita que sim, que não?

Eu acho que não. Como deveria, não, né? A gente está interferindo muito dentro do papel da família, a gente pegou uma tarefa que não é nossa, né? Então, a família está se distanciando dos filhos e deixando isso pra escola, muita coisa pra gente e a gente está aceitando isso. Então, assim, nem a família está cumprindo o papel dela, nem a escola também está cumprindo o papel dela. Porque, na verdade, a escola foi feita pra educar, mas no sentido de escolarizar. Muita coisa já tem que estar vindo pronta de casa e não, a gente está pegando muita coisa que não é da nossa competência. Não estamos dando conta, porque não é da nossa competência, não estamos preparados pra isso. E tá esse caos aí: escola, família, essa confusão toda.

E o que a senhora acha que tem que ser feito para melhorar essa questão?

Eu não sei, assim, eu não tenho... Eu nunca sentei pra pensar assim: "o que que está errado e o que que a gente pode fazer pra melhorar?". Primeiro que a gente aqui dentro da instituição escola, a gente é muito amarrado, né? A gente não tem tanta autonomia, né? Por exemplo, eu tenho um aluno aqui que ele é um aluno com muita dificuldade e eu precisava que a mãe levasse ele lá no Crescer pra fazer uma avaliação, porque ele tá comigo desde cinco anos e eu vi que a vida escolar dele na educação infantil foi muito difícil, e ele continuou com a dificuldade no primeiro ano. Aí eu falei pra mãe, consegui marcar lá, dei tudo pra ela direitinho, "tal dia você vai lá e leva", e levou. E precisava fazer o PDI dele, porque ele é uma criança com muita dificuldade, então, precisava da mãe... Aí vira pra mim e fala assim: "mas, é que eu estou levando ele no Crescer, vai ser muito tempo?". Falei: "bom, ele começou a fazer um tratamento com psicólogo, eu tenho alunos aqui que já estão há dois anos e ainda não tiveram alta, então, vai depender, né?". "Dois anos? Mas, eu vou ficar levando esse menino dois anos lá embaixo". Eu falei: "Não sei, pode ser que o seu não precise, eu não sei ainda, não tem um diagnóstico desse menino, não sei". "Ah, mas dois anos é muita coisa, não vou levar lá embaixo, não". Então, falei: "eu precisava que você viesse aqui, eu preciso fazer uma entrevista com você pra poder fazer o PDI dele". Expliquei pra ela o que era PDI e tal. "Ah, tá, um dia eu venho aqui na escola". Eu falei: "Não, não é um dia. Você tem que vir. Você tem que ajudar a gente". Então, assim, a família também não quer participar e eu fico pensando assim: "vou ajudar como? O que que eu vou fazer? Eu vou pegar essa mãe e vou fazer o que com essa mãe?" Filho único, só tem ele e, assim, não quer ter responsabilidade nenhuma sobre a instrução dele, a educação dele. Quer dizer, tudo é escola? Eu que teria, então, que pegar essa criança e levar? Eu que teria que adivinhar o que

que foi que aconteceu com esse menino até ele chegar na escola? Então, assim, sabe... Eu não sei, aí a gente fica pensando: "Meu deus do céu, aonde que isso vai dar?". Mas, assim, eu nunca pensei qual seria a solução. Não tenho, não sei. Acho que teria que matar e começar tudo de novo, né? Não sei.

É para esclarecer, por gentileza, o que é o Crescer e o que é o PDI?

O PDI é o Plano de Desenvolvimento Individual, que você faz com o aluno que tem dificuldades, que apresenta muita dificuldade na aprendizagem. Então, você faz um plano individual pra ele em cima das dificuldades dele. Aí você tem que saber do histórico familiar dele, se ele tem algum diagnóstico médico que justifique aquele atraso dele. E aí, depois desse PDI, ele vai ser atendido na sala de AE, que é a sala de recursos. E o Crescer é um setor na prefeitura que atende esses meninos com essa dificuldade. Então, lá eles têm atendimento com neurologista, fonoaudiologista, psicólogo, sabe?

E como se encontra a situação da escola, aqui, atualmente? Questão pedagógico, questão estrutural, física?

A estrutura física da escola é boa. Ela nos atende perfeitamente, não tem problema. Ela não está é bem conservada, né? Uma escola nova, 2008? Então, é uma escola nova. Então, assim, acho que ela está muito largada, sabe? Está muito ruim, muito feio, muito suja, muita coisa quebrada. E esse tipo de manutenção é todo feito pela prefeitura, e esse ano tá complicado, tudo que você pede a prefeitura não tem dinheiro, não tem dinheiro pra nada. Então, vai ficar... Parte física é dela. A parte pedagógica também a gente tinha até no governo passado, a gente tinha uma assessoria melhor também, sabe? A gente trabalha com a matriz do estado. É uma matriz muito extensa, muito difícil de ser trabalhada, mas a gente tinha um suporte dado pela Secretaria de Educação, que com a mudança de governo a gente também perdeu. Então, eu senti uma certa dificuldade por estar sem esse apoio, sabe?

A senhora acredita que a escola tem provido suporte para o pleno exercício das funções dos professores? Lecionar adequadamente, conseguir desenvolver um plano coerente com as necessidades?

É igual eu estou te falando: nós estamos com dificuldades. Então, assim, por exemplo, a gente tinha um projeto aqui que está se trabalhando ele desde o início do ano com os meninos do segundo e terceiro ano que um determinado momento a gente precisava fazer uma visita. Estava marcado no cronograma do projeto: em tal época nós vamos fazer essa visita. Solicitamos transporte, você vê que a gente está num local aqui muito distante, né? Então, assim, tudo que a gente vai fazer com os meninos a gente precisa de transporte e ficou inviável fazer essa visita porque a gente não tinha transporte mais desde, acho que, agosto ou setembro se cortou o transporte. Não tem verba mais pra esse tipo de transporte. Então, aí o projeto ficou... Eram visitas que a gente ia fazer à Camargo, à Maria Sabão lá em Passagem de Mariana. Então, assim, e várias outras coisas como material. Amanhã nós vamos fazer uma feira que vai ser a culminância desses projetos que foram trabalhados durante o ano. Nossa, que dificuldade pra material, tesoura, papel.

E a escola possui acesso à indicadores de qualidade ou resultados de avaliações externas?

Tem. Na verdade, o IDEB da nossa escola é o maior do município entre escolas estaduais e municipais, né? Eu estou falando dentro do meu, né? Que é de primeiro ao quinto. Então, nosso IDEB é 6,9.

Isso é discutido entre os professores? São elaborados planos de ação?

Sim, porque na verdade esse IDEB é o de 2015. Esse ano que a gente fez de novo. Então, na época foi se discutido esse IDEB, porque a gente veio caminhando, sabe? Aos pouquinhos, aos pouquinhos. E na época desse IDEB, a gente até sentou e conversou: "esse IDEB se deve a quê? Qual foi o trabalho que a gente fez que a gente conseguiu chegar nesse nível?". Aí a gente viu que o PIBID tinha contribuído demais, porque a gente já estava começando a trabalhar com os meninos, com as dificuldades desde lá do primeiro ano, né? E deu uma continuidade. Então, foram esses meninos que estavam lá no segundo, no terceiro ano, foi que deu esse IDEB pra gente. E a gente sentiu, assim, que eles chegavam lá no quarto ano melhores. E também o suporte que a gente tinha do PIP, que foi um trabalho que se fazia. A gente ainda faz meio capengado, né? Mas, era um trabalho de intervenção pedagógica, onde a gente tinha duas vezes por semana aulas de português e matemática focados na dificuldade dos alunos. Eles eram separados por grupos de dificuldade dentro da sala de aula e se trabalhava a dificuldade daqueles alunos, sabe? Além do PIBID, que já fazia também esse trabalho durante três vezes por semana com os meninos da alfabetização. Então, a gente sentou e viu que foi esse suporte todo, o suporte que a Secretaria de Educação também dava pra gente nesse sentido, das intervenções que a gente deveria fazer nesse PIP, cobrando os resultados da gente. Porque quando a gente é cobrado, eu gosto. Porque quando a gente fica muito solto... Oba, oba, né? "Vou fazer? Ah, não. Vou deixar isso aqui pra amanhã e tal". "Não. Olha, você tem que fazer isso e você tem que entregar o resultado". Aí você faz aquilo rápido, né? E discute aquele resultado. Eu acho legal esse tipo de cobrança, não me importo, não. Então, eu acho que foi tudo isso que culminou nesse resultado bom.

E as avaliações externas? SIMAVE, Provinha Brasil, são discutidos aqui também na escola?

São, são. O resultado da Provinha Brasil, ele não sai, né? Ele é aplicado dentro da escola, é corrigido dentro da escola, aquilo ali a gente discute com os professores da alfabetização. O resultado do Proalfa e do Proeb é discutido com todos, porque o Proeb é o final, né? Então, assim, perpassa todos os anos do aluno. Então, aí a gente discute com todo mundo. A gente tem reunião de AC, onde a gente tem esse momento pra estar trabalhando. Esse ano nós já fizemos com os resultados do Proalfa e do Proeb, e já foi direcionado um trabalho diferenciado, porque aí a gente tem condição de saber onde que os meninos estão precisando, onde que a gente precisa reforçar. Aí é discutido pra gente já fazer esse trabalho no próximo ano.

Para esclarecer, o que AC significa?

Chama-se Atividades Complementares, que seria essas reuniões de planejamento que a gente tem quinzenal.

Então, a senhora acredita que esse tipo de avaliações externas, esse tipo de análise que ocorre entre os professores dos resultados, e os resultados também dos indicadores de qualidade, eles têm influenciado o processo educacional dos estudantes daqui?

Sim, sim.

Em que nível?

Muito. Porque a partir desse resultado aí é que a gente vai ver onde que a gente está falhando, que ele mostra pra gente onde que está a deficiência dos meninos, onde a gente precisa fortalecer, né?

Quais são as percepções que a senhora tem quanto ao PIBID de uma forma geral? Como é que a senhora enxerga ele?

O PIBID quando teve início de 2012 até 2015, porque 2016 eu não trabalhei com o PIBID, ficou com uma outra pedagoga, então, de 2012 até 2015 o PIBID funcionou muito aqui na escola, muito, porque a coordenadora do PIBID é muito comprometida, sabe? Ela abraçou a causa mesmo e as meninas que a gente tinha, que são as alunas de pedagogia, muito boas. Então, a turma que ficou aqui de 2012 até 2014 foi uma turma muito boa, a gente fez muita coisa, sabe? Teve um ano, acho que foi 2014, nós participamos do Fórum das Letrinhas lá e ganhamos. Foi trabalhado aquele livro "A Bolsa Amarela", sabe? Aí ganhamos 18 livros pra escola que os livros que os meninos leram. Foi até a nossa escola e a escola de Ouro Preto, o Simão Lacerda. Pois é, foi muito bacana, então tinha muita coisa. Aí com esse negócio também do governo federal: corta, corta, corta... Aí, acaba refletindo, né? Tem um momento que chega na gente, né? E eu acho que foi o que aconteceu. O ano passado eu não sei te falar muito, não, mas esse ano eu achei, assim, deu uma caída boa. Até no sentido, não sei, mas aqui da escola, da assistência. Faziam reuniões, a gente participava das reuniões, sabe? Então, assim, conversava... E eu senti falta disso aí, sabe? Esse ano não teve. Eu achei que os cortes influenciaram.

Isso a senhora acredita que acaba influenciando também a rotina dos alunos daqui? O desenvolvimento deles?

Assim, esse ano os meninos eram todos novatos, né? Os meninos, os alunos, né? Então, assim, isso também eu acho que dificulta um trabalho, porque se não tem experiência, né? Talvez para o ano que vem eles estejam mais engajados. Mas, assim, eu senti um despreparo muito nos alunos, principalmente no dia que uma aluna ficou no terceiro ano. No dia que ela ia pra dentro da sala de sala, porque tem um dia, nesses três dias, um dia que eles estão acompanhando o professor dentro da sala de aula. Aí eles ajudam o professor, vê como que é a rotina, né? Mas, assim, no geral o PIBID eu acho que é ganho tanto pra universidade, quanto para escola. Aí é uma troca, é uma troca.

