

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE  
SILVIA CRISTIANE ALFONSO VIÉDES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM ALFABETIZAÇÃO: O PACTO NACIONAL PELA  
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO MUNICÍPIO DE ANASTÁCIO - MS**

Campo Grande/MS  
2015

**SILVIA CRISTIANE ALFONSO VIÉDES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM ALFABETIZAÇÃO: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO MUNICÍPIO DE ANASTÁCIO - MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vilma Miranda de Brito

Campo Grande/MS  
2015

C872c Viédes, Silvia Cristiane Alfonso.

Políticas Públicas em Alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio - MS/ Silvia Cristiane Alfonso Viédes. Campo Grande, MS: [s.n.], 2015.

148 f.; 30cm

Orientador(a): Professora Doutora Vilma Miranda de Brito  
Dissertação (Mestrado) - Unidade Universitária de Campo Grande. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação.

Políticas públicas 2. Alfabetização. 3. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa I. Políticas Públicas em Alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio - MS

**SILVIA CRISTIANE ALFONSO VIÉDES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM ALFABETIZAÇÃO: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO MUNICÍPIO DE ANASTÁCIO-MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em ...../...../.....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Dedico Primeiro Àquele que tem o nome sobre todo nome.

E para aquelas que não desistiram de mim: a primeira que me orientou e refletiu suas vozes neste trabalho, me estimulou e incentivou o tempo necessário de escrita, dedico essa incansável pesquisa à minha querida orientadora professora Dr.<sup>a</sup> Vilma Miranda de Brito; à segunda que me encorajou a alcançar lugares inimagináveis, incentivando minha participação como aluna especial na Unicamp e apresentar trabalho no VI CIPA no Rio de Janeiro, professora Dr.<sup>a</sup> Eliane Greice Davanço Nogueira e por fim, à terceira que embora não a conhecesse antes da banca de defesa, se mostrou sensível ao meu esforço em tratar de um assunto que considero complexo como a política pública em educação e como componente da banca avaliadora deu polidez e organização aos meus pensamentos, dedico à Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Alice de Miranda Aranda.

## AGRADECIMENTOS

Dedicar e agradecer não são tarefa fácil. Agradecer para ser e para ter. Eu sou e eu tenho. Sou grata e tenho gratidão por inúmeras pessoas, grupos e seres risíveis, que tornaram esta caminhada com pausas para um novo fôlego.

Sobretudo com pensamento Cristão, sou grata pelas misericórdias do meu Senhor, que se renova todos os dias em minha vida e fundamenta a minha existência; Ele torna o impossível, possível.

Nessa caminhada enxergo os passos daqueles que estiveram comigo: agradeço o companheirismo e a maturidade dos meus filhos por compreenderem minhas ausências e os estresses do cotidiano e a forte presença dos meus familiares, principalmente meus pais, que apreciam da melhor idade por permanecerem firmes até aqui, mesmo com a saúde fragilizada, meus melhores modelos para que eu não desistisse dos meus sonhos.

Sou grata pela rica oportunidade de ser orientanda da professora Vilma Miranda de Brito, que, mais do que ninguém, esteve presente neste meu maior desafio, ao desvelar o universo das políticas públicas, me orientando, auxiliando e chamando a minha atenção, revelando a certeza que esta pesquisa é apenas o início de uma nova jornada de conhecimento.

Ao privilégio de fazer parte do primeiro grupo do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e dos laços de amizade que se formaram, em especial à querida Aline Mara Alves Maciel, que me acolheu como membro de sua família e às amigas Lindalva, Patrícia, Sandras, Pablaine e Mícilene, amigos do GEPENAF André, Celi, Consuele, Dirlaine e Tania, companheiros das angústias e alegrias; esses são meus seres risíveis. E por falar em amigos, pelo carinho e talento da prof.<sup>a</sup> Me. Márcia Franco, que se dispôs mesmo sem tempo ao delicado trabalho de revisão dessa dissertação, primando pela sua qualidade.

Ao maravilhoso corpo docente do mestrado e aos Grupos de Pesquisa GEPENAF coordenado pela professora Eliane Greice Davanço Nogueira (UEMS) e GEPPFIP, coordenado pela professora Ana Lúcia Gomes da Silva (UFMS), componentes essenciais que se dispuseram a compartilhar seus saberes e ao mesmo tempo provocando para tornar-me, de fato, a pesquisadora das políticas públicas sobre alfabetização de crianças.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Anastácio – MS, por permitir a pesquisa sobre a dinâmica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no lócus e a todos os profissionais que prontamente me receberam e atenderam minhas solicitações.

Quando eu era criança,  
falava como uma criança,  
pensava como uma criança,  
raciocinava como uma criança.  
Quando cheguei a ser adulto,  
deixei de lado as coisas de criança.  
Agora nós vemos como se estivéssemos olhando  
para um espelho escuro.  
Mas, quando a perfeição vier,  
então veremos claramente.  
Agora meu conhecimento é incompleto.  
(I coríntios 13, 11-12)

## RESUMO

O presente trabalho propõe o foco na questão das políticas públicas em educação, no tocante à alfabetização da criança, na análise do atual programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O objetivo é apresentar a introdução do referido programa na política nacional e analisar sua implantação e implementação no lócus municipal de Anastácio – MS, com ênfase no eixo quatro, que é a formação de professores. O estudo se configura em pesquisa bibliográfica, documental e na análise dos portfólios dos professores alfabetizadores. Para tanto, investigamos o processo de alfabetização da criança no contexto das políticas no direito à educação, tendo como referência as produções da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Scielo. Revisitamos a política educacional em alfabetização consubstanciada pelos programas que antecederam ao Pacto no âmbito federal: PCN em Ação – Alfabetização, GESTAR, PROFA, PRALER, PRÓ-LETRAMENTO e no âmbito estadual: PAIC do Ceará e PROGRAMA ALÉM DAS PALAVRAS de Mato Grosso do Sul. Destacamos os grupos de pesquisa sobre alfabetização da criança consolidados no Brasil que estão relacionados diretamente ao Programa PNAIC. Considerando tratar-se de uma política recente, o estudo inicial realizado permitiu destacar que, Além disso, pela trajetória dos programas anteriores ao PNAIC, reafirmamos o primor pela qualidade tanto quanto o atual programa; de forma direta ou indireta, em maior ou menor quantidade, ocorreu o financiamento de propostas à valorização do profissional docente, portanto não podem ser desmerecidos, abandonados ou esquecidos. Evidenciamos também que cada programa de governo trouxe uma nova proposta de método para alfabetização da criança. A consciência dos professores alfabetizadores de Anastácio precisa de revitalização para que, independente da política pública de alfabetização aos quais se submetem, eles que estão presentes na realidade local, notórios conhecedores das necessidades dos alunos do ciclo. Essas políticas de governança que vão e vem com cada qual querendo estampar a própria marca, não pode ser mais relevante que o papel desses docentes, esforçados agentes transformadores com função de destaque na alfabetização da criança. Embora haja essas fragilidades enunciadas, para o município a implantação do programa respondeu de forma positiva, uma vez que não existiam ações norteadoras próprias para alfabetização da criança.

**Palavras Chaves:** Alfabetização da criança. Políticas Públicas. PNAIC.



## ABSTRACT

The aim of the present paper is to propose the focus to the issue of public policies in education, regarding the child's literacy, at the analysis of the actual program National Pact for Literacy at the Correct Age. The purpose is to present the introduction of National Pact for Literacy at the Correct Age in national policies and study the implantation and implementation in municipal locus of Anastácio – MS, with emphasis at fourth axis of programe, which is the teacher's training. The study takes the form in bibliographic research, document research and the analysis of portfolios of literacy teachers. So, we analyze the process of child's literacy in context of policies in right to education, and the reference is the production of Digital Library of Theses and Dissertations and Scielo. We revisit the educational policy in literacy embodied by the programs that came before the pact of federal scope: PCN in action – Literacy, GESTAR, PROFA, PRALER, PRÓ-LETRAMENTO, and in the state scope: PAIC from Ceará and the Program Beyond the Words from Mato Grosso do Sul. We emphasis in this research the groups of researches about child's literacy in Brazil that is directly related with the Program National Pact for Literacy at the Correct Age. Considering that this is a recent policy, the initial study has highlighted that, In addition, the trajectory of the programs before the PNAIC reaffirm the perfection for the quality as much as the current program; directly or indirectly, to a greater or lesser extent, was the funding proposals to the appreciation of the teaching profession, and may not be lightly esteemed, abandoned or forgotten. We show also that each government program brought a new proposal for a method of child literacy. The awareness of literacy teachers of Anastácio need for revitalization that, regardless of public policy literacy to which undergo, they are present in the local reality, notorious knowledgeable of the needs of the cycle students. These governance policies that come and go with each wanting to stamp the brand itself, can not be more relevant to the role of teacher, hardworking transforming agents with prominent in children's literacy. Although there are those weaknesses set out for the city to implement the program responded positively, since there were no own shares for guiding children's literacy.

**Keywords:** Children's literacy.. Public Policies. PNAIC.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFALE - Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar

ALLE - Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

APDMCE – Associação Para o Desenvolvimento dos Municípios do Estado do Ceará

APRECE – Associação dos Prefeitos do Estado do Ceará

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEEL – Centro de Estudos de Educação e Linguagem

CF – Constituição Nacional

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DPE – Departamento de Políticas Educacionais

FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola

GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

GPHELLB - Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil

HISALES - Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares

HSBC – Hong Kong and Shanghai Banking Corporation

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBMEC\_SP/Insper – Instituto de Ensino e Pesquisa

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

IC – Iniciação Científica

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEPALES - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo

NIEPHE - Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em História da Educação  
PAIC - Programa pela Alfabetização na Idade Certa  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios  
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PRALER - Programa de Apoio a Leitura e a escrita  
PROALE - Programa de Alfabetização e Leitura  
PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores  
PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem  
PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
RJ – Estado do Rio de Janeiro  
SCIELO - *Scientific Eletronic Library*  
SECULT – Secretaria da Cultura do Estado do Ceará  
SEIF – Secretaria de Educação Infantil e Fundamental  
SP – Estado de São Paulo  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
UFC/CE – Universidade Federal do Ceará  
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais em Educação  
UNDIME-CE – União dos Dirigentes Municipais do Estado do Ceará  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNESP – Universidade Estadual Paulista  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
USP – Universidade de São Paulo

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de reprovação ao final da 1 <sup>a</sup> série do ensino fundamental .....	38
Tabela 2 - Quantitativo de obras literárias distribuídas por área de conhecimento.....	83
Tabela 3 – Alfabetização para crianças de 6 a 8 anos – Brasil.....	101
Tabela 4 - Proporção de crianças de 7 a 14 anos de idade que não sabem ler e escrever por idade, segundo as Grandes Regiões.....	103
Tabela 5 - Total de alunos matriculados no ciclo de alfabetização, em Anastácio-MS, de 2012 a 2014 .....	108

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento das produções da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) – Quantificação .....	23
Quadro 2 – Levantamento das dissertações e teses sobre: Estado, acesso à educação e políticas públicas sobre alfabetização da criança.....	24
Quadro 3 - Levantamento das produções Scientific Eletronic Library (SciELO) – Quantificação .....	28
Quadro 4 – Levantamento das produções sobre: relação Estado, acesso à educação e políticas públicas sobre alfabetização no portal SciELO.....	29
Quadro 5 – Grupos de pesquisa sobre alfabetização consolidados no Brasil.....	44
Quadro 6 – Programas de Governo voltados à alfabetização no Brasil .....	52
Quadro 7 – Outros materiais disponibilizados pelo PNAIC .....	81
Quadro 8 – Detalhamento das sugestões de leituras – Língua Portuguesa ano 1.....	82
Quadro 9 - Materiais complementares do PNAIC para uso em sala de aula.....	85
Quadro 10 – Turmas de alunos por escola - 2014 .....	108
Quadro 11 – Plano de formação para encontro com professores alfabetizadores .....	110

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Ilustração 1 – Formação do PNAIC em Anastácio/MS.....	112
Ilustração 2 – Grupo de Estudos da Caixa de Jogos do CEEL.....	120
Ilustração 3 – Momento de construção da escrita do aluno do ciclo de alfabetização .....	122

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Rede Pública – Medidas de Posição da Idade dos Alunos Matriculados no Ensino Fundamental por Série/Anos – Brasil – 2002.....	99
Gráfico 2 – Rede Pública – Medidas de Posição da Idade dos Alunos Matriculados no Ensino Fundamental por Série/Ano – Brasil – 2012 .....	100

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo A – Livros de literatura infantil do PNAIC para o 1º ano do ensino fundamental .....	136
Anexo B – Livros de literatura infantil do PNAIC para o 2º ano do ensino fundamental .....	139
Anexo C – Livros de literatura infantil do PNAIC para o 3º ano do ensino fundamental .....	142
Anexo D – íntegra das narrativas dos sujeitos pesquisados .....	145



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
-------------------------	-----------

### **CAPÍTULO I**

<b>A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS .....</b>	<b>22</b>
--	-----------

1.1 Alfabetização da criança e o Estado em ação: o que dizem as pesquisas da área .....	22
1.1.1 O que dizem as pesquisas sobre as relações entre Estado, democratização do acesso à educação e políticas públicas sobre alfabetização? .....	32
1.2 Alfabetização da Criança e o direito a educação: o que dizem as pesquisas da área .....	34
1.2.1 Nuances históricas acerca da alfabetização .....	42
1.3 A política educacional de alfabetização consubstanciada pelos programas, projetos e pactos .....	48
1.3.1 - PCN em Ação - Alfabetização .....	53
1.3.2 - GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar .....	55
1.3.3 PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores .....	57
1.3.4 PRALER - Programa de Apoio a Leitura e a escrita .....	58
1.3.5 PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem .....	59
1.3.6 PAIC - Programa pela Alfabetização na Idade Certa .....	62
1.3.7 Programa Além das Palavras .....	64

### **CAPÍTULO II**

<b>O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: O NOVO OU TUDO DE NOVO? .....</b>	<b>68</b>
--	-----------

2.1 O PNAIC: descrição e proposição .....	68
2.2 Os Eixos do PNAIC .....	75
2.2.1 Eixo 1: Formação Continuada .....	75
2.2.2 Eixo 2: Materiais Didáticos do PNAIC .....	80
2.2.3 Eixo 3: Avaliações sistemáticas .....	86
2.2.4 Eixo 4: Gestão, controle social e mobilização .....	94
2.3 O PNAIC como ação da política pública de educação .....	97

### **CAPÍTULO III**

<b>O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO MUNICÍPIO DE ANASTÁCIO – MS .....</b>	<b>107</b>
--	------------

3.1 O Município de Anastácio: caracterização como lócus da pesquisa .....	107
---	-----

3.2 Os sujeitos da pesquisa e suas percepções sobre o PNAIC: avanços no processo de alfabetização? .....	109
3.3 Conjecturas para possíveis intervenções: uma tentativa.....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>136</b>

## INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização é um tema de grande relevância no cenário educacional. O que fortalece o debate em torno da alfabetização é sua própria história, considerando a necessidade social e cultural de cada época e as propostas que a metodiza, prescritas de forma direta ou indireta nas diretrizes que a circunda.

Nessa direção, é importante compreender a configuração do PNAIC na política educacional sistematizada na agenda governamental, no caso, em relação às políticas públicas de alfabetização, que tem como perspectiva a efetivação de garantias de direitos ao ensino inclusivo e de qualidade previsto em lei.

O objetivo é, então, apresentar a introdução do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, na política nacional, sua implantação, bem como analisar o lócus municipal de Anastácio – MS, com ênfase no eixo quatro do programa, que é a formação de professores.

O objeto de estudo, o PNAIC, assim como a escolha do lócus municipal, deu-se em razão da pesquisadora ter ministrado aulas no município, o que instigou em desvelar como um programa de abrangência nacional foi conjugado naquele espaço, atingindo o propósito de alfabetizar crianças naquela extensão territorial, com ênfase na ação docente em relação ao principal eixo do programa.

Diante de uma política educacional tão abrangente como o PNAIC, faz-se necessário o entendimento de como é firmado o processo de implantação, tanto em nível governamental, como escolar: no âmbito governamental serão analisadas as iniciativas para formulação e materialização da política, e, no lócus municipal, como os professores o conceberam pelo viés da formação e utilização do material disponibilizado pelo programa. Com vistas a um estudo sistematizado sobre o Pacto temos, portanto, o intuito de compreender essa política educacional do momento que ela se constitui na esfera federal – entendida como macro – à esfera municipal anastaciana – entendida como micro.

O referencial teórico do estudo está pautado inicialmente em pesquisas da área de políticas de alfabetização da criança e suas relações com o Estado e com o direito público subjetivo, sistematizadas nos bancos da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - TDBT e Scielo. Sobre conceito de política, debruçamos sobre Palumbo (1994) e Vieira (2009); de Estado e Governo, em Hofling (2001); de alfabetização em Mortatti (2010) e Soares (2000); de política educacional, em Aranda (2009) e Dourado (2007), entre outros.

Ainda com o propósito de entender historicamente a construção do PNAIC como Política Pública de Educação, apresentam-se, na análise documental, os estudos realizados com a Legislação, as Normativas e as Medidas Provisórias e Projetos de Leis que sistematizaram a implantação do programa. Além dos documentos nacionais, analisam-se também documentos internacionais, como a Fórum de Dakar e a Declaração de Jomtien, embasamentos legais, além da análise dos portfólios produzidos pelos professores alfabetizadores do lócus da pesquisa.

O que fundamenta a metodologia desta pesquisa é a bibliográfica, documental e a pesquisa-ação, movimentos que registram a discussão sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, destacando quais as suas perspectivas quanto à alfabetização e à procura de se compreender as intencionalidades de uma política tão abrangente.

Gil (2008, p. 44) presume que a pesquisa bibliográfica: “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” e explica que a pesquisa documental se constitui como fonte rica e estável de dados, por subsistirem ao longo do tempo e são consideradas como importantes fontes de dados em pesquisa de natureza histórica.

Como técnica em colher informações para a pesquisa, utilizamos a observação do trabalho da ação docente nas escolas e também alguns encontros da formação dos professores, com visitas nas escolas e também na secretaria municipal de educação do município para aproximação com a formadora e análise dos materiais do Pacto.

Sobre a técnica de observação, Ludke e André (1986, p. 26) preconizam que “[...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”.

A presente pesquisa está estruturada em três capítulos: o primeiro, intitulado “A alfabetização da criança no contexto das políticas públicas,” apresenta uma análise das políticas públicas de alfabetização para crianças no Brasil por meio de obras que referenciam o tema da educação que buscam o papel do Estado e o direito à educação, instituídas como uma conquista ao longo da história, com captura nos bancos de dados da BDTD e Scielo, com contribuições de Mortatti (2012), Cury (2002) entre outros e uma colheita nas diretrizes oficiais emergentes do sistema educacional como leis, decretos e resoluções nacionais e também documentos internacionais como o Fórum Internacional de Dakar e Declaração de Jomtien.

Além da própria história da alfabetização, nesse capítulo apresentamos os grupos de pesquisa (consolidados no Brasil) que estudam a alfabetização, para então discorrermos sobre

a política Educacional de Alfabetização consubstanciada pelos programas e projetos, quais sejam: PCN em Ação – Alfabetização, GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, PRALER - Programa de Apoio a Leitura e a escrita, PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem, PAIC - Programa pela Alfabetização na Idade Certa, Programa Além das Palavras.

O capítulo dois “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o novo ou tudo de novo?”, relata a descrição e a proposição do programa e anuncia as ações norteadoras do programa constituído por eixos: Eixo 1: Formação Continuada; Eixo 2: Material Didático; Eixo 3: Avaliação sistemática e Eixo 4: Gestão, controle social e mobilização, para analisar o PNAIC como ação da política pública de educação.

Por fim, no terceiro capítulo “O Município de Anastácio: caracterização como lócus da pesquisa” individualiza-se o local e os sujeitos da pesquisa, bem como suas percepções sobre o PNAIC para então traçarmos algumas nuances como proposta de intervenção em relação às ações desta política recente que é o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.

Desse modo, evidenciamos a necessidade local de um trabalho reflexivo sobre a descontinuidade/continuidade dos programas, pelos quais perpassaram os professores alfabetizadores, é latente o desprezo por tudo aquilo que já aprenderam, contudo, afirmamos que pela trajetória dos programas anteriores ao PNAIC, houve a preocupação pela qualidade das propostas formativas, tanto quanto o atual programa, pois de forma direta ou indireta, em maior ou menor quantidade, ocorreu o financiamento de propostas à valorização do profissional docente os quais não podem ser desmerecidos, abandonados ou esquecidos.

Ao pontuar essas análises, temos a pretensão de enviar uma proposta de um plano de ação à Secretaria Municipal de Educação de Anastácio – MS, no sentido de colaborar com o amadurecimento dessas fragilidades teóricas e metodológicas apontadas junto aos professores alfabetizadores, pela relevância do teor abordado e mostrar que, no (re)formular dos conceitos e metodologias para ensinar crianças a alfabetização, o método eficaz é aquele que contribui nesse processo.

## **CAPÍTULO I**

### **A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Este primeiro capítulo tem como objetivo analisar a relação da alfabetização da criança no contexto das políticas públicas no Brasil. Para tanto, apresenta-se uma reflexão sobre a alfabetização e o Estado em ação, a partir de pesquisas em obras que referenciam o tema e buscam a compreensão do papel do Estado e da instituição da democracia, essa entendida em sua totalidade ao longo da história educacional brasileira como uma conquista.

O capítulo também apresenta a alfabetização da criança e o direito à educação, afunilando as bases teóricas das macrodiscussões sobre as relações do Estado e a democratização do acesso à educação para melhor compreensão das políticas públicas brasileiras intencionadas com a alfabetização até os oito anos de idade.

Assim, investigamos algumas disposições teóricas em textos que dialogam com documentos oficiais que tratam da alfabetização no Brasil, bem como análise de dados estatísticos que trazem à luz alguns apontamentos sobre a garantia do acesso e permanência na escola da faixa etária que compreende os três primeiros anos do ensino fundamental.

Por fim, apresentamos a política educacional voltada para a alfabetização consubstanciada pelos programas, projetos e pactos.

#### **1.1 Alfabetização da criança e o Estado em ação: o que dizem as pesquisas da área**

O estado da arte sobre produções científicas que debatem as relações do Estado, políticas públicas sobre alfabetização e as veias de acesso à educação brasileira, utilizaram-se de buscas nos portais que abarcam essas coletâneas - eleitos para esta pesquisa o Scielo (Scientific Eletronic Library Online) por concentrar todas as publicações em periódicos e a BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), por concentrar todas as dissertações e teses brasileiras que possam contribuir com o objeto de estudo.

Inicialmente apresentamos os levantamentos realizados no Portal de Periódicos Scielo Brasil (Scientific Eletronic Library Online), no qual estão hospedados os principais periódicos das universidades brasileiras e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com o objetivo de encontrar estudos (dissertações e teses) já realizados sobre a relação Estado, acesso à educação e políticas públicas sobre alfabetização.

Em decorrentes leituras e utilizando-se dos bancos de dados BDTD e Scielo, percebemos que as discussões sobre o Estado, acesso à educação e políticas públicas sobre

alfabetização é um assunto debatido em diversas áreas, que vão, além da educacional, também às áreas de direito, da saúde, da administração e finanças.

As questões apontadas nas pesquisas e tomadas para este estudo estão todas amplamente inter-relacionadas, com os critérios de seleção dos estudos aplicados tanto para a BDTD quanto para Scielo.

Portanto, a seleção realizada obedeceu a seguinte sistemática: pela leitura do título, resumo e referências bibliográficas que se cruzam com as fontes eleitas para esta pesquisa, dos trabalhos foram abordados os estudos desenvolvidos em dissertações de mestrado, tese de doutorado e artigos publicados em livros, revistas e eventos que contemplassem as políticas públicas de alfabetização no contexto do Estado e a democratização do acesso à educação na busca de diálogo com os autores eleitos das referências, anteriormente selecionados.

Esse levantamento se faz necessário para encontrar textos que permeiem o tema proposto nesta pesquisa, ou seja: relação Estado, alfabetização da criança e políticas públicas sobre alfabetização.

Os descritores utilizados nas buscas foram: a) relação Estado, acesso à educação e alfabetização; b) Estado, alfabetização da criança e políticas públicas; c) Estado e alfabetização da criança; d) alfabetização da criança e políticas públicas.

Os resultados obtidos por meio das buscas realizadas no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações são apresentados a seguir, na tabela, com os estudos encontrados e selecionados para contribuir com a pesquisa.

#### **Quadro 1 - Levantamento das produções da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) – Quantificação**

<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados encontrados</b>	<b>Estudos selecionados</b>
Estado, acesso à educação e alfabetização da criança	156	02
Estado, alfabetização da criança e políticas públicas	88	01
Estado e alfabetização da criança	52	-
Alfabetização da criança e políticas públicas	221	-
<b>Total</b>	<b>517</b>	<b>03</b>

Fonte: BDTD, 2014.

Organização: VIÉDES, 2014.

O quadro 1 descreve a quantificação dos resultados obtidos por meio da busca na BDTD dos descritores utilizados, bem como indica o quantitativo de três estudos selecionados

para esta pesquisa, cuja limitação e descarte dos 514 (quinhentos e quatorze) trabalhos localizados deu-se em razão de que embora os termos estejam de acordo com o contexto da investigação, não correspondem à utilização dos autores que dialogam na pretensão dessa pesquisa, bem como esse elevado número de achados não se utilizam das fontes documentais necessárias para este trabalho, conforme critérios de seleção já enunciados, quais sejam: título, resumo e referências.

Quando se avalia as continuidades e descontinuidades teóricas e metodológicas, quando se constata o quanto se redonda ou se avança na produção de saber, evita-se a cristalização do conhecimento o que provoca um constante movimento para avançar na compreensão do objeto de estudo (BIANCHI, 2004).

Na tabela a seguir, apresentam-se os estudos selecionados por meio da busca na BDTD, sendo que estas três dissertações selecionadas são as que mais se aproximaram de forma teórica e prática e podem fomentar a discussão com a temática do presente estudo.

**Quadro 2 – Levantamento das dissertações e teses sobre: Estado, acesso à educação e políticas públicas sobre alfabetização da criança**

<b>Instituição/ Ano</b>	<b>Autor e Orientador</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Nível do trabalho</b>	<b>Palavras- chave da busca</b>	<b>Palavras-chave do trabalho</b>
PUC/RS (2010)	Autora: Denise Souza Costa  Orientador: Juarez Freitas	O direito fundamental à educação No Estado constitucional contemporâneo e o desafio da universalização da Educação básica	Dissertação de Mestrado	Estado, acesso à educação e alfabetização	Estado Constitucional Contemporâneo. Direito Fundamental à Educação. Universalização da Educação Básica.
PUC/GO (2011)	Autora: Márcia Campos Moraes Guimarães Orientadora: Elianda Figueiredo Arantes Tiballi	Estado do conhecimento da alfabetização no Brasil (1944 a 2009)	Dissertação de mestrado	Estado, acesso à educação e alfabetização	Alfabetização. Pensamento educacional brasileiro. Letramento.
PUC/SP (2008)	Autora: Orgides	O tema da alfabetização	Dissertação de	Estado, alfabetização	Alfabetização e formação de



	Maria da Silva Neta Orientadora: Elianda Figueiredo Arantes Tiballi	na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil	mestrado	e políticas públicas	professores. Formação de professores para o ensino fundamental I. diretrizes curriculares para formação de professores. Políticas públicas.
--	---	--	----------	----------------------	---

Fonte: BDTD, 2014.

Organização: VIÉDES, 2014.

Embora obtivéssemos nas buscas pesquisas relevantes sobre o assunto, elencamos essas que mais se inter-relacionam com o objeto proposto. Ao solicitarmos as pesquisas sobre políticas públicas e alfabetização da criança, encontramos variados trabalhos sobre Educação Infantil e poucos se limitam ao objeto de investigação, razão pela qual optamos pela escolha desses que mais se aproximam e fundamentam a construção desse estudo.