Então, sendo o PIBID uma política pública educacional, a senhora acredita que ele tá exercendo adequadamente seu papel aqui na escola?

Acho que sim. Aqui na escola eu acho que funciona bem. Mas, assim, com essas ressalvas que eu estou falando, né? A gente tem problemas, mas se você for olhar no geral, é uma coisa que ainda dá certo.

Especificamente sobre o Subprojeto Alfabetização do PIBID, ele já é aplicado aqui desde 2012, a senhora tem percebido melhorias nesse processo da alfabetização?

Sim, nossa. Nos cadernos, onde se trabalham, você vê nitidamente: "olha como que ele começou aqui, olha como que ele já tá". Dá pra gente perceber a evolução do aluno. O professor, na sala de aula, fala. Pena que o PIBID vai só na alfabetização, sabe? Tinha que ter alfabetização matemática também, porque é onde pega, né? É onde pega.

Então, de um modo geral, o programa está sendo positivo aqui pra escola?

É. Tanto é que a coordenadora já tem várias vezes pra sair, porque fica acumulando muita coisa. Igual, agora ela já não está mais dentro da sala de aula, né? Ela trabalha com a sala de recurso. Então, assim, ela trabalha a tarde e ela tem que vir de manhã pra poder cumprir o horário dela no PIBID. Então, eu acho que você estava ficando pesado pra ela. "Ah, eu vou parar". "Não, pelo amor de Deus. Não para, não". Porque, assim, eu sei que não vai ter outro professor aqui que vai desenvolver o trabalho que ela faz, não.

O que a senhora poderia sugerir, no que tange o PIBID, aqui na escola? Coisas que acrescentaria no programa ou mesmo coisas que a senhora não concorda.

Pois é, uma seria a matemática. Não sei se seria a área de vocês, não sei, mas eu acho que poderia ter alguma coisa do PIBID voltado pra matemática. E no mais, eu acho que é isso mesmo. Dentro da alfabetização, eu acho que está tranquilo.

Sobre as questões envolvendo as intervenções dos estudantes de pedagogia da UFOP aqui na escola, como é que é a sua percepção sobre os estudantes, as ações deles aqui?

É igual eu te falei, quando você pega um grupo que já está há mais tempo, igual foi esse grupo do início que ficou com a gente aí, eu acho que foi quase três anos, no final as meninas estavam dando show mesmo, estava muito bem mesmo. Achei que elas tinham pegado as orientações direitinho. Mas, aí depende muito do compromisso do aluno, sabe? Depende de como ele vê, como que ele vem pra cá. "Eu vou pra lá pra eu aprender? Eu vou pra lá pra poder ganhar?". Agora, "eu vou pra lá pra poder... Com menos compromisso...". Eu acho que depende muito do aluno. Eu não sei como é feita essa seleção pra eles estarem aqui. Então, assim, às vezes você pega uma pessoa mais compromissada, às vezes você pega uma aluna que você não está vendo ela ali, toda semana, na escola. Quando tá dentro da sala de aula, você observa, ele tá lá meio que alheio, sabe? O que eu acho é que, assim, esse é o momento do aluno estar vivenciando a prática, né? "Depois que eu sair, que eu formar, que eu sair lá da academia, é isso aqui que eu vou fazer". Então, tem que ver. "É isso mesmo que eu quero? Olha, funciona assim: eu tô aprendendo lá de um jeito, mas para colocar isso aqui na prática é outro, isso aqui não funciona assim do jeito que eu tô aprendendo lá na escola, não". Eu acho que seria nesse sentido, sabe? Eu acho que muitos não vêm com esse pensamento, não.

Sobre as ações que eles aplicam aqui na escola, têm algumas dessas ações que a senhora se lembra que sejam positivas ou mesmo ações negativas?

Um dia eles estão dentro da sala de aula, eu acho positivo. Nesse dia, normalmente, é o dia que a gente escolhe pra fazer o PIP, pra fazer essa intervenção pedagógica por níveis de conhecimento dos alunos. E aí eles nos ajudam e aí eles veem qual que é o tipo de intervenção que você tem que fazer. Por exemplo, um aluno que está silábico, um aluno que está alfabético, um aluno que está silábico-alfabético, um aluno que está pré. Aí isso tudo eles veem lá e vivenciam. Eu acho muito bacana isso aí pra eles. E depois eles têm dois dias que eles vão estar numa sala com a orientadora deles, no caso, a coordenadora do PIBID aqui na escola, e aí eles vão estar pegando os alunos individualmente. Aí, com atividades individuais preparadas pra aqueles alunos ali, também sobre a orientação dela. Eu acho também muito bacana, acho muito positivo todas as duas intervenções do PIBID.

De um modo geral, a senhora acredita que eles têm contribuído pra alfabetização das crianças, então?

Sim, sim.

Sobre o processo de ensino-aprendizagem aqui da escola, quais as percepções que a senhora tem sobre o processo antes e depois da atuação do PIBID aqui na escola?

O PIBID veio pra somar, ele veio nos ajudar. No sentido de aprendizagem, sim. Mas, assim, contribui. Contribui, sim.

Como que era o processo de ensino-aprendizagem antes do PIBID e se ele teve alguma alteração, se ele surtiu algum tipo de mudança depois da chegada dos estudantes de pedagogia aqui? Continua a mesma coisa? Como é que a senhora enxerga isso?

Não, a gente não... Não, não teve alteração. Nesse sentido, não. Nós não mudamos nosso processo. Mesma coisa.

APÊNDICE K

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM PROFESSOR 2 DA ESCOLA MUNICIPAL DOM LUCIANO PEDRO MENDES DE ALMEIDA NO DIA 10 DE NOVEMBRO DE 2017

Qual a percepção que a senhora tem sobre o papel da escola na sociedade, a sua função social?

Bom, o papel da escola na sociedade é muito importante pra questão da alfabetização, do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Só que há agora, assim, uma demanda muito sobrecarregada pra cima da escola porque o papel do professor agora tá sendo não um professor mais, ele está sendo pai, mãe, psicólogo. São muitos problemas que estão vindo, a gente está tendo que ensinar valores para os meninos e o que a gente é mesmo, a nossa função, que é ensinar, fazer com que os alunos aprendam e a questão mesmo... Igual, eu estou no terceiro ano... Da alfabetização, está ficando prejudicada. E a gente, assim, como a gente estuda na faculdade, não mostra pra gente a prática, a gente fica muito na teoria. E aí, quando a gente chega na sala de aula, a gente vê realidades diferentes, e a gente vê também que cada um vai aprendendo, tem uma dificuldade diferente, e ainda vem esses fatores externos que estão vindo pra escola e isso está prejudicando demais o aprendizado e o nosso papel na alfabetização.

A respeito da Escola Dom Luciano, especificamente, a senhora acredita que ela tem exercido a sua função?

Com certeza, né? O bairro, a gente vê que é um bairro muito carente e sem também contar que a sociedade, em si, a juventude está mudando demais, né? A questão, também, da educação em casa, não está tendo. E aí, quando a gente tem algum problema, que chama pai ou chama alguém da família pra poder... Às vezes, não vem. E a gente tá tendo muito caso de indisciplina. E a Escola Dom Luciano, ela está no meio de todas também, porque é uma realidade que está geral na parte da educação, sabe? Eu fico pensando, preocupada, como é que vai ser a educação daqui pra frente, porque eu acho que não vai ter professores mais, eu não sei como é que vai ficar a aprendizagem, assim, eu estou com uma visão não muito positiva, um pouco descrente também daqui pra frente, porque, assim, não está muito favorável, só assim deixando a desejar. E com essas reformas, essas políticas, essas ações que está tendo agora pra frente, cada problema que a gente... Eu estou ficando desacreditada. E aqui a gente também, na Escola Dom Luciano, a gente tem passado por vários problemas. Aí a gente, assim, tenta resolver e a gente conta ainda com a Coordenação Pedagógica muito boa, que ajuda a gente a resolver algumas coisas. Mas, tem coisas, assim, que fogem e chegam ao extremo, sabe?

O que a senhora poderia sugerir pra atenuar esses problemas ou mesmo pra refletir em coisas positivas para a escola?

Bom, sugerir eu acho que, tipo assim, trazer mais a comunidade pra a escola, os pais, mas que é um pouco difícil, né? Porque não são todos que vem e a gente tem aquele problema que, assim, os que a gente precisa que venha pra gente poder ter uma conversa e pegar mais firme, eles não procuram a escola. Então, eu acho que poderia juntar com a parte da

prefeitura, a parte do conselho tutelar, essa parte das rendas, não sei, porque tem alguns também que parecem assim: "ah, eu vou colocar o meu filho na escola porque eu tenho o renda mínima", entendeu? Aí, talvez promover alguns projetos, ações que, tipo assim, tivesse uma avaliação pra esse pessoal que a gente está vendo que está tendo muitos problemas, pra ver se consegue chamar eles mais pra escola, porque está quase que precisando do professor ir na casa do aluno pra poder resolver algum problema. Então, talvez pedir mais parcerias, né? Para o lado de algumas empresas pra fazer algum tipo de projeto. Eu acho que já só começando do conselho tutelar tendo uma ação mais preventiva nessa questão e cobrando mais dos pais, eu acho que também já estaria ajudando, porque o conselho tutelar também age em cima da questão da frequência pra essas questões dessas bolsas que tem. Então, eu acho que talvez nessa parte aí poderia estar ajudando um pouco mais e a gente poderia estar olhando mais parcerias com a Prefeitura, os órgãos, né?

Sobre a Escola Dom Luciano, especificamente, como é que a senhora acredita que está a situação da escola no campo pedagógico? A senhora já mencionou rapidamente isso. Estruturalmente falando, fisicamente?

Bom, na parte pedagógica a gente tem um apoio muito bom da nossa pedagoga, né? E, assim, a gente também conta com a parte pedagógica que já vem, tipo assim, estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação. Então, a gente tem algumas coisas que a gente tem que seguir o que a Prefeitura, a parte da Secretaria, manda pra gente estar podendo fazer. A escola, em si, é uma estrutura muito boa, mas, assim, na parte física tem algumas coisas que ficam a desejar, porque essa escola quando a gente, por exemplo, tem uma capacidade que vem pra gente estudar de acordo com a matriz, que é o que a gente acompanha pra estudar os conteúdos na sala de aula, pede pra gente estudar a escola. Quando a gente foi pegar a escola, a planta da escola, essa escola era pra ter tido uma quadra melhor, na planta tem uma piscina, a parte pra natação, acho que uma parte de parquinho, e quando você vê na realidade, quando a gente for ver, não tem nada disso que está aqui na escola. Então, pra onde que foi a piscina que estava na planta? Pra onde que foi o parquinho? A estrutura dela é boa, bonita, mas não atende muito. Igual, por exemplo, a rampa para os nossos deficientes que a gente tem aqui alguns, é desse lado, mas o prédio do sexto ao nono é do outro lado, então ele atravessa a escola toda pra chegar lá. A parte da Internet, nós estamos tentando colocar aqui uma sala para os professores, pra gente, daí acaba que faz tudo em casa. Se a gente tem uma Internet que tem alguma coisa, a gente que tem que correr atrás. Material também eu que corro atrás. Nós estamos com uma exposição pra gente fazer amanhã, porque já vem no calendário da Prefeitura um projeto que a gente tem que desenvolver durante o ano e a culminância é amanhã. Tinta, material, tudo tem que sair do bolso do professor. Aí a gente fala assim: "ah, não vou correr atrás, isso é responsabilidade da prefeitura". Mas, depois, eu como professora que gosto de ter minhas coisas bem feitas e fazer o meu trabalho, eu vou deixar desse jeito? Pra falarem assim: "nossa, não fez nada? Aquela professora ali não fez nada". E não vê que é porque está faltando material na escola. Então, a gente acaba, por exemplo, meu marido faz assim: "você gastou mais de não sei quanto só em material". E acaba que eu vou colocando e vou envolvendo todo mundo da minha família pra poder me ajudar. E aí quando ele viu, falou assim: "nossa, você gastou quase duzentos reais com material". Então, você vai tirando coisa. É uma tinta pra computador, é uma folha que você tem que pegar pra fazer suas atividades, então, aí falta essa parte também pra poder estar ajudando. Então, é meio complicado. E a estrutura, igual a Internet que estava comentando, até hoje não conseguiu colocar pra gente porque a sala dos professores, na verdade, é lá em cima, só que fica meio difícil porque nossos meninos que são do primeiro ao quinto, a gente tem que acompanhar, a gente trás pro recreio, a gente sobe com eles de novo. Então, a gente