A dissertação de mestrado intitulada “O direito fundamental à educação no estado constitucional contemporâneo e o desafio da universalização da educação básica”, cujas palavras chave são: Estado constitucional contemporâneo, direito fundamental à educação e universalização da Educação Básica, proposta por Denise Souza Costa (2010) e defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, se utiliza dos estudos cujos autores retratam, no Estado Constitucional Contemporâneo, o desafio da Administração Pública e de toda a sociedade em concretizar a universalização da educação básica.

No decorrer da pesquisa, a autora procurou ampliar o debate acerca da verificação histórica e normativa do contexto educacional desde o Brasil colônia até a contemporaneidade, bem como ressaltou a forma como se constitui a nova conformação do Estado, em que o conhecimento passou a ter valor imprescindível para o desenvolvimento dos indivíduos e da própria sociedade, tornando a educação instrumento essencial para o desenvolvimento sustentável, reduzindo as desigualdades sociais e efetivando a democracia.

A educação está inserida na ordem constitucional como direito subjetivo público de segunda dimensão, sujeito ao regime jurídico de aplicação direta e imediata. Sua fundamentalidade formal nasce no Estado Social e se qualifica como um dos direitos sociais mais expressivos, pois cria condição para o exercício de outros direitos. Como direito social, a educação ganhou relevo a partir das transformações culturais e econômicas originadas pela Revolução Industrial que motivou, dentre outras, a mudança da concepção de Estado (COSTA, 2010, p. 14).

Portanto, o Estado adquire feições intervencionista e reguladora, abandonando o papel de mero espectador dos interesses privados e do mercado, devendo integrar a legalidade à legitimidade, efetivando os direitos fundamentais sociais.

Além disso, Costa (2010) pontuou a necessidade de ampliar a discussão acerca de uma democracia sólida de mecanismos que assegurem aos cidadãos o direito de interferir nas decisões de seus representantes como perspectiva para estarem aptos e preparados para atuar, caso contrário, serão manipulados pelas forças políticas sem que suas aspirações e direitos sejam atendidos.

Após essa imersão sobre o papel do Estado e a democratização do acesso à educação com a contribuição de Costa (2010), a dissertação de mestrado defendida por Márcia Campos Moraes Guimarães pela Pontifícia Universidade Católica de Goiânia, em 2011, intitulada “Estado do conhecimento da alfabetização no Brasil (1944 a 2009)”, colabora com essa investigação, por trazer em seu estudo um panorama das abordagens já realizadas a respeito da alfabetização em diversas áreas do conhecimento, inclusive aquelas concretizadas com foco nas políticas públicas em alfabetização.

O Estudo de Guimarães (2011) está pautado na pesquisa de Magda Soares e Francisca Maciel, ao traçarem o estado do conhecimento sobre temas que tratassem de alfabetização. A pesquisa pautou-se também no exame do conhecimento já elaborado sobre alfabetização no Brasil, no período de 1944 a 2009, por meio dos resumos dos artigos dos periódicos Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-2009), Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (1971-2009), Revista Brasileira de Educação (Anped), Revista de Educação da USP (1975-2009) e Revista Educação e Sociedade (CEDES, 1978-2009), apontando os temas abordados.

Guimarães (2011) declara a necessidade do confronto desses dados com textos e documentos produzidos por instâncias públicas na área de educação, responsáveis pela execução de políticas e estratégias de alfabetização no país.

Sobre a democratização do acesso à alfabetização, a autora elenca algumas nuances, como o uso de uma língua escrita democraticamente distribuída entre a população, como preconiza Ferreiro (2001):

Enquanto a língua escrita não estiver democraticamente distribuída entre a população, o acesso à informação vinculada à língua escrita tampouco será acessível de uma maneira igualitária, e qualquer prova de conhecimento sobre a língua escrita, aplicada no começo do Ensino Fundamental, terá um efeito discriminador (FERREIRO, 2001, p. 16).

Nessa ótica, parece que o problema do acesso à informação que coexiste na alfabetização se constitui em métodos (ou na deficiência deles). Entretanto, Guimarães (2011), na tentativa de buscar respostas para outorgar a democratização do acesso na alfabetização, aponta para a concentração do fracasso escolar maciçamente concentrado nos alunos provenientes das camadas populares, socioeconomicamente desfavorecidas, surgindo outra ideologia, a da deficiência cultural.

Baseia-se na questão de que as crianças que nascem e crescem em condições de vida das classes dominadas não terão acesso aos hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades e interesses que lhe permitirão ter sucesso na escola, porque não se fazem presentes no seu cotidiano, são exclusivas das classes dominantes. Portanto, essa inferioridade cultural das classes dominadas seria a causa do fracasso escolar, o aluno torna-se um deficiente, o que o considera mais uma vez culpado pelo seu próprio fracasso. Caberia à escola o papel de compensar essas deficiências culturais (GUIMARÃES, 2011, p. 68).

Dessa maneira, cabe à escola o papel relevante para concretização do direito ao acesso à escrita e leitura e embora a autora não esboce um diagnóstico sobre o papel do Estado e é por meio dele que são analisadas as ações de intervenção e regulação para que esses direitos fundamentais se efetivem na escola.

Como preconiza Kramer (2001),

Garantir o acesso à leitura e à escrita é direito de cidadania. A escola tem um papel importante a desempenhar na concretização desse direito, contribuindo na construção do conhecimento de crianças e adultos e ajudando-os a nunca esquecer a história, a sempre lembrar o esquecido, para que se torne possível – mais do que nunca – mudar a história (KRAMER, 2001, p. 18).

Desses complexos fatores que permeiam a temática da alfabetização, desde sua relevância ao papel da escola onde acontece o processo final da alfabetização ao papel do Estado como interventor e regulador para que esses direitos se efetivem, da continuidade do processo de aquisição de conhecimento ao exercício da cidadania, surge nosso problema de investigação: como configurar o discurso sobre a alfabetização no pensamento das políticas públicas da atualidade.

Com a dissertação de Orgides Maria da Silva Neta, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, defendida em 2008, intitulada “O tema da alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil”, buscamos estabelecer maior aproximação com a discussão do papel das políticas públicas brasileiras sobre alfabetização, cujo tema recai sobre a formação dos professores.

A pesquisa de Silva (2008) é documental, sobre as diretrizes que norteiam a alfabetização desde 1996, com vistas à formação de professores brasileiros dos anos iniciais do ensino fundamental, na qual se percebe, segundo a autora, que a formação teórica dos alfabetizadores é vista na concepção de treinamento didático.

Embora o objeto de pesquisa da dissertação de Silva sejam políticas de formação de professores em alfabetização, baseadas em documentos oficiais do Ministério da Educação que subsidiam a formação inicial dos cursos superiores, os saberes pedagógicos relacionados ao processo de alfabetização e expressos em documentos oficiais dão vigor a essa pesquisa no sentido de compreendê-la no contexto das políticas públicas dos programas governamentais, os quais dão continuidade aos estudos da formação inicial.

Em síntese, o levantamento realizado acerca das relações entre Estado, e acesso à educação e políticas de alfabetização no Brasil demonstra um universo de trabalho pouco explorado pertinentes a essa temática e esses que couberam análise colocam o Estado como interventor e regulador dos sistemas educacionais no Brasil.

As buscas realizadas no Scientific Electronic Library Online (SciELO), que é caracterizado por ser uma biblioteca eletrônica, contempla uma coleção selecionada de periódicos científicos do Brasil e também de outros países.

Para realizar as consultas foram empregadas as mesmas palavras-chave da Biblioteca digital de Teses e Dissertações, cuja pesquisa foi realizada no campo da “Pesquisa artigos, regional”.

Abaixo, apresentamos a quadro 3, com o quantitativo de estudos encontrados, como também os estudos selecionados para serem utilizados nesta pesquisa.

### **Quadro 3 - Levantamento das produções Scientific Electronic Library (SciELO) – Quantificação**

<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados encontrados</b>	<b>Estudos selecionados</b>
Estado, acesso à educação e alfabetização da criança	19	2
Estado, alfabetização da criança e políticas públicas	7	-
Estado e alfabetização da criança	1	-
Alfabetização da criança e políticas públicas	12	2
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>4</b>

Fonte: SciELO, 2014.

Organização: VIÉDES, 2014.

Dessa busca realizada, foram selecionados quatro artigos que possuem características ligadas ao objeto de estudo proposto por esta pesquisa, os quais possuem estreita relação com o tema proposto: Estado, acesso à educação e políticas públicas sobre alfabetização da criança, retomando que a análise e os critérios de seleção das produções foram clarificados na introdução desse subitem.

**Quadro 4 – Levantamento das produções sobre: relação Estado, acesso à educação e políticas públicas sobre alfabetização no portal Scielo**

<b>Palavras-chave da busca</b>	<b>Palavras-chave do trabalho</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Autor</b>	<b>Periódico/Ano</b>
Estado, acesso à educação e alfabetização da criança	Política educacional. Sistema Nacional de Educação. Gestão da educação.	Das políticas de governo à política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira	Dalila Andrade Oliveira	Revista Educação e Sociedade (2011)
Estado, acesso à educação e alfabetização da criança	Estado, Política educacional, Direito à educação.	Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”	Gilda Cardoso de Araujo	Educar em Revista (2011)
Alfabetização da criança e políticas públicas	Alfabetização. História da alfabetização. Políticas públicas para alfabetização.	Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados	Maria do Rosário Longo Mortatti	Revista brasileira de Educação (2010)
Alfabetização da criança e políticas públicas	Alfabetização. “Década da Alfabetização”. Políticas públicas. História da alfabetização.	Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil	Maria do Rosário Longo Mortatti	Cad. Cedes (2013)

Fonte: Scielo, 2014.

Organização: VIÉDES, 2014.

O quadro demonstra a produção selecionada por meio da busca no Scielo e sua contribuição será utilizada como parte do suporte teórico nesta pesquisa.

O artigo intitulado “Das políticas de governo à política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira”, da autoria de Dalila Andrade Oliveira, foi publicado pela Revista Educação e Sociedade, em Campinas - São Paulo, no ano de 2011.

Seu principal objetivo foi discutir as políticas educacionais na atualidade, buscando analisar o contexto que engendra a Conferência Nacional de Educação (CONAE) sua principal proposta e os desdobramentos a partir de sua realização até a apresentação do Projeto de Lei n. 8.035/10 que propõe o novo Plano Nacional de Educação (PNE).

Oliveira (2011) busca explorar a relação entre políticas de governo e política de Estado, trazendo algumas indagações sobre os riscos e as possibilidades de mudança no plano legal que poderiam enfrentar os principais problemas apontados para a educação brasileira na atualidade, demonstrando a contradição entre a proposição de sistema defendida na CONAE e sua ausência no projeto de lei do novo PNE, o que nos faz refletir sobre a democratização do acesso à educação nesse processo.

Uma das contradições apontadas por Oliveira (2011) é com relação à ampliação do direito à educação para todos os brasileiros, de seu nascimento à conclusão do ensino médio, que foi comprometida pela Emenda n. 14 de 1996, que focalizava o ensino fundamental.

As reformas educacionais dos anos de 1990, no Brasil, tiveram como grande foco a gestão, buscaram por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica promover a ampliação do acesso à educação básica no país a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada (OLIVEIRA, 2011, p.326).

Como consequência, o modelo de gestão implantado a partir dessas reformas – maior flexibilidade, descentralização e desregulamentação - contribuiu para a dispersão de experiências e modelos de organização escolar e de descontinuidades de políticas nos âmbitos estaduais e municipais; mais uma vez as políticas eram de governo e não de Estado, conforme anuncia Oliveira (2011).

Dessa maneira, não se pode pretender responder a esses desafios da democratização do acesso à educação brasileira sem levar em consideração o papel do Estado nesse embate.

O artigo “Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: O problema maior é o de estudar”, da autoria de Gilda Cardoso de Araujo, foi publicado pelo periódico Educar em Revista, em Curitiba - Paraná, no ano de 2011.

Araujo (2011) trata das relações entre os problemas de acesso, permanência, qualidade e a configuração histórica do Estado brasileiro e, conseqüentemente, da política educacional que foi traçada a partir dessa configuração e destaca as profundas desigualdades sociais e

regionais e o correlato processo excludente quanto ao direito à educação no Brasil, tanto do ponto de vista normativo-político, quanto do ponto de vista das dinâmicas intraescolares.

Entendemos que o “problema maior de estudar” tem profundas ligações com a configuração do Estado brasileiro e, conseqüentemente, com a política educacional que foi traçada a partir dessa configuração. Enquanto em outros países, já no século XIX, os sistemas nacionais de educação começavam a se articular e a generalização da instrução elementar passava a ser entendida como uma tarefa precípua do Estado nacional, ainda não temos, no Brasil do século XXI, um sistema de educação que possa ser denominado nacional, dadas as profundas disparidades entre redes, sistemas de ensino, entre estados e regiões (ARAUJO, 2011, p. 280).

Logo, o problema consiste em ter a possibilidade de acesso, permanência e educação de qualidade, itens que nos remetem a pensar na democratização desse acesso à educação no Brasil, país de dimensões continentais, com profundas desigualdades regionais, de renda, de acesso a bens culturais, entre outras muitas desigualdades típicas do capitalismo, ora já anunciado conforme Araujo (2011).

Os artigos de Maria do Rosário Longo Mortatti (2010, 2013) “Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados” e “Um balanço crítico da ‘Década da Alfabetização’ no Brasil”, respectivamente, contribuem para a discussão sobre alfabetização brasileira e políticas públicas.

O primeiro trata das questões relativas à formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para a educação no Brasil nas últimas décadas, as quais ampliaram o campo para pesquisas e trazem como resultado significativas abordagens a esse respeito.

Com isso, Mortatti (2010) apresenta proposições relacionadas entre setores públicos estatais decorrentes especificamente do novo tipo de parceria entre órgãos públicos do Estado e docentes pesquisadores das universidades públicas para formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para a alfabetização, iniciada na década de 1980 e enfatizada a partir da década de 1990 com a reforma do Estado brasileiro, a qual caberá melhor abordagem no segundo capítulo quando desenvolvemos um estudo sobre os grupos de pesquisa engendrados das universidades brasileiras que discutem a alfabetização no Brasil e suas ramificações nos programas de governo relacionados à alfabetização.

Nessa discussão, Mortatti (2010) prevê outro fator relevante: que a execução de políticas públicas pode passar a ser de responsabilidade do setor privado, por meio da sociedade civil ou por meio do setor público não estatal com a participação da sociedade civil como novo agente das funções públicas não estatais, os quais configuram também novas formas de regulação entre o público e o privado, analisadas dentro do movimento Todos Pela Educação, nesse capítulo.

O recente artigo de Mortatti (2013), “Um balanço crítico da Década da Alfabetização no Brasil” a autora apresenta, a partir de um sugestivo título, reflexões sobre as políticas públicas de educação e de alfabetização, no qual os resultados indicam tanto a ruidosa conquista de alguns avanços quanto o agravamento de muitos problemas históricos.

Essas análises partem em decorrência de que no ano de 2012, encerrou-se oficialmente a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (*United Nations Literacy Decade – UNLD*), declarada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 19/12/2001.

Em consonância com Mortatti (2013), trata-se de conjunto de metas e ações, de abrangência internacional, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tendo como slogan “Alfabetização como Liberdade”.

Ao longo da segunda metade do século XX, a fim de reafirmar e assegurar a efetivação desses direitos humanos, os países representados nesses organismos multilaterais firmaram compromissos e definiram metas globais, para cuja consecução implementaram extenso conjunto de iniciativas. Esse movimento assumiu nova configuração com as transformações sociais e reorganização da ordem mundial no contexto político e econômico pós-Guerra Fria, acompanhada da expansão do processo de globalização e das *políticas neoliberais*. *Como emblemáticas desse movimento, além da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), podem-se destacar as seguintes iniciativas globais, implementadas a partir da década de 1990: a declaração do “Ano Internacional da Alfabetização” (1990); Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Dakar – Educação Para Todos (2000); Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (2000); e Alfabetização para o Empoderamento (Life) (2005).* (MORTATTI, 2013, p. 19).

Percebemos o quanto expandiu a preocupação mundial que compreende a educação como direito pelas inúmeras iniciativas implementadas por meio dos documentos que a fundamenta, a partir da década de 1990.

No Brasil, as discussões sobre a necessidade de definição de políticas públicas para educação e alfabetização, como pressupõe Mortatti (2013), se intensificaram já no final da década de 1980, como resultado do processo de redemocratização do país que culminou com a elaboração da Constituição Brasileira de 1988.

### **1.1.1 O que dizem as pesquisas sobre as relações entre Estado, democratização do acesso à educação e políticas públicas sobre alfabetização?**

Na análise sobre as relações entre Estado, democratização do acesso à educação e políticas públicas sobre alfabetização da criança, nas produções encontradas nos bancos da



SciELO e BDTD, buscaram-se subsídios teóricos para contribuir com a discussão da pesquisa, num primeiro momento para quantificá-la para depois traçar uma análise sobre essas publicações que efetivamente circundam o objeto de investigação – as políticas públicas de alfabetização.

Na BDTD encontramos mais de quinhentas publicações que envolvem esses elementos, entre teses e dissertações produzidas pelas universidades desse país com dimensões continentais. No Portal SciELO, encontramos trinta e nove artigos na especificidade da pesquisa, um número menor de publicações nos periódicos científicos qualificados pela CAPES<sup>1</sup>.

Ressaltamos que as análises dos estudos em sua amplitude se deram por meio do título, resumo e referências bibliográficas que se utilizam das mesmas fontes de pesquisa dessa dissertação. Assim, após cuidadosa leitura, foram pertinentes para contribuir com essa pesquisa, pela BDTD três dissertações e quatro artigos do portal SciELO.

Ao tomarmos conhecimento dos resumos, constatamos que, na maioria das pesquisas, está presente o processo de constituição histórica de Estado e democracia. Enfatizam também as iniquidades quanto ao acesso, à permanência e à qualidade da educação, conforme pressupõe autores, como Araujo (2011) e Oliveira (2011), que apontam as desigualdades contranstantes entre estados, municípios e regiões do país.

Os artigos de Mortatti (2010, 2013) tratam diretamente das políticas públicas sobre alfabetização, as parcerias entre docentes pesquisadores e órgãos públicos do Estado para formulação, implementação e avaliação dessas políticas, as novas formas de regulação entre o público e o privado com a participação da sociedade civil nessas políticas.

Na BDTD, a dissertação de Costa (2010) aborda os efeitos da omissão do Estado na prestação da educação e apresenta o direito fundamental à boa administração pública como instrumento contra a inoperância do Estado.

A dissertação de Guimarães (2011) apresenta um panorama geral dos temas que tratam sobre alfabetização, pautado no estudo de Soares (2000) e bancos de dados das publicações, pontuando a necessidade do confronto da dimensão desses dados com documentos norteadores das diretrizes para alfabetização brasileira.

Silva (2008), que apresenta o tema da alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores, trata a formação inicial dos alfabetizadores como treinamento didático e, por basear-se nos documentos oficiais do MEC que subsidiam os cursos

---

<sup>1</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES é uma agência de fomento à pesquisa brasileira que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados do país.

superiores, nos permite compreender a existência dos programas governamentais, os quais dão continuidade aos estudos de formação inicial desses professores alfabetizadores, inserta no contexto de uma política pública de alfabetização.

Embora as pesquisas não se utilizassem da palavra-chave “gestão”, a mesma está imbricada nas discussões dos referidos textos, que defendem uma nova postura conceitual de Estado/Administração como garantidor das prestações associadas à tutela dos direitos fundamentais e, a partir dessas fundamentações sobre Estado, acesso à educação e políticas públicas sobre alfabetização, aliadas às pesquisas com unitermos de “acesso à educação”, nos remeteram à questão do direito à educação, que trataremos no tópico a seguir.

## **1.2 Alfabetização da Criança e o direito a educação: o que dizem as pesquisas da área**

Os avanços das políticas públicas para a educação e a alfabetização no Brasil configuraram-se como foco da discussão e tem como referência a Constituição de 1988 no tocante ao direito e garantia do acesso à educação brasileira.

Em conformidade com Mortatti (2013) o caso brasileiro teve destaque nas décadas de 1990 e 2000, especialmente a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Congresso Nacional, em 2001. Isso porque os governos brasileiros – com crescente pressão e participação crítica e propositiva de segmentos organizados da sociedade civil, mas também com crescente parceria também do setor privado – passaram a definir e implementar metas para a educação.

Essa participação crítica e propositiva dos segmentos da sociedade civil volta-se a inúmeras discussões em torno da educação e imersos a preocupação ao direito e garantia a esse acesso. Dentro dessa configuração, preconiza Cury (2002):

O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade. Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional (CURY, 2002, p. 246).

O autor sustenta que o acesso à educação básica é tido como direito fundamental e deve estar reconhecido em lei, tal qual o direito à universalização do ensino fundamental a todas as pessoas em idade escolar e para todos os países levados adiante pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

Para corroborar com as ideias do autor, destacamos a afirmação de Bobbio (1996):

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por existência deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (BOBBIO, 1996, p. 79).

Partindo desse entendimento, compreendemos que para que se concretizem essas expectativas existe um embate entre o próprio sentido expresso da lei com os diversos segmentos sociais diante dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos e nem sempre garantidos – que é o caso do acesso à educação no Brasil.

Para Cury (2005, p. 3), a oferta da educação é vista nos discursos de muitos governos que “[...] proclamam sua (in)capacidade administrativa de expandir a oferta de educação mesmo diante da obrigação jurídica expressa de fazê-lo”. Torna assim que essa oferta da educação e seu valor já nascem do caráter contraditório que a acompanha, “[...] nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, luta por efetivações mais realistas, luta contra situações mutiladoras dos seres humanas, luta por sonhos de justiça” (CURY, 2005, p. 3).

Assim, o que entendemos como direito à educação, enquanto direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX, os quais são também um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos da classe trabalhadora, conforme prevê Cury (2008).

É fato que nas Constituições brasileiras o direito à educação veio gradativamente evoluindo, mas somente a Constituição de 1988 possibilitou avanços significativos da matéria, estabelecendo princípios que norteiam as atividades dos entes federados quanto ao desenvolvimento dos respectivos sistemas de ensino e, principalmente, representa um marco quanto à universalização do acesso.

O Brasil reconhece o ensino fundamental de quatro anos como um direito desde 1934 e o reconhece como direito público subjetivo desde 1988 e com oito anos obrigatórios (BRASIL, §1 do artigo 208, 1988). Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96, em seu artigo 4º, torna a educação básica um direito do cidadão e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada.

Para Cury (2008):

A expressão “educação básica” no texto de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – é um conceito, é um conceito novo, é um direito e também uma forma de organização da educação nacional. Como conceito, a educação básica veio esclarecer e administrar um conjunto de realidades novas

trazidas pela busca de um espaço público novo. Como um princípio conceitual, genérico e abstrato, a educação básica ajuda a organizar o real existente em novas bases e administrá-lo por meio de uma ação política consequente. E como a todo conceito corresponde um termo, vê-se que, etimologicamente, “base”, donde procede a expressão “básica”, confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. “Base” provém do grego *básis*, *éós* e corresponde, ao mesmo tempo, a um substantivo: pedestal, fundação, e a um verbo: andar, pôr em marcha, avançar. Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural. (CURY, 2008, p. 294).

Esse novo conceito se nutre como uma nova forma de organização da educação escolar nacional, estabelecendo as três etapas que a constituem: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Em conformidade com Cury (2008), a educação básica tornou-se – conforme o artigo 4º da LDBEN – um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada.

Embora não constante do importante capítulo da Educação, na Constituição Federal – CF – de 1988, esse conceito se nutre do espírito do texto constitucional em cujo teor transparece o universalismo de vários direitos. A educação, dada sua inerência à cidadania e aos direitos humanos, foi, então, positivada como direito. A educação básica é declarada, em nosso ordenamento jurídico maior, como direito do cidadão – dever do Estado (CURY, 2008, p. 295).

Outros avanços significativos para a educação brasileira deram-se com a aprovação da Lei n. 11.274/06, pela qual o ensino fundamental inicia-se aos seis anos de idade e passa a durar nove anos. Recentemente a lei nº. 12.796/13 torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos quatro anos de idade.

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a institucionalização do Ciclo de Alfabetização por meio do Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, os debates sobre o direito à educação se alargam e pressupõem a importância da elaboração de uma proposta de continuidade e aprofundamento dos conhecimentos a serem explorados na busca pela efetivação da progressão escolar da criança e de suas aprendizagens a cada ano do ciclo, garantindo o seu direito à alfabetização em tempo oportuno (BRASIL, 2012).

Este levantamento bibliográfico evidencia a necessidade de reflexão sobre dívida histórica do país com a constituição de um sistema nacional de ensino e com a garantia do

direito à educação, que se configura nesses estudos na oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola, com oportunidades iguais e educação de qualidade.

Portanto, aos buscarmos essa reflexão acerca do direito à educação, estamos diante de uma proclamação avançada, juridicamente protegida, mensurando um passado que a omitiu, razão pela qual é preciso que seja amplamente debatida e garantida de todas as condições para que legalmente se efetive em sua prática de acesso, refletidas no âmbito das políticas públicas sobre alfabetização da criança.

Dessa forma, é importante registrar as discussões teóricas com textos e documentos oficiais que tratam da alfabetização da criança no Brasil, bem como a análise de dados estatísticos que trazem à luz alguns apontamentos sobre a garantia do acesso e da permanência na escola na faixa etária que compreende o ensino fundamental, com foco nos anos iniciais do ciclo de alfabetização (primeiro a terceiro ano), previsto para atender crianças de seis a oito anos de idade. Além disso, é importante registrar também algumas discussões sobre a interveniência da sociedade civil e a participação no que se refere ao movimento das políticas de alfabetização até os oito anos.

Os problemas que temos enfrentado nos resultados da alfabetização brasileira são, em parte, consequências das desigualdades sociais, culturais e econômicas que nos levam a fazer de forma permanente a pergunta: como assegurar a todos os brasileiros a igualdade de acesso a bens econômicos e culturais, envolvendo aí o direito a participar da cultura escrita? Consultar as estatísticas escolares e os resultados a longo prazo possibilita-nos ver que avançamos nos níveis de alfabetização e invertemos, em um século, o índice percentual de analfabetismo (FRADE, 2007, p. 72).

A colocação da autora remete à alfabetização brasileira ao longo do século, que prevê a contínua luta para assegurar o direito à leitura e à escrita, os avanços e as conquistas, motivos pelos quais permanecem como elementos constantes nos debates acerca das políticas públicas em alfabetização.

Isso justifica a proposição deste estudo em considerar a discussão sobre Estado, acesso à educação e políticas públicas sobre alfabetização como alicerce teórico, pois as políticas de alfabetização devem estar asseguradas nessa visão macro e ter a garantia de como assegurar esse acesso a tão valioso bem, que é o da cultura de leitura escrita.

Nos estudos de Mortatti (2010, 2013), Weisz [s.d.] e Frade (2007), o Brasil possui uma dívida histórica com a garantia do acesso (e permanência) à educação. Torna pertinente, pois, expor tabelas que evidenciam índices que respaldam estes estudos. Observemos na

tabela 5, a taxa de reprovação ao final da 1ª série do ensino fundamental no período de 1956 a 1996.

**Tabela 1 - Taxa de reprovação ao final da 1ª série do ensino fundamental**

1956	.....	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
56,6%	.....	51%	52%	49%	48%	48%	48%	49%	46%	46%	41%

Fonte: IBGE/INEP

Organização: WEISZ, Telma.

Esses dados demonstram o quanto as políticas públicas em alfabetização foram frágeis ao permitir passivamente esses índices de fracasso escolar no primeiro ano de escolaridade por esse longo recorte temporal. Para melhor compreensão, a autora pontua que devemos pensar o sistema escolar brasileiro anterior, destacando a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 que extinguiu o ‘exame de admissão’ e juntamente com ele tudo que separava o primário e o ginásio, tornando obrigatório o ensino até a 8ª série.