pega essa sala aqui como sala dos professores. Então, pra levar pra lá, não tem como levar a Internet, fica desproporcional, não sei quantos metros de cabo e não sei o que, não sei o que. Nós temos uma sala lá com não sei quantos computadores, mas até hoje não funciona, porque não tem como instalar. Então, assim, são algumas coisas que entram em contradições e fica, assim, meio revoltante, que você vê a situação. A gente não tem, assim, um datashow. O datashow que a gente tem foi o que a gente ganhou num projeto pra escola. Olha pra você vê o tamanho da escola: não sei quantas turmas, funcionam três horários e tem só um datashow e o outro que é uma lâmina, sei lá como que chama a lâmina que não me recordo agora, mas que não é todo mundo que consegue mexer, tem umas manias lá que ela já tem, tem que colocar um clip pra funcionar, olha só? Então, é meio complicado. Material, falta. A escola tem uma estrutura muito boa, mas não é um suporte adequado pra quem é deficiente. Por exemplo, banheiros eles estão todos quebrados, não tem torneira, não tem porta para as crianças. Professor, por exemplo, eu dou aula lá em cima, o único banheiro é aqui embaixo. Eu faço junto lá com os meninos. E aí eu peço pra uma menina segurar a porta. Se você... Por exemplo, eu não sou formada em religião e nem artes, eu tenho que dar aula de religião e artes que está lá na matriz. Eu vou dar uma atividade de artes, chego lá, não encontro apoio nas faxineiras porque eu chego lá com os meninos: "é pintura?". Vai sujar mesmo, mas aí se você vai fazer uma atividade de artes, você tem que lavar mesa, você tem que... Porque, assim, a gente estava até estudando um encontro que eu não sei, não me lembro agora, é uma que está sendo modelo fora do Brasil, eu esqueci o nome agora, parece que é na França ou na Itália, não sei, e lá as crianças não tem salas, não tem... Eles não são... Arrisca, assim, a seguir um conteúdo. E aí, a gente olha aqui, a gente não tem uma sala preparada pra ter artes. Aí chega lá o banheiro, você vai lavar os pincéis, lavar as coisas, não tem uma pia, escorre para o banheiro todo. Aí quem faz a limpeza? A professora, porque a faxineira reclama: "nossa, mas que professora que suja todo dia, me dá trabalho pra poder limpar, que não sei o que". Então, você fica pensando, você quer fazer um trabalho bem desenvolvido, mas você encontra vários fatores negativos que te puxam pra trás, e que você fica pensando se faz ou não faz, entendeu?

Sobre questões envolvendo indicadores de qualidade e avaliações externas. Existe um acesso, por parte dos professores? Se sim, ocorre um debate sobre esses resultados?

As avaliações são feitas assim: a gente tem a matriz, a gente tem os pontos que a gente tem que distribuir na sala de aula e a gente trabalha seguindo a matriz. Mas, é uma matriz muito extensa, então, fica uma atividade bem corrida, porque as avaliações são feitas e são padronizadas pela Secretaria Municipal de Educação, então, assim, eles pedem sugestões, pra gente mandar umas questões em cima do que está sendo trabalhado. Por exemplo, Ciências que eu acabei de dar agora para os meninos, nós estamos trabalhando sobre água. Aí tem lá os eixos que eu tenho que trabalhar: ciclo, estados físicos, propriedades, estações de tratamento, estações de esgoto. Aí eu formulo questões, mando pra lá, dizem que são selecionadas, então, você não sabe se vai ser selecionada ou não, eles formulam a prova, vem no calendário marcado os três dias de prova e fazem. Então, você tem que redobrar e não fica uma coisa, assim, bem feita, porque nada com correria e com coisa que não dá pra você retomar... Porque, tipo assim, se você que a sua turma não está saindo daquele conteúdo, você volta. "Ah, não tá sabendo fazer continha de reserva ou de desmembramento?" Então, vou voltar com meu aluno, vou criar estratégias. Mas, como você tem uma matriz e já está marcado no calendário que você... Então, fica aquela coisa, assim, bem restrita que não dá pra você. Então, tem que vencer. Hoje, por exemplo, eu já dei água, você não sabe se o menino já aprendeu, amanhã eu já tenho que dar outra coisa que está na matriz, porque a matriz quando chega, você não sabe o que vai cair na prova. Então, você não tem acesso à

prova. Você tem acesso só depois que ela chega pra você aplicar. Agora quanto, assim, à questão da nota e depois pra gente ter um parâmetro, a gente mesmo que faz a correção e é jogado numa planilha. Ali você vê os indicadores de como que o seu aluno está. É passado pra parte pedagógica e depois a parte pedagógica, juntamente com a gente, vê como que seu aluno está ou não está. Mas, é uma questão, assim, que você também fica meio difícil, porque você é avaliado em cima dessa avaliação. Não vê o trabalho todo que você tem, não quer ver aquele menino que é indisciplinado, que não quer nada. Por exemplo, eu não tenho caso assim, mas eu tenho caso de colegas que o menino chega, dorme lá na mesa e não quer saber de nada, responde, são palavrões, quase que mata a professora dentro da sala de aula, que é uma questão também que nós estamos tendo demais, que é a violência, então, você é avaliado em cima dessa nota. Então, se o rendimento da sua turma cai, é culpa de quem? Do professor. Entendeu? Então, é uma avaliação, assim, que tipo assim, tirou uma obrigação nossa de fazer a prova, porque a gente antes formulava tudo. Era trabalho, teste e prova. E distribuía do jeito que você quisesse. Agora ficou essa avaliação que diz eles que avaliam, porque aí você preenche a planilha, essa planilha vai pra eles lá, e aí lá eles também montam. E aqui na parte pedagógica, a gente tenta depois que faz a prova pegar algumas questões, onde a gente tem o PIP e o PIBID. Então, a gente tenta trabalhar essas questões, assim, voltando, a gente separa um dia de uma aula de português e de matemática e tenta pegar essas atividades, mas às vezes são tantas coisas que não ficam consolidadas e que os meninos erram que algumas vão ficando pra trás. Então, você não vence a etapa.

E a senhora tem percebido melhorias a partir dessas avaliações no processo educacional dos alunos?

Bom, melhorias eu não vi, não. Porque nessa questão, assim, de aprendizagem, eu estou achando que está ficando meio defasado. Porque antes você tinha gosto, você trabalhava com aluno, você via o aluno aprendendo, evoluindo. Eu, como estou na alfabetização, não sei minhas outras colegas, mas eu, como estou no terceiro ano, eu não vejo uma evolução, assim, dos meus alunos. Eu vou ver, assim, na hora que faz uma prova, eu vejo o que ele errou, o que não consolidou, aí eu tento voltar. Mas, assim, positivo não... Porque tá parecendo que tá tipo assim, um menino é só tipo um lixo e ali você vai jogando as informações, ele tem que pegando e você sabe que não consegue absorver tudo. Então, assim, eu não vejo muito, não. E assim, já tem as limitações que a gente tem na sala de aula. Os alunos vêm, assim, com várias deficiências pra gente, porque, por exemplo, eu estou no terceiro ano, seria o fechamento do ciclo de alfabetização. Então, eu tenho que ensinar o menino a ler, porque chega sem ler, eu tenho que ensinar o menino a começar, porque tem menino que está começando, só sabe algumas letras do alfabeto. Então, olha pra você ver, terceiro ano? Então, eu não acho... Está virando, tipo assim, uma bola de neve e aí, não sei. Isso sem contar, assim, o terceiro ano eu posso reter, porque agora tem essa questão de ciclo. Terceiro ano eu retenho, aí quarto ano não pode reter, quinto ano pode reter. Mas, aí, tipo assim, o sistema, em si, te obriga, te induz a você passar esse menino, porque se você reprovar, tipo, uns cinco, seis, de acordo com sua sala de aula, você que está com problema. Que professor que quer ser avaliado negativamente? Porque é avaliado em cima do seu rendimento. Então, uma coisa meio que mascarada, o sistema. E eu trabalho no estado mesmo também, eu tenho lá tudo online, eu jogo lá: o menino está ruim, automaticamente o sistema não aceita, o sistema passa o menino. Então, o que que é isso? Que sistema, que avaliação é essa? Então, aí chega lá no sexto ano, quando a gente tem essas reuniões pedagógicas, sempre professor do sexto ano culpa o do primeiro ao quinto que não venceu isso. "O menino não sabe ler, o menino não sabe produzir texto". Mas, não vê que o problema já está vindo porque ninguém está conseguindo fechar a etapa que era pra estar

fechando na sua sala de aula. Então, eu acho que é isso que está, assim, agindo negativamente. Não vejo muito positivamente essa questão da alfabetização, da avaliação.

Sobre o PIBID especificamente. Qual são as percepções da senhora sobre o programa? Como é que a senhora enxerga ele em linhas gerais?

Bom, quando eu comecei aqui na Escola Dom Luciano, eu cheguei praticamente junto com o projeto. Então, aí o projeto é um projeto muito bom, porque, assim, te dá um apoio. Esses alunos que a gente vê que têm dificuldades, que a sua sala praticamente tem, não são todos bonzinhos e são do jeito que a gente queria que chegasse pra gente. Aí, eles fazem esse acompanhamento com a gente, paralelo com o nosso trabalho e retira esses meninos da sala e vai, assim, nos ajudando nesse apoio pra estar pegando... Assim, por exemplo, um aluno tal, ele não sabe ler. Aí as meninas do PIBID pegam ele num determinado dia e venham aqui e fazem um determinado trabalho com ele. Às vezes pedem algumas sugestões pra gente, a gente fala onde precisa estar sendo necessário fazer algum tipo de atividade e nisso a gente vai acompanhando. Só que essa parte de quando os meninos vêm pra cá acontece uma vez só e eu acho muito pouco, né? Porque a gente não tem muito tempo que a gente pode retomar a sala de aula e aí a gente conta com essa parceria com eles, mas uma vez só não dá pra fazer uma sequência que você poderia estar continuando direto, sabe? E aí, dá muito espaço de um tempo para o outro. Mas, eu achei muito bom quando eu cheguei. No princípio eu vi bastante resultado com as meninas que estavam vindo, assim, fazendo esse projeto.

Isso em 2012, 2013?

2012, 2013, 2014... Agora, quando foi de ano passado pra cá eu achei que deu uma caída.

O PIBID, enquanto política pública educacional, a senhora acredita que ele está exercendo o seu papel adequadamente aqui na escola?

Sim, acredito que sim. E o PIBID, igual eu estava comentando, é um projeto que os meninos ficam com a gente e com as meninas o ano todo, aí no finalzinho tem uma avaliação. Aí no início eu acompanhava, depois era passado pra gente o resultado da turma, como era feita no início do ano e como ela saiu no final do ano. Aí até 2014, 2015, eu consegui ver essa avaliação feita de início e final. Geralmente pegava as minhas turmas, porque eu estou sempre no ciclo, então o PIBID pega do primeiro ao terceiro ano, né? Então, e assim, eu acho que também deveria ser assim, se o PIBID pudesse permanecer... Começasse desde a educação infantil, porque é um trabalho que se começasse a fazer também, igual a gente fala que tem a família, que influencia muito, tem uns meninos que chegam na educação infantil e não sabe nem o que é um lápis, o que é uma borracha. Então, é um trabalho que, assim, poderia começar lá na base e a gente poderia estar aí acompanhando. Então, quando foi até 2015 eu consegui acompanhar essa evolução. 2016, ano passado, esse ano não consegui mais ver esse resultado que era passado. Vinham aqui na escola e passava pra gente como que foi pagado o nosso aluno no início e como ele está saindo no final do ano.

E o que mais a senhora poderia propor de melhorias para o programa aqui na escola?

O programa aqui na escola? De melhorias? Bom, eu acho que, tipo assim, aumentar os dias pra poder a gente ter mais uma... Conseguir ver um resultado. Eu acho que poderia também na questão, deixa eu pensar aqui, de... Eu não sei seria das estagiárias, não sei do comprometimento, porque assim, as estagiárias que eu recebia ano passado foram boas. Esse ano eu tive problema demais com a estagiária que foi pra minha sala. E eu não sei se seria na parte pedagógica pra selecionar, eu não sei se elas vão por causa da bolsa, o que que é. Mas, assim, não me ajudou. Tem também a questão do estágio que elas... Porque assim, elas têm o dia que elas retiram e tem o dia que elas acompanham a nossa aula. E aí o dia que retira, bem. Vem pra cá pra sala onde é destinado pro PIBID e faz o trabalho. Agora, o dia que vai na minha sala de aula, ela interferia muito no meu trabalho, no que eu estava fazendo, dava opiniões e assim, ela falava muito alto, sabe? E assim, eu tenho três crianças que são de inclusão, então: "não, mas essa menina não quer fazer porque é preguiçosa". E assim, não entendia o problema e às vezes você falava assim: "não é assim e tal". E assim, o PIBID tem dia que era pra ela ajudar. E assim, ajudava. Mas, ao mesmo tempo, atrapalhava. E eu pedi pra ela ajudar os meninos nessa questão de atividades de inclusão e depois passei a não deixar ela ajudar mais o de inclusão. Pedi pra ela passar a ajudar os que já estavam alfabetizados, porque ela interferia demais achando que, tipo assim: "era força de vontade dos meninos". E nós: "era por causa das dificuldades, das deficiências que cada um tinha diferenciado". E aí me atrapalhava muito no dia que ela vinha. Os meninos ficavam muito agitados, parecia que era uma outra pessoa que estava na sala de aula, entendeu? E assim, eu acho que a agitação dela passava para os meninos. E o estágio também que ela tem que fazer, ela saiu praticamente, assim, que eu posso ter noção que eu notei aqui que ela veio, ela veio no primeiro semestre. Depois disso ela não ficou mais na minha sala. Cada dia, quando não estava de férias, era feriado nosso, era folga nossa. Aí não dava pra ela vir, ela ficou doente ou então ela estava fazendo estágio. Eu acho que ela tá fazendo estágio desde depois de abril que eu acho que ela veio, que depois ela sumiu, não veio mais. Elas não têm uma frequência. Eu não sei como é que é feito isso, se tem um controle de assiduidade, como é que recebe a bolsa, porque não teve essa continuação, continuidade dela, entendeu?

Sobre esse caso específico, foi de que ano essa aluna?

Foi agora desse ano de 2017. Isso que eu estou te falando, de 2016 pra 2017 que eu vi que parte, tipo assim, perdeu um pouco o rumo. E esse ano foi o pior que eu tive, que foi 2017.

Sobre o Subprojeto Alfabetização, especificamente, vamos fechar entre os anos de 2012 até 2015, como que a senhora enxerga esse subprojeto aqui na escola e ele tem influenciado no processo de alfabetização das crianças?

2012 a 2015 foi excelente. Nossa, a minha turma, a que eu peguei, principalmente alguns professores comentaram, assim, foi um projeto que foi ótimo. A gente conseguiu acompanhar os meninos, ver o rendimento dos meninos, o processo deles de alfabetização foi ótimo. Vinham, faziam palestra pra gente, a gente tentava aplicar algumas coisas na sala de aula, então, a gente, assim, conseguiu colher os frutos na frente. Então, assim, de questão de leitura, que é o que a gente mais precisa dos meninos, porque se eles não sabem ler, eles não conseguem fazer uma matemática, não sabe fazer. Então, a gente teve um rendimento bom com esses meninos. Mas, daqui pra frente, não. Mas, foi assim, o que eu posso dizer que foi um excelente trabalho que a gente teve, pena que não conseguimos... Acho que perdemos o foco em alguma coisa, teve algum erro que a gente não conseguiu perceber onde que estava o erro e tentar consertar.

Fatores que possam ter influenciado positivamente esse processo que a senhora gostaria de mencionar?

Fatores positivos foram as palestras, a questão de acompanhamento que passavam o que estava sendo bom, sugestões. A gente tentava trazer sugestões. As meninas estavam mais envolvidas nessa parte que elas são do estágio, traziam jogos, traziam atividades, sugestões, a gente trocava com as meninas da sala de PIBID. Algumas coisas que a gente estava lá em cima fazendo: "ah, dá continuidade lá na sala pra mim, estou precisando dessa e dessa atividade, talvez um jogo de memória, será que você consegue fazer?". Elas faziam com os meninos, sabe? Então, a gente tinha um projeto de leitura muito legal que os meninos faziam, só que a gente também perdeu um pouco o foco, não por causa que a gente não queira fazer, porque os meninos não estão tendo essa responsabilidade, era sacolinha da leitura. Toda sexta-feira os meninos tinha uma sacolinha, eles escolhiam um livro, eles levavam pra casa, chegavam na segunda-feira e fazia a contação, tinha uma fichinha pra preencher e tal. E foi com parceria com as meninas, as meninas também faziam algum projeto aqui de leitura do livro que eles... Era escolhido algum daqueles livros e era feita alguma atividade. Então, acho que a princípio, nisso o processo de alfabetização, nessa questão dessa parceria também, tipo mais contato entre as meninas, tinha mais. Elas estavam aqui praticamente de segunda a quinta-feira, mas não sei, parecia que elas estavam mais envolvidas com a gente, mais entrosadas, não sei. Aí agora, de ano passado pra cá, eu... Não teve muito bem, não senti o efeito.

E sobre as intervenções que elas aplicam, como que a senhora enxerga isso? Contribui, de fato, pra alfabetização?

Contribui pra alfabetização, tanto que a gente teve umas questões no rendimento da turma, houve uma melhora. Na hora que foi aplicado os testes também. A gente vê a comparação do início para o final, a gente vê uma evolução no gráfico, né? Então, contribuiu positivamente e as intervenções delas, assim, são inovadoras, que buscam os meninos, entretêm os meninos, elas procuram coisas lúdicas pros meninos, então, os meninos gostam dessas coisas que chamam a atenção. E geralmente elas buscavam coisas assim pra fazer de inovações, pra chamar a atenção dos meninos. Então, essas intervenções foram boas porque a gente viu, assim, um aumento dos meninos na questão da evolução, e também, assim, a gente sentia eles mais motivados, mais empenhados em participar, sentia eles mais envolvidos na atividade, sabe?

E sobre essas atividades que elas aplicavam aqui com os alunos, tem algumas atividades que a senhora se recorda como positivas ou outras negativas?

Positivas que eu lembre, tinha uma da gincana que elas fizeram, tinha uma também... Parece que elas levavam os meninos até lá pra fora, acho que jogava o dado, né? Aí tinha tipo uma trilha alfabética, não sei, pros meninos pra eles poderem fazer. Tinha também uns joguinhos que elas fizeram, a gente até pegou alguns pra gente poder fazer na sala de aula sobre alfabetização, acho que jogo da memória. Assim, agora no momento eu não estou lembrando muitas, não. Mas, acho que elas tinham músicas também, vídeos que elas traziam pra sala de aula pra passar pros meninos. E aí depois, a partir dessa música, eles construíam algum objeto, alguma coisa da música. Acho que teve uma semana também que acho que teve alguma coisa de pipa, não sei, acho que teve um campeonato de pipa, pra coisas, bem dizer assim, lúdicas mesmo, pra poder envolver os alunos. Negativo, não me recordo de atividade

negativa, não. Porque acho que assim, as atividades, assim, são boas. Eu acho que faltou mesmo foi um pouco de comprometimento e frequência das estagiárias mais recentes.

Sobre o processo de ensino-aprendizagem aqui na escola, como que a senhora percebe esse processo antes e depois do PIBID?

Isso que eu comentei. O processo de ensino-aprendizagem antes ocorreu de maneira com uma evolução muito boa, de interação entre as meninas com a gente na sala de aula, então, assim, ocorreu de uma maneira satisfatória e a gente via a evolução dos meninos na sala de aula. Agora, desse pra cá, não só por causa do PIBID, mas eu acho que todos... Porque são vários fatores que vão contribuindo. Por exemplo, gente que trabalha em dois lugares, aí isso sobrecarrega a gente. A gente está sendo avaliado. É muito papel pra poder preencher. Tipo assim, estão visando muito o papel e estão esquecendo do principal, que é o processo de ensino-aprendizagem. Desde quando que uma nota avalia se um menino sabe ou não sabe? Eles não preocupam com a interação, a vivência dos alunos, o que que eles trazem de bom. Talvez eles sabendo lidar com o dinheiro, igual a gente está aprendendo o sistema monetário, eles sabem ali... Igual, por exemplo, a gente tem muitos meninos que trabalham aqui na rua, ajudam em casa, eles sabem o dinheiro, mas na hora que você vai ensinar pra ele que nota é essa, eles não conhecem, entendeu? Então, assim, a gente fica preocupado e muito em ser conteudista, a gente voltou a ser uma escola tradicional, preocupado muito em, tipo assim, passar, passar, transferir, transferir, mas não preocupa com o aluno, em si. Talvez ali numa interação, alguma coisa ali, ele aprendeu. Pra quê que eu preciso medir um aluno, depois fazer uma prova? O menino fica estressado, ele fica nervoso. Vários alunos aqui da minha sala não estudam, porque a mãe ou o pai trabalham o dia inteiro, ficam praticamente sozinhos. Antes tinha o tempo integral aqui na escola que era um projeto que tinha, agora não tem esse projeto mais, aí deveres de casa não vêm. O tempo integral ajudava nessas questões, sabe? Então, assim, é uma coisa que eu fico preocupada. A gente está sofrendo, assim, uma pressão, que é igual esse plano de carreira que a gente tem agora. Houve um aumento pra gente, aí pra você ter e receber aquilo tudo, você tem que estar com a sua turma perfeitinha. E tem as notas pra cima que você tem que ter. Você não pode ter tantos "D", você não pode ter tantos "C". Então, isso ficou meio que, tipo assim, uma coisa forçada e que não está ali preocupada com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, então, você corre demais, folha demais. A gente antes tinha, esse ano não teve por causa de questões de verbas e também questão de mudanças internas lá dentro, porque tipo assim, a Secretaria... Os diretores da escola são escolhidos por forma de apadrinhamento, então, vem um diretor que você nem conhece e sabe a realidade da sua escola. Aí chega lá, também mudou todos os funcionários que estavam na Secretaria de Educação com a nova eleição que teve ano passado. Então, aqueles que estavam... Que a gente estava com quatro anos, tipo começando a progredir, parou, veio à estaca zero porque chegou uma nova diretora, ela quer mostrar serviço, não concorda com o que estava aqui, quer mudar e sem contar as questões também de lá das pessoas que mudaram lá dentro, então a equipe que estava lá anteriormente não é a equipe que estava com a gente antes. Então, a gente tinha essa atividade do PIP que tem que ter, as meninas tinham uma equipe pedagógica chamada do PIP que vinha na escola pra acompanhar. Eles tomavam leitura, aí tinha uma ficha pra gente, esse caderno do PIP tinha que estar intacto pra você estar trabalhando as dificuldades desse aluno, elas pegavam o caderno, então, a gente, tipo assim, ficava doida. E ainda continua assim. A equipe saiu, mas o papel e as coisas ainda estão vindo pra gente poder fazer. Então, eu não sei pra quê papel vai medir alguma coisa e papel joga fora, depois só fica tudo acumulando. Falam tanto a questão de preservação ambiental, só mandam papel, papel, "professor preenche isso, professor tem que fazer isso aqui, não sei o quê". Disse que ia diminuir a quantidade de