Como efeito, produziu a política de acesso, garantindo a entrada na escola, mas não a sua continuidade, cujo “[...] mecanismo pelo qual era possível dar acesso sem garantir o sucesso era a crença na reprovação como único dispositivo capaz de garantir a qualidade da educação” (WEISZ, s.d., p. 224).

Com isso, as políticas públicas voltadas para redução do fracasso escolar e mais especificamente para o fracasso de 50% dos alunos na alfabetização inicial deram os primeiros passos. Um dos fatores que contribuiu para isso foi a mudança no olhar da sociedade brasileira para com a educação.

Além disso:

A busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual. (DOURADO, 2007, p. 940).

O desafio, então, é transformar em realidade os pressupostos de organização e gestão da escola pública para que seja garantido o acesso de todos ao conhecimento e por essa razão, muitos foram os movimentos internacionais em favor dessa causa.

A Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, de Jomtien, em 1990, buscava, entre outras ações, definir políticas para a melhoria da educação básica:

20. As pré-condições para a qualidade, equidade e eficácia da educação são construídas na primeira infância, sendo os cuidados básicos e as atividades de desenvolvimento e educação infantis condições essenciais para a consecução dos objetivos da educação básica. Esta deve corresponder às necessidades, interesses e problemas reais dos participantes do processo de aprendizagem. A relevância dos currículos pode ser incrementada vinculando-se alfabetização, habilidades matemáticas e conceitos científicos aos interesses e primeiras experiências do educando, como, por exemplo, aquelas relativas à nutrição, saúde e trabalho. Enquanto muitas necessidades variam consideravelmente entre os países e dentro deles e, portanto, a maior parte de um currículo deva ser sensível às condições locais, há também muitas necessidades universais e interesses comuns que devem ser levados em conta nos programas educacionais e no discurso pedagógico. Questões como a proteção do meio ambiente, uma relação equilibrada população/recursos, a redução da propagação da AIDS e a prevenção do consumo de drogas são problemas de todos, igualmente (UNICEF, 1991, p. 23).

Essa preocupação inicial com a primeira infância revela os cuidados que a alfabetização e o currículo envolvem, nos quais percebemos as nuances das políticas públicas reveladas nos documentos internacionais, cujo empenho é universalizar os interesses comuns da preocupação mundial como ambiente, saúde, trabalho etc., em programas governamentais, dentro das condições peculiares de cada local.

Encontramos o mesmo enfoque aplicado à alfabetização no documento “Plano de Ação para a Erradicação do Analfabetismo antes do ano 2000”, da UNESCO.

Com efeito, o documento de Jomtien prevê o aperfeiçoamento das capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas para gerir essas iniciativas, no qual os profissionais tanto de supervisão e administração quanto os planejadores, arquitetos de escolas, os formadores de educadores, especialistas em currículo, pesquisadores, analistas, entre outros, devem estar preparados para o exercício das funções, especialmente quanto à alfabetização.

[...] Programas de formação e de capacitação em serviço para o pessoal-chave devem ser iniciados ou reforçados onde já existirem. Tais programas podem ser particularmente úteis à introdução de reformas administrativas e técnicas inovadoras no campo da administração e da supervisão (UNICEF, 1991, p.26).

Os olhares se voltam a uma concepção mais ampla da educação básica, pré-requisito crucial para a efetiva coordenação de esforços entre esses muitos participantes, para o fortalecimento e o desenvolvimento da capacidade de planejamento e gestão, aos níveis estadual e local, com uma maior distribuição de responsabilidades, para que o resultado dos programas governamentais não dependa apenas dos esforços dos professores alfabetizadores.

Outro marco importante - o Fórum de Dakar é de grande relevância no quesito melhoria da educação básica, uma vez que traz os objetivos firmados como compromisso

coletivo para a ação, reafirmando a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990), de que toda criança, jovem e adulto, têm direito à educação.

Dessas análises, percebemos que a garantia do acesso à escola é uma questão crucial, mas não se encerra em si mesma. Em conformidade com Sabóia (2010), a qualidade do ensino é fundamental nesse contexto.

Uma medida do êxito do acesso é verificar se a criança ao menos aprendeu a ler e escrever e a fazer as quatro operações. Tais habilidades são essenciais para o desenvolvimento futuro. De acordo com a Pnad 2009, verifica-se ainda um contingente expressivo de meninos e meninas que não sabem ler e escrever, totalizando cerca de 1,8 milhão, entre 7 e 14 anos (SABÓIA, 2010, p. 08).

Desse modo, os levantamentos censitários e amostrais do IBGE, entre outros, retratam o estado educacional das crianças entre seis a oito anos de idade, por meio de dados sobre alfabetização. Os desafios são muitos, não basta somente garantir o acesso à escola, tudo depende do esforço conjunto do Estado e de toda a sociedade.

Do ponto de vista do Estado, no que se refere à educação, esse tipo de parceria pode ser observada em um movimento da sociedade civil brasileira fundado em 2006:

O Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil brasileira, fundado em 2006, com a missão de contribuir para a efetivação do direito de todas as crianças e jovens à Educação Básica de qualidade até 2022 – bicentenário da república. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012, p. 11).

No Brasil, o movimento tem coordenado a ação dos empresários no campo da educação e é conhecido como Todos pela Educação. O presidente do Conselho de Governança desse movimento é o mega empresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, que também é assessor da presidenta Dilma como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo<sup>2</sup>.

Em conformidade com o documento de apresentação do movimento Todos pela Educação (2012), trata-se de uma instituição meio que facilita, fomenta e mobiliza a sociedade civil focada em propiciar condições de acesso, alfabetização e sucesso escolar, entre outros, sintetizados em cinco metas, quais sejam:

Meta 1 - Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola.

Meta 2 - Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Site do Movimento disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/>>.

<sup>3</sup> A Meta 2 do movimento Todos Pela Educação prevê que toda criança deve estar plenamente alfabetizada até os oito anos. Até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura e escrita até o final da 2ª série ou 3º ano do Ensino Fundamental. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012, p. 17).



Meta 3 - Todo aluno com aprendizado adequado à sua série.

Meta 4 - Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos.

Meta 5 - Investimento em Educação ampliado e bem gerido (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012, p. 12).

Essas metas têm o prazo de cumprimento até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil. A evolução e o alcance dessas cinco metas são monitorados de forma permanente, por meio da coleta de dados e da análise dos indicadores oficiais da Educação, razão pela qual o Todos pela Educação é relevante para essa pesquisa, pois analisa e mensura dados governamentais, além de funcionar como marco geral da qualidade da Educação Básica no Brasil.

O Todos Pela Educação atua consciente de que o Estado tem o dever primordial de oferecer Educação de qualidade a todas as crianças e jovens, mas também entende que a ação do poder público, sozinha, é insuficiente para resolver um problema de tal envergadura e com um passivo histórico de tão grandes proporções (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012, p. 12).

Esse alinhamento com as diretrizes das políticas públicas resultou em julho de 2006 em três adesões fundamentais ao movimento: do próprio MEC, CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação e UNDIME – União dos Dirigentes Municipais em Educação, cujos órgãos se comprometeram formalmente com o ideário materializado nas metas do Todos Pela Educação, conforme prevê o documento de apresentação.

A área técnica desenvolve ainda pesquisas e estudos relacionados à realidade educacional brasileira, por meio de parcerias com diversas organizações, tais como: Fundação Cesgranrio, Confederação Nacional da Indústria - CNI, Fundação Getulio Vargas - SP e RJ, Fundação Itaú Social, Fundação Santillana, Fundação SM, Fundação Victor Civita, HSBC, IBGE, IBMEC\_SP/Insper, Ibope, Inep, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Unibanco e Itaú BBA (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012, p. 36).

O intuito principal desses esforços é, em conformidade com a voz do documento Anuário da educação básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013) do referido movimento, colaborar com a elaboração e a implementação de políticas públicas educacionais, uma vez que o mesmo grupo atuou também nos debates do conteúdo do Plano Nacional de Educação – PNE, para a próxima década.

É oportuno mencionar a proposição do PDE, que divulgou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, e visa regulamentar o regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios, sendo um dos princípios do PDE justamente a articulação entre os entes federados em prol da melhoria da qualidade da educação.

Embora haja empenho dessas políticas públicas educacionais acerca da alfabetização da criança, é fato que existe um embate entre o próprio sentido expresso da lei sobre alfabetização com os adversos segmentos sociais diante dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos e nem sempre garantidos – que é o caso do acesso à educação no Brasil.

O Estado cumpre seu papel como regulador da democratização do acesso, ao mesmo tempo que se revela como um ente público impessoal, que o impede de defender os interesses de uma classe particular, uma vez que se apresenta à sociedade como uma instituição acima dos interesses das classes sociais, como pressupõe os estudos de Costa (2010) e Oliveira (2011).

Apesar de Saviani (2007) questionar a fragilidade do momento inicial do processo de aprendizagem da leitura e escrita, no qual as crianças passam a reconhecer as estruturas formais, mas não ainda a incorporá-las, o autor presume como acertado o empenho das políticas públicas em agir sobre o ciclo escolar de alfabetização, que não deve se alongar por tantos anos.

Contudo, o autor alerta sobre o fracasso dessas campanhas que são esporádicas, descontínuas e não duram tempo suficiente para reverter algum quadro de não aquisição de leitura e escrita.

Entretanto, o atual programa de governo sobre Alfabetização – o PNAIC não deve ser condenado ao ‘fracasso’ porque é recente e os dados sobre tal estão a serem considerados, estão em constante análise, e serão discutidos com maior detalhamento a partir do segundo capítulo.

### **1.2.1 Nuances históricas acerca da alfabetização**

A alfabetização, para resultar no processo como conhecemos hoje, passou por muitas transformações sociais para atender a necessidade de cada época.

Ao problematizarmos o aparato histórico que contempla a educação como um todo, extraímos os extratos das considerações sobre a alfabetização, anunciada pelas necessidades de leitura e escrita do homem.

Assim, o processo histórico que envolve a leitura e escrita, inicialmente é uma herança da oralidade, para depois se transformar nos registros da escrita. Ao longo da história vimos o quanto ao acesso à educação foi negado e, nas limitações do Estado, que não era regulatório ao manter uma educação para todos, muitas vezes cabia aos pais dos alunos manterem o salário do professor.

Mesmo na época comeniana, na qual tudo era ensinado a todos, havia pessoas opostas a esse pensamento, aliviando as tensões sobre o Estado e família nas indicações de concessões de bolsas aos estudantes, por entenderem que desde aquela época o Estado era insuficiente para manter a educação.

Contudo, a alfabetização foi tecendo suas próprias nuances ao analisarmos como era alcançada a educação das crianças de até oito anos, proposição desta pesquisa, muitas vezes indissociável da educação do adulto de modo concomitante.

Cagliari (2007) pontua que os métodos antigos de alfabetização baseavam-se no conhecimento das letras. O começo de tudo era decorar o alfabeto. Depois, vinha o reconhecimento das letras (essa é a letra “a”; essa é a letra “b”). Entretanto, o primeiro problema apareceu com a categorização gráfica. Na época antiga, o material escrito era muito simples porque não havia essa infinidade de alfabetos que nós temos hoje, quando reconhecer uma letra é um problema sério, às vezes.

Uma outra questão ligada a esses métodos antigos era a formação de unidades pequenas, que não as sílabas, tratadas como elementos privilegiados nas cartilhas. A palavra vinha como decorrência do aprendizado das sílabas, um ponto de partida e de chegada, um elemento para fazer exercícios com as sílabas. A leitura unia sílabas para formar palavras e dava-se por satisfeita chegando até aí. Ninguém estava preocupado com o teto. Os textos das cartilhas antigas eram rezas e ensinamentos religiosos, como os mandamentos de Deus e da Igreja, textos que os alunos decoravam indo à igreja (CAGLIARI, 2007, p. 54).

Assim, o sistema educacional brasileiro, na época fortemente influenciado pelos portugueses colonizadores, tratava a alfabetização dessa forma. O texto não-religioso apareceu muito tempo depois, como preocupação típica da escola. É por isso que os textos das cartilhas passaram a ser do tipo: “O bebê bebe e baba”, “Ivo viu a Uva”. Era assim porque ninguém estava preocupado com o texto.

Os textos das cartilhas eram apenas pretextos para controlar as dificuldades de leitura de palavras. Como tudo era artificial, não se usava a linguagem real da vida das pessoas; aquelas frases soltas davam a impressão de um texto, mas, de fato, não eram nem pretendiam ser isso (CAGLIARI, 2007, p. 55).

De fato, o ensino das sílabas e das palavras completava os ensinamentos e, somente então, apareciam os verdadeiros textos, que eram levados para atividades que ocorriam depois do treinamento de decifração e de leitura de palavras isoladas, como pressupõe o autor.

Romanelli (2006) pontua que a função social da escola desse momento histórico era a de fornecer elementos para preencher os quadros da política e da administração pública e ao referenciar a materialização da leitura pelas cartilhas, percebemos a existência de uma

defasagem entre esses produtos acabados oferecidos pela escola e a demanda social da educação, mesmo porque poucos tinham acesso a ela.

Nesse contexto, Romanelli (2006, p. 34) pressupõe que o ensino dessa época era alheio à realidade da vida da colônia pelos padres jesuítas, ou seja, era voltado para “[...] dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho”. Assim,

A obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, durante o período em que estiveram presentes no Brasil os seus membros e também com essa mesma característica que ela sobreviveu à própria expulsão dos Jesuítas, ocorrida no século XVIII. Dela estava excluído o povo e foi graças a Ela que o Brasil se “tornou, por muito tempo, um país da Europa”, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar (ROMANELLI, 2006, p. 35).

Ao apontarmos o olhar para a educação como um todo, desde a época colonial, vemos os problemas das bases estruturais que atravessaram o período colonial e imperial, atingindo até o republicano, verificando as heranças recebidas dessas épocas.

É oportuno considerarmos os estudos realizados sobre a alfabetização de crianças pelos grupos de pesquisas nacionais espalhados pelas regiões brasileiras, cuja organização é de profissionais ligados a instituições superiores, com um considerável número de publicações e discussões acerca da alfabetização.

Seguimos a esteira dos estudos históricos acerca da alfabetização de crianças, e faz-se adequado para essa pesquisa mencionarmos os grupos de estudo organizados sobre alfabetização, consolidados no Brasil, que emergem atualmente, sintetizados no quadro abaixo.

**Quadro 5 – Grupos de pesquisa sobre alfabetização consolidados no Brasil**

<b>Ordem</b>	<b>Grupo</b>	<b>Instituição</b>	<b>Estado</b>	<b>Região</b>
1	Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (GPHELLB)	Universidade Estadual Paulista	SP	Sudeste
2	Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em História da Educação (NIEPHE)	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	SP	Sudeste
3	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)	Universidade Federal de Minas Gerais	MG	Sudeste

4	Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE)	Universidade Estadual de Campinas	SP	Sudeste
5	Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES)	Universidade Federal de Pelotas	RS	Sul
6	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES)	Universidade Federal do Espírito Santo	ES	Sudeste
7	Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE)	Universidade Federal Fluminense	RJ	Sudeste
8	Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE)	Universidade Federal de Mato Grosso	MT	Centro-Oeste
9	Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	RN	Nordeste
10	Centro de Estudos de Educação e Linguagem (CEEL)	Universidade Federal de Pernambuco	PE	Nordeste

Fonte: MORTATTI, 2011.

Organização: VIÉDES, 2014.

Por meio desse mapeamento, é possível visualizar a preocupação a respeito da alfabetização, pelos grupos de pesquisas que se espalham nas regiões brasileiras, com maior concentração na região Sudeste, os quais vêm se dedicando a investigar temas relacionados à alfabetização, com o objetivo maior de contribuir para a constituição de uma história regional que se some à composição de uma história da alfabetização no Brasil.

Esses grupos, de uma forma geral, nos permitem uma imersão no panorama geral das publicações e discussões sobre a alfabetização brasileira, de forma a enxergar um Brasil de dimensões continentais, que discute a alfabetização de norte a sul.

Desses, dois grupos são especificamente envolvidos com publicações e materiais para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa com apoio do Ministério da Educação: o Ceale, da Universidade Federal de Minas Gerais, e o CEEL, da Universidade Federal de Pernambuco.

De acordo com a página de apresentação<sup>4</sup> do Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais, ele foi criado em 1990 e desenvolve projetos integrados de pesquisa relacionados à análise do estado do conhecimento sobre a alfabetização e o letramento, assim como das práticas de leitura e escrita e dos problemas

<sup>4</sup> Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/o-que-e-o-ceale.html>

relacionados a sua difusão e apropriação, além de possuir o núcleo de pesquisa Educação e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social (Mestrado e Doutorado), da Faculdade de Educação da UFMG.

As atividades de ação educacional do Ceale objetivam socializar o conhecimento produzido na Universidade em programas que envolvam programas à administração pública, professores e especialistas do ensino superior e da educação básica, e estudantes de graduação e pós-graduação, de forma a elaborar, junto às redes públicas, projetos de formação de professores, de desenvolvimento curricular e de avaliação do ensino e de materiais didáticos.

O Ceale produz um instrumento de formação continuada - o jornal “Letra A”, com o objetivo de oferecer o acesso permanente de educadores a materiais que alimentem seu processo de formação e os tornem sempre mobilizados para responder aos desafios da alfabetização e do letramento.

Ao analisarmos o exemplar do jornal, desvelamos que sua circulação é nacional com periodicidade bimestral e são publicados quatro números por ano. Cada edição traz reportagens, entrevistas e matérias com informações de qualidade a respeito da prática dos educadores, de seus desafios e conquistas.

Com destaque ao programa do PNAIC, ele produziu duas edições: a primeira, de n.º 34, referente ao período de maio/junho de 2013, que trouxe as expectativas do compromisso firmado e as perspectivas e os questionamentos de professores e gestores envolvidos com o PNAIC; e recentemente publicou a edição n.º 3, lançada em abril de 2014, com o propósito de avaliar o primeiro ano do programa PNAIC está disponível no Portal do Pacto/MEC, como “Caderno Especial com o Balanço do Pacto”<sup>5</sup>. A página da web apresenta o jornal como revista e configura, nos destaques, o balanço do primeiro ano do programa, o papel das universidades e dicas sobre a melhor utilização da biblioteca na sala de aula, entre outros.

O Ceel – Centro de Estudos em Educação e Linguagem é um núcleo de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que desenvolve atividades com foco na melhoria da Educação Básica em escolas públicas e particulares.

Em conformidade com sua página de apresentação<sup>6</sup>, o Ceel/UFPE é composto por uma equipe de professores e alunos envolvidos com formação e pesquisa na área de Educação, Linguagem e Ensino de Língua Materna. Atualmente, a equipe do Centro de Estudos compreende formadores e pesquisadores vinculados a diferentes universidades do país, entre

---

<sup>5</sup> Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/noticias/125-caderno-especial-com-balanco-do-pacto>.

<sup>6</sup> Disponível em <http://www.portalceel.com.br/apresentacao/#ancora>

elas a Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

O Ceel é integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores do Ministério da Educação (MEC) e dos programas Brasil Alfabetizado e Programa Nacional do Livro Didático, o Centro de Estudos desenvolve pesquisas acadêmicas sobre o ensino da Língua Portuguesa e atua na formação de professores e na educação de jovens e adultos e trabalha na organização e promoção de cursos, planejamento e organização de propostas curriculares, avaliações de rede, produção de livros, vídeos e jogos didáticos, além de prestar assessoria a secretarias de educação e participar de programas de avaliação e produção de material didático e eventos científicos.

Para atender a resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, que estipulou o tempo escolar correspondente em três anos e os denominou anos da alfabetização, considerando-o como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial, o Ministério da Educação (MEC) avaliou, selecionou e distribuiu às salas de aula das turmas do ciclo de alfabetização, no âmbito do PNLD 2010, acervos formados por obras pedagógicas complementares aos livros didáticos. Dando continuidade a essa ação, o MEC encaminha novamente a essas turmas, por meio do PNLD 2013, acervos diversificados, formados por obras didáticas complementares, como apoio ao processo de alfabetização inicial, com temas referentes às três grandes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos.

Cada acervo, concebido para uso coletivo em sala de aula, está acompanhado por esta publicação “Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento”, elaborada pelo Centro de Estudos da Linguagem – Ceel, da Universidade Federal de Pernambuco, responsável pela avaliação, seleção e composição dos acervos complementares.

Em observação empírica dos professores no manuseio dos jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, esses são conhecidos como “caixa de jogos do Ceel”, que oportunamente ampliaremos o leque para análise e discussão no terceiro capítulo.

Outro grupo que, embora não esteja profundamente envolvido com o Programa que investigamos, merece atenção nessa pesquisa é o GPHELLB, criado em 1994 na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília, pelos seus objetivos em contribuir para a produção de uma história do ensino no Brasil, coordenado pela professora Maria do Rosário Longo Mortatti, o qual nos permite evocar a compreensão que mais se aproxima dessa pesquisa do processo histórico da alfabetização,

Dentre os principais desafios do GPHELLB, especificamente no que se refere à história da alfabetização, considero, enfim, o maior deles é justamente o que se refere ao compromisso social e científico que justificou a criação do grupo: abordar a história da alfabetização, para quê? Como compreender historicamente e sem julgamentos apriorísticos o passado e o presente assim como as relações entre eles? Como tomar decisões entre julgamentos de valor que são históricos e políticos? Como o conhecimento da história da alfabetização pode contribuir para a busca de soluções para os problemas do presente? (MORTATTI, 2011, p. 74).

A existência desse grupo que há vinte anos demonstra a preocupação com os percalços da alfabetização reafirma que todos os questionamentos levantados pela autora são constantes. E cada época nos permite encontrar (ou não) a melhor resposta, imbuídos de valores ou desdém.

De acordo com Mortatti (2011), um eixo temático do grupo vincula-se à história da alfabetização, ou seja, ensino de leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças - atualmente 1ª ao 3º ano do ensino fundamental. Ao dialogarmos com os textos, não existe nenhuma produção do grupo GPHELLB nesses níveis apontados no quadro que tenha como objeto de pesquisa as políticas públicas em alfabetização, somente alguns trabalhos que fazem algumas digressões sobre determinadas épocas e diretrizes que legitimam o processo de aprender a ler e escrever.

Ao abordarmos esse grupo, podemos descrever um panorama de pesquisadores voltados à alfabetização de crianças, de diferentes regiões e com diferentes configurações, que nos permite pensar o Brasil como um todo.

Desse modo, para alcançarmos as configurações da alfabetização brasileira na atualidade, foi necessário interrogarmos o passado para possibilitar o entendimento desses discursos instaurados, conforme constatação das pesquisas.

No entanto, cabe nesta pesquisa a análise dos programas governamentais que antecederam ao PNAIC assunto a ser debatido nos tópicos a seguir.

### **1.3 A política educacional de alfabetização consubstanciada pelos programas, projetos e pactos**

A discussão desse subitem tem como proposição elencar os programas de governo voltados à alfabetização da criança a serem considerados na pesquisa, com a finalidade de perscrutar esses caminhos traçados até o atual programa de governo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.



Inicialmente consideramos necessária a discussão acerca das políticas públicas, as quais a política educacional é um recorte que contempla as diretrizes que permeiam a alfabetização da criança.

Não existe outra maneira de se pensar a política educacional sem considerar a instituição do Estado, em seu papel interventor e regulador, apontado nessa pesquisa e que Höfling (2001) caracteriza como:

[...] o conjunto de instituições permanentes - como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Sendo o Estado esse conjunto de instituições que visam possibilitar e proporcionar ações voltadas à sociedade, que zela pela ordem pública e favorece o desenvolvimento econômico, social, político e educacional, também é por meio dele que as políticas públicas se organizam, tanto na elaboração, implantação e implementação, compreendidas como:

[...] as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (HÖFLING, 2001, p. 31).

Pressupomos, então, que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa reafirma a política educacional como recorte das Políticas Públicas uma vez que, conforme Azevedo (2003, p. 38), a política educacional é identificada como “[...] tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

As políticas educacionais, diretamente imbricadas nas políticas públicas, são de responsabilidade do governo. Oliveira (2010, p. 98) concebe as políticas educacionais como “[...] aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar”. Também Klein (2006, p. 140) entende que elas “[...] devem ser formuladas para se obter e manter uma educação de qualidade”, motivos pelos quais a qualidade da educação está diretamente relacionada à implementação das políticas públicas da área.

Portanto, não pode ser reduzida a uma política estatal, pois envolve diversas instituições e agentes da sociedade no processo e nessa análise, as contribuições de Palumbo (1994, *apud* ARANDA, 2011) pontuam:

A política educacional presente hoje nas relações sociais é um alvo em movimento, é um processo ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes. Por isso é complexa, invisível, alusiva, dinâmica, normativa, contraditória e conflitual. Manifesta-se nas estratégias utilizadas pelos governantes, cujo conteúdo referencia princípios e diretrizes constitucionais, prioridades, objetivos e metas, meios, organização administrativa e operacional, população alvo e seu papel. Tem como suportes declarações, leis, regulamentos, planos, projetos, programas. (PALUMBO, 1994, *apud* ARANDA, 2011, p. 2).

Desse modo, as políticas públicas intencionam materializar os direitos garantidos em leis, evidenciando as ações voltadas aos cidadãos que nem sempre dão conta que nem todos desfrutam desses benefícios, inclusive quando se trata da política educacional, como pressupõe Dourado (2007):

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, tem sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. (DOURADO, 2007, p. 925).

As políticas educacionais voltadas para alfabetização historicamente foram pensadas para atender momentaneamente as necessidades governamentais, se traduzindo em ações elaboradas conforme a intencionalidade de cada governo, diferenciando-se de um projeto forte e que é pensado a longo prazo.

Assim, diferente do que temos visto, almejamos um planejamento de estratégias e financiamento para a alfabetização da criança que atenda à demanda de um país que ultrapasse períodos de governo e sua validade, ou seja, uma política de Estado.

Essas preocupações com uma política de alfabetização para criança que se consolide de fato e de direito são confirmadas pelas vozes de Gontijo e Schwartz (2011, p. 202):

Em termos específicos, diante da constatação de carência de estudos sobre a alfabetização e o ensino da leitura na história da educação brasileira, começamos a questionar as bases conceituais e práticas sobre as quais estão fundadas as políticas de alfabetização, no final do século XX, e, também, na primeira década do século XXI. Se não havia estudos que abordassem a alfabetização na história da educação brasileira, que base de conhecimentos tem sido utilizada para subsidiar as proposições oficiais?

Essa preocupação das autoras evidencia a determinante desta pesquisa, dada a essa dificuldade de se pensar nas políticas públicas em alfabetização sem uma sólida base que fomenta as proposições das diretrizes brasileiras voltadas para alfabetizar crianças até oito anos de idade e, na presença dessa base teórica, é influenciada pelos modelos internacionais.

Prosseguem as autoras:

Sabemos que o reiterado fracasso escolar na alfabetização tem sido uma das razões apontadas para a proposição (des)contínua de propostas e políticas oficiais no campo da alfabetização e, conseqüentemente, para o ensino da leitura e da escrita. Sabemos que esse fenômeno está ligado a fatores políticos, sociais, econômicos, pedagógicos, dentre outros. Entretanto, diante da carência de estudos, não podemos deixar de perguntar se esse fracasso não estaria associado, na atualidade, também, ao pragmatismo das políticas e das ações oficiais voltadas para o atendimento às imposições de órgãos internacionais e para a transposição de medidas adotadas no estrangeiro para solucionar problemas específicos dessas realidades. Enfim, não seria, então, o caráter histórico dos conceitos e das práticas que orientam as políticas que produzem o fracasso delas mesmas? (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 202).

Algumas situações são apontadas no diálogo com as autoras – a descontinuidade das diretrizes voltadas à alfabetização, deficiência de estudos específicos sobre essas políticas e o jugo das imposições internacionais que norteiam as ações educacionais.

Sobre a descontinuidade das iniciativas da educação, Lombardi e Saviani (2008) preconizam que:

[...] parece que cada governo, cada secretario de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade não há como fazer frente às questões especificamente educacionais dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 271).