papel, não sei como. Aí me vê uma matriz que tem um monte de conteúdo pra gente trabalhar, os livros didáticos não contemplam todas as capacidades que é pra gente trabalhar na sala de aula, aí professor tem que sentar na Internet. Eu saio de uma outra escola cinco horas da tarde, aí tem dia que eu estou ou por conta da outra escola ou por conta da escola daqui, que a gente acaba levando serviço pra casa. Aí você vai fazendo o quê? Matrizes e atividades pra xerocar. E aí fica aquilo... Se você vê o caderno dos meus alunos é um negócio assim, porque não tem nada no livro que você possa trabalhar. E eu tento de maneiras assim, "N". Não é que eu sou mágica, não, mas trazer de outra forma esses conteúdos, mas fica muito difícil para os meninos. Aí acaba que fica papel, papel, papel, papel, papel. Então, o processo de ensino-aprendizagem na sala fica esquecido. Se preocupa em, tipo assim, vencer. Aqueles que conseguem te acompanhar e que você consegue fazer, bem. Agora os outros que não vão te acompanhando, infelizmente o sistema vai empurrando não sei até que horas. Aí eu fico preocupada: "como é que vai ser um médico que não soube nem escrever o nome direito, não sabe uma continha pra poder depois calcular onde que vai fazer um corte, sei lá se é assim, se não sabe nem ler, nem sabe fazer?". Vai empurrando. Então, é preocupante a situação do nosso processo de ensino-aprendizagem porque ele não está, assim, o processo que eu sentiria que seria pra poder fazer a aprendizagem. Aí ainda conta com as turmas lotadas que você tem até 30. Onde que uma turma de alfabetização você tem que chegar até 25, 27 alunos? Uai, que isso? Não sei, né? E aí, a gente vê escolas-modelo fora do Brasil, que você que está dando certo e não é nada disso que a gente está fazendo. A gente está indo numa linha totalmente diferente da que eles estão seguindo. Igual, por exemplo, as nossas reformas. Parece que nós estamos adotando uma linha que deu errado fora, nos Estados Unidos. Estados Unidos é um país de primeiro mundo e nós estamos adotando uma linha que deu errado lá. O que é que nós estamos querendo? Afundar nossa cabeça, sei lá o que vai acontecer. "Vai mexer em livro, vai mexer em não sei o quê, vai mexer...". Pra quê isso, gente? Nós não estamos precisando não é disso, não. Aí, sinceramente, fico preocupada. E eu tento estudar de um jeito ou de outro, mas, assim, eu estou descrente desse processo de ensino-aprendizagem dos alunos, não sei onde que vai ficar o aprendizado daqui pra frente, não.

APÊNDICE L

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM PROFESSOR 3 DA ESCOLA MUNICIPAL DOM LUCIANO PEDRO MENDES DE ALMEIDA NO DIA 10 DE NOVEMBRO DE 2017

Sobre a escola, como é que a senhora percebe o papel da escola na sociedade, a sua função social?

Acho que a escola... Acredito que ela tem um papel fundamental, assim, de ajudar as pessoas. Não seria ajudar, né? Seria assim, conduzir, ampliar aquilo que a pessoa já sabe. Porque a criança, assim, no caso nosso, que a gente trabalha com criança, ela tá em fase de desenvolvimento. Então, você não pode dizer assim: "a criança não sabe nada". Ela já sabe muita coisa. Mas, a escola tem a função de oferecer pra ela aquilo que ela não tem oportunidade de aprender em casa. Ter experiência, contato com outras pessoas, socialização, dentre outras coisas.

Sobre esse papel, a senhora acredita que a Escola Dom Luciano tem cumprido, tem exercido?

Não completamente. Eu acho que sempre há falhas, né? Sempre pode melhorar um pouco mais. Eu acredito que a gente tem trabalhado bastante e procurado fazer um trabalho diferenciado, inclusive o PIBID é uma das coisas que ajuda nisso, a oferecer um trabalho diferenciado, porque a escola tem aquele esquema já pré-determinado, as séries, o currículo, né? E o PIBID tira um pouco disso, ajuda a... Seria como se fosse um reforço, né? Não é um reforço, mas é um... Acrescenta. É um trabalho a mais com os meninos que têm dificuldade.

Sobre a situação da escola aqui, atualmente. Como é que a senhora percebe a questão estrutural, a questão física, a questão pedagógica?

É uma escola boa. Física, ela tem um espaço físico muito bom. São salas amplas, banheiro. Tem quadra. Um mobiliário muito bom, né? Fisicamente é uma escola boa. Tem a parte de acessibilidade que tem rampa, tem banheiro adaptado, então é uma escola boa. Parte pedagógica também a gente é acompanhado. Tem a pedagoga que nos auxilia. Assim, é uma escola boa, não acho que... Se for comparar com muitas, ela está muito bem, assim, nessa parte.

A senhora acredita que a escola tem provido suporte aos professores para o exercício das suas funções adequadamente?

Sempre há aquelas coisas que faltam. Por exemplo, agora a gente está num momento de maior dificuldade, pela questão do... Assim, a Secretaria alega que houve uma diminuição na arrecadação, então, falta material, né? Existe, por exemplo, dificuldade de contratação. Igual, a gente tinha uma professora tendo aula a tarde, ela teve que ir pra sala de aula, porque o outro professor tirou licença e aí não se contratou outra pessoa pra poder assumir o lugar dela. Então, existem essas dificuldades de gerenciamento. Mas, acho que na medida

do possível procura dar suporte, porque nem tudo também está ao alcance da direção da escola. Tem coisas que dependem de outros fatores.

A escola possui acesso à indicadores de qualidade ou avaliações externas?

Possui.

Isso é debatido aqui entre os professores, a partir do recebimento desses resultados?

Sim, sempre que sai o resultado ele é... Inclusive, tem até um quadro ali fora expondo as últimas avaliações, né? Posição da escola na rede, no estado, né? Como que ficou.

Existem ações propostas a partir desses resultados?

É feito um trabalho, assim, porque sempre que você tem um número de alunos de baixo desempenho, isso puxa o índice de avaliação da escola pra baixo. Então, é necessário fazer um trabalho, porque no ano seguinte os meninos tem que fazer de novo a avaliação. Vamos supor que o aluno foi avaliado e ele foi pro quarto ano, que as avaliações são feitas no terceiro, no quinto e no sétimo ano, aí se ele estiver lá no quarto ano, ele tá como aluno de baixo desempenho, a prova vem pra ele fazer, pra ele sair daquele nível. Então, se não for feito um trabalho de recuperação, ele vai continuar no baixo desempenho e isso é ruim pra escola, é ruim pra nós também, professores.

A senhora tem percebido melhorias no processo educacional?

Sim, tenho. Acho que se a gente comparar a escola quatro anos atrás, ela tinha um índice menor de avaliação da leitura e escrita dos meninos, a matemática, e isso avançou.

Quais as ações que a senhora acredita que possam ter influenciado nesse avanço?

As ações? Olha, tem um trabalho que é feito dentro da própria escola que é feito junto com a Secretaria de Educação, que chama PIP, que é um Plano de Intervenção Pedagógica, feito com os alunos com dificuldades dentro da classe, uma vez por semana. E a gente tem o PIBID também que está desde 2013.

Sobre o PIBID, especificamente, quais as percepções que a senhora tem sobre o programa, de um modo geral? Como que a senhora enxerga ele?

Olha, durante todo esse tempo que eu trabalho, é o primeiro programa que eu vejo. Assim, que pelo menos chegou até nós, até mim. De melhoria, assim, de preocupação com a formação docente. E que ao mesmo tempo, assim, que está formando os alunos também está acrescentando na escola. Porque os alunos vêm, eles vêm com as ideias deles e chegam aqui na escola, a gente pode usar isso e também eles... É um complemento, né? Eles aprendem conosco e também trazem as novidades.

Sendo, então, o PIBID uma política educacional pública, a senhora acredita que esse programa está exercendo o seu papel adequadamente aqui na escola?

Eu acredito que sim.

A senhora gostaria de sugerir alguma coisa em relação ao PIBID? O que poderia crescer de valores, de processos à escola?

Eu acho o PIBID, assim, inicialmente ele foi muito bem pensado. Ele tinha uma verba pra poder ajudar. Aqui, por exemplo, possibilitou comprar material pra poder trabalhar com os meninos, jogos, e isso ajudou muito. Tem a bolsa, né? Que eu acho que é fundamental também, que é um incentivo a mais, tanto para os alunos, quanto para o professor que é coordenador. E eu acho que poderia ser um tempo maior também. Ele poderia ser... Igual, são três dias na semana. Poderia ser a semana inteira, né? Que você poderia estender isso, porque a gente trabalha aqui só com as classes de alfabetização, primeiro ao terceiro ano. Ele poderia ser estendido às outras classes, ao quarto e quinto ano, porque também existe dificuldade. Mas, a gente está focando só nos três primeiros anos que é o ciclo de alfabetização.

Entrando na questão do Subprojeto Alfabetização, então, a senhora tem percebido melhoria no desenvolvimento dos alunos impactados pelas ações do programa?

Sim, ajuda muito.

Em que nível de desenvolvimento, de impacto no desenvolvimento?

Olha, quando nós começamos tinha, assim, a gente tinha um volume de aluno muito maior que era atendido. Por exemplo, no segundo ano você tinha alunos, assim, com a distorção idade-série muito grande, que não sabia o alfabeto todo, que não conseguia... Que não estava ainda silábico, que não tinha alcançado o mínimo de condição dentro daquela série que era necessário, assim, que era previsto pra idade. Com o PIBID a gente teve uma aproximação maior desses meninos. Inclusive, assim, foi possível diagnosticar questão de deficiência, que era uma coisa que não era muito feita aqui na escola. A gente tem, por exemplo, no caso de um aluno que ficou três anos repetindo o terceiro ano e num nível, assim, de criança de segundo período. E aí, foi trabalhando com aquela proximidade maior, junto, assim, cheguei pra pedagoga e falei: "olha, tem alguma coisa errada com esse menino, ele precisa ser avaliado por outras pessoas". E aí foi ver, ele tinha paralisia cerebral. É uma criança, assim, fisicamente você não nota nada nele, porque a paralisia costuma deixar alguma sequela, no caso dele não deixou. Mas, ele fez exame de imagem e tudo, e detectou que ele tem uma lesão no cérebro e isso dificultava a aprendizagem dele. Então, eu acho que quando está só o professor na sala de aula, ali, todos os dias, e é muito corrido, ele não tem esse olhar, assim, direcionado pra aquela dificuldade do aluno. E o projeto permitiu isso. Tirar o aluno da sala num momento de aula, porque é feito no mesmo horário. Uma hora, né? Cada grupo, a gente pega. E trás para um outro espaço e vai trabalhando diferenciado com eles, em cima da dificuldade da criança. E eu acho que isso foi muito positivo, né?

Sobre essas intervenções que ocorrem dos estudantes de pedagogia, como é que a senhora percebe isso? A forma como eles atuam com as crianças, com os alunos, nas ações que eles executam. É positivo, negativo?

Você tem ações positivas e ações negativas, né? Inicialmente, o aluno está em fase de formação. Primeiro, ele nunca deu aula. Então, ele chega na escola e ele também não tem a visão, ele não tem lembrança do momento que ele foi alfabetizado, que passou por aquela fase. Então, ele chega às vezes na escola com aquela ideia, assim, que a criança tem que saber, né? E aí ele vai aprendendo. Então, assim, a partir do momento... E isso às vezes gera, assim, um conflitozinho, porque às vezes chega e fala assim: "nossa, mas o menino não sabe ler". Aí, eu: "por isso que é importante o papel do supervisor ou de um outro professor que já tem experiência". Pra falar assim: "não, ele realmente não sabe, ele tá no ciclo, é o primeiro ano dele, é você que vai ter que ensinar pra ele. E se ele não sabe, você vai mostrar pra ele. Pede pra ele a letra 'B'. Ele não sabe. Então, você vai 'essa que é a letra B'. Até ele adquirir essa consciência, essa maturidade e ir por conta própria, né?". Então, eu sinto, assim, às vezes essa dificuldade quando o aluno chega. Uma outra dificuldade que eu senti é a questão, assim, da universidade, às vezes, daquele discurso do professor universitário de quem está na prática não sabe dar aula, quem está na prática não sabe fazer. "Ah, todo mundo que está lá, não sabe. O índice está ruim porque o aluno não aprendeu, porque o professor didaticamente não está trabalhando legal com ele". E aí, às vezes, eu sentia um pouco isso também, quando os meninos chegavam, alguns, não eram todos, um pouquinho de resistência, aquela coisa assim: "você não sabe nada e a universidade é que sabe". Aí depois, também, há essa quebra. Que aí eles vêm que dar aula não é só você chegar lá e passar o conteúdo para o aluno. Tem muito, assim... Você manter disciplina na sala, você tem que ter um jogo de cintura grande. Você perceber criança com um ser humano que sente dor de barriga, dor de cabeça, que tem um comportamento tal porque na casa dele o pai bebe, a mãe trabalha fora e ele fica o dia inteiro por conta de uma outra pessoa, que é o vizinho, que não cuida direito. Então, essas coisas tudo impacta na aprendizagem na criança. E isso é só na prática que o aluno vai conseguir perceber. Então, isso aí é um pouquinho ruim, sabe? Eu acho que a pessoa, quando ela chega, ela tem chegar aberta ao novo, a aprender. Agora, de positivo tem muita coisa. Os meninos são criativos, né? Eles não sabem muito como fazer, mas se você der uma direção pra eles, dar uma sugestão: "olha, a gente tem que trabalhar leitura, mas de uma forma criativa que os meninos, eles não percebiam que eles estão lendo". Aí, monta um jogo, né? Vamos montar um jogo, então, e naquele jogo tem lá umas frases curtas, umas sugestões de atividade, por exemplo: "fale três palavras que começam com 'P'". Entendeu? Ele não percebe que ele está lendo aquela fichinha, mas ele está lendo. Então, isso, essa criatividade, essa disponibilidade de construir um jogo, de pensar, isso é muito positivo. Acho que o positivo também é a questão da novidade, né? Que é um jovem, às vezes é uma jovem, uma pessoa que está ali mais próxima da idade deles também, que passou por aquela experiência há pouco tempo, então, tem muitas coisas, assim, positivas, né? Mas, isso é um aprendizado. No iníciozinho, assim, geralmente eles não sabem muito como se mover, não. Depois eles vão pegando o caminho.

Sobre essas ações, especificamente sobre essas ações que os estudantes têm aqui na escola, quais que a senhora percebe que são interessantes, positivas mesmo? Tem alguma ou algumas que a senhora observa como negativas, que não acrescentam tanto no desenvolvimento das crianças?

Não, assim. Eu acho positivo eles irem pra sala de aula. Acho que eles ajudam muito, dá um ânimo. Eu vejo, assim, que tem menino que fica apaixonado com o bolsista. Porque, assim,

eles têm um carinho muito grande com os meninos. Eles mostram disponibilidade, criatividade, levar o aluno pra fora da sala, fazer um jogo fora, uma coisa que às vezes o ensino tá muito maçante, fica muito ali naquela coisa, sala de aula só, não tem uma novidade. Então, assim, fazer jogos, contar história, essas coisas são muito positivas. Eu vejo como, assim, complementa a atividade da escola.

Fatos negativos?

Então, negativos, como eu te falei, é um pouco isso. Às vezes o aluno não tá muito disposto a aprender. Acho que isso atrapalha um pouco, mais isso. Não tem, assim, coisas muito negativas, não. De forma geral é muito positiva.

Então, a senhora acredita que tem ocorrido uma contribuição, de fato, dessas participações dos estudantes de pedagogia aqui na escola, através das intervenções do PIBID?

Sim, muito, muito positiva. Nossa, a gente teve, assim, muitas melhoras. O número de alunos que a gente tem hoje atendido pelo PIBID é muito menor do que o número que a gente tinha quando nós iniciamos. No início, a gente tinha, assim, por exemplo, uma sala de terceiro ano, eu não sei qual, mas, assim, de forma geral, a gente pegava, por exemplo, metade da turma, 13 alunos da turma tirava pra poder fazer um trabalho fora, diferenciado. Hoje, não. São números bem menores. São 6 alunos, 5. Esse número foi diminuindo bastante.

Entrando na questão do processo de ensino-aprendizagem aqui na escola. Como é que a senhora enxerga esse processo antes e depois da atuação aqui?

Eu acho que antes, assim, existia um trabalho voltado pra alfabetização. Mas, tem professores que ainda usam um método muito arcaico, antigo, né? Não está, assim, aberto às novidades. E depois do PIBID acho que teve, assim, uma ideia de que você pode alfabetizar de uma forma mais prazerosa, diferente, você pode trazer coisas, você pode trazer novidades. Você pode, igual eu falei, usar jogos, usar a história. Não precisa ficar só naquela repetição de copiar, de fazer... Do professor fala e o aluno repete. A gente pode fazer ele chegar no conteúdo de uma outra maneira. Assimilar de uma outra forma, sem ser aquela coisa maçante, tanto de repetição, quanto da criança ficar copiando muito, né? Eu acho que isso ajudou muito, acho que trouxe também mais conhecimento pra gente, não só para mim que estou diretamente ligada, mas, outros professores. O fato de você estar mais ligado à universidade, você ter um professor coordenador que já esteve aqui várias vezes pra conversar com a gente, pra falar de assuntos, assim, que eu sentia dificuldade. Falava com ele: "olha, eu acho que esse assunto ia ser legal pra você ir lá na escola conversar". Aí ele preparava lá um conteúdo, como se fosse uma pequena palestra, alguma coisa, e trazia pra gente aqui. Reunia todos os professores e a gente discutia sobre aquele assunto, que ele procurava esclarecer as dúvidas. Então, eu acho que isso foi muito positivo pra gente, né? Não foi só a questão do aluno estudante, eu acho que o professor coordenador também ajudando muito, traz muito conhecimento, deixa a escola mais próxima da universidade.

APÊNDICE M**CARTA DE ANUÊNCIA**

Solicitamos autorização institucional da Secretaria Municipal de Educação de Mariana para realização da pesquisa intitulada: “*Análise dos impactos do PIBID no desempenho de leitura de alunos dos primeiros anos do ensino fundamental*”, pelo pesquisador Igor Ariacy Freitas de Andrade, sob a orientação do Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco, professor do departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. A pesquisa tem por objetivo avaliar se as ações do Subprojeto Alfabetização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tiveram algum tipo de impacto no processo de ensino-aprendizagem das crianças envolvidas, em especial, no desempenho de leitura das mesmas.

Acreditamos que tal estudo possa contribuir para compreender o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas participantes da pesquisa e que os seus resultados possam auxiliar na construção de ações pedagógicas que visem a qualificação do processo de alfabetização. Solicitamos ainda, autorização para que o nome das instituições participantes possa constar na dissertação, bem como em futuras publicações na forma de artigo científico e apresentações em congresso e similares, caso se faça necessário. Ressaltamos, contudo, que os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa serão resguardados, preservando, assim, os professores entrevistados. Informamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo e utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta secretaria, agradecemos antecipadamente a atenção, nos colocando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Mariana, 13 de Julho de 2017.

Igor Ariacy Freitas de Andrade
Pesquisador do projeto

() Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação

Secretaria Municipal de Educação de Mariana

APÊNDICE N**CARTA DE ANUÊNCIA**

Solicitamos autorização institucional da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto para realização da pesquisa intitulada: “*Análise dos impactos do PIBID no desempenho de leitura de alunos dos primeiros anos do ensino fundamental*”, pelo pesquisador Igor Ariacy Freitas de Andrade, sob a orientação do Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco, professor do departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. A pesquisa tem por objetivo avaliar se as ações do Subprojeto Alfabetização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tiveram algum tipo de impacto no processo de ensino-aprendizagem das crianças envolvidas, em especial, no desempenho de leitura das mesmas.

Acreditamos que tal estudo possa contribuir para compreender o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas participantes da pesquisa e que os seus resultados possam auxiliar na construção de ações pedagógicas que visem a qualificação do processo de alfabetização. Solicitamos ainda, autorização para que o nome das instituições participantes possa constar na dissertação, bem como em futuras publicações na forma de artigo científico e apresentações em congresso e similares, caso se faça necessário. Ressaltamos, contudo, que os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa serão resguardados, preservando, assim, os professores entrevistados. Informamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo e utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta secretaria, agradecemos antecipadamente a atenção, nos colocando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Ouro Preto, 13 de Julho de 2017.

Igor Ariacy Freitas de Andrade
Pesquisador do projeto

() Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação

Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto

APÊNDICE O

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - ESCOLA

Eu, Igor Ariacy Freitas de Andrade¹, pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, sob orientação do Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco², convido a Escola Municipal _____, sob a direção do Sr(a). _____, RG no _____, para participar da pesquisa intitulada “*Análise dos impactos do PIBID no desempenho de leitura de alunos dos primeiros anos do ensino fundamental*”.

Este estudo tem por objetivo analisar se as intervenções dos estudantes de Pedagogia nas escolas por meio de ações do Subprojeto Alfabetização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tiveram algum tipo de impacto no processo de ensino-aprendizagem das crianças envolvidas, em especial, no desempenho de leitura das mesmas. Espera-se que a pesquisa contribua para a reflexão sobre as intervenções pedagógicas nas escolas e para a construção de políticas de formação docente.

Informo que a participação é voluntária e não obrigatória, não havendo nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação, e que a mesma ocorrerá por meio de entrevista semiestruturada. Em qualquer momento ao longo da pesquisa, o participante poderá cancelar a participação, caso julgue necessário, suspendendo ou interrompendo a mesma.

Solicito permissão para registrar em áudio as entrevistas a serem realizadas, me responsabilizando por quaisquer danos que possam vir a ocorrer, e autorização para que o nome da instituição possa constar na dissertação, bem como em futuras publicações na forma de artigo científico e apresentações em congresso e similares, caso se faça necessário. Asseguro, contudo, que os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa serão resguardados, preservando, assim, a identidade dos professores entrevistados e garantindo a privacidade dos envolvidos na pesquisa. Informo, ainda, que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo e utilizados tão somente para realização deste estudo.

Esclareço que a participação na pesquisa não envolverá qualquer natureza de gastos e assumo os riscos e danos que por ventura possam vir a acontecer com os participantes, os equipamentos e incidentes durante o processo.

Embora saiba-se que qualquer pesquisa pode oferecer eventuais incômodos, tal como sentir-se constrangido na presença do pesquisador em situação de entrevista, me predisponho a corrigir eventuais desconfortos, procurando propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressarem, e informo que os participantes têm direito a esclarecimentos adicionais, antes, durante e depois da pesquisa.