Pelos diálogos ora estabelecidos, as diretrizes da educação devem considerar essa característica e a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade, para legislar com o propósito de insistir em propostas que possam, de fato, ter a durabilidade necessária e que sejam sequenciais de modo que a mudança de mandato não transforme em outra política contrária do que está sendo construído.

Como pressupõe Aranda (2013a):

[...] na primeira década dos anos 2000, questões voltadas para a expansão do acesso no ensino fundamental, para a busca de melhor qualidade de ensino, se constituíram como imprescindíveis eixos da política educacional brasileira, visíveis nas proposições da União com diversas iniciativas que, direta ou indiretamente, estão direcionadas, em especial, para os três primeiros anos do ensino fundamental, período destinado pela educação escolar para a alfabetização de crianças de seis a oito anos de idade. (ARANDA, 2013a, p. 164).

Assim, o compromisso desta pesquisa em pontuar os programas que tratam dessas questões voltadas para a melhoria da qualidade na alfabetização da criança na faixa etária é relevante. Para uma melhor visualização desses programas governamentais, organizamos uma tabela com descrições a seguir mencionadas.

**Quadro 6 – Programas de Governo voltados à alfabetização no Brasil**

<b>Ordem</b>	<b>Lançamento</b>	<b>Programa</b>	<b>Esfera</b>
1	1999	PCN em Ação – Alfabetização	Governo Federal
2	2000	GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar	Governo Federal
3	2001	PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores	Governo Federal
4	2003	PRALER - Programa de Apoio a Leitura e a escrita	Governo Federal
5	2005	PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem	Governo Federal
6	2007	PAIC - Programa pela Alfabetização na Idade Certa	Governo do Estado do Ceará
7	2008	Programa Além das Palavras	Governo do Estado de Mato Grosso do Sul
8	2012	PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Governo Federal

Organização: VIÉDES, 2014.

Por meio desse mapeamento foi possível apontar alguns achados dos programas de governo voltados para a alfabetização da criança a partir de 1999 obedecendo aos seguintes critérios de análise: período de lançamento, responsabilidade de execução, objetivo do programa, público alvo, formato e material.

Ao referirmos os programas voltados para alfabetização, é oportuno enfatizarmos a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, criada pelo governo federal em 2003, sob responsabilidade das secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do MEC, em parceria com IESs e com adesão de estados e municípios:

[...] visando a institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada, dirigida exclusivamente à educação infantil e ao ensino fundamental. Nas universidades que se integraram à rede, foram instituídos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação<sup>7</sup> com uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada de professores (GATTI, 2011, p. 55- 56).

<sup>7</sup> Os centros têm a função de desenvolver pesquisas, estabelecer parcerias com outras universidades, articular-se às secretarias de Educação para o cumprimento as propostas conveniadas, oferecidas na modalidade semipresencial, com encontros e atividades individuais. Devem ainda cuidar da elaboração do material didático (livros, vídeos, *softwares*), da preparação/orientação do(a) coordenador(a) de atividades de cada secretaria da Educação e da formação de tutores (GATTI, 2011).

A rede nacional consiste, portanto, em um conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica que, além de fortalecer os programas estratégicos da área, promove maior articulação entre as demandas de estados e municípios e os cursos oferecidos pelas instituições parceiras, valendo-se do maior refinamento das demandas das secretarias de Educação produzido pelo PAR<sup>8</sup>, o que permite melhor organização do seu atendimento pelas IESs.

Conforme prevê Gatti (2011), constituem a RNF as IPESs, comunitárias e sem fins lucrativos, e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia; a participação nas ações da rede e o seu controle social são assegurados por um comitê gestor e pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e integram a Rede Nacional de Formação Continuada, como ações estratégicas, os programas: Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil. As responsabilidades e as competências dos segmentos envolvidos (MEC, IES, sistemas de ensino e professores e tutores) são estabelecidas pela Resolução CD/FNDE nº 33, de 26/06/2009, referida, especificamente, ao Programa Pró-Letramento.

Após essa explanação, iniciamos a apresentação dos programas governamentais, apresentados em subtópicos para melhor organização.

### **1.3.1 - PCN em Ação - Alfabetização**

De acordo com o documento de apresentação do Programa de desenvolvimento profissional continuado alfabetização (BRASIL, 1999), o PCN em Ação, lançado pelo Governo Federal em 1999, ficando a responsabilidade de executar o projeto a cargo das

---

<sup>8</sup> O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Sendo um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). A partir de 2011, os entes federados poderão fazer um novo diagnóstico da situação educacional local e elaborar o planejamento para uma nova etapa (2011 a 2014), com base no Ideb dos últimos anos (2005, 2007 e 2009). Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=159&Itemid=38](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=159&Itemid=38).

secretarias estaduais e municipais na indicação de coordenadores-gerais e de grupos; organização dos grupos de estudo; preparação de local e de recursos materiais para o desenvolvimento dos trabalhos; formulação de cronograma local de desenvolvimento das ações, de forma a possibilitar que professores e especialistas em educação tenham condições de participar; reprodução e distribuição do material; avaliação e acompanhamento da ação (BRASIL, 1999).

A publicação do Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização, em 1999, prefaciada pelo então ministro da educação Paulo Renato Souza, procura apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, de forma a favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria.

Imbuído da formação continuada para professores do ensino fundamental e especificamente pelo módulo de alfabetização, orientou os trabalhos dos professores que alfabetizam, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, crianças e adultos, viabilizando a proposta de alfabetizar com textos e subsidiar os professores nesse sentido.

O Módulo Parâmetros em Ação da Alfabetização (BRASIL, 1999) foi destinado aos professores alfabetizadores, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, crianças e adultos. Até o momento não havia publicações do Ministério da Educação elaboradas especificamente para o trabalho de formação de alfabetizadores.

Quanto ao formato e material:

O projeto está organizado em módulos de estudo compostos por atividades diferenciadas que procuram levar à reflexão sobre as experiências que vêm sendo desenvolvidas nas escolas e acrescentar elementos que possam aprimorá-las. Para tanto, utiliza textos, filmes, programas em vídeos que podem, além de ampliar o universo de conhecimento dos participantes, ajudar a elaborar propostas de trabalho com os colegas de grupo e realizá-las com seus alunos. (BRASIL, 1999, p. 3)

O documento está dividido em sequências de atividades, no total de oito, com tempo previsto para aproximadamente quatro horas cada uma, totalizando trinta e duas horas de trabalho com os professores. Há também anexos com diferentes tipos de subsídios aos coordenadores de grupo e professores, tais como orientações para o uso dos programas de vídeo pelo coordenador, textos para os professores, bibliografia básica comentada, atividades de alfabetização (compilado de atividades, descritas e analisadas), material de leitura e

pesquisa para uso com os alunos, sugestões de livros de literatura para o acervo da escola e amostra da evolução da escrita de alunos (BRASIL, 1999).

A participação no curso orientado por esse módulo requer o uso de um caderno para anotações detalhadas, uma vez que isso permite, posteriormente, recuperar as questões tratadas durante os encontros para maior aprofundamento e para esclarecimento de eventuais dúvidas. Além disso, a realização de muitas das atividades propostas durante o curso dependerá da consulta a anotações que foram sendo feitas até então.

Outra questão problematizada por esta política de alfabetização:

O desafio de elaborar esse módulo foi muito grande, basicamente pela combinação de duas variáveis. Uma delas é que criar situações de formação de professores para módulos desse tipo é criar situações para serem propostas e encaminhadas por outros profissionais, que não se sabe *a priori* quem são, o que já sabem sobre o assunto abordado, que prática já possuem, que tipo de professores terão em seus grupos. A outra é que uma prática pedagógica de alfabetização com textos não é algo familiar a grande parte dos formadores e dos alfabetizadores – o que requer um cuidado grande com a explicitação de intenções, objetivos e possibilidades de encaminhamento das atividades sugeridas (BRASIL, 1999, p. 17).

Compreendemos que o que se configura é o risco de diferentes propostas sugeridas e a possibilidade de haver distorções a respeito do entendimento de como podem ou devem ser implementadas, como em qualquer outra política pública no momento em que são lançadas como novidade, o que deve encorajar os professores alfabetizadores por estarem especialmente no início do processo de alfabetização onde o desafio deve ser cuidadosamente enfrentado.

### **1.3.2 - GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar**

Na sequência das análises, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar<sup>9</sup> foi lançado em 2000, com o apoio de formadores e tutores para cada disciplina, que atuaram como orientadores da formação dos professores. Cada formador foi responsável por orientar o conjunto de professores das escolas sob sua responsabilidade.

Com o objetivo de atender às necessidades das escolas participantes do Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE)<sup>10</sup> incluindo algumas regiões brasileiras, quais sejam:

---

<sup>9</sup>Convém ressaltar que o Gestar I foi reeditado como Gestar II para atender os professores dos anos finais do ensino fundamental nas áreas de língua portuguesa e matemática.

<sup>10</sup>O PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação constitui-se num processo gerencial de planejamento estratégico para a melhoria do desempenho dos alunos e da organização e funcionamento das escolas de maneira

Norte, Nordeste e Centro-Oeste, sendo vinculado ao programa Fundescola<sup>11</sup>, as diretrizes para a elaboração das ações do Programa se propôs a instaurar um processo que considere e valorize a formação inicial e prática do professor, sem reduzir esse processo a um treinamento de caráter tecnicista ou a uma capacitação que pressuponha “dar capacidade” ao professor para o exercício de seu trabalho (BRASIL, 2007).

Em conformidade com o Guia Geral GESTAR I, o programa compreendeu:

- O desenvolvimento de um curso de Formação Continuada em Serviço a ser desenvolvido ao longo de quatro semestres/módulos;
- A ênfase na importância da Avaliação Diagnóstica dos Alunos, cujos professores participam do curso de formação, com base nos descritores<sup>12</sup> de Língua Portuguesa e de Matemática, incluídos nos anexos;
- A organização de atividades de auto avaliação para os professores visando ao mapeamento do seu desenvolvimento profissional;
- A organização de um acervo de aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, como recurso de apoio à aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2007, p. 10).

Dessa forma, a intenção do programa foi de provocar transformações na qualidade de ensino, na prática do processo de ensino e aprendizagem com o propósito de dar maiores condições às crianças para a aquisição, o desenvolvimento e o domínio de sistemas de representação da linguagem escrita e da matemática e dos conteúdos que as duas linguagens veiculam.

O público do programa foram os professores habilitados para atuar da 1ª à 4ª série ou do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental em exercício nas escolas públicas do Brasil.

O formato desse programa apresentou-se num conjunto de ações articuladas e compreendeu, entre outras ações, as que são espelhadas nas diretrizes para formação continuada em serviço, desenvolvido na modalidade de educação à distância e de atividades presenciais: sessões de introdução dos cadernos de teoria e prática (TP), que inclui um conjunto de materiais para o professor estruturando-se de forma que permitiu temas distribuídos em 4 TP de Língua Portuguesa ou 4 TP de Matemática por semestre, reuniões e oficinas de trabalho para estudos das TPs e planejamento do ensino (BRASIL, 2007).

Em cada escola, o Programa previu a existência de dois formadores de professores que teve como uma de suas funções conhecer o cursista, ajudá-lo a organizar seus estudos e

---

eficiente e eficaz, objetivando a melhor concentração de esforços e recursos para reverter os altos índices de repetência e abandono e a má qualidade da aprendizagem.

<sup>11</sup>O Fundescola é financiado pelo Banco Mundial e trata-se de uma parceria do Ministério da Educação (MEC), estados e municípios que busca dar efetividade às políticas educacionais.

<sup>12</sup> Os descritores no âmbito do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR I, foram elaborados a partir dos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação e considerou-se como prioridade a verificação das formas de pensamento de que o aluno dispõe em cada fase de desenvolvimento e dos conhecimentos que já construiu (BRASIL, 2007, p. 46).



estimular sua reflexão, levando em conta que cada um tem percursos formativos, experiências e valores próprios.

Os materiais disponibilizados para o programa foram organizados em cadernos denominados AAA – Atividades de Apoio à Aprendizagem dos Alunos, organizados em 7 cadernos de Apoio à Aprendizagem da área de Matemática e 7 cadernos de Língua Portuguesa, com sugestões de situações significativas de aprendizagem para os alunos, com orientações metodológicas para os professores, complementares aos cadernos de Teoria e Prática, como pressupõe o Guia Geral (2007).

### **1.3.3 PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**

Dando prosseguimento na identificação dos programas, o terceiro mencionado na pesquisa é o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, lançado pelo governo federal em 2001, que estabeleceu em bases de parceria por meio de um Termo de Cooperação Técnica, entre o MEC e as secretarias de educação, universidades, escolas de Magistério ou organizações não-governamentais, como curso anual de educação continuada e destinado a professores que alfabetizam tanto crianças como também jovens e adultos, com vistas à “[...] necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos, a muitas mãos e em diferentes países e que representou uma mudança de paradigma na alfabetização” (BRASIL, 2001, p.5).

O objetivo do programa pautou-se em:

[...] desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. Que condições são essas? Um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores (PROFA, 2001, p. 5).

Em conformidade com o documento de apresentação do programa (BRASIL, 2001), o PROFA foi um curso anual de formação destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos. Embora seja destinado em especial a professores que alfabetizam, este foi aberto a outros profissionais da educação com pretensão de aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período de alfabetização.

Quanto ao formato do programa, era organizado em módulos, sendo: módulo 1- conteúdos de fundamentação relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e à didática da alfabetização; módulo 2 - exercícios de situações didáticas de alfabetização; e módulo 3 - trata dos conhecimentos gramaticais da língua portuguesa.

Com carga horária de 160 horas, 75% do tempo destinou-se para formação em grupo e o restante para o trabalho pessoal com estudo e produção de textos e materiais que depois serviriam para socialização ou entregues ao coordenador com o propósito de serem avaliados:

A proposta consiste em realizar encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas. Ao término do curso, os participantes com frequência adequada e que tiverem realizado todas as tarefas propostas receberão um certificado emitido pela instituição que desenvolveu o programa em parceria com o MEC (BRASIL, 2001, p. 20).

Embora essa pesquisa não tenha como objeto a formação continuada, é maciça sua relação entre programas governamentais voltados às políticas de alfabetização e o papel compensatório da formação em serviço.

Para o trabalho de formação proposto, o programa apoiou-se em dois tipos de material: os textos escritos destinados aos professores cursistas e aos formadores e 30 programas de vídeo especialmente produzidos para uso no curso, organizados em kits e entregues à instituição parceira, para posterior distribuição aos professores formadores e cursistas, como pressupõe o Documento de apresentação do PROFA (2001).

### **1.3.4 PRALER - Programa de Apoio a Leitura e a escrita**

O PRALER - Programa de Apoio à Leitura e Escrita foi lançado em 2003, como iniciativa do MEC, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental - SEIF, Departamento de Políticas Educacionais – DPE e Fundescola, via convênio firmado entre MEC e os municípios, especificando as condições para o estabelecimento de parcerias entre os três principais agentes de execução – Ministério da Educação/SEIF/DPE/Fundescola, Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, Escola pólo (local da formação continuada) – bem como as atribuições correspondentes (BRASIL, 2004).

Em conformidade com o Guia Geral do programa (2004), o PRALER tem como foco o investimento no processo de alfabetização no início da escolarização, e tem como objetivo oferecer formação continuada aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, com vistas a dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna.

O formato do programa é do PRALER é organizado na modalidade de ensino semipresencial, mesclando atividades de estudo individual, apoiado pelos Cadernos de Teoria e Prática, e reuniões semanais ou quinzenais chamadas de “Sessões Presenciais Coletivas<sup>13</sup>”, com um professor formador para orientar o grupo (BRASIL, 2004).

A Formação continuada em serviço do programa propõe ser desenvolvida ao longo de dois semestres/ módulos, ou seja, um ano, por meio de estudo individual dos cadernos de TP<sup>14</sup>, oficinas coletivas e acompanhamento pedagógico, com os componentes desta ação voltados para formação continuada do formador (representante do Programa que coordena todas as atividades, discute formas de implementá-las e avalia o desenvolvimento dos professores cursistas) que envolvem a participação de vários formadores de outras localidades possibilitando compartilhamento de experiências. É formação do professor cursista que lê, elabora respostas, lembra de fatos e episódios marcantes de sua vida pessoal e profissional, reflete ou compara posições além de rever criticamente posturas e práticas de ensino etc. Portanto, serão situações individuais, como pressupõe o PRALER - Guia Geral (BRASIL, 2012).

Sobre a forma e a estrutura da organização do material, estão apresentadas em materiais de ensino e aprendizagem e são: 6 cadernos de Teoria e Prática - TP, 01 Guia Geral, 01 Manual Geral do Formador; 6 cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos alunos versão professor; 6 cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos alunos versão dos alunos.

De uma forma geral, o programa tem seus moldes no GESTAR I, denominando inclusive os mesmos nomes para os Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAA), com o Guia Geral, Manual do Formador e os Cadernos de Teoria e Prática – os TPs.

### **1.3.5 PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem**

O Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação –, lançado em 2005 é um programa de formação continuada direcionado aos professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas, como ação integrante do Plano

---

<sup>13</sup>Nas Sessões Presenciais Coletivas, o formador será orientado a usar uma diversidade de metodologias e a reconhecer as diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos professores cursistas. A finalidade deste encontro é de retomar o estudo individual a respeito dos conceitos dos Cadernos de Teoria e Prática e suas implicações pedagógicas (BRASIL, 2012).

<sup>14</sup> Cadernos do TP referem-se aos cadernos de Teoria e Prática, nos mesmos moldes do GESTAR I.

Nacional de Qualidade da Educação Básica, e reeditado em 2007, entre as ações de formação de professores do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE.

Pressupõe o Guia Geral do Pró-Letramento (BRASIL, 2012) os objetivos:

[...] oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino. (BRASIL, 2012, p. 02).

É responsabilidade do Ministério da Educação, no papel de coordenador nacional do programa, elaborar as diretrizes, os critérios para organização dos cursos e a proposta de implementação e garantir recursos financeiros para a formação dos orientadores/tutores e para a elaboração e reprodução dos materiais. A responsabilidade pelo desenvolvimento e produção dos materiais dos cursos, formação e orientação do professor orientador/tutor fica por conta das Universidades, integradas aos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com o objetivo de oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2012).

De acordo com o Guia do Pró-Letramento (BRASIL, 2012), o programa é realizado com a participação de cinco atores essenciais que são responsáveis pela execução das ações nos Estados quais sejam: Coordenador Geral do Programa: profissional vinculado a universidade parceira, responsável pela implementação do Programa; Formador: preferencialmente um profissional vinculado a Universidade formadora e responsável pela formação dos orientadores de estudos; Coordenador Administrativo do Programa: deve ser um profissional da Secretaria de Educação, responsável pela organização do Programa no município e pela articulação entre a IES e a Secretaria de Educação; Orientador de Estudos: deve ser professor efetivo do município e receber a formação da Universidade com indicação feita pela Secretaria de Educação pautada em sua experiência profissional e formação acadêmica, considerado pelo programa como peça-chave no projeto, pois ele será o articulador entre a Universidade e os cursistas; e, por último, o Professor Cursista: deve ser professor das séries ou anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano), estar atuando em sala de aula e ter feito a inscrição.

Com a perspectiva de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos mediante a incorporação das crianças de 6 anos de idade, o Programa Pró-Letramento, instituído em 2005, dirige-se aos docentes dos anos iniciais dessa etapa de escolarização, com o objetivo de orientar o trabalho dos professores que atuam nesse período de ensino e de assegurar a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática, acolhendo as crianças pequenas, mediante o uso de abordagens mais adequadas à faixa etária (BRASIL, 2012, p. 84).

O programa inova com a abertura da concessão de bolsas para os atores responsáveis pela execução das ações, por meio da Resolução FNDE nº 24/2012, que a dispõe, em conformidade com os setores envolvidos com o programa: Universidade, Redes de Ensino, MEC e orientadores de estudos do programa.

Quanto à carga horária, o Guia Geral do Programa (BRASIL, 2012) preconiza que para os orientadores de estudos, o curso terá duração de 180 horas<sup>15</sup> e para a formação dos cursistas, é dividida em 84 horas presenciais e 36 horas à distância, totalizando 120 horas, iniciando após a formação inicial dos orientadores de estudos, os quais participam de uma área de formação por vez, frequentando a outra área na etapa do revezamento<sup>16</sup>, sendo que no mínimo 75% de presença nos encontros com o orientador de estudos; os cursos de Alfabetização e Linguagem e de Matemática serão desenvolvidos paralelamente e serão realizados num período de até 12 meses para a fase inicial e até 10 meses para a fase do Revezamento.

O material do Pró-Letramento foi elaborado por dez universidades e está dividido em dois volumes: o volume de Alfabetização e Linguagem, dividido em oito fascículos e o volume de Matemática também possui oito fascículos.

O material didático foi preparado com o objetivo de oferecer as bases necessárias ao trabalho do(a) professor(a), atingindo-o diretamente em sua prática. Envolve o conhecimento do conteúdo pedagógico, dos conteúdos a serem ensinados aos alunos e das maneiras de ensiná-los. Propõe situações que incentivem a reflexão e o caráter contínuo da construção de conhecimentos pelos professores, incentivando-os a aplicarem o que aprenderam nas aulas com seus alunos e a analisarem os resultados com colegas, tutores e professores formadores. As ferramentas tecnológicas de interação a distância foram introduzidas paulatinamente no curso (BRASIL, 2012, p. 56).

O Programa faz parte também do movimento de revisão dos currículos, dos materiais de apoio ao trabalho dos professores e das próprias metodologias de ensino, diante da

---

<sup>15</sup> Os orientadores de estudo têm como formação inicial o Seminário Inicial do Programa no qual a participação é obrigatória, para a partir dele, estar apto a iniciar a formação de cursistas em seu município (BRASIL, 2012).

<sup>16</sup> A partir da estrutura montada, os professores cursistas que fizeram o curso de Matemática participarão também do curso de Alfabetização e Linguagem e vice-versa, para que se desenvolva nas escolas a cultura de formação continuada, que é um dos objetivos do Pró-Letramento (BRASIL, 2012, p. 5).

defasagem de rendimento dos alunos da educação básica, em relação às expectativas de aprendizagem apontadas nas avaliações nacionais de larga escala, e, como pressupõe Gatti (2011), em 2008 o Pró-Letramento passa a ser articulado à Provinha Brasil<sup>17</sup> – Avaliação da Alfabetização Infantil – então lançada pelo MEC.

### **1.3.6 PAIC - Programa pela Alfabetização na Idade Certa**

O PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa, criado inicialmente em 2004 no município de Sobral e assumido em 2007 no âmbito estadual no Ceará, pelos rápidos resultados de alfabetização, foi o principal atrativo da atenção do MEC, o qual serviu de berço para o atual PNAIC – Pacto Nacional pela Idade Certa, conforme o editorial da revista ‘Pense!’ - revista do Programa de Alfabetização na Idade Certa, da Secretaria de Estado de Educação do Ceará de 2013.

Com a implantação do programa, o IDEB do Estado, para o 4º e 5º anos, passou de 3,2, em 2005, para 4,9 em 2011 (o esperado era 4,0). Se, em 2007, apenas 15 municípios, de um universo de 184, tinham nível considerado desejável de alfabetização (um deles era Sobral), em 2011, praticamente todos os municípios alcançaram o mesmo patamar (com exceção de cinco, que ficaram no nível "suficiente", segundo mais alto), indo de acordo com que o país estava buscando que era um programa que trouxesse um rápido resultado. Assim:

Com a troca de ministros, era preciso encontrar um programa rápido e urgente que desse resultado imediato. E não é fácil propor, gestar e criar um programa para aplicá-lo nacionalmente e que tenha resultados em um ano ou dois, no máximo. Então, a saída foi encontrar algo que já existia, e que pudesse ter visibilidade e capilaridade (GUERREIRO, 2013, p. 1).

Os dados demonstram que o estado do Ceará tinha sérios problemas com alfabetização em 2007, com apenas 30% dos alunos da rede pública com até sete anos em um nível de alfabetização considerado desejável. Após cinco anos de implantação do PAIC, 90% dos estudantes alcançaram nível desejável, o que chamou a atenção do Governo Federal para que se implantasse uma política de alfabetização tão eficiente quanto o PAIC, com adesão a nível nacional.

---

<sup>17</sup> Essa prova é um instrumento diagnóstico cujos resultados não são incorporados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e que tem o intuito de atender às demandas de informação sobre o nível de alfabetização dos alunos, de modo a subsidiar as intervenções pedagógicas e administrativas que balizem o redirecionamento das práticas alfabetizadoras com base na análise das respostas dos alunos.

De acordo com a apresentação do programa instituído na página oficial<sup>18</sup>, trata-se de um programa de cooperação entre governo do Estado e municípios cearenses, com o propósito de alfabetizar alunos da rede pública municipal ao final do segundo ano do ensino fundamental, por meio de parcerias do terceiro setor, quais sejam UNICEF, APRECE, UNDIME-CE, APDMCE, SECULT e Fórum de Educação Infantil do Ceará.

O PAIC cearense tem como meta a alfabetização de 100% das crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental, assim como a alfabetização dos alunos não alfabetizados do 3º ao 9º ano do ensino fundamental e propõe uma intervenção sistêmica que é executada por meio de cinco eixos: Eixo de Alfabetização, Eixo de Gestão Municipal, Eixo de Educação Infantil, Eixo de Literatura Infantil e Formação do Leitor e Eixo de Avaliação Externa.

Sobre o Eixo de Alfabetização, o programa oferece cooperação técnico-pedagógica aos municípios para a implantação e implementação de propostas didáticas de alfabetização, além de produzir materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º e 2º anos e material de apoio pedagógico para professores e alunos do 3º ao 5º anos do ensino fundamental dos 184 municípios do Estado do Ceará, com o propósito de viabilizar a formação docente continuada e em serviço nos municípios, por meio de formadores do PAIC das Secretarias Municipais de Educação.

As ações do eixo, em 2013, descritas na página oficial do programa, circundam sobre formação continuada presencial para 512 Formadores / Alfabetizadores do 1º ano; realização de 48 horas de formação continuada presencial para 300 professores do 1º ano dos municípios com as menores proficiências, com base no resultado do SPAECE-ALFA<sup>19</sup>; realização de 80 horas de formação continuada presencial para 9.000 professores do 2º ano das redes Municipal e Estadual; fortalecimento da utilização do software Luz do Saber Infantil como estratégia de alfabetização das crianças (3º, 4º e 5º ano); fortalecimento do processo de acompanhamento pedagógico aos encontros de formação de professores e às salas de aula do 1º ao 5º ano; realização de 64 horas de formação continuada presencial para 534 Formadores Multiplicadores de Língua Portuguesa e Matemática do 3º ao 5º ano; realização de 40 horas de formação continuada presencial do software Luz do saber Infantil para 210 formadores multiplicadores dos 144 municípios e elaboração da Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Matemática para o estado do Ceará.

---

<sup>18</sup> PAIC – Programa de Alfabetização na Certa, disponível em <http://www.paic.seduc.ce.gov.br>. Acesso em 13 de março de 2014.

<sup>19</sup> Refere-se ao Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Alfabetização.

Em maio de 2011 o Governo do Estado do Ceará lançou o “PAIC MAIS”, visando estender as ações que eram destinadas às turmas de Educação Infantil, 1º e 2º ano do ensino fundamental até o 5º ano nas escolas públicas dos 184 municípios cearenses.

O PAIC MAIS é a ampliação do Programa Alfabetização na Idade Certa que propõe mais ações para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos da rede pública até o 5º ano de escolaridade. É mais cooperação do Governo do Estado do Ceará com os municípios em prol da aprendizagem dos alunos.

Em conformidade com Gatti (2011) o governo cearense oferece materiais pedagógicos aos alunos das séries atendidas (primeiro e segundo anos do ensino fundamental) e formação aos profissionais de alfabetização; fornece também aos municípios participantes um programa de incentivo à leitura e um programa de avaliação das séries iniciais, pela compreensão de que o domínio da leitura e da escrita é condição prévia para o sucesso do(a) aluno(a) em outras aprendizagens escolares e, após quatro anos de atuação, 99,5% dos municípios teriam atingido média satisfatória, segundo os parâmetros adotados.