Esclareço, também, que as transcrições da entrevista serão mantidas em sigilo sob a minha responsabilidade, arquivadas em local seguro, no âmbito da UFOP/ICHS/DEEDU, em sala e armários que tenha acesso e controle, pelo prazo de cinco anos. Após esse período as transcrições serão incineradas.

Na existência de outras dúvidas, me coloco a disposição para esclarecimentos a qualquer momento. No âmbito de questões relacionadas a aspectos éticos da pesquisa, oriento o contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFOP³.

Todos os dados para contato com o pesquisador e orientador desta pesquisa, bem como o contato do CEP/UFOP encontram-se ao final deste documento.

Sentindo-se esclarecido(a) em relação à proposta apresentada e concordando em participar voluntariamente desta pesquisa, solicito que autorize abaixo a realização da mesma na instituição.

Mariana, _____ de _____ de 2017.

Autorização da escola participante

¹ Pesquisador: Igor Ariacy Freitas de Andrade, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: igor.andrade@mail.com, telefone: (71) 98801-9795

² Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: mamf.franco@gmail.com, telefones: (31) 98890-1006 / (31) 3557-9413.

³ Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP), endereço: Campus Universitário, ICEB II, Sala 29 - Morro do Cruzeiro, Ouro Preto-MG, telefone: (31) 3551-1368.

APÊNDICE P

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - ESCOLA

Eu, Igor Ariacy Freitas de Andrade¹, pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, sob orientação do Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco², convido a Escola Municipal _____, sob a direção do Sr(a). _____, RG no _____, para participar da pesquisa intitulada “*Análise dos impactos do PIBID no desempenho de leitura de alunos dos primeiros anos do ensino fundamental*”.

Este estudo tem por objetivo analisar se as intervenções dos estudantes de Pedagogia nas escolas por meio de ações do Subprojeto Alfabetização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tiveram algum tipo de impacto no processo de ensino-aprendizagem das crianças envolvidas, em especial, no desempenho de leitura das mesmas. Espera-se que a pesquisa contribua para a reflexão sobre as intervenções pedagógicas nas escolas e para a construção de políticas de formação docente.

Informo que a participação é voluntária e não obrigatória, não havendo nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação, e que a mesma ocorrerá por meio de entrevista semiestruturada. Em qualquer momento ao longo da pesquisa, o participante poderá cancelar a participação, caso julgue necessário, suspendendo ou interrompendo a mesma.

Solicito permissão para registrar em áudio as entrevistas a serem realizadas, me responsabilizando por quaisquer danos que possam vir a ocorrer, e autorização para que o nome da instituição possa constar na dissertação, bem como em futuras publicações na forma de artigo científico e apresentações em congresso e similares, caso se faça necessário. Asseguro, contudo, que os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa serão resguardados, preservando, assim, a identidade dos professores entrevistados e garantindo a privacidade dos envolvidos na pesquisa. Informo, ainda, que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo e utilizados tão somente para realização deste estudo.

Esclareço que a participação na pesquisa não envolverá qualquer natureza de gastos e assumo os riscos e danos que por ventura possam vir a acontecer com os participantes, os equipamentos e incidentes durante o processo.

Embora saiba-se que qualquer pesquisa pode oferecer eventuais incômodos, tal como sentir-se constrangido na presença do pesquisador em situação de entrevista, me predisponho a corrigir eventuais desconfortos, procurando propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressarem, e informo que os participantes têm direito a esclarecimentos adicionais, antes, durante e depois da pesquisa.

Esclareço, também, que as transcrições da entrevista serão mantidas em sigilo sob a minha responsabilidade, arquivadas em local seguro, no âmbito da UFOP/ICHS/DEEDU, em sala e armários que tenha acesso e controle, pelo prazo de cinco anos. Após esse período as transcrições serão incineradas.

Na existência de outras dúvidas, me coloco a disposição para esclarecimentos a qualquer momento. No âmbito de questões relacionadas a aspectos éticos da pesquisa, oriento o contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFOP³.

Todos os dados para contato com o pesquisador e orientador desta pesquisa, bem como o contato do CEP/UFOP encontram-se ao final deste documento.

Sentindo-se esclarecido(a) em relação à proposta apresentada e concordando em participar voluntariamente desta pesquisa, solicito que autorize abaixo a realização da mesma na instituição.

Ouro Preto, _____ de _____ de 2017.

Autorização da escola participante

¹ Pesquisador: Igor Ariacy Freitas de Andrade, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: igor.andrade@mail.com, telefone: (71) 98801-9795

² Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: mamf.franco@gmail.com, telefones: (31) 98890-1006 / (31) 3557-9413.

³ Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP), endereço: Campus Universitário, ICEB II, Sala 29 - Morro do Cruzeiro, Ouro Preto-MG, telefone: (31) 3551-1368.

APÊNDICE Q

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFESSOR

Eu, _____, portador do RG nº _____, professor(a) da Escola Municipal _____, fui convidado(a) pelo pesquisador Igor Ariacy Freitas de Andrade¹ para participar de sua pesquisa intitulada “*Análise dos impactos do PIBID no desempenho de leitura de alunos dos primeiros anos do ensino fundamental*”.

Estou ciente de que a pesquisa está sob a coordenação do Professor Orientador Dr. Marco Antonio Melo Franco² (UFOP) e que tem por objetivo analisar se as intervenções dos estudantes de Pedagogia nas escolas por meio de ações do Subprojeto Alfabetização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tiveram algum tipo de impacto no processo de ensino-aprendizagem das crianças envolvidas, em especial, no desempenho de leitura das mesmas. Espera-se que a pesquisa contribua para a reflexão sobre as intervenções pedagógicas nas escolas e para a construção de políticas de formação docente.

Possuo a informação de que a participação é voluntária e não obrigatória, não havendo nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação, e que a mesma ocorrerá por meio de entrevista semiestruturada. Em qualquer momento, ao longo da pesquisa, poderei retirar minha participação, se julgar necessário, suspendendo ou interrompendo a mesma.

Foi assegurada a minimização dos riscos relacionados à identidade dos participantes por meio de medidas que garantam a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa quanto aos dados confidenciais. Os nomes dos participantes não serão citados em nenhum documento produzido pela pesquisa. O pesquisador solicitou permissão para registrar em áudio as entrevistas a serem realizadas e se responsabiliza por quaisquer danos que possam vir a ocorrer.

A participação na pesquisa não envolverá qualquer natureza de gastos. O pesquisador assumiu os riscos e danos que por ventura vierem a acontecer com os participantes, os equipamentos e incidentes durante o processo.

Embora saiba que qualquer pesquisa possa oferecer eventuais incômodos, tal como me sentir constrangido na presença do pesquisador em situação de entrevista, o mesmo se propôs a corrigir eventuais desconfortos, procurando propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressarem e informou que os participantes têm direito a esclarecimentos adicionais, antes, durante e depois da pesquisa.

Foi esclarecido que as transcrições da entrevista serão mantidas em sigilo sob a responsabilidade do pesquisador, arquivadas em local seguro, no âmbito da UFOP/ICHS/DEEDU, em sala e armários que o pesquisador tenha acesso e controle, pelo prazo de cinco anos. Após esse período as transcrições serão incineradas.

Caso ainda possua alguma dúvida, poderei consultar a qualquer momento o pesquisador. Quanto a questões relacionadas a aspectos éticos da pesquisa, estou ciente que posso entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFOP³. Todos os dados de contato do pesquisador principal e do CEP/UFOP encontram-se no final deste documento.

Sinto-me esclarecido(a) em relação à proposta e concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Mariana, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante

¹ Pesquisador: Igor Ariacy Freitas de Andrade, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: igor.andrade@mail.com, telefone: (71) 98801-9795

² Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: mamf.franco@gmail.com, telefones: (31) 98890-1006 / (31) 3557-9413.

³ Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP), endereço: Campus Universitário, ICEB II, Sala 29 - Morro do Cruzeiro, Ouro Preto-MG, telefone: (31) 3551-1368.

APÊNDICE R

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFESSOR

Eu, _____, portador do RG nº _____, professor(a) da Escola Municipal _____, fui convidado(a) pelo pesquisador Igor Ariacy Freitas de Andrade¹ para participar de sua pesquisa intitulada “*Análise dos impactos do PIBID no desempenho de leitura de alunos dos primeiros anos do ensino fundamental*”.

Estou ciente de que a pesquisa está sob a coordenação do Professor Orientador Dr. Marco Antonio Melo Franco² (UFOP) e que tem por objetivo analisar se as intervenções dos estudantes de Pedagogia nas escolas por meio de ações do Subprojeto Alfabetização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tiveram algum tipo de impacto no processo de ensino-aprendizagem das crianças envolvidas, em especial, no desempenho de leitura das mesmas. Espera-se que a pesquisa contribua para a reflexão sobre as intervenções pedagógicas nas escolas e para a construção de políticas de formação docente.

Possuo a informação de que a participação é voluntária e não obrigatória, não havendo nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação, e que a mesma ocorrerá por meio de entrevista semiestruturada. Em qualquer momento, ao longo da pesquisa, poderei retirar minha participação, se julgar necessário, suspendendo ou interrompendo a mesma.

Foi assegurada a minimização dos riscos relacionados à identidade dos participantes por meio de medidas que garantam a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa quanto aos dados confidenciais. Os nomes dos participantes não serão citados em nenhum documento produzido pela pesquisa. O pesquisador solicitou permissão para registrar em áudio as entrevistas a serem realizadas e se responsabiliza por quaisquer danos que possam vir a ocorrer.

A participação na pesquisa não envolverá qualquer natureza de gastos. O pesquisador assumiu os riscos e danos que por ventura vierem a acontecer com os participantes, os equipamentos e incidentes durante o processo.

Embora saiba que qualquer pesquisa possa oferecer eventuais incômodos, tal como me sentir constrangido na presença do pesquisador em situação de entrevista, o mesmo se propôs a corrigir eventuais desconfortos, procurando propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressarem e informou que os participantes têm direito a esclarecimentos adicionais, antes, durante e depois da pesquisa.

Foi esclarecido que as transcrições da entrevista serão mantidas em sigilo sob a responsabilidade do pesquisador, arquivadas em local seguro, no âmbito da UFOP/ICHS/DEEDU, em sala e armários que o pesquisador tenha acesso e controle, pelo prazo de cinco anos. Após esse período as transcrições serão incineradas.

Caso ainda possua alguma dúvida, poderei consultar a qualquer momento o pesquisador. Quanto a questões relacionadas a aspectos éticos da pesquisa, estou ciente que posso entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFOP³. Todos os dados de contato do pesquisador principal e do CEP/UFOP encontram-se no final deste documento.

Sinto-me esclarecido(a) em relação à proposta e concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Ouro Preto, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante

¹ Pesquisador: Igor Ariacy Freitas de Andrade, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: igor.andrade@mail.com, telefone: (71) 98801-9795

² Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: mamf.franco@gmail.com, telefones: (31) 98890-1006 / (31) 3557-9413.

³ Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP), endereço: Campus Universitário, ICEB II, Sala 29 - Morro do Cruzeiro, Ouro Preto-MG, telefone: (31) 3551-1368.

APÊNDICE S**DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE CUSTO**

Eu, Igor Ariacy Freitas de Andrade, declaro, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto – CEP/UFOP, que a pesquisa intitulada “*Análise dos impactos do PIBID no desempenho de leitura de alunos dos primeiros anos do ensino fundamental*”, não dependerá de recursos de qualquer natureza das Instituições envolvidas na pesquisa, nem tampouco de qualquer participante. Os gastos previstos com fotocópias e materiais de consumo (papel, cartuchos de tinta, impressão, CD, entre outros), transportes para deslocamentos, eventuais danos de equipamentos e serviços serão custeados em sua totalidade pelo pesquisador.

Mariana, _____ de _____ de 2017.