Informações obtidas na página eletrônica do programa atestam que é oferecido um curso de formação básica aos professores de 120 horas, dividido em sete módulos temáticos. A previsão é de que os professores possam cursar, pelo menos, 80 horas de curso para sua formação.

Esses módulos que compõem o curso referem-se a: sensibilização e pedagogia da leitura, dinamização do acervo literário, literatura e contação de histórias, literatura infantil no desenvolvimento e no processo de aprendizagem da criança, professor(a) leitor(a), planejamento pedagógico, alfabetização e letramento.

### **1.3.7 Programa Além das Palavras**

Em nível de âmbito estadual, o Programa Além das Palavras<sup>20</sup> do Estado de Mato Grosso do Sul, implantado em 2008, em 79 escolas-pilotos distribuídas em 25 municípios e transformado em Programa em 2012<sup>21</sup>, tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes, bem como subsidiar a prática docente, por meio de capacitação e assessoramento (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

De acordo com o documento acima citado:

---

<sup>20</sup> O programa chama-se Alfa e Beto que o Estado de MS o nomeou como Além das Palavras.

<sup>21</sup> Resolução n. 2.509, de 4 de janeiro de 2012, publicada no Diário Oficial n. 8.104.



O Programa Além das Palavras orienta-se, particularmente, pelo que estabelece a LDB (Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu artigo 2º, inspirada na Constituição Federal de 1988, sobre os fins da educação: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Orienta-se, ainda, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) que definem princípios, fundamentos e procedimentos de elaboração e implementação dos currículos para os estados, com destaque à interdisciplinaridade, à contextualização e à transversalidade como formas de organização do trabalho pedagógico escolar. Considera, também, as reflexões que constam nos Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de MS quanto à educação, escola e currículo (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 15).

O programa se nutre das diretrizes legais preconizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica e os Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e prevê a contratação de professores formados em Letras e Matemática para exercerem a função de Coordenadores, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, os quais são treinados por profissionais da Secretaria de Estado de Educação - MS para atuarem nas escolas onde são lotados juntos aos professores e:

[...] apresenta-se como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores licenciados em Língua Portuguesa e Matemática para atuarem como coordenadores de área da Rede Estadual de Ensino. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 11).

Por meio dessas ações, é perceptível que a responsabilidade de supervisão dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelos professores ficam a cargo dos coordenadores das áreas de Língua Portuguesa e Matemática e não mais do coordenador pedagógico, que não participa da formação continuada do programas, ficando alheio à metodologia concebida pela proposta da utilização do método fônico, conceituado por Oliveira (2004):

O uso de métodos fônicos não ocorre de forma abstrata; ele se dá através da utilização de materiais didáticos diversos – uso de letras, alfabetos, atividades que letras e sons (fonemas e grafemas), palavras impressas em cartões e cartazes, textos desenvolvidos ou escolhidos por critérios semânticos e morfosintáticos. Esses materiais se encontram na forma de orientações, fichas e listas de palavras, ou sistematizados e manuais de alfabetização – que tradicionalmente são chamados de cartilhas no Brasil. (OLIVEIRA, 2004, p. 59).

Dessa forma, cabe pontuar que na atualidade de Mato Grosso do Sul os programas Além das Palavras e PNAIC coexistem no cotidiano escolar das escolas públicas estaduais; o que nos faz refletir como é possível os professores alfabetizadores da rede estadual de Mato Grosso do Sul além de participarem da formação do PNAIC na perspectiva do letramento,

participarem também da formação do Programa Além das Palavras e, estendendo a reflexão, como exploram concomitantemente a perspectiva do letramento e o método fônico.

Sobre o material didático, a Secretaria de Estado de Educação – SED/MS, distribuiu kits do Instituto Alfa e Beto (IAB)<sup>22</sup> com livros didáticos para serem utilizados pelos alunos e professores, entre os quais estão: “Grafismo e Caligrafia - letras cursivas”, “Grafismo e Caligrafia – letras de forma”, “Aprender a Ler”, Manual do professor – Aprender a ler, Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização, Manual da Consciência Fonêmica, 110 minilivros, Bonecos Alfa e Beto (fantoques), cartazes, Livro Gigante – Leia comigo, Manual do livro Gigante – Leia Comigo, Livro Reduzido – Leia Comigo, Agenda do Professor (em desuso desde 2012), além dos livros para o professor “ABC do Alfabetizador”, “Alfabetização de Crianças e Adultos: Novos Parâmetros” e “Aprender e Ensinar”, todos de autoria de João Batista Araujo e Oliveira (Diretor-presidente do Instituto Alfa e Beto).

Desse modo, ao tecermos essa breve apresentação dos programas governamentais voltados à alfabetização da criança, consideramos que todos os programas ora explanados apresentam o formato voltado à formação continuada de professores alfabetizadores e sobre os programas de âmbito estadual, questionamos se esses não divergem com a adesão desses Estados na pactuação proposta pelo PNAIC.

Após essa explanação sobre esses programas governamentais, pontuamos que o PROFA, o Pró-letramento – ambos programas da união e o PAIC – de âmbito estadual do Governo do Estado do Ceará, possuem formato quase idênticos e não podemos desconsiderar nenhum deles e suas propostas constituídas para atender a realidade de cada época, o pioneirismo de se pensar da alfabetização da criança como política pública em educação, caminhos que fortaleceram o atual programa Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa, caracterizado no capítulo a seguir.

Logo, o que vimos até o momento são programas de governo que ganham um nome diferente, mas o formato é quase idêntico. Esses programas analisados mantêm o papel do formador do formador assumido pelas universidades, o formador que forma os cursistas. Seguem uma linha de formação continuada à distância com encontros presenciais, utilizam-se de materiais semelhantes e se organizam como tal, de forma muito semelhante de um programa para o outro.

---

<sup>22</sup> Trata-se de uma organização não governamental, criado em novembro de 2006, tendo como Diretor-Presidente professor João Batista Araujo e Oliveira conforme site disponível em <<http://www.alfaebeto.org.br>>.

Entretanto, as matrizes teóricas são completamente diferentes, por vezes até incompatíveis como é o caso das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul que possuem esse confronto pela adesão ao PNAIC e programa Além das Palavras.

Assim, o que torna esse capítulo relevante é a percepção histórica sobre a alfabetização, que desde seu início foi marcada pela negativa de investimento e também acesso limitado à maioria dos filhos dos trabalhadores.

Embora a análise em torno das diretrizes legais seja o foco do trabalho, essa foi possível após investigarmos os métodos pelas quais a alfabetização é tratada e explorada em diferentes épocas. O que nos permitiu uma aproximação com as normas que regem o legado da aquisição do ensino da leitura e escrita, determinada pelo contexto de uma metodização da alfabetização.

Essa afirmação é perceptível ao longo de sua história, inclusive a grande influência europeia nesse meio; nos grupos de pesquisa consolidados que debatem a alfabetização brasileira e por fim, nos programas governamentais, que além de estarem voltados diretamente para o discurso da formação continuada dos professores alfabetizadores, os quais são normatizados pelos métodos.

Pelos grupos de pesquisa em alfabetização do Brasil foi possível verificar a influência que os mesmos refletem nas políticas públicas que circundam a alfabetização; assumem a produção material que os professores alfabetizadores exploram nos encontros dos estudos e também no espaço escolar, como livros para leitura e jogos didáticos.

Ao investigarmos esses programas voltados para educação, ao invés de respostas, encontramos mais questionamentos: entre os projetos, programas e agora um pacto nacional, a primeira impressão é a que fica? Quantas primeiras impressões pela implantação desses programas já tivemos? Um ano de Pacto é apenas o início; analisar o contexto dos modelos já implantados é os meios. De forma que essas discussões se estenderão no segundo e terceiro capítulos da pesquisa, ao analisarmos, de fato, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como política pública e sua práxis partindo da macro visão que tratamos no capítulo II, na constituição do PNAIC em sua matriz teórica e no esforço de alcançarmos a micro visão, tratada no capítulo III, evidenciando o lócus municipal de Anastácio e como o programa se estabelece na prática.

Assim, estabelecemos no capítulo dois a apresentação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a sistematização organizacional na tentativa de apresentar uma resposta se o PNAIC é uma proposta nacional de alfabetização tida como inédita no campo dos programas que se destinam a alfabetizar crianças.

## **CAPÍTULO II**

### **O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: O NOVO OU TUDO DE NOVO?**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, no decorrer do ciclo, do 1º ao final do 3º ano do ensino fundamental.

O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos. (BRASIL, 2012, p. 17).

Considerando a complexidade dessas aprendizagens, o tempo de 600 dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita; necessário, também, à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, como pressupõe o Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012).

Para melhor organização da leitura, dividimos o capítulo em três subtópicos: o primeiro trata da descrição e proposição do PNAIC, o segundo dos Eixos e o terceiro o programa como ação da política pública em educação.

#### **2.1 O PNAIC: descrição e proposição**

De acordo com o documento de apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012), trata-se de um programa integrado, com o objetivo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras.

Para o alcance desses objetivos, as Ações do Pacto compreendem um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados

pelo Ministério da Educação, que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações são complementadas por outros três eixos de atuação: materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e controle social e mobilização (BRASIL, 2014).

As características descritas no documento constam desde a integração e estruturação, a partir da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de diversas ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuem para a alfabetização; compartilhamento da gestão do programa entre Governo Federal, estados e municípios e pela orientação de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos pelas avaliações anuais (BRASIL, 2012).

A palavra pacto nos faz pensar em acordo, compromisso assumido entre duas partes e, no caso do programa, envolve as esferas governamentais no âmbito federal, estadual e municipal e sobre a formação dos professores, o Documento de apresentação do programa (BRASIL, 2014) propõe:

Para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2014, p. 07).

Logo, a formação continuada se constitui no conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente e, no âmbito do Pacto, a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores desenvolve-se a partir de um processo de formação entre pares, em um curso presencial.

Em conformidade com o Documento de Apresentação do Pacto (BRASIL, 2014), os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas no ano de 2013, objetivando a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem. As estratégias formativas priorizadas contemplam atividades de estudo, planejamento e socialização da prática.

O mesmo documento informa que, em 2014, a duração do curso encerrou com 160 horas, objetivando “aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, contemplando também o foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase em Matemática” (BRASIL, 2014, p. 02).

A formação foi conduzida por orientadores de estudos, professores pertencentes ao quadro das redes de ensino, devidamente selecionados com base nos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, que participam de um curso de formação de 200 horas, ministrado por formadores selecionados e preparados pelas Instituições de Ensino Superior/IES que integram o programa, que selecionam e preparam seu grupo de formadores que, por sua vez, terão a responsabilidade de formar os orientadores de estudo, que conduzirão as atividades de formação junto aos professores alfabetizadores.

Para o acompanhamento e monitoramento das ações de formação, o Ministério da Educação desenvolveu um módulo denominado de SISPACTO, que integra o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC).

O SISPACTO pode ser acessado de qualquer computador conectado à rede mundial de computadores (Internet). Trata-se de importante ferramenta tecnológica, que proporciona agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do Pacto (BRASIL, 2012).

Em 2013, participaram do eixo de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: 53 (cinquenta e três) coordenadores estaduais, 5424 (cinco mil, quatrocentos e vinte e quatro) coordenadores municipais, 78 (setenta e oito) coordenadores no âmbito das IES, 170 (cento e setenta) supervisores (IES), 645 (seiscentos e quarenta e cinco) formadores (IES), 15.950 (quinze mil, novecentos e cinquenta) orientadores de estudos e 317.462 (trezentos e dezessete mil, quatrocentos e sessenta e dois) professores alfabetizadores das redes estaduais e municipais de ensino. Em 2014, os dados ainda não foram processados.

O processo de formação continuada é coordenado por 38 (trinta e oito) IES públicas, sendo 31 (trinta e uma) federais e 07 (sete) estaduais. As formações de 2013 tiveram o encerramento de dezembro até o mês de março de 2014, mas, na maioria dos Estados, o seminário de encerramento aconteceu em dezembro de 2013, totalizando 10 (dez) meses de aulas para os professores alfabetizadores e, em 2014, fixaram os mesmos critérios de encerramento.

O Documento de Apresentação do programa (2014) apresenta a quantidade de perfis dos sujeitos envolvidos:

**Coordenador local:** 1 (um) Coordenador Local para cada município com até 50 (cinquenta) Orientadores de Estudos. Para estados e municípios com mais de 50 (cinquenta) Orientadores de Estudos é facultado designar mais de um Coordenador Local, respeitando os múltiplos de 50 (cinquenta). Ou seja, 100 (cem) Orientadores de Estudos, 2 (dois) Coordenadores Locais; de 101 a 150 Orientadores de Estudos, 3 (três) Coordenadores Locais, e assim sucessivamente.

**Orientador de estudo:** 1 (um) Orientador de Estudos para cada 25 (vinte e cinco) Professores Alfabetizadores, podendo chegar a no máximo 34 (trinta e quatro) docentes.

**Professores Alfabetizadores:** Os dados do Censo Escolar 2013 do INEP serão a referência para o cálculo da quantidade máxima de Professores Alfabetizadores e Orientadores de Estudos (BRASIL, 2014, p. 08).

Caso o município possua menos de 10 (dez) professores alfabetizadores em sua rede, devem-se formar turmas mistas com professores de outros municípios ou solicitar atendimento pela Rede Estadual. O Coordenador Local do município não receberá bolsa de estudos, já que não haverá atividades formativas e de gestão a serem realizadas (BRASIL, 2014).

Quanto à carga horária da formação para Professores Alfabetizadores, Orientadores de Estudos e Coordenadores Locais, para o professor alfabetizador, em 2013, o curso teve a duração de 120 (cento e vinte) horas e, em 2014, teve a duração de 160 (cento e sessenta) horas, com a realização de encontros presenciais ao longo do ano letivo. Essa carga horária será distribuída em 12 (doze) horas mensais dedicadas à alfabetização Matemática e à complementação dos estudos em Linguagem, o que se constata o acréscimo de 40 (quarenta) horas de um ano para o outro, apontadas pelo programa “que deverão ser dedicadas às atividades de reforço dos conteúdos de Linguagem, presenciais e não presenciais” (BRASIL, 2014, p, 12).

O curso do orientador de estudos, em 2013 e 2014, foi de 200 (duzentas) horas, com a realização de encontros presenciais ao longo do ano letivo, assim distribuídas: Formação inicial: 40 (quarenta) horas; Acompanhamento: 4 seminários, com 32 (trinta e duas) horas cada, dedicados à alfabetização Matemática e, de forma articulada, à complementação dos estudos em Linguagem; Seminário de encerramento: 24 (vinte e quatro) horas; e Atividades indiretas: 8 (oito) horas.

Conforme o Documento de Orientação do Pacto (BRASIL, 2014), para o coordenador local, as IES foram responsáveis por promover reuniões com os coordenadores locais, com carga horária total de 80 (oitenta) horas nos dois anos distribuídas a critério das IES e comunicadas com antecedência mínima de 30 (trinta) dias aos Coordenadores Locais, com a finalidade de estudo das diretrizes de formação, informações gerais sobre a execução do programa, estudos e reflexões sobre a Alfabetização e Alfabetização Matemática na perspectiva do Letramento, com encontros presenciais que não durem mais que 12 (doze) horas mensais.

O MEC recomenda expressamente que:

[...] o Professor Alfabetizador que tenha concluído a formação em Linguagem em 2013 permaneça atuando em turmas do Ciclo de Alfabetização em 2014 (turmas do 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/multietapa) e, se possível, continue participando do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na condição de bolsista ou não bolsista, visando assegurar a continuidade dos trabalhos durante os três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2014, p. 16).

No caso dos Professores Alfabetizadores, a política pública visa estimular a consolidação do processo de aperfeiçoamento na prática pedagógica e a permanência desses profissionais no ciclo de alfabetização (sempre que possível, acompanhando os alunos do primeiro ao terceiro ano).

No caso dos Orientadores de Estudos, o objetivo da política pública é induzir a “formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo” (art. 7º, inciso II da Portaria nº 867, de 04/07/2012, que institui o Pacto), ou seja, profissionais especializados no tema que possam dar suporte permanente aos professores alfabetizadores, bem como estimular reflexões contínuas sobre as práticas pedagógicas, durante e após a implementação do programa.

No que se refere às atribuições de cada um dos participantes da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, o programa recomenda a leitura atenta da Resolução CD/FNDE nº 4, de Documento Orientador Pacto 2014 Coordenação de Formação Continuada de Professores DAGE/SEB/MEC Janeiro 2014.

Ressaltamos, a seguir, as principais características e atribuições dos diferentes atores do programa, previsto no Documento de Orientação do Pacto:

Professor Alfabetizador – o ator principal no programa, o que assegurará que as crianças estejam alfabetizadas aos 8 anos de idade, isto é, que sejam capazes de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações e propósitos, compreendendo o sistema alfabético de escrita. Devem ser capazes de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz, nas diferentes áreas do conhecimento, considerando a língua materna e a capacidade de resolver problemas matemáticos elementares. Deve ter 75% de presença nos encontros presenciais.

Orientador de Estudos – professor efetivo da rede responsável por formar grupos de estudo em sua rede realizando a formação continuada dos professores alfabetizadores. Deve ter 75% de presença nos encontros presenciais e cumprir as tarefas solicitadas pelos Formadores das IES.

Coordenador Local – responsável por toda a logística da formação no município/estado, pelo cumprimento da carga horária entre os OEs e professores alfabetizadores, pelo acompanhamento da aplicação das Provas Brasil e ANA, pelo gerenciamento das senhas no SisPacto, pela interlocução entre o Município/Estado e a IES formadora e, por fim, pela articulação do aperfeiçoamento das ações pedagógicas no Município. (BRASIL, 2014, p. 14).

As demais orientações do documento indicam que é vedada a designação de qualquer dirigente da educação do estado, do Distrito Federal ou do município para atuar como



coordenador das ações do Pacto e também orienta que caso o coordenador das ações do Pacto selecionado já seja bolsista de outro programa de formação de professores para a educação básica regido pela Lei no 11.273/2006, não poderá acumular o recebimento de bolsa em mais do que um dos programas, mas poderá assumir a função, desde que não haja qualquer comprometimento ao desempenho de suas responsabilidades e atribuições regulares, seja em termos da jornada de trabalho seja em termos de dedicação e comprometimento.

O documento (BRASIL, 2014) orienta a avaliação a partir de cronograma mensal: do dia 15 a 17: professor alfabetizador avalia orientador e orientador avalia professor alfabetizador e coordenador local; do dia 18 a 20: coordenador local avalia seus orientadores; do dia 20 a 26: avaliação dos perfis da IES; do dia 27 a 30: aprovação das avaliações pelo coordenador adjunto e coordenador IES; do dia 1 a 3: autorização de pagamento da bolsa do coordenador geral da IES.

Os critérios utilizados para a avaliação são “Frequência”, “Atividades realizadas” e “Monitoramento<sup>23</sup>” e estas informações são fundamentais para aprovação das bolsas, como preconiza o Documento de Orientação do Pacto (2014).

Conforme previsto na Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, os participantes do curso de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores receberão bolsa do FNDE nos seguintes valores:

- I – coordenador geral da IES: R\$ 2.000,00 (dois mil reais);
- II – coordenador adjunto da IES: R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais);
- III - supervisor da IES: R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais);
- IV - formador da IES: R\$ 1.100,00 (mil e cem reais);
- V - coordenador das ações do Pacto nos Estados, Distrito Federal e Municípios: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais);
- VI - orientador de estudos: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); e
- VII - professor alfabetizador: R\$ 200,00 (duzentos reais) (BRASIL, 2013).

A bolsa será paga durante todo o período efetivo de realização da Formação. Cada participante receberá o número máximo de parcelas: 12 parcelas para Coordenador Geral, Coordenador Adjunto, Coordenador Local, Supervisor e Formador; 11 parcelas para o Orientador de Estudos; 10 parcelas para o Professor Alfabetizador e depende de duas condições principais: a avaliação e aprovação no SisPacto (o professor é avaliado pelo Orientador de Estudos e o Orientador é avaliado pelo Formador da IES e pelo Coordenador local) e a inexistência de pendências no Sistema Geral de Bolsas (SGB).

---

<sup>23</sup> O critério Monitoramento só se aplica aos Orientadores de Estudos, Coordenadores locais e Formadores das IES e indica se cada um fez o devido preenchimento das informações mensais dos bolsistas vinculados. No caso do Orientador de Estudos, se avaliou os Professores Alfabetizadores; no caso do Coordenador local e do Formador, se avaliou os seus Orientadores de Estudo.

O recebimento de bolsas será suspenso temporariamente<sup>24</sup> quando o participante deixar de comprovar a execução de uma das atividades solicitadas pela IES ou no SisPacto ou afastar-se de suas atividades profissionais por qualquer tipo de licença, por mais de 30 dias.

Segundo o Documento de Orientação do Pacto (2014), a bolsa de estudos deverá ser cancelada nos seguintes casos:

[...] por abandono das atividades sem motivo justificado; por afastar-se definitivamente do quadro funcional da Secretaria de Educação do Município ou Estado; e por deixar de cumprir qualquer um dos critérios para concessão de bolsas listados na Portaria nº1458 de 14 de Dezembro de 2012 (BRASIL, 2014, p. 10).

O procedimento para a devolução de valores decorrentes de pagamento efetuado pelo FNDE a título de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores consta da Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013<sup>25</sup>.

Os eixos básicos do Pacto são: alfabetização; educação infantil; literatura infantil e formação do leitor; gestão municipal e avaliação externa. Além disso, o Pacto prevê projetos de formação continuada de professores em alfabetização, materiais didáticos específicos e literatura (BRASIL, 2012a).

A proposta do Pacto enfatiza a “universalização do aprendizado” e a reformulação dos “direitos de aprendizagem”. Promete “escolas com ensino inovador”, por meio de apoio pedagógico e gerencial da União aos entes federados. Propõe a adoção de currículos “mais atraentes” para os alunos (BRASIL, 2012a).

O PNAIC é um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais brasileiras e caracteriza-se, sobretudo:

[...] pela integração de diversas ações e diversos materiais que contribuem para a alfabetização, pelo compartilhamento da gestão do programa entre Governo Federal, estados e municípios; pela orientação de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos pelas avaliações anuais e pela formação continuada, presencial, para os Professores Alfabetizadores, com foco na alfabetização; incentivo aos professores para participar da formação, além da distribuição de recursos materiais do MEC, voltados para a alfabetização e o

---

<sup>24</sup> Nestes casos a suspensão implica no não pagamento de determinada parcela, que não poderá ser reclamada posteriormente. O pagamento da bolsa será retomado no momento em que o participante, que não tenha causado prejuízo ao andamento do curso ou que tenha sido prejudicado pelo processo de formação, retornar as atividades descritas pelo programa.

<sup>25</sup> disponível no sítio <http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>. Acesso em 08 de agosto de 2014

letramento, articulados pela formação (PNLD, PNBE, Jogos Pedagógicos) (BRASIL, 2012a, p. 09).

É, portanto, uma proposta de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, com a inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento.

O objetivo do PNAIC presente no documento não é apenas ensinar as crianças a decifrar o código das letras, pois a alfabetização vai muito mais além da aprendizagem do sistema da escrita. As ações do Pacto oferecidas pelo Ministério da Educação visam contribuir não só para a alfabetização, mas também para o letramento, este entendido por Soares, (2000, p. 7) como “[...] o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive”.

A partir dessas reflexões cabe analisar dentro do Pacto Nacional pela Alfabetização algumas proposições fundamentais que o caracteriza, entre os quais destacamos os Eixos do PNAIC e o programa como ação da política pública de educação, considerados nos subtópicos a seguir.

## **2.2 Os Eixos do PNAIC**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é uma política educacional voltada para alfabetização da criança, instituída pelo Governo Federal que possui seus pilares estruturados em quatro eixos norteadores como dito anteriormente: 1. Formação continuada; 2. Materiais didáticos; 3. Avaliações sistemáticas e 4. Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012). Para sistematizarmos as discussões que a circundam, apresentaremos em quatro subitens que os identificam.

### **2.2.1 Eixo 1: Formação Continuada**

No tocante à ação das políticas públicas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n°. 9394/1996 foi o divisor de águas no campo da formação continuada, pois pela primeira vez é respaldada por lei em seu inciso III, do Artigo 63, ao apontar que as instituições superiores de educação deverão manter “[...] programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” e estabelece em seu artigo 67 que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996a).

O Artigo 80 da mesma lei expressa que “[...] o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. No artigo 87, §3º, inciso III, discorre sobre o dever dos municípios em “[...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício”.

Percorrendo o caminho das políticas públicas sobre o desenvolvimento profissional docente, o Plano Nacional de Educação – PNE 2001/2011 (BRASIL, 2011) traz sobre a importância da formação continuada e expressa ser ela: “[...] essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional [...]” e tem a finalidade de:

A formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. A formação continuada relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições (BRASIL, 2001, p.78-79).

O PNE (2011-2020) traz metas específicas para a formação de professores e evidenciam uma preocupação em investir na formação do professor:

META 14 [...] o aumento do número de matrículas na Pós-Graduação, de modo a elevar o número de mestres e doutores.

META 15 [...] garantia em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

META 16 [...] formação continuada de pelo menos metade dos professores que já atuam na educação básica em nível de pós-graduação lato e *stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação. (BRASIL, 2014, p. 120- 121).

No PNAIC, o primeiro e principal eixo, Formação Continuada, é oferecido de forma presencial para os Professores Alfabetizadores que recebem incentivo para participar da formação com concessão de bolsas<sup>26</sup> prevista sob Portaria N° 1.458, de 14 de dezembro de

<sup>26</sup> O professor alfabetizador que participa do curso oferecido pelo programa e está inscrito no Censo Escolar e no Sispacto recebe ao ano 10 (dez) bolsas anuais, no valor de \$200,00 (duzentos reais), totalizando R\$ 2.000,00 (dois mil reais) por ano.

2012 e Medida Provisória N° 586, de 8 de novembro, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

A execução das ações de formação continuada de professores respalda-se na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto n° 6.755, de 29 de janeiro de 2009. A formação continuada como política nacional é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola, e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente.

Sobre a formação continuada existem inúmeras literaturas que a concebem em conformidade com determinada época histórica e, assim como tal, pontuadas por Marin (1995, p. 13) como “[...] reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada”.

Com o termo educação continuada, estabelece Gatti (2008, p 57):

Nos últimos dez anos, cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada”. As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história. Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional.

Portanto, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação pode estar inserido no rótulo de educação continuada.

É relevante mencionar que autores como Nóvoa (2008) e Imbernón (2009) desconsideram o termo formação inicial/continuada, concebendo-o como **desenvolvimento profissional docente** (grifo nosso). Contudo, nessa pesquisa, seguimos a nomenclatura do termo “formação continuada”, como pressupõe o programa.

É evidente que a capacitação dos professores alfabetizadores é a principal medida a ser tomada para que se alcance o sucesso da alfabetização. Porém, existem desafios ao trabalhar com a formação continuada desses profissionais, uma vez que estão envolvidos nesse

processo “[...] sentimentos e comportamentos profissionais e pessoais, como o prazer e o desprazer em ser e estar docente” (BRASIL, 2012b, p.12).

Ao trabalhar com profissionais em serviço, é indispensável que se considerem as questões individuais e sociais desse profissional. É, também, um desafio para a formação continuada a questão de que os profissionais já possuem um saber que muitas vezes pode e/ou deve ser transformado, melhorado, reconstruído, refeito ou abandonado. O desafio está, portanto, em fazê-los compreender que esses saberes devem, muitas vezes, sofrer modificações, pois a sociedade vive em processo contínuo de transformação, sendo assim o conhecimento também deve acompanhá-la.

Nesse eixo que trata da formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, o mesmo baseia-se em curso presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas, sendo que esses encontros com os Professores alfabetizadores são conduzidos por orientadores de estudo.

A literatura do programa desvela como orientadores de estudo os professores das redes que se constituam como tal após passarem por curso específico com 200 (duzentas) horas de duração por ano, ministrado pelas universidades públicas e recomendam que “sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado”, como pressupõe a página oficial do PNAIC.

A proposta desses encontros baseia-se no desenvolvimento de ações que:

[...] contribuam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012, p. 27).

Para tanto, ao destacar como eixo a formação continuada de professores alfabetizadores que sistematiza o PNAIC, salvo se não o mais importante, é notória a oferta de estudos teóricos e práticos para que se cumpra essa prioridade em nível nacional, que é alfabetizar crianças.

Acerca do formato desses encontros de formação continuada do Pacto, o programa tem sua organização divulgada em cadernos, sendo eles: cadernos explicativos, que apresentam toda a organização e funcionamento do programa, caderno de formação, que totalizam oito unidades de Linguagem e oito cadernos de Matemática, cada um com um tema

específico sobre a área de conhecimento que são estudados mensalmente; e cadernos de jogos com instruções sobre regras e procedimentos.

O caderno de formação do professor alfabetizador alerta sobre a importância de se estabelecer “[...] política de formação continuada para docentes, gestores e profissionais de apoio à docência [...] e ainda que essas políticas devem ser definidas [...] com base nos resultados das avaliações realizadas e garantir que na formação continuada o cotidiano da sala de aula, ou seja, a prática docente seja objeto central de atenção” (BRASIL, 2012c, p. 13).

Os professores alfabetizadores iniciam com o curso de aprofundamento de estudo para os professores orientadores de estudo com etapa inicial de formação (40 horas) e encontros de acompanhamento para a avaliação permanente e monitoramento das ações, (4 encontros de 24 horas ao longo do curso), além de 48 (quarenta e oito) horas de atividades de planejamento, estudo e realização de atividades propostas.

Os professores alfabetizadores são atendidos pelos orientadores de estudo em encontros presenciais, totalizando 84 horas distribuídas em oito unidades. No total, são computadas as 84 (oitenta e quatro) horas relativas às unidades trabalhadas, mais 08 (oito) horas de seminário final e 28 (vinte e oito) horas de estudo e atividades extra sala, no total de 120 (cento e vinte) horas.

Desse modo, os professores alfabetizadores são sujeitos fundamentais no processo de aprendizagem do aluno e a formação compensatória em serviço está presente em todos os programas anteriores ao PNAIC e no próprio PNAIC, que se preocupa em desafiá-los frente a tudo que se possa superar para êxito da alfabetização da criança.

O curso para formar esses professores alfabetizadores segue a estrutura de outro curso já efetivado, o Pró-Letramento<sup>27</sup>, ou seja, as universidades públicas ministram os cursos de capacitação dos orientadores de estudos que por sua vez realizam encontros com os professores alfabetizadores de seus municípios e repassam o conteúdo dessa formação.

Os cursos de formação do PNAIC foram iniciados em 2013 e, nesse primeiro ano de formação, os cursos deram ênfase em Língua Portuguesa e, no ano de 2014, os cursos enfatizaram a Matemática. Nesse sentido, se difere do Pró-Letramento, no qual os cursos eram simultâneos com fases de revezamento dos professores e ministrados por orientadores de estudos selecionados pelo próprio município. Os critérios utilizados para a seleção foi que

---

<sup>27</sup> O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

o orientador devesse ter experiência como tutor do Pró-Letramento, nos casos dos municípios que não têm professores suficientes com experiência no Pró-Letramento, os municípios selecionam seus orientadores de acordo com algumas exigências do MEC: a) ser professor efetivo da rede; b) ter formação em pedagogia ou em outra licenciatura; c) atuar no mínimo a 03 anos nos anos iniciais do ensino fundamental.

### **2.2.2 Eixo 2: Materiais Didáticos do PNAIC**

Dando prosseguimento aos eixos estruturantes do PNAIC, o segundo em questão trata especificamente dos materiais didáticos do programa, como obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais e sua composição fica a cargo de livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD), jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE), obras de apoio pedagógico aos professores, jogos e softwares de apoio à alfabetização, como pressupõe o caderno de apresentação do PNAIC (2012).

Esses materiais são propostos para o estudo do professor alfabetizador e aqueles disponibilizados para o trabalho com a alfabetização em sala de aula.

O material básico de língua portuguesa possui Caderno de Apresentação do Programa, Caderno de Orientações Complementares aos Orientadores de Estudo, Caderno sobre a Formação, Caderno de Educação Especial, Cadernos do Ano 1, Cadernos do Ano 2, Cadernos do Ano 3 e Cadernos da Educação do Campo (BRASIL, 2012).

O material básico de matemática contempla o Caderno de Apresentação, Organização do trabalho Pedagógico, Organização do trabalho pedagógico, Quantificação, registros e agrupamentos, Construção do sistema de numeração decimal, Operações na resolução de problemas, Geometria, Grandezas e medidas, Educação estatística, Saberes matemáticos e outros campos do saber, Educação matemática no campo, Educação matemática inclusiva, Jogos na alfabetização matemática e Encarte dos jogos na alfabetização matemática, como consta na página oficial do PNAIC (2014).

A formação de matemática foi desenvolvida com base na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico sejam objeto de reflexão:

[...] um curso estruturado segundo abordagem teórico-reflexiva, organizado em 12 unidades, sendo 8 unidades de formação, 1 unidade de apresentação, 2 unidades de referência e 1 Caderno de Jogos (acompanha livro de encarte). A abordagem dos



conteúdos é em espiral, de modo que cada temática é retomada e aprofundada em unidades da formação posteriores (BRASIL, 2014, p. 15)

Em cada uma das unidades, há atividades permanentes como: a “leitura deleite” que propõe a leitura de textos literários com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade; as “tarefas de casa e escola” e a retomada do encontro anterior com a socialização das atividades realizadas de acordo com as propostas de trabalho em sala de aula planejadas; o planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro; e o estudo dirigido de textos, para o aprofundamento de saberes sobre conteúdos e estratégias didáticas.

Além das atividades permanentes, há também o aprofundamento de temas por meio de diferentes estratégias formativas, como: socialização de memórias, vídeo em debate; análise de situações de sala de aula; análise de atividades de alunos, de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamento de aula; análise de recursos didáticos; exposição dialogada; elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados e avaliação da formação.

Os novos materiais produzidos pelas Universidades foram publicados no site do Pacto para a socialização com as demais Universidades formadoras com orientação de que cada IES formadora elabore os materiais, observados a concepção de formação subjacente à proposta desenvolvida em 2013 e os conteúdos e abordagens constantes dos cadernos da formação distribuídos pelo MEC em 2013 e devem compartilhar essa produção com as demais, inserindo esse material no Portal do Pacto.

O Programa conta com outros acervos de materiais disponibilizados para a formação, explicitados no quadro abaixo:

#### **Quadro 7 – Outros materiais disponibilizados pelo PNAIC**

Formato	Nome
Vídeos, DVDs e Filmes	- Vídeos Indicados nos Cadernos
	- Série Salto para o Futuro
	- Programas, conferências e entrevistas
	- Vários DVDs
	- Vários Filmes
	- Vídeos do CEEL
Materiais da formação	-Apresentações da 3ª Reunião de Coordenadores do PACTO
	-Pernambuco
Materiais didáticos	-PNLD, PNBE, Programa de educação inclusiva, sala de recurso multifuncional, PCNs
	-Coleção explorando o ensino

Fonte: BRASIL/PNAIC, 2012.

Organização: Viédes, 2014

Além dos materiais disponíveis pelo programa, são indicadas aos professores variadas sugestões de leituras, como o Jornal Letra A - CEALE / UFMG e aquelas específicas para cada etapa do ciclo de alfabetização do ano 1, ano 2 e ano 3.

Dessas sugestões de leituras, elencamos a presença de autores que fazem parte dos grupos de pesquisa sobre alfabetização no Brasil, que ilustramos como exemplo no quadro a seguir:

**Quadro 8 – Detalhamento das sugestões de leituras – Língua Portuguesa ano 1**

<b>Unidade</b>	<b>Título</b>	<b>Autor (es)</b>
1	As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?	Eliana Borges Correia de Albuquerque, Artur Gomes de Moraes e Andréia Tereza Brito Ferreira. CEEL – UFPE
1	Alfabetização e Letramento: conceitos e relações	Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça (orgs) CEEL – UFPE
2	A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento com eixos norteadores	Cecília Goulart Faculdade de Educação – UFF
3	A reinvenção da alfabetização	Magda Soares CEALE – UFMG
4	Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?)	Telma Ferraz Leal; Eliana Borges Albuquerque e Tânia Maria Rios Leite CEEL – UFPE
6	O trabalho com projetos didáticos: integrando a leitura a produção de textos	Ana Carolina Perrusi Brandão. UFPE CEEL – UFPE
6	O trabalho com gêneros por meio de projetos	Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça e Marianne C. B. Cavalcante CEEL – UFPE
7	Escola em ciclos: o desafio da heterogeneidade na prática Pedagógica	Cremilda Barreto Couto PUC-RJ 32º Anped
7	Mudanças na prática docente em sala de aula: lidando com a heterogeneidade no regime de ciclos?	Isabela Bilecki da Cunha USP – SP 30º Anped
7	A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos	Francisca Izabel Pereira Maciel Mônica Correia Baptista Sara Mourão Monteiro CEALE- UFMG
8	Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória	Elba Siqueira de Sá Barretto e Eleny Mitrulis USP E Fundação Carlos Chagas Cadernos de Pesquisa nº 108
8	Práticas de alfabetização no 1º ciclo	Magna do Carmo Silva Cruz

	do Ensino Fundamental: o que os alunos aprendem?	Prefeitura da cidade do Recife 31º Anped
8	Organização do trabalho escolar e letramento	Telma Ferraz Leal CEEL – UFPE
8	Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica	Beth Marcuschi. Lívia Suassuna. (orgs.) Andréa Tereza Brito Ferreira, Artur Gomes de Moraes CEEL – UFPE

Fonte: BRASIL/PNAIC, 2012.

Organização: Viédes, 2014

Relevante mencionar que esses materiais não estão inseridos ao acaso no PNAIC; trata-se do atendimento às especificidades dos três primeiros anos do ensino fundamental, contidas na Resolução/CNE n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, que estipula o tempo escolar correspondente em três anos e os denomina “anos de alfabetização”, alertando em seu artigo 30, § 1º que:

[...] será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010, p.09).

Em atendimento a essas especificidades prescritas na resolução ora mencionada, o Ministério de Educação buscou a avaliação, seleção e distribuição de acervos formados por obras pedagógicas para atender esses ciclos inicialmente na ação do PNLD 2010 e depois pelo PNLD 2013 (BRASIL, 2012).

Esses acervos diversificados estão interligados com temas referentes às três grandes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos, concebidos para uso coletivo em sala e está acompanhado pela publicação “Alfabetização e Letramento nas diferentes áreas do conhecimento”, elaborada pelo Centro de Estudos da Linguagem – CEEL, da Universidade Federal de Pernambuco, responsável pela avaliação, seleção e composição dos acervos complementares.

Sobre o acervo a literatura infantil, este foi distribuído da seguinte forma:

**Tabela 2 - Quantitativo de obras literárias distribuídas por área de conhecimento**

	Ciências da natureza e matemática	Ciências humanas e temas transversais	Linguagens e códigos	Total
1º ano	09	21	30	60
2º ano	18	21	30	60
3º ano	18	21	21	60

Total	45	63	81	180
-------	----	----	----	-----

Fonte: Acervo complementar 2012.

Organização: Viédes, 2014.

O detalhamento das obras destinadas aos alunos, divididas em três tabelas: 1º ano, 2º ano e 3º ano do ensino fundamental, as quais apontam os autores/ilustradores e área do conhecimento a ser explorada constam nos Anexos A, B e C desse estudo.

Todos esses acervos chamados complementares tem a função de viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares articulados aos livros ou aos demais materiais disponíveis que, embora seja o foco no letramento e alfabetização iniciais, podem ser úteis na etapa de consolidação, embora:

O compromisso maior desses Acervos é com a curiosidade natural da criança, assim como com o seu desejo de ler por conta própria. Boa parte dos livros que os compõem, pressupõem um leitor alfabetizado; e assim, só pode ser lido, inicialmente, em práticas de leitura compartilhada, seja com o professor, seja com colegas mais experientes (BRASIL, 2012, p. 21).

Para que ocorra essa junção da curiosidade da criança, o desejo de ler e a otimização do trabalho do professor alfabetizador, o Acervo Complementar (2012) pontua que esses livros foram selecionados em três grandes áreas de conhecimento: os livros da área de Ciências Humanas e Temas Transversais, Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens e códigos.

Os temas transversais caracterizam os processos de conquistas sociais que precisam ser discutidos solidamente em sala de aula, os quais permitem um amplo debate e de opções pedagógicas que estimulam o desenvolvimento coletivo:

[...] a questão das diferenças de diversos matizes, seja retratando pessoas com deficiência auditiva, visual, cadeirantes, o convívio entre pessoas de gerações diferentes, os diferentes arranjos e modelos familiares, as diferenças étnico-raciais, questões de gênero, etc.; o tema dos direitos e dos deveres, seja no tom formal de documentos como a Declaração dos Direitos da Criança ou o Estatuto da Criança e do Adolescente, seja com um tratamento que vai além da fria formalidade da lei; a questão das desigualdades econômicas; a exploração do trabalho infantil, etc. (BRASIL, 2012, p. 20).

Percebemos que os livros do acervo para a área dos Temas Transversais foram cuidadosamente selecionados, com o propósito de viabilizar transformações naqueles alunos que os professores alfabetizadores estão formando. As ilustrações são esteticamente ricas, o caráter poético ou figuras que falam por si próprias apresentam ótima qualidade que precisa estar à disposição dos alunos.

Sobre os livros que tratam da área de Ciências da Natureza, abordam temas relacionados às ciências naturais como o corpo humano, os cuidados com a higiene, com a natureza de modo lúdico, com poesias, narrativas, biografias, ilustrações etc.

Os livros da área de Linguagens e Códigos abordam a arte e a língua portuguesa, com parlendas, trava-línguas, poesias, narrativas riquíssimas em ilustrações e compreensíveis aos olhos dos alunos que estão em processo de alfabetização.

A seguir, temos o levantamento dos materiais complementares do PNAIC para uso em sala pelos alunos dos professores alfabetizadores, divididos entre dicionários, livros de literatura infantil e caixa de jogos.

### **Quadro 9 - Materiais complementares do PNAIC para uso em sala de aula**

Formato	Nome	Quantidade
Dicionário	- Dicionário Infantil Ilustrado Evanildo Bechara - Meu Primeiro Dicionário Caldas Aulete Com a Turma do Cocoricó - Meu Primeiro Livro de Palavras – Um dicionário Ilustrado do Português de A a Z	03
Caixa de jogos	Categoria 1: Bingo dos sons iniciais; Caça rimas; Dado sonoro; Trinca mágica; Batalha de palavras. Categoria 2: Mais uma; Troca-letra; Bingo da letra inicial; Palavra dentro de palavra. Categoria 3: Quem escreve sou eu	10
Livros de literatura infantil	Livros para o primeiro ano do ensino fundamental Livros para o segundo ano do ensino fundamental Livros para o terceiro ano do ensino fundamental	180

Fonte: BRASIL/ Acervos complementares, 2012.

Organização: Viédes, 2014

Os dicionários dividem-se em quatro acervos avaliados pelo PNLD Dicionários 2012, coordenado pela Universidade Federal da Bahia, os quais reúnem obras de um mesmo ‘Tipo’, destinadas a diferentes etapas de ensino: Tipo 1 – para o 1º ano do Ensino Fundamental; Tipo 2 – para o período entre o 2º e 5º ano do Ensino Fundamental; Tipo 3 – para o segundo segmento do Ensino Fundamental; Tipo 4 – Para o Ensino Médio, conforme consta no livro Direito à Palavra: dicionários em sala de aula, publicação que acompanha cada acervo (MEC, 2012).

Os jogos foram distribuídos em 2011, destinados à alfabetização e contemplam diferentes tipos de conhecimentos relacionados ao funcionamento do sistema alfabético de escrita e são classificados em três grandes blocos, mencionados na tabela acima subdivididos em categorias 1, 2 e 3, assim organizados 1: Jogos que contemplam atividades de análise

fonológica, sem fazer correspondência com a escrita; 2: Jogos que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético e 3: Jogos que auxiliam na sistematização das correspondências grafofônicas, como propõe o Acervo Complementar (2012).

De todo o acervo material do Pacto, grande parte tivemos contato não há como negar o investimento na excelência em qualidade, principalmente aqueles destinados aos alunos, como os dicionários, livros de literatura infantil e caixa de jogos.

Sobre o uso das tecnologias, essas devem estar disponibilizadas como soluções digitais de apoio à alfabetização:

O computador, sem dúvida, é, hoje, um equipamento indispensável no processo de escolarização. O acesso à internet é um direito do cidadão, sendo, portanto, obrigação da escola ajudar o estudante a familiarizar-se com as linguagens presentes nesse ambiente. Além disso, por meio da internet, os alunos têm possibilidade de interagir com textos diversos e com pessoas de diferentes partes do mundo. Ampliam-se, portanto, suas condições de reflexão sobre as culturas e multiplicam-se os materiais textuais a servirem como parte do acervo infantil (BRASIL, 2012, p.18).

Nos materiais do PNAIC, não ficou definido como deve ser o acesso aos computadores e internet para contribuir com a alfabetização da criança, portanto, compreendemos que essa organização fica a cargo de cada ente federado.

### **2.2.3 – Eixo 3: Avaliações sistemáticas**

Após essa explanação dos eixos 1 e 2 do PNAIC, iniciamos a análise do eixo 3, que trata das avaliações sistemáticas, o qual reúne três componentes principais de acordo com os pressupostos de apresentação dos eixos norteadores do programa disponível em sua página oficial, custeados pelo Ministério da Educação no tocante aos sistemas e avaliações externas.

Para tanto, há o debate em torno das avaliações processuais, tratadas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos alunos. Além disso, os professores terão acesso a um sistema informatizado onde deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano.

Por meio deste sistema, docentes e gestores poderão acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno de sua turma, e fazer os ajustes necessários para garantir que todos estejam alfabetizados no final do 3º ano do ensino fundamental, para que ao final do ciclo, todos os alunos farão uma avaliação coordenada pelo INEP.

O objetivo desta avaliação universal será aferir o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo. Esta será mais uma maneira da rede analisar o desempenho das turmas e adotar as medidas e políticas necessárias para aperfeiçoar o que for necessário.

O questionamento sobre como avaliar na alfabetização no programa é previsto na publicação do MEC “Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões”, lançada em 2012.

O assunto angular da publicação é pensar a avaliação considerando os diferentes eixos de ensino e, para tanto, essas discussões circundam em torno do professor responsável pela avaliação das crianças, pois de modo contínuo é capaz de perceber os avanços e as dificuldades e quais conhecimentos são apropriados pelos estudantes.

Um dos eixos é a avaliação da leitura e de forma como professor avalia a leitura depende da concepção sobre o significado de ler e segundo o que está defendido nos diferentes materiais disponibilizados no programa, a habilidade de leitura da criança deve avançar mais do que simplesmente investir na capacidade de ler palavras soltas.

Dependendo das situações didáticas que são realizadas na escola, as crianças podem aprender, desde pequenas, a desenvolver estratégias que as ajudem a lidar com textos escritos, de forma a buscar neles a construção de sentidos e não apenas uma correspondência entre letras e sons. Assim, faz muita diferença se o professor acredita que a capacidade de ler se adquire simplesmente memorizando as correspondências entre grafemas e fonemas e sendo capaz de oralizar textos ou se ele desenvolve uma prática pedagógica voltada para que a criança possa identificar marcadores de diferentes gêneros textuais (p.ex. o que compõe uma receita de bolo), associar o texto novo com outros já conhecidos, localizar informações presentes no texto, fazer inferências a partir de indícios não explicitados, se posicionar diante do que está escrito e associar o texto ao contexto sociocomunicativo (BRASIL, 2012c, p. 14).

O que se espera de um leitor, portanto, depende de como se entende a leitura e seu ensino. Numa perspectiva interacionista, compreende-se o leitor como alguém que interage com textos escritos, muito antes de conseguir ‘decifrar’ as marcas contidas neles. Além disso, defende-se que essa interação é sempre mediada por outras pessoas e, no caso específico da escola, que está permeada por uma intencionalidade pedagógica.

Para avaliar a leitura é importante estar ciente de que existem diferentes maneiras de avaliar, considerando-se os diferentes conhecimentos e habilidades a serem ensinados na leitura, cuja preocupação do programa é desvelada quando essas se encontram no quadro de direitos de aprendizagem inseridos nos cadernos da Unidade 1.

A criança precisa compreender que a leitura, mesmo realizada na escola, não está sendo feita apenas para o professor verificar o quanto ela já sabe ler, mas eminentemente para compreender o texto. Em outras palavras, o professor precisa

estabelecer objetivos de leitura, para verificar o que o aluno já aprendeu e como aprendeu. É importante que a criança tenha clareza do porquê está lendo determinado texto. Por exemplo, ela pode ler para localizar alguma informação específica em uma lista telefônica; ela pode ler uma história para deleite e para descobrir a beleza da composição textual; ler um texto instrucional para executar uma ação; dentre outras situações (BRASIL, 2012c, p. 17).

É necessário pontuar a necessidade de se ter claro por que indicamos determinados tipos de texto para criança e aliar todo esse universo não só aos momentos de sala de aula, mas envolverem também a biblioteca escolar, o laboratório de informática, o pátio e os corredores.

A avaliação diagnóstica da leitura realizada pelo professor, além de estar dirigida para o objetivo de avaliar a fluência na oralização de textos precisa estar direcionada para perceber a capacidade da criança de compreender textos – o segundo eixo proposto para avaliar na alfabetização e dessa forma:

[...] é preciso destacar que há diversas formas de avaliar o progresso dos alunos na escrita. Ao realizarmos as produções coletivas, por exemplo, também podemos tomar nota do que a turma foi capaz de desenvolver, perceber quais alunos participam (ou não), e até se demonstram ter mais ou menos segurança. As produções em duplas ou em grupos maiores também podem servir a esse propósito. A diferença é que quanto maior o número de alunos envolvidos, maior dificuldade o professor terá para diagnosticar tais capacidades de forma mais precisa/individual. Porém, terá em mãos uma visão mais coletiva da turma, o que não deixa de ser algo também interessante e importante (BRASIL, 2012c, p. 33).

Com base nessas propostas listadas anteriormente, é possível avaliar diferentes conhecimentos e habilidades de produção de textos. No entanto, é preciso considerar em primeiro lugar como o ensino da língua está sendo abordado pelo professor, que concepções estão subjacentes aos seus objetivos de ensino.

O trabalho no eixo da apropriação sobre o sistema da escrita alfabética (SEA) e ortografia deve ser realizado no ciclo de alfabetização de forma progressiva. Espera-se que, a cada ano, seja dada ênfase em conhecimentos diferentes, para que, ao longo dos anos, os alunos venham a se apropriar de todos os direitos de aprendizagens progressivamente. Os direitos de aprendizagens possibilitam que possamos planejar e orientar os avanços do ensino e das aprendizagens no ciclo de três anos de alfabetização com intencionalidade didática e pedagógica, como pressupõe o Caderno de Avaliação (2012c).

Nesse sentido, cabe à escola garantir que, ao final do 1º ano, os alunos tenham compreendido o funcionamento da escrita alfabética e que, nos dois anos seguintes, eles



venham a consolidar as correspondências entre letra e som e a desenvolver alguns conhecimentos sobre regras ortográficas.

A preocupação proposta de avaliação do programa é a construção de uma avaliação que busque investigar quais conhecimentos as crianças possuem sobre o sistema de escrita alfabética, de modo a redimensionar a prática considerando alguns aspectos, elencados na publicação (BRASIL, 2012c): Qual a intencionalidade dessa avaliação? Para quem e o que avaliamos? Como avaliar os saberes construídos e em construção? Quais encaminhamentos serão dados durante e após o processo avaliativo? Quais aspectos da prática docente precisam ser redimensionados com base na avaliação feita? Quando nos referimos ao ciclo de alfabetização, temos urgência em identificar o que já sabem as crianças, sobre a leitura e a escrita, ou seja, no início do ano letivo, é necessário compreender os aprendizados já construídos.

Morais (2003) nos alerta que precisamos avaliar os conhecimentos do tipo conceitual, que envolvem a compreensão de que a escrita relaciona-se com a pauta sonora da palavra, e não com o seu significado, e de que as palavras são formadas por unidades menores que são as sílabas e de que essas envolvem unidades ainda menores que são os fonemas.

Além disso, é preciso saber que, para escrever infinitas palavras, nos utilizamos de um conjunto de letras correspondentes ao nosso alfabeto. Enfim, o documento a respeito da avaliação do programa propõe que:

[...] é preciso saber se os alunos já desenvolveram as capacidades de reconhecer e nomear as letras do alfabeto; diferenciar letras de números e outros símbolos; conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros; compreender que palavras diferentes compartilham certas letras; perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras; segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho; identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas; reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições; perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas; ler, ajustando a pauta sonora ao escrito (BRASIL, 2012c, p. 47).

Como forma de avaliar tais conhecimentos, o programa sugere, na prática cotidiana de alfabetização, usar diferentes atividades, tais como: bingo de letras e palavras, formação de palavras com alfabeto móvel, escrita espontânea de palavras, identificação de palavras que rimam ou que começam com o mesmo som, completar palavras com letras ou sílabas, cruzadinhas etc.

Desse modo, a realização de atividades que envolvem a escrita espontânea de palavras torna-se fundamental e torna-se possível a percepção, como, por exemplo, se as crianças usam letras, se há variação no repertório de letras, se há correspondência entre as letras e a pauta

sonora das palavras, se há marcação de sílabas completas e de diferentes estruturas, entre outras sugestões.

Outro aspecto relevante de ser avaliado diz respeito aos conhecimentos sobre as convenções do sistema de escrita, que envolvem outros princípios que regem o SEA. São questões significativas, que, à primeira vista, parecem bem elementares para nós, pessoas alfabetizadas e participantes dos mais diversos ambientes onde a leitura e a escrita se fazem presentes. Portanto, é fundamental o registro de tais aspectos, de modo a responder a questões propostas por Moraes (2003, p.169):

[...] Escreve da esquerda para a direita? Escreve de cima para baixo, na folha?  
Escreve com letra de imprensa? Escreve com letra cursiva? Lê palavras/textos em  
letras de imprensa maiúscula e minúscula? Lê palavras/textos em letra cursiva?  
Tem letra legível?

Além disso, o Caderno de Avaliação do PNAIC (2012c) propõe que durante o processo avaliativo, o professor deve sondar também as correspondências som-grafia já dominadas, buscando identificar onde estão as maiores dificuldades dos alunos, ao lerem ou escreverem determinadas e sugere um quadro de acompanhamento, “[...] que deve ser estruturado pelo docente, de acordo com as relações som-grafia a que pretende dar ênfase” (BRASIL, 2012c, p. 47), o que permite uma percepção ampla do aluno ao longo do ano, deixando bastante clara a evolução e as principais dificuldades existentes.

No caderno intitulado Currículo na alfabetização: concepções e princípios (unidade 1 – anos 1, 2 e 3), no item compartilhando, são apresentados dois modelos de registro de acompanhamento da aprendizagem.

Na seção “O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro da aprendizagem” são encontrados quadros por eixo de ensino. No quadro de produção textual foram selecionados quatro itens de verificação na avaliação dos textos. Tais critérios podem ser acompanhados periodicamente e, a depender das demandas, os professores podem inserir ou retirar outros aspectos.

Em “Perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma”, o professor terá em mãos uma orientação para saber como mapear aspectos mais gerais do ensino da língua, traçando um perfil da turma.

Assim, essas formas de monitoramento das aprendizagens apresentadas possibilitará ao docente direcionar seu planejamento desenvolvendo estratégias para alcançar as metas de aprendizagens e de ensino.

As reflexões aqui apresentadas nos mostram a importância da avaliação no processo de alfabetização, focando diferentes eixos do ensino da língua de modo a oportunizar na prática docente momentos em que diferentes aspectos sejam avaliados é fundamental.