Igor Ariacy Freitas de Andrade / SSP-BA 09086590-16

Pesquisador do Departamento de Educação

Universidade Federal de Ouro Preto

igor.andrade@mail.com / (71) 98801-9795

APÊNDICE T**ROTEIRO DE ENTREVISTA (SEMIESTRUTURADA)**

Projeto de pesquisa: *Análise dos impactos do PIBID no desempenho de leitura de alunos dos primeiros anos do ensino fundamental*

A entrevista e as questões formuladas no decorrer da mesma seguirão o seguinte roteiro:

- Identificação, formação e experiência do entrevistado;
- Percepções sobre o papel da escola na sociedade;
- Observações sobre a situação da escola atualmente;
- Percepções sobre o PIBID, como um todo;
- Percepções sobre o Subprojeto Alfabetização;
- Avaliações sobre as intervenções dos estudantes de pedagogia na escola;
- Observações sobre as ações dos estudantes de pedagogia no dia-a-dia da escola;
- Avaliações dos impactos das ações dos estudantes de pedagogia nos alunos;
- Percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem antes e depois das intervenções do Subprojeto Alfabetização.

Mariana, _____ de _____ de 2017.

Igor Ariacy Freitas de Andrade
Pesquisador do Departamento de Educação
Universidade Federal de Ouro Preto

ANEXO A

PROLEC - CADERNO DE RESPOSTAS



PROLEC

Caderno de Respostas

CRP 01.12

Autores

Fernando Cuetos, Blanca Rodrigues e Elvira Ruano

Adaptação Brasileira

Simone Aparecida Capellini, Adriana Marques de Oliveira e Fernando Cuetos

Nome: _____

RG: _____ CPF: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Local de Nascimento: _____/_____/_____
Dia Mês Ano Cidade Estado País

Idade: _____ Sexo: M () F () Escolaridade: _____

Curso/Série: _____ Escola/Instituição: _____ Públ. () Part. ()

Ocupação: _____ Data da Aplicação: ____/____/_____
Dia Mês Ano

Aplicador: _____

Autorizo uso sigiloso em pesquisa: _____

Assinatura

RESUMO DE PONTUAÇÕES

PROVAS	TOTAL DE ACERTOS	CLASSIFICAÇÃO		
1. Nome ou Som das Letras		N	D	DD
2. Igual - Diferente		N	D	DD
3. Decisão Léxica		N	D	DD
4. Leitura de Palavras		N	D	DD
5. Leitura de Pseudopalavras		N	D	DD
6. Leitura de Palavras Frequentes		N	D	DD
6. Leitura de Palavras não Frequentes		N	D	DD
6. Leitura de Pseudopalavras		N	D	DD
7. Estruturas Gramaticais		N	D	DD
8. Sinais de Pontuação		N	D	DD
9. Compreensão de Orações		N	D	DD
10. Compreensão de Textos		N	D	DD

LEGENDAS

N	normal	(E)	erro	P	palavra	IC	não frequente curta
D	dificuldade	(A)	acerto	PP	pseudopalavra	IL	não frequente longa
DD	dificuldade grande	C	consoante	FC	frequente curta	PC	pseudopalavra curta
Erro	anotar o erro que o escolar cometeu	V	vogal	FL	frequente longa	PL	pseudopalavra longa



Publicado com autorização
de TEA Ediciones S.A.,
Madrid - Espanha



© 2012 Casapsi Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para
qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Rua Simão Álvares, 1020 - Pinheiros - São Paulo/SP - Brasil
CEP 05417-020 - Tel: (11) 3034-3600 - www.casadopsicologo.com.br

Este caderno de respostas
é impresso em cores. Caso
desconfie de sua autenticidade,
ligue para (11) 3034-3600

PROLEC - PROVAS DE AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE LEITURA

1. NOME OU SOM DAS LETRAS

(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro
1. s	0 1	2. e	0 1	3. r	0 1
4. n	0 1	5. t	0 1	6. a	0 1
7. c	0 1	8. l	0 1	9. u	0 1
10. p	0 1	11. v	0 1	12. g	0 1
13. h	0 1	14. q	0 1	15. i	0 1
16. b	0 1	17. f	0 1	18. z	0 1
19. o	0 1	20. j	0 1		

TOTAL DE ACERTOS

2. IGUAL - DIFERENTE

(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro
1. (I)	0 1	2. (D)	0 1	3. (I)	0 1
4. (D)	0 1	5. (D)	0 1	6. (D)	0 1
7. (I)	0 1	8. (D)	0 1	9. (D)	0 1
10. (I)	0 1	11. (I)	0 1	12. (D)	0 1
13. (I)	0 1	14. (D)	0 1	15. (I)	0 1
16. (I)	0 1	17. (D)	0 1	18. (I)	0 1
19. (D)	0 1	20. (I)	0 1		

TOTAL DE ACERTOS

I = Igual
D = Diferente

3. DECISÃO LÉXICA

(E) (A)	Erro								
1. (P)	0 1	2. (PP)	0 1	3. (PP)	0 1	4. (P)	0 1	5. (PP)	0 1
6. (PP)	0 1	7. (PP)	0 1	8. (P)	0 1	9. (PP)	0 1	10. (P)	0 1
11. (P)	0 1	12. (P)	0 1	13. (PP)	0 1	14. (PP)	0 1	15. (P)	0 1
16. (PP)	0 1	17. (PP)	0 1	18. (P)	0 1	19. (P)	0 1	20. (P)	0 1
21. (PP)	0 1	22. (PP)	0 1	23. (P)	0 1	24. (P)	0 1	25. (PP)	0 1
26. (PP)	0 1	27. (P)	0 1	28. (P)	0 1	29. (P)	0 1	30. (PP)	0 1

TOTAL DE ACERTOS (P)

TOTAL DE ACERTOS (PP)

TOTAL DE ACERTOS (P + PP)

4. LEITURA DE PALAVRAS

(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro
1. CCV	0 1	2. VC	0 1	3. CVC	0 1	4. CVV	0 1	5. CCVC	0 1
6. CWC	0 1	7. CVV	0 1	8. CVVC	0 1	9. CCV	0 1	10. CVC	0 1
11. VC	0 1	12. CCVC	0 1	13. CVV	0 1	14. CCVC	0 1	15. CCVC	0 1
16. CCV	0 1	17. VC	0 1	18. CVC	0 1	19. CCVC	0 1	20. CVC	0 1
21. CVV	0 1	22. CCVC	0 1	23. VC	0 1	24. VC	0 1	25. CCV	0 1
26. CVV	0 1	27. CVC	0 1	28. CCVC	0 1	29. CCVC	0 1	30. CCV	0 1

CCV VC CVC CVV CCVC CVC TOTAL DE ACERTOS

5. LEITURA DE PSEUDOPALAVRAS

(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro	(E) (A)	Erro
1. CCV	0 1	2. VC	0 1	3. CVC	0 1	4. CVV	0 1	5. CCVC	0 1
6. CWC	0 1	7. CVV	0 1	8. CVVC	0 1	9. CCV	0 1	10. CVC	0 1
11. VC	0 1	12. CCVC	0 1	13. CVV	0 1	14. CCVC	0 1	15. CCVC	0 1
16. CCV	0 1	17. VC	0 1	18. CVC	0 1	19. CCVC	0 1	20. CVC	0 1
21. CVV	0 1	22. CCVC	0 1	23. VC	0 1	24. VC	0 1	25. CCV	0 1
26. CVV	0 1	27. CVC	0 1	28. CCVC	0 1	29. CCVC	0 1	30. CCV	0 1

CCV VC CVC CVV CCVC CVC TOTAL DE ACERTOS

6. LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS

(E)	(A)	Erro												
1.	FC	0 1	2.	FL	0 1	3.	PC	0 1	4.	IL	0 1	5.	FL	0 1
6.	IC	0 1	7.	PL	0 1	8.	FC	0 1	9.	IC	0 1	10.	IL	0 1
11.	PC	0 1	12.	PL	0 1	13.	FC	0 1	14.	IL	0 1	15.	PC	0 1
16.	FL	0 1	17.	PL	0 1	18.	IC	0 1	19.	PL	0 1	20.	FL	0 1
21.	IC	0 1	22.	IL	0 1	23.	IC	0 1	24.	FC	0 1	25.	FL	0 1
26.	IL	0 1	27.	PC	0 1	28.	PL	0 1	29.	PC	0 1	30.	FC	0 1
31.	FL	0 1	32.	IL	0 1	33.	PC	0 1	34.	PL	0 1	35.	IC	0 1
36.	PL	0 1	37.	FL	0 1	38.	FL	0 1	39.	PC	0 1	40.	IC	0 1
41.	FC	0 1	42.	PL	0 1	43.	IC	0 1	44.	IL	0 1	45.	PC	0 1
46.	FL	0 1	47.	PC	0 1	48.	IL	0 1	49.	FC	0 1	50.	FC	0 1
51.	IC	0 1	52.	PL	0 1	53.	PC	0 1	54.	FL	0 1	55.	IL	0 1
56.	IL	0 1	57.	IC	0 1	58.	FC	0 1	59.	PL	0 1	60.	FC	0 1

TOTAL DE PALAVRAS FREQUENTES

TOTAL DE PALAVRAS NÃO FREQUENTES

TOTAL DE PSEUDOPALAVRAS

FC		FL	
IC		IL	
PC		PL	

7. ESTRUTURAS GRAMATICAIS

	Resposta	(E)	(A)		Resposta	(E)	(A)	
1. A	①	2	3	0 1	2. CF	1	2 ③	0 1
3. P	1	2	③	0 1	4. CF	①	2	3 0 1
5. CF	1	2	③	0 1	6. P	①	2	3 0 1
7. P	1	②	3	0 1	8. CF	1	2	③ 0 1
9. P	1	2	③	0 1	10. P	①	2	3 0 1
11. A	①	2	3	0 1	12. A	1	2	③ 0 1
13. CF	①	2	3	0 1	14. A	①	2	3 0 1
15. A	1	②	3	0 1				

TOTAL DE ACERTOS

A = Ativa
P = Passiva
CF = Completamente focado

8. SINAIS DE PONTUAÇÃO

	Sinal	(E)	(A)	Resposta	Sinal	(E)	(A)	Resposta
1.	(,)	0	1		2.	(:)	0	1
3.	(-)	0	1		4.	(,)	0	1
5.	(?)	0	1		6.	(-)	0	1
7.	(.)	0	1		8.	(:)	0	1
9.	(-)	0	1		10.	(,)	0	1
11.	(!)	0	1		12.	(,)	0	1
13.	(,)	0	1		14.	(,)	0	1
15.	(,)	0	1		16.	(?)	0	1

TOTAL DE ACERTOS

9. COMPREENSÃO DE ORAÇÕES

(E)	(A)	Resposta	(E)	(A)	Resposta		
1.	0	1	7.	0	1		
2.	0	1	8.	0	1		
3.	0	1	9.	0	1		
4.	0	1	10.	0	1	1 ②	3
5.	0	1	11.	0	1	1 2	③
6.	0	1	12.	0	1	1 2	③

TOTAL DE ACERTOS

10. COMPREENSÃO DE TEXTOS

(E)	(A)	Resposta	(E)	(A)	Resposta
TEXTO 1. EXPOSITIVO			TEXTO 3. NARRATIVO		
1.	0	1	9.	0	1
2.	0	1	10.	0	1
3.	0	1	11.	0	1
4.	0	1	12.	0	1
TEXTO 2. EXPOSITIVO			TEXTO 4. NARRATIVO		
5.	0	1	13.	0	1
6.	0	1	14.	0	1
7.	0	1	15.	0	1
8.	0	1	16.	0	1

TOTAL DE ACERTOS

PROLEC PROVAS DE AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DE LEITURA

4. Desenhe uma árvore e três maçãs.

5. Desenhe duas nuvens e um sol.

6. Desenhe um quadrado dentro de um círculo.

7. Desenhe um guarda-chuva na mão do palhaço.



8. Marque o nariz do cachorro.



9. Desenhe um bigode no rato.