Para isso, o professor pode utilizar diferentes instrumentos que possam identificar os conhecimentos e habilidades já alcançadas pelos estudantes e o que eles ainda precisam dominar, bem como, as dificuldades encontradas nesse percurso, lembrando sempre de considerar as especificidades de cada criança, garantindo, assim, a progressão entre os anos do ciclo de alfabetização.

Salientamos que nem sempre é possível avaliar ao mesmo tempo todas as habilidades, entretanto é importante que o professor planeje e garanta momentos para diagnosticar os estudantes e, diante de tais informações, redimensione sua prática, buscando a progressão das aprendizagens.

Até aqui explanamos sobre o processo de avaliação da alfabetização da criança e as ações reflexivas do professor nessa prática para então, prosseguirmos na reflexão sobre a avaliação da criança em processo de alfabetização pelos instrumentos externos que auxiliam as ações norteadoras desse eixo.

Iniciamos a análise com o documento de apresentação do movimento Todos Pela Educação, que tratou, entre outras ações, da concepção e elaboração da Prova ABC<sup>28</sup>, com a finalidade de diagnosticar a qualidade da alfabetização das crianças que concluíram o 3º ano nas redes de ensino pública e privada do Brasil, numa parceria com Instituto Paulo Montenegro/IBOPE, Fundação Cesgranrio e INEP.

Conforme o movimento Todos pela Educação, até 2012, o único instrumento capaz de acompanhar o cenário nacional relativo à alfabetização das crianças foi a Prova ABC. Realizada em 2011 e em 2012, ela deixa de ser aplicada a partir de 2013, em razão de que o MEC dispôs de um instrumento próprio de avaliação dos resultados do PNAIC – a ANA<sup>29</sup>.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para

---

<sup>28</sup> O trabalho foi realizado em parceria com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope, a Fundação Cesgranrio e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O foco dessa prova foi verificar os níveis de proficiência em língua portuguesa, leitura e matemática dos estudantes das redes pública e privada. Sendo a primeira prova ABC aplicada em 2011 para turmas de 4º anos e se concentrou nas capitais. A Fundação Cesgranrio elaborou as provas e efetuou a correção, a análise e a interpretação dos dados na escala de pontuação. Já a sua segunda aplicação realizada em novembro e dezembro de 2012, e envolveu 54 mil alunos dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental em 1.200 escolas públicas e privadas de 600 municípios do País (TODOS PELA EDUCAÇÃO. ANUÁRIO DE 2013).

<sup>29</sup> Essa avaliação está direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

tanto, assume-se uma Avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse aluno teve, ou não, para desenvolver esses saberes (BRASIL 2013, p. 07).

Essa portaria favorece a avaliação anual e censitária, coletando e sistematizando dados para produzir índices sobre o nível de alfabetização e letramento dos alunos atendidos pelo ciclo de alfabetização: do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e é considerada como uma avaliação externa pelo Livro de apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012).

Em carta enviada pela Coordenação Geral de Concepções e Análises Pedagógicas da Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>30</sup> aos professores do ciclo, a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA estava prevista para os dias 11 e 21 de novembro de 2013 os alunos do 3º ano do ensino fundamental.

Contudo, de acordo com o documento de apresentação do INEP/Provinha Brasil<sup>31</sup>, mesmo que seus resultados não sejam utilizados diretamente na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, a Provinha Brasil<sup>32</sup> é um instrumento de avaliação do PNAIC, que fornece respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola.

A Provinha Brasil é elaborada e distribuída pelo INEP, para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. Assim, todos os anos os alunos da rede pública de ensino, matriculados no 2º ano do ensino fundamental, têm oportunidade de participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil. A adesão a essa avaliação é opcional, e a aplicação fica a critério de cada secretaria de educação das unidades federadas (BRASIL, 2012, p. 34).

Portanto, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, aplicada duas vezes ao ano - no início e no final, conforme prevê o Livro de apresentação do PNAIC (2012), contrária à afirmação do movimento Todos Pela Educação, ao pontuar que a Prova ABC foi o único instrumento de avaliação nacional para mensurar a alfabetização brasileira até 2012.

---

<sup>30</sup> Documento disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Carta%20informativa%20aos%20professores%20-%20ANA.pdf>. Acesso em 03 de fevereiro de 2014.

<sup>31</sup> Disponível em <http://provinhabrasil.inep.gov.br/apresentacao>. Acesso em 07 de março de 2013.

<sup>32</sup> Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, do Ministério da Educação.

Diante disso, uma ação didática consistente pressupõe necessariamente uma atividade diagnóstica para que o professor possa conhecer melhor os estudantes e reorganizar seu planejamento em função de suas necessidades. Essa atividade diagnóstica permite ao professor compreender o momento da aprendizagem do aluno, no início do processo avaliativo, que deve ser orientada pelos objetivos de aprendizagem previamente definidos, em função dos conhecimentos e habilidades que precisam ser construídos.

É necessário, também, que a avaliação seja contínua, isto é, não ocorra apenas no início do processo, mas durante todo o período letivo, a fim de que haja planejamento em ação, ou seja, redefinição de estratégias ao longo do processo.

Embora a Provinha Brasil seja um instrumento de avaliação conhecido no meio docente, outros instrumentos podem ser elaborados para esses mesmos eixos de ensino e complementar informações, em razão de que o eixo como a oralidade e a produção textual não são contempladas pela Provinha Brasil.

Sabendo da relevância de aprendizagens relativas a eles, a publicação do programa sugere que sejam criadas estratégias variadas para identificar os avanços e dificuldades das crianças e planejar as ações didáticas relativas a tais aprendizagens.

Assim, um docente que utilize a Provinha Brasil como uma das estratégias de avaliação precisa realizar outras atividades para coletar informações sobre os diferentes eixos de ensino e ressaltamos, portanto, que nenhum instrumento permite uma avaliação abrangente, por isso se faz necessária a utilização de instrumentos diferenciados, com objetivos variados e que considere as especificidades dos sujeitos envolvidos.

Saviani (2007) enuncia que a Provinha Brasil foi lançada no mesmo dia que o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação da União Federal, a qual o autor nomina de Avaliação de Alfabetização.

O processo de avaliação do programa sugere o monitoramento e acompanhamento pelos conselhos de educação e escolares, a avaliação diagnóstica (Provinha Brasil) realizadas pelas próprias redes, com retorno de resultados, no início a ao final do 2º ano, a avaliação externa anual para todos os alunos concluintes do 3º ano, Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, realizadas a fim de apresentarem resultados das Unidades Educacionais, que podem ser comparados com os registros realizados pelo professor docente na plataforma do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC)<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> O SIMEC é uma plataforma do MEC, *on line*, que é alimentada com informações registrada por cada agente envolvido no programa e funciona com senha para acesso da plataforma, onde somente cada professor, orientador, coordenador, formador, supervisor e coordenador geral do PNAIC, fazem suas atividades avaliativas

Dentre os instrumentos que os profissionais usam para obter informações sobre as crianças, a Provinha Brasil – instrumento de avaliação diagnóstica disponibilizado pelo MEC a todos os sistemas de ensino – oferece sugestões acerca dos conhecimentos a serem avaliados, bem como propostas de registro do perfil da turma. A proposta pode servir de exemplo para a elaboração de outros instrumentos de registro e de arquivamento dos trabalhos realizados pelas crianças. Os portfólios, os diários de aprendizagem, os cadernos de registro são alguns modos de protocolar e acompanhar a progressão dos meninos e das meninas (BRASIL, 2012, p.24).

Desse modo, é previsto uma avaliação formativa para criança e o professor, envolvendo todo o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação como uma ação norteadora do programa, de e ser deve ser encarada como um processo de pesquisa, no qual os integrantes da escola analisam as condições de ensino e de aprendizagem e estabelecem estratégias para melhorar a qualidade do trabalho realizado com as crianças.

Saviani (2007) prossegue:

De fato, a alfabetização é a porta de entrada e a pedra de toque do sistema de ensino em seu conjunto. Mas é ilusão pensar que a alfabetização é apenas um momento inicial do processo de aprendizagem, acreditando-se que ela se completa ao final do primeiro ou do segundo ano do ensino fundamental. Nessa fase inicial, as crianças podem chegar a dominar os mecanismos da linguagem escrita. Mas reconhecer as estruturas formais da língua não é ainda incorporá-las. Ao final do primeiro ou do segundo ano é possível que as crianças as reconheçam (SAVIANI, 2007, p. 1246).

A meta de alfabetizar plenamente as crianças até os oito anos de idade, ou até o 3º ano do Ensino Fundamental está se consolidando no Brasil e está engendrada nas políticas públicas educacionais, não apenas por conta da Meta 5 do Plano Nacional de Educação - PNE<sup>34</sup>, que contemplou esse desafio, como também pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, lançado pelo governo federal.

#### **2.2.4 – Eixo 4: Gestão, controle social e mobilização**

Por fim, o quarto e último eixo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa trata da Gestão, mobilização e controle social, que em conformidade com o enunciado na

---

e de registros. No caso o professor alfabetizador avalia o seu Coordenador do Município, seu Orientador e o Tema estudado, além de registrar dados da sua turma na aba aprendizagem da turma, sendo utilizados estes registros como comparativo para os resultados da avaliação de desempenho geral de cada turma de terceiro ano aplicado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais (INEP). O Orientador de Estudo avalia seu Formador, seu Coordenador municipal, o tema estudado junto a Instituição de Ensino Superior (IES) e os cursistas cadastrados na sua turma, que são os professores alfabetizadores.

<sup>34</sup> Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**. Edição Extra. Ano CLI nº 120 – A. Brasília – DF, quinta-feira, 26 de junho de 2014.

página oficial do programa, se dá em quatro instâncias: um Comitê Gestor Nacional, uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto, uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios e uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

No âmbito do MEC, como pressupõe a página oficial do programa, o Comitê Gestor do Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa<sup>35</sup>, é composto de representantes de SEB, SE, SASE, INEP, FNDE, SE/DTI e de acordo com o painel de indicadores, é responsável pela documentação, com apoio da UNB/CEAG (Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública), do modelo lógico do programa e definição dos indicadores para monitoramento da implementação de todos os eixos do PNAIC.

A Coordenação Institucional – cujo lócus constitui o Comitê Gestor do Programa, um colegiado estadual composto por representantes do MEC, da SEDUC, da UNDIME estadual e da IFES formadora. Suas principais atribuições são a mobilização política em torno do programa assim como a solução de questões de nível estratégico no âmbito do estado.

A Coordenação Estadual – a cargo de cada SEDUC, constitui o espaço de gestão intensiva do programa no âmbito da rede estadual, de apoio à implementação do PNAIC nos municípios, e de facilitação e monitoramento da rede de implementação do programa em todo o estado. Compreende o envolvimento do nível central e também das unidades regionais de educação, e a criação de instâncias de gestão do programa.

A Coordenação Municipal – a cargo das secretarias municipais de educação, cabendo a ela a relação preferencial com as escolas, o monitoramento de todas as ações em seu âmbito, a interlocução com a coordenação e estadual, tanto no âmbito regional quanto central.

Ainda neste eixo, destacamos a importância do sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, o SisPacto, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto. Por fim, ressalta-se também a ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios.

---

<sup>35</sup> O Comitê é responsável pela grupo de facilitadores do programa, descentralizados porém vinculados ao Ministério da Educação, responsáveis pelo treinamento e apoio gerencial e metodológico aos estados e municípios, por zelar pela articulação e dinamização da rede de implementação e por secretariar a representação do MEC no Comitê Institucional (BRASIL, 2012).

Analisa Aranda (2013b) que a gestão escolar do processo alfabetizador, constituinte do eixo 4 das ações sobre gestão do PNAIC, precisa se compreenderida como um princípio orientador para a ação, no caso, ações da gestão escolar que possibilitam a alfabetização da criança em decorrência da política educacional vigente, buscando analisar ações que abarcam um processo, desde os indicativos para sistematizar uma proposição no tocante à elaboração, implantação, implementação, avaliação e em termos administrativo, pedagógico, político, cultural e de financiamento.

Dourado (2007) denomina toda gestão como democrática, em referência a gestão menos centralizada e mais participativa, por isso não é fácil colocá-la em prática, entretanto é preciso compreender que:

[...] a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do 'jogo' democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 2007, p. 79).

A gestão, o financiamento e o controle definidos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se expressam no compromisso assumido na união dos entes federados e é garantido o apoio técnico e financeiro, realizado com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, por meio da Medida Provisória de Nº 586 de novembro de 2012, que cita:

Art. 1º Esta Medida Provisória dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com a finalidade de promover a alfabetização dos estudantes até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental da educação básica pública, aferida por avaliações periódicas.

Art. 2º O apoio financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa será realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, e ocorrerá por meio de:

I - suporte à formação continuada dos professores alfabetizadores; e

II - reconhecimento dos resultados alcançados pelas escolas e pelos profissionais da educação no desenvolvimento das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

§ 1º O apoio financeiro de que trata o inciso I do **caput** contemplará a concessão de bolsas para profissionais da educação, conforme categorias e parâmetros definidos em ato do Ministro de Estado da Educação, e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, entre outras medidas (BRASIL, 2012).

A definição do financiamento é ponto muito importante para execução de uma política educacional ampliada Com as funções e atribuições bem definidas entre os entes federados nas ações de gestão, coube a o Ministério da Educação – MEC de acordo com o caderno



explicativo (Brasil, 2012), promover parceria com as instituições públicas de ensino superior (IPES) que serão responsáveis pelas formações; conceder bolsas; fornecer os materiais didáticos; distribuir a Provinha Brasil; aplicar as avaliações externas.

### **2.3 O PNAIC como ação da política pública de educação**

No Brasil, as políticas públicas voltadas para alfabetização ganham destaque com o PNE – Plano Nacional de Educação, de 2000 a 2010, e PNE, recém-aprovado pela Lei nº 13.005, de em 25 de junho de 2014, com validade até 2024.

Para essa efetivação, buscam as seguintes estratégias:

- 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
- 5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
- 5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
- 5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar (BRASIL/PNE, 2014, p. 12).

Dessa forma, a Lei 13.005/2014 busca assegurar o alcance da Meta 5 - de que toda criança esteja alfabetizada até o terceiro ano do ensino fundamental envolvendo, além da qualificação e valorização dos professores alfabetizadores, a instituição dos instrumentos de avaliação nacional, uso das tecnologias educacionais voltadas à alfabetização e incentivo às práticas pedagógicas inovadoras.

Salientamos a lacuna temporal entre 2010 - 2014, quando o Plano Nacional de Educação foi encaminhado para votação pelo Projeto de Lei Ordinário 8.035/2010 correspondente ao decênio 2011-2020, em conformidade com a Nota Técnica PNE 2011-2020, transformando-se em lei quatro anos após o início de sua vigência.

Uma das ações do PNE em sua primeira edição foi extinguir as classes de alfabetização incorporando imediatamente as crianças no ensino fundamental e matricular, também, naquele nível todas as crianças de sete anos ou mais que se encontrem na educação.

Com isso, a ação da Lei 11.274/2006 que dispõe sobre a implementação de uma política de nove anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, deve ser pensada como a presença concreta de crianças com seis anos na escola, ou seja, diferente dos documentos oficiais que normatizam formas de fazer, (nem sempre cumpridas ou operacionalizadas), conforme preconiza Frade (2007).

A duração da escolarização obrigatória brasileira era uma das menores da América Latina [...] o Brasil era o único país da América Latina cuja educação obrigatória se iniciava aos sete anos. Na maioria dos países latino-americanos (assim como na América do Norte e Europa), ela começa aos seis anos, embora as crianças argentinas, colombianas e equatorianas ingressem aos cinco (BATISTA, 2006, p. 2).

Dessa maneira, pesquisas vêm mostrando que uma entrada mais precoce tem repercussões na continuidade da escolarização, conforme prevê o autor. A criança que entra mais cedo na escola – seja na educação infantil fundamental – tende a alcançar pelo menos dois anos a mais de escolaridade do que aquela que entra mais tarde.

Embora haja todos esses efeitos na preocupação da política de alfabetização como continuidade do processo escolar e na melhoria das condições de acesso ao contato com a leitura e escrita pelas crianças, ressaltamos que essa nova política educacional reflete uma mudança estrutural.

Essa política de cunho estrutural repercute, de maneira geral, nas questões de financiamento, na abertura de vagas, na construção de novas salas de aula, na compra de mobiliário, na demanda por material didático que envolve uma expectativa positiva em relação às propostas de inovação (FRADE, 2007, p. 78).

O que torna possível que toda criança brasileira esteja alfabetizada até os oito anos de idade, dando centralidade à alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental. Além disso, devemos considerar também a crescente preocupação com as questões da cidadania, da participação social e a compreensão, pela elite, de que a exclusão de grandes contingentes da população volta-se contra essas próprias elites, como preconiza Weisz [s.d.].

Diante desse quadro, a ação do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que impulsionou a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2012), trouxe a União em regime de colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, além da participação da família e da comunidade, todos em mobilização para melhoria da qualidade da educação básica:

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

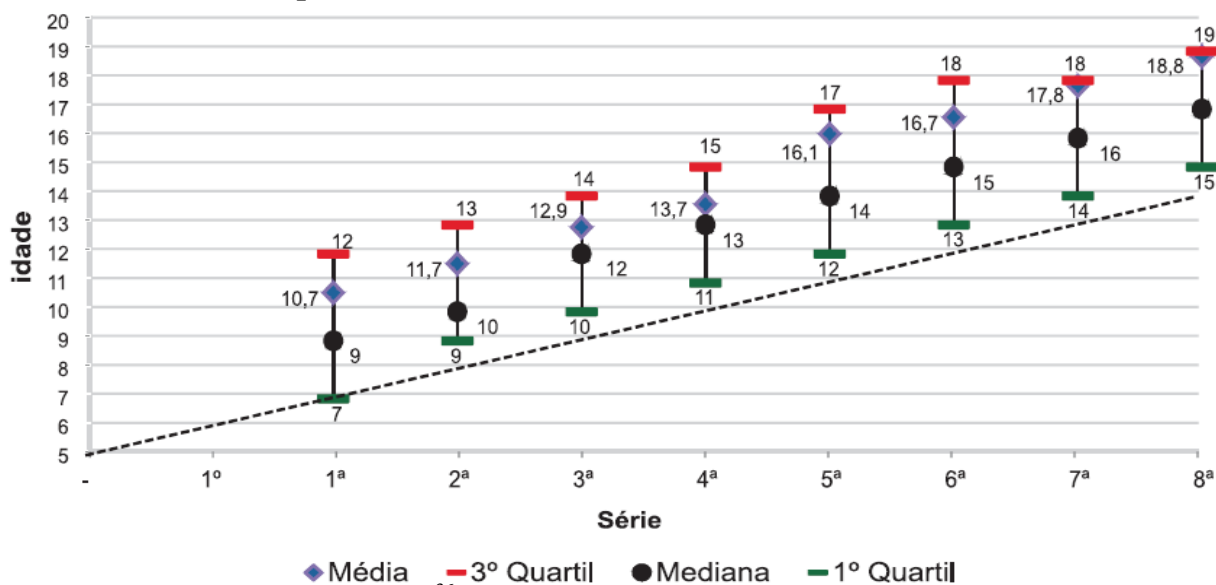
[...]

II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico (BRASIL, 2007, p. 1).

Assim, a preocupação governamental em instituir no inciso II a abrangência de uma preocupação específica com a alfabetização para crianças, dando a configuração necessária ao Estado para garantir o acesso e permanência dessas crianças na escola pública, considerando a correção da distorção série-idade.

O gráfico a seguir demonstra a idade e série das crianças do ensino fundamental matriculadas em 2002, a saber.

**Gráfico 1 – Rede Pública – Medidas de Posição da Idade dos Alunos Matriculados no Ensino Fundamental por Série – Brasil – 2002**



Fonte: Censo da educação básica, 2012.<sup>36</sup>

O gráfico nº 01 demonstra em 2002 a idade dos alunos matriculados de primeira a oitava séries, entretanto nesse estudo nos limitamos à apreciação dos três primeiros anos do ensino fundamental.

Considerando a análise da mediana e do primeiro quartil<sup>37</sup>, a idade dos alunos na primeira série em 2002 mantinha-se entre sete/nove anos, enquanto que na terceira série entre

<sup>36</sup> A nota técnica do Censo da educação básica 2013 não está disponível para consulta, razão pela qual extraímos os dados de 2012, disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)

dez/doze anos. O que nos revela o terceiro quartil chegando até doze anos na primeira série e quatorze anos na terceira série.

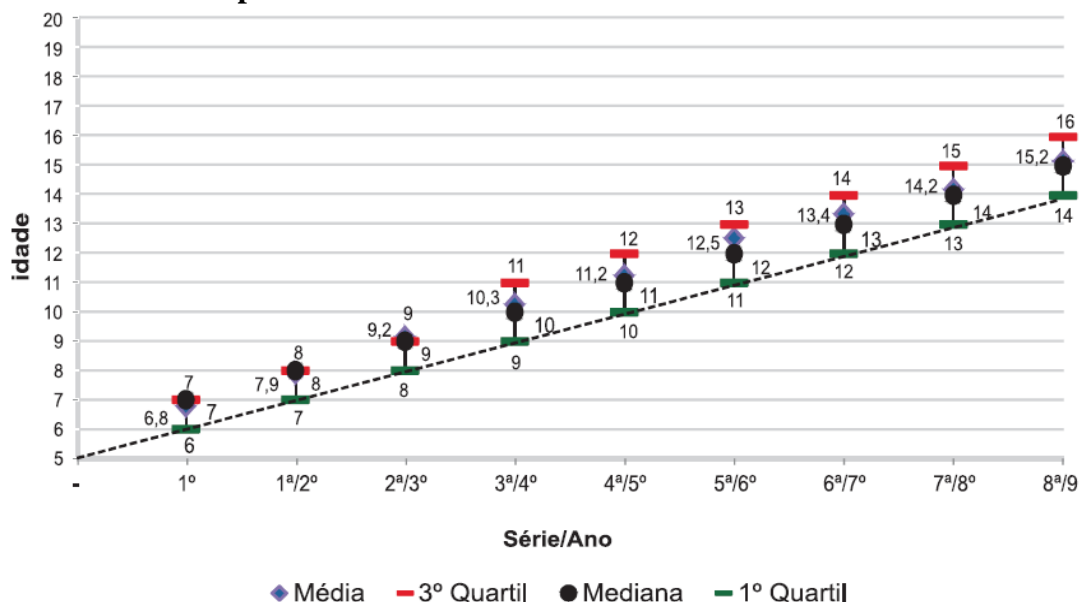
Com essa significativa distorção série-idade, o Plano Nacional de Educação (2000) aponta que a mesma é consequência dos elevados índices de reprovação. Essa situação é ilustrada pelo fato de que os alunos levam em média 12 anos e 09 meses para completar os três primeiros anos do ensino fundamental.

Dada essa crescente preocupação com a urgência de políticas públicas específicas voltadas para alfabetização de crianças, o Governo Federal lança a Portaria MEC nº 867, de 04 de julho de 2012, a qual institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

Em conformidade com o documento de apresentação do PNAIC, trata-se de um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Assim, o gráfico a seguir trata das análises da idade dos alunos matriculados por série no ensino fundamental em 2012, lembrando que o PNAIC efetivou-se em 2013.

**Gráfico 2 – Rede Pública – Medidas de Posição da Idade dos Alunos Matriculados no Ensino Fundamental por Série/Ano – Brasil – 2012**



**Fonte:** Censo da educação básica, 2012.

<sup>37</sup> Um quartil é qualquer um dos três valores que divide o conjunto ordenado de dados em quatro partes iguais, e assim cada parte representa 1/4 da amostra (DORIA, 1999).

O gráfico nº 03 demonstra em 2012 a idade dos alunos matriculados de primeira a oitava séries, no entanto, enfatizamos nesse estudo os dados concernentes ao primeiro, segundo e terceiros anos do ensino fundamental.

Em confronto das análises das medianas e dos primeiros quartis das ilustrações 1(2002) e 2 (2012), a idade dos alunos na primeira série, em 2002, mantinha-se entre sete/nove anos; em 2012 entre seis/sete anos, enquanto que na terceira série, em 2002, entre dez/doze anos e, em 2012, entre 8/9 anos.

Essa análise das ilustrações 1 (2002) e 2 (2012) nos revela que a distorção série/idade dá sinais de que é possível atingir a meta 5 do Plano Nacional de Educação, qual seja alfabetizar as crianças até oito anos de idade.

Soares (2010) pontua que precisamos reconhecer que, quando o aluno não obtém sucesso nas séries iniciais de sua vida escolar, qualquer medida posterior será sempre paliativa: turmas especiais, recuperação são medidas de remediação. Mesmo que possam ser bem articuladas, a autora afirma que são pouco eficientes, pois:

[...] é extremamente difícil, talvez impossível, recuperar, em pouco tempo, cinco ou seis anos de escolarização, sobretudo considerando que, em geral, são alunos que, devido ao fracasso escolar, desenvolveram baixa autoestima, descrença em suas possibilidades e desinteresse pela aprendizagem (SOARES, 2010, p. 08).

Desse modo, a busca de uma solução eficiente é a alfabetização na idade certa, mostrando-se a relevância dos gestores públicos investirem vigorosamente na qualidade do ensino nos primeiros anos de escolarização, para que aos oito anos, todas as crianças estejam alfabetizadas.

Prosseguindo com a reflexão, construímos uma tabela de alfabetização no Brasil de crianças entre seis a oito anos, com base na Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios – PNAD, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no período de 2005 a 2009.

Para medir a alfabetização de crianças, a pergunta constante do questionário para as pessoas da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios – PNAD é “sabe ler e escrever?”, cujas descobertas foram:

**Tabela 3 – Alfabetização para crianças de 6 a 8 anos – Brasil**

2005	6 anos	7 anos	8 anos	Total
Sabe ler e escrever	1.283.427	2.389.691	2.864.300	6.537.418
Total	3.297.353	3.356.923	3.426.077	10.080.353
	38,92%	71,19%	83,60%	64,85%

2006				
Sabe ler e escrever	1.341.444	2.426.797	2.922.008	6.690.249
Total	3.365.456	3.407.405	3.429.114	10.201.975
	39,86%	71,22%	85,21%	65,57%
2007				
Sabe ler e escrever	1.390.046	2.452.347	2.951.437	6.793.830
Total	3.079.009	3.460.971	3.441.608	9.981.588
	45,15%	70,86%	85,76%	68,06%
2008				
Sabe ler e escrever	1.372.224	2.260.460	2.940.764	6.573.448
Total	2.959.157	3.081.044	3.396.581	9.436.782
	46,37%	73,37%	86,58%	69,65%
2009				
Sabe ler e escrever	1.359.435	2.333.656	2.793.491	6.486.582
Total	2.986.499	3.125.459	3.206.833	9.318.791
	45,52%	74,67%	87,11%	69,60%

Fonte: PNAD/IBGE.

Organização: VIÉDES, 2014.

A situação descrita pela tabela 03 evidencia a idade da criança, mas não indica o ano escolar, cuja preocupação da pesquisa é desvelar uma faixa etária alfabetizada entre seis a oito anos por meio do questionamento censitário – se sabe ou não ler e escrever.

Antes de iniciarmos a análise dos dados, cabe perguntar: quais critérios permitem determinar se, aos oito anos, uma criança pode ser considerada alfabetizada?

Para responder essa pergunta, têm sido utilizados instrumentos, de âmbito estadual e nacional, de avaliação do nível de alfabetização de crianças após três anos de escolarização no Ensino Fundamental. A principal contribuição que esses instrumentos trazem é que, ao definir as habilidades que as crianças devem ter adquirido aos 8 anos, por meio de matrizes de descritores, esclarecem para escolas e professores quais são as habilidades a serem desenvolvidas na aprendizagem inicial da língua escrita. É uma contribuição importante já que não temos, no Brasil, diretrizes curriculares que definam claramente as competências de leitura e escrita a serem perseguidas na fase da alfabetização nem no Ensino Fundamental como um todo (SOARES, 2010, p. 16).

Essa explicitação da autora pode fundamentar a questão ‘sabe ler e escrever’ sobre as habilidades de leitura e de escrita que devem ser desenvolvidas no início da escolarização, de modo que a criança possa estar alfabetizada aos 08 anos, a qual torna-se possível explicitar pelos instrumentos de avaliação no âmbito escolar interno (desenvolvido pelos professores como fichas de acompanhamento de leitura e desenvolvimento da escrita, etc.) e externos (provinha Brasil, ANA, etc).

Dando prosseguimento à análise dos dados, a faixa etária de seis anos representou o avanço de 6,6% na alfabetização, considerando o total de crianças entre 2005 a 2009; a faixa

etária de sete anos 3,48% e por fim o almejado desejo de que toda criança esteja alfabetizada até os oito anos progrediu em 3,51% no período de 2005 a 2009.

Contrária à afirmativa de buscar indicadores de crianças alfabetizadas, localizamos uma tabela que maximiza a informação de crianças entre sete a quatorze anos que não sabem ler e escrever entre 1999 a 2009:

**Tabela 4 - Proporção de crianças de 7 a 14 anos de idade que não sabem ler e escrever por idade, segundo as Grandes Regiões**

Grandes Regiões	1999								
	Proporção de crianças de 7 a 14 anos de idade que não sabem ler e escrever, por idade (%)								
	Total	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos
Brasil	11,3	34,5	19,2	12,7	8,6	6,1	4,8	4,4	3,6
Norte	14,2	46,5	26,9	15,3	10,5	5,8	3,6	2,3	2,8
Nordeste	23,1	57,9	40,9	29,8	20,1	15,1	11,3	9,9	7,9
Sudeste	4,5	21,2	6,9	3,3	1,8	1,1	1,0	1,7	1,3
Sul	3,8	15,9	5,8	3,0	1,9	1,4	1,7	0,7	1,0
Centro-Oeste	6,9	25,4	10,2	6,9	3,8	3,3	2,7	2,2	1,8

Grandes Regiões	2009								
	Proporção de crianças de 7 a 14 anos de idade que não sabem ler e escrever, por idade (%)								
	Total	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos
Brasil	6,8	25,3	12,9	6,7	4,3	2,9	2,0	1,6	1,6
Norte	10,1	35,0	19,3	9,1	6,9	3,9	2,2	2,5	1,6
Nordeste	11,8	38,3	23,7	12,0	8,4	5,7	3,8	2,8	2,9
Sudeste	3,9	16,5	6,9	4,1	1,7	1,3	1,0	0,8	0,9
Sul	3,0	13,9	3,7	1,3	1,8	1,0	1,1	1,0	1,1
Centro-Oeste	4,0	18,9	5,0	4,3	1,5	1,1	0,9	0,6	0,9

Fonte: IBGE/PNAD.

Organização: SABÓIA, 2010.

Primeiramente, escolher a perspectiva sobre o não saber ler e escrever, ao invés daquela do saber ler e escrever, não modifica os dados. Apenas passa a ter um significado com foco no lado problemático sobre qualquer realidade.

A proporção de crianças brasileiras entre a faixa etária de sete a oito anos de idade apontou um decréscimo nos indicadores no período de 1999 a 2009 representando 9,2% dos sete anos e de 6,3% dos oito anos, os quais desprenderam dessa estatística de não saber ler e a escrever.

Essa tabela também nos revela o porvir de adolescentes com quatorze anos sem essas habilidades de leitura e escrita, indicando 2% como uma constante da realidade educacional brasileira.

Embora o presente estudo focalize as políticas públicas voltadas para alfabetização até oito anos, as leituras nos obrigam a questionar o princípio e a prática de priorização da

educação fundamental na ‘idade certa’, em razão da inserção obrigatória da criança de quatro anos na educação infantil<sup>38</sup> e a diferença entre a demanda atendida e reprimida das vagas<sup>39</sup>, que se constitui rapidamente em novo fator de diferenciação e discriminação no processo de escolarização.

Sobre alfabetização de crianças, Freitas e Pott (2013) preconizam que:

A alfabetização de crianças tem sido historicamente um dos principais desafios da educação brasileira cujo enfrentamento requer intervenções públicas multidimensionais entre as quais políticas voltadas para o processo alfabetizador nas instituições de educação e ensino. Desde o ano 2007, o tema alfabetização tem recebido destaque na agenda educacional nacional e, por conseguinte, requerimentos para as políticas das instâncias subnacionais (municípios, estados e Distrito Federal). (FREITAS e POTT, 2013, p. 124).

Embora o Pacto seja a atualidade da política educacional de alfabetização da criança, não é de hoje que essa ação vem sendo discutida e para avaliar a qualidade do aprendizado, serão três medidas de avaliação nesse âmbito (ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) em escolas públicas que aderiram ao PNAIC. A avaliação processual será discutida nos cursos de formação.

Percebemos a preocupação nacional voltada à alfabetização da criança pela qual Mortatti (2013), em seu artigo “Um balanço crítico da Década da Alfabetização no Brasil”, apresenta, a partir de um sugestivo título, reflexões sobre as políticas públicas de educação e de alfabetização, mostrando que os resultados indicam tanto a ruidosa conquista de alguns avanços quanto o agravamento de muitos problemas históricos.

Essas análises partem em decorrência de que no ano de 2012, encerrou-se oficialmente a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (*United Nations Literacy Decade – UNLD*), declarada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 19/12/2001 e trata-se de conjunto de metas e ações, de abrangência internacional, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tendo como slogan “Alfabetização como Liberdade”.

Ao longo da segunda metade do século XX, a fim de reafirmar e assegurar a efetivação desses direitos humanos, os países representados nesses organismos multilaterais firmaram compromissos e definiram metas globais, para cuja

---

<sup>38</sup> O governo federal alterou a LDBEN 9394/96 pela lei nº 12.796, publicada em de 05 de abril de 2013 no Diário Oficial da União e passa a ser ‘dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 anos de idade’.

<sup>39</sup> Esta foi uma medida importante, na perspectiva da garantia do direito à educação e da existência de oferta correspondente à demanda, ao considerar a diferença entre a matrículas de crianças até 1 ano e o de crianças com 6 anos. O segundo dado chega a ser 90 vezes superior ao primeiro (KAPPEL,C. E KRAMER;2001).



consecução implementaram extenso conjunto de iniciativas. Esse movimento assumiu nova configuração com as transformações sociais e reorganização da ordem mundial no contexto político e econômico pós-Guerra Fria, acompanhada da expansão do processo de globalização e das *políticas neoliberais*. *Como emblemáticas desse movimento, além da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), podem-se destacar as seguintes iniciativas globais, implementadas a partir da década de 1990: a declaração do “Ano Internacional da Alfabetização” (1990); Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Dakar – Educação Para Todos (2000); Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (2000); e Alfabetização para o Empoderamento (Life) (2005).* (MORTATTI, 2013, p. 19).

É notória a preocupação mundial que compreende a educação como direito pelas inúmeras iniciativas implementadas por meio dos documentos que a fundamenta, a partir da década de 1990.

Contudo, ainda nos deparamos na atualidade com inúmeras dificuldades no processo de alfabetização da criança, que “[...] quer sob o prisma das políticas públicas e da gestão, quer pelo viés do ensino na formação inicial e continuada de professores, ainda é um problema em busca de soluções” (SCAFF; ARANDA; FREITAS, 2012, p. 52).

Com base na afirmação de Tedesco (2010) que discutir políticas educacionais implica considerar ações que configuram formas de “governo da educação”, buscamos a verificação nos diferentes eixos que norteiam as ações do PNAIC, que ações políticas em relação aos docentes voltados para alfabetização da criança militou em favor da alfabetização nos últimos anos e que tipo de marcas elas têm deixado no que respeita à formação inicial ou em serviço nas carreiras profissionais, nas condições de trabalho, na amplitude do material didático, nas avaliações sistemáticas e na gestão e mobilização da sociedade.

Como preconiza Gatti (2008, p. 253),

Há que se indagar também sobre as formas de interação das propostas gestadas na esfera federal com as políticas definidas no âmbito dos entes federados. Se não houver aderência das práticas desses eixos norteadores às políticas próprias dos estados e municípios, ficam comprometidas a possibilidade de desenvolvimento do programa e dos ganhos adquiridos que vimos até aqui, que dependem, em grande parte, da continuidade das trocas e das alternativas ensaiadas na dimensão coletiva do trabalho na escola.

Dessa forma, com a provocação do título “**PNAIC: novo ou tudo de novo?**” (grifo nosso), apesar da tamanha abrangência, o PNAIC, que se traduz pelo ineditismo do próprio nome, Pacto, que nos remete ao significado de compromisso que envolve o governo federal, estadual e municipal e cada esfera articula-se internamente, é uma política pública em educação voltada para alfabetização da criança que não pode ser considerada pioneira, a cargo de seu berço ter sido o PAIC cearense e seu formato baseado no programa Pró-letramento, já

analisado anteriormente; porém, é notório o esforço do programa pela sua amplitude em gerir a proposta de alfabetizar a criança até os oito anos de idade a nível nacional.

Indagamos também sobre as formas de interação das propostas gestadas na esfera federal com as políticas definidas no âmbito dos entes federados, se não houver aderência das práticas desses eixos norteadores às políticas próprias dos estados e municípios, fica comprometida a possibilidade de desenvolvimento do programa e dos ganhos adquiridos que vimos até aqui, reafirmando a reflexão de uma política de governo para uma política efetivamente de Estado.

### **CAPÍTULO III**

## **O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO MUNICÍPIO DE ANASTÁCIO – MS**

Esse capítulo se propõe analisar a constituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na esfera municipal de Anastácio, lócus da pesquisa, com ênfase no eixo da formação continuada.

Para tanto, organizamos o capítulo em três subtópicos que tratam da própria caracterização do lócus, seguido da análise dos sujeitos da pesquisa e suas percepções sobre o programa e, por fim, das concepções dos sujeitos históricos quanto ao PNAIC para refletirmos se houve avanços no processo de alfabetização.

### **3.1 O Município de Anastácio: caracterização como lócus da pesquisa**

Anastácio é um município do Estado de Mato Grosso do Sul distante 130 km da capital Campo Grande. Possui a população estimada em 24.642 (vinte quatro mil, seiscentos e quarenta e duas pessoas) distribuídas em uma área territorial de 2.949,129 Km<sup>2</sup>, estimativa da população residente com data de referência em 1º de julho de 2014, publicadas no Diário Oficial da União em 28/08/2014.

Em conformidade com a página oficial do executivo municipal<sup>40</sup>, a história de Anastácio é relacionada ao município de Aquidauana desde 15 de agosto de 1892, o primeiro núcleo de desenvolvimento da cidade que se fez à margem esquerda do rio do mesmo nome, fato provocado pela necessidade de se encontrar um local adequado para carga e descarga de mercadorias que provinham da cidade de Miranda pela navegação fluvial.

Na época, a navegação fluvial e as barrancas do rio em sua margem direita não eram propícias para a atração das barcas e assim, na margem esquerda, surgiram as primeiras casas comerciais e a primeira escola. O desenvolvimento da margem esquerda somente conheceu o declínio quando os trilhos da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil cortaram o município em sua margem direita, onde concentrou o aglomerado urbano que cresceu e se desenvolveu e a partir daí começou o movimento de independência da Margem esquerda, visando a emancipação, ocorrida em 08 de maio de 1965.

---

<sup>40</sup> [www.anastacio.ms.gov.br/nossa-historia](http://www.anastacio.ms.gov.br/nossa-historia)

O motivo da escolha desse lócus deu-se em razão da pesquisadora ter ministrado aulas no município e considerando a especificidade do lócus escolhido para a pesquisa, percebemos a necessidade de que o professor alfabetizador circunde o olhar a compreender a alfabetização entendida em sua totalidade – na vivência de valores éticos, estéticos, no sentido de pertencimento, na diversidade cultural e na inclusão social, na participação democrática e na revisão da concepção do ensinar e do aprender.

Assim, temos na tabela abaixo, o número de alunos do ciclo de alfabetização matriculados do 1º ao 3º anos do ensino fundamental.

**Tabela 5 - Total de alunos matriculados no ciclo de alfabetização, em Anastácio-MS, de 2012 a 2014**

Ano Letivo	Ciclo de Alfabetização - PNAIC				Total matriculados na REME
	1º ano	2º ano	3º ano	Total	
2012	180	240	186	606	2.047
2013	186	179	122	487	2.029
2014	255	193	138	586	2.217

Fonte: SEMED, 2014

Organização: Viédes, 2014.

Optamos pela análise dos dados desde 2012, que é o ano da instituição do programa e percebemos que no ano da implementação do programa (2013), houve um déficit no total de matrículas do ciclo de alfabetização e no 1º ano do ciclo, houve um significativo aumento de matrículas, como no total de alunos matriculados na REME em 2014.

Esses alunos estão distribuídos nas escolas municipais abaixo identificadas, nas respectivas turmas do ciclo de alfabetização.

**Quadro 10 – Turmas de alunos por escola - 2014**

Escolas do Município de Anastácio - MS	Turmas		
	1º	2º	3º
Escola Municipal Teodoro Rondon	✓	✓	✓
Escola Pólo Municipal Aracy Moreira dos Santos	✓	-	-
Escola Municipal Josefa Maria da Conceição – Dona Zefa	✓	✓	-
Escola Municipal Irmã Dulce	✓	-	-
- Sala Ednai Paim Aguilera	✓	-	-
Escola Pólo Municipal Jardim Independência	✓	✓	✓
Escola-Pólo Municipal Rural Km 21	✓	✓	✓
Escola-Pólo Municipal Rural “ São Manoel”	✓	✓	✓
Escola-Polo Municipal Rural Novo Progresso	✓	✓	✓
Escola- Pólo Municipal Rural Manoel Valério da Silva	✓	✓	✓
- Sala São Pedro	-	✓	-

Fonte: SEMED, 2014

Organização: VIÉDES, 2014.

Por essas informações é possível verificar a quantidade de escolas municipais e que nem todas atendem todos os anos do ciclo de alfabetização. Nesse panorama, sete escolas situam-se na área urbana incluindo as extensões das salas e quatro atendem a área rural com a sala de extensão, totalizando nove escolas e duas salas de extensão.

É notório que quase todas atendem o 1º ano do ensino fundamental, no total de 10 (dez), com exceção da extensão Sala São Pedro, da Escola-Pólo Municipal Rural Manoel Valério da Silva; 08 (oito) atendem o 2º ano do ensino fundamental e 06 (seis) contemplam o atendimento ao 3º ano do ensino fundamental. No atendimento total ao ciclo de alfabetização, há 06 (seis) escolas que oferecem turmas desde o 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

Para atender todos os alunos matriculados no ciclo de alfabetização e distribuídos nessas escolas, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Anastácio – MS (SEMED, 2014) no ano de 2013, participaram da formação 24 professores cadastrados no SISPACTO, além dos professores convidados em razão de não estarem no cadastrado no censo de 2012, somando em torno de 30 professores alfabetizadores.

Em 2014, foram 25 professores cadastrados no SISPACTO, mais os professores convidados e os coordenadores das escolas municipais, perfazendo uma média de 35 sujeitos que passaram pela formação do Pacto.

### **3.2 Os sujeitos da pesquisa e suas percepções sobre o PNAIC: avanços no processo de alfabetização?**

Após a visão geral do lócus municipal, partimos para busca de informações sobre a consolidação do PNAIC embasado nos seguintes pressupostos: visitas à Secretaria Municipal de Educação de Anastácio - Semed, observações nos encontros de formação e também sobre as ações dos professores alfabetizadores em sala de aula.

As visitas na Semed ocorreram periodicamente durante três semanas consecutivas em julho de 2013 e uma semana em março de 2014, as quais possibilitaram o levantamento dos dados, a descrição do panorama geral do lócus, e permitiu analisarmos o material destinado ao PNAIC, tanto o oferecido pelo programa como o produzido pelos professores alfabetizadores em forma de portfólio.

As informações extraídas dessas visitas sobre o panorama do lócus constam no item 3.1 desse capítulo; o material oferecido pelo programa consta no capítulo II, quando tratamos do eixo concernente; a análise dos portfólios, evidenciamos no decorrer desse capítulo.

Enfatizamos que o movimento dessa pesquisa desvela as nuances que tratam do que é concebido ao professor alfabetizador – o sujeito da pesquisa e assim como tal, qual é a sua percepção imerso a (mais) um programa que sugere ações na forma de alfabetizar.

Sobre os encontros de formação dos professores alfabetizadores, participamos de dois: do primeiro ocorrido em março de 2013, momento no qual nos apresentamos como pesquisadora; ambiente no qual se faziam presentes o prefeito e o secretário municipal de educação; do segundo em setembro de 2013, ambos ocorridos na Escola Municipal Teodoro Rondon.

A observação sobre a organização dos encontros com os professores alfabetizadores, com base na primeira formação – de língua portuguesa em 2013, evidenciamos o formato total de 120 (cento e vinte) horas e para cada encontro houve um planejamento que contemplou além da data e duração, também os objetivos, conteúdos da formação, encaminhamentos metodológicos, materiais utilizados/recursos, avaliação e tarefas, como exemplo da primeira formação. Segue o modelo do plano da formadora no quadro abaixo:

**Quadro 11 – Plano de formação para encontro com professores alfabetizadores**

Ordem	1ª formação
Data	23/03/2013
Duração	4 horas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;</li> <li>- Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva e das diferentes concepções de alfabetização;</li> <li>- Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de regime de aprendizagem;</li> <li>- Construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.</li> </ul>
Conteúdos da formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepções de alfabetização (inclusão como princípio fundamental do processo educativo)</li> <li>- Currículo no ciclo de alfabetização;</li> <li>- Avaliação da alfabetização;</li> <li>- Direitos de aprendizagem no ciclo e alfabetização;</li> <li>- Instrumentos de avaliação e registro da aprendizagem no ciclo de alfabetização;</li> </ul>
Encaminhamentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura Deleite: Clact...Clact..Clact... de Liliana &amp; Michele Lacocca;</li> <li>- Dinâmica de apresentação do grupo; discutir sobre as expectativas e os conhecimentos sobre o curso pelos professores;</li> <li>- Apresentação do programa (vídeo do Pacto);</li> <li>- Informações do PNAIC em slides;</li> <li>- Fazer contrato didático;</li> <li>- Distribuição dos cadernos de formação, ano 01, ano 02, ano</li> </ul>

	03 e Educação no Campo. - Ler a Seção “Iniciando a Conversa”; - Dinâmica das Mémórias da Alfabetização; - Estudo Dirigido do Texto 1 – Currículo no Ciclo de Alfabetização (atividades sobre o texto);
Materiais utilizados/recursos	- Datashow; - Notebook; - Cadernos do PNAIC (Unidade 1/ano 01, ano 02, ano 03 e Educação no campo); - Vídeos do Pacto; - Papel pardo; - Lousa; - Papel Sulfite; - Canetão ou giz.
Avaliação	- Cada professor alfabetizador fará uma análise de avaliação do encontro, a ser entregue ao orientador e fará um portfólio dos encontros.
Tarefas	- Cada professor, deverá pensar/repensar seu planejamento, diário e semanal, enfatizando o direito da aprendizagem dos alunos, de acordo com algumas questões, como Como Planejo? Faço Leitura Prévia/Valorizo o conhecimento prévio de cada aluno? Meu planejamento está de acordo com a proposta de aprendizagem do Pacto e como adequá-lo a essa nova proposta? De que forma posso promover uma avaliação inclusiva?

Fonte: SEMED, 2013.

Tratamos, portanto, do plano da formadora como ação mediadora do encontro com os professores alfabetizadores, com ambiente acolhedor e diversas atividades lúdicas e na organização, o encontro favoreceu a participação de todos os professores do ciclo e não foi aplicado com turmas separadas para o primeiro, segundo e terceiros anos, como nas orientações gerais do programa (BRASIL, 2012).

No primeiro encontro observamos a ansiedade do “algo novo”, sobretudo um programa com uma nova forma de ensinar crianças em fase de alfabetização na perspectiva do letramento. Os professores alfabetizadores, em torno de 30 (trinta), foram agrupados pela formadora para discutirem os combinados dos encontros chamado de “contrato pedagógico”, formas de se auto avaliarem, avaliarem seus alunos, entre outras atividades, que se estenderam sexta-feira à noite e sábado nos dois períodos.

Oportunamente, em outro encontro que participamos – em setembro de 2013, percebemos os professores mais ativos, integrados e interessados pelas atividades. Em discussão, estavam os planos sobre ciências da natureza, como trabalhar os livros de literatura infantil para leitura deleite. Os encontros ocorreram na Escola Municipal Teodoro Rondon e a formadora agrupou todos os professores alfabetizadores nesses encontros; primeiramente pelo número de participantes, em torno de 30 (trinta), principalmente porque é a única formadora do município e até aquele momento tinha apenas o auxílio de um monitor que colabora na atividade de projetar os slides.

### Ilustração 1 – Formação do PNAIC em Anastácio/MS



Fonte: SEMED, Anastácio, 2013.

Os professores alfabetizadores não ficaram inibidos com a presença de uma pesquisadora no local em nenhum dos encontros, percebemos também que o ponto forte é a valorização da ação docente. Não seguem livros didáticos e planejam em conjunto as atividades a serem desenvolvidas com os alunos.

Além da observação dos sujeitos em formação, ao propormos a análise da práxis dos sujeitos em sala de aula, apenas duas professoras alfabetizadoras mostraram-se dispostas a colaborar com a pesquisa; os demais não demonstraram interesse nessa participação ao serem questionados pela formadora.

Desse modo, as observações empíricas foram realizadas na Escola Municipal Teodoro Rondon, em uma sala de 3º ano e na Escola Polo Municipal Aracy Moreira dos Santos em uma sala de 1º ano.

As observações ocorreram no período da manhã em dias alternados (segunda – quarta e sexta) em cada escola por duas semanas sequenciais no mês agosto de 2013. Na primeira observação realizada na Escola Polo Municipal Aracy Moreira dos Santos, a professora regente estava em hora atividade e logo acompanhamos a professora para a sala dos professores e aproveitamos o momento para analisar a “Caixa de Jogos do CEEL”.

A Escola atende a Educação Infantil e uma das professoras da pré-escola admirou-se com a qualidade do material e lamentou que esse material não foi disponibilizado para a primeira etapa da educação básica, solicitando o uso para a professora regente do primeiro ano.



Após o término da hora atividade, fomos para a sala de aula com 16 (dezesseis) alunos entre 5 e 6 anos. A professora agrupa as crianças em uma mesa única, onde ficam um de frente para o outro. Com exceção de dois alunos, a maioria é formada por crianças calmas. A primeira proposta, após nos apresentar ao grupo, foi bingo das palavras. A professora estava inibida e terminava completando as letras para as crianças.

No decorrer da semana percebemos que a preocupação era demonstrar que se utilizava dos jogos e dos livros de literatura infantil, assim como procurava apresentar somente os resultados dos alunos com maior facilidade. Na sala havia crianças que não conseguiam reconhecer as letras e notamos que a professora não se sentia à vontade, demonstrando a preocupação do que poderíamos registrar na pesquisa sobre sua prática.

O mesmo processo ocorreu na Escola Municipal Teodoro Rondon. A professora do 3º ano, em torno de 28 (vinte oito) alunos entre 08 a 11 anos, organizou os alunos em grupo, em círculo e também em fileiras para a semana da observação. As crianças eram agitadas, a maioria dos dias ela alterava a voz e se justificava que eles eram mais calmos.

Desenvolveu atividades de completar no quadro, oportunizou leitura a todos com os livros de literatura infantil. Preocupou-se em revisar conteúdo para avaliação de ciências sobre os alimentos. Construíram lista de compras com os alunos. Os que tinham mais facilidade auxiliavam aqueles que tinham maiores dificuldades. Da sala, metade eram repetentes. A professora ficou inibida e declarou-se preocupada com o registro de sua prática.

Das observações podemos perceber que a presença de um estranho no ambiente pode gerar informações incomuns à realidade. A percepção dos pequenos – da sala de primeiro ano - foi a de não se importar com a presença de alguém estranho na sala, agindo naturalmente; já do terceiro ano, tinham a necessidade de falar mais alto, não parar quieto na carteira e desconcentrar a professora a todo momento.

O agir das professoras centrou-se na preocupação de desenvolver jogos e ocupar os livros de literatura infantil. Desenvolveram cartazes com poesias, trabalharam letras, junções silábicas, palavras simples; a professora do terceiro ano trabalhou mais textos instrucionais e listas. No decorrer da semana mesclavam atividades lúdicas com técnicas de ditado e fixação das atividades no caderno. Algumas atividades planejadas nos encontros da formação foram aplicadas, outras direcionaram com os alunos de acordo com a capacidade da turma.

Sobre a análise dos portfólios dos professores cursistas de 2013, por considerarmos, em consonância com o manual do Pacto (2012), o professor como o ator central e determinante no processo de alfabetização, avaliamos necessário pontuarmos as atividades

registradas e os depoimentos desses sujeitos considerados como principais agentes do processo.

A proposição do programa foi que em cada reunião os professores alfabetizadores registrassem em forma de portfólio as atividades que se representassem enquanto sujeitos de formação e agentes alfabetizadores em sala de aula.

O professor alfabetizador foi estimulado a registrar as aprendizagens mais significativas dos conteúdos abordados, evidenciando reflexões sobre a sua construção, isto é, o que aprendeu, se ampliou o conhecimento nos encontros e como propiciou essa aprendizagem ao aluno, seja por meio das aulas, textos, pesquisas, palestras, seminários, reportagens, vídeos, trabalhos, enfim. Por isso este documento é chamado também de dossiê de ensino, como preconizam Seldin e Cols (1998).

Hernández (1998) conceitua o portfólio como:

[...] continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 100).

Deve haver a preocupação com o lugar onde será colocado todo o material produzido para o Portfólio, que é denominado continente, podendo adquirir diferentes formatos, como caixa, pasta, cd-rom, cartaz, como preconiza Hernández (2000).

Desse modo, na construção do Portfólio para o Pacto, o professor alfabetizador precisou se revestir de um propósito, ou seja, criar, recolher e organizar todo material que evidenciasse o seu progresso, de tal forma que demonstrasse sua avaliação em relação às finalidades estabelecidas.

Collins (1991) distingue quatro tipos de evidências que podem fazer parte de um portfólio: os artefatos, que são documentos produzidos durante o trabalho do curso e vão desde as atividades em sala de aula até os trabalhos realizados por iniciativa própria dos alunos ou por sugestão do professor, que no caso da formação o aluno é o professor alfabetizador e o professor é o formador; as reproduções, que são documentos que incluem acontecimentos que normalmente não se recolhem em sala de aula, como gravações, impressão de página de internet, etc; os atestados que são documentos sobre o trabalho do aluno, preparados por outras pessoas, como os comentários realizados pelo professor e as produções que são os documentos especificamente preparados para dar forma e sentido ao portfólio e incluem três tipos de estratégias: explicação de metas; as reflexões e as anotações.

Para Hernández (2000), os componentes e todos os passos que devem ser seguidos para a realização de um portfólio são: o estabelecimento do objetivo do portfólio por parte do docente; o estabelecimento das finalidades de aprendizagem por parte de cada estudante; a integração das evidências e experiências de aprendizagem; a seleção das fontes que comporão o portfólio e a reflexão do estudante acerca de seu próprio desenvolvimento.

Dessa maneira, pelos elementos enunciados, foi possível selecionar 07 (sete) portfólios que apresentaram as análises pontuadas por Collins (1991) e Hernández (2000), quais sejam: Portfólio do 2º ano Escola Municipal Josefa Maria da Conceição; **do 3º ano B Escola Municipal Teodoro Rondon (grifo nosso)**; da sala multianual (2º e 3º anos) Escola Polo Municipal Manoel Valério da Silva; do 2º e 3º anos da Escola Polo Municipal Rural Km 21; **1º ano B – Escola Polo Municipal Aracy Moreira dos Santos (grifo nosso)**.

Esse esforço é no sentido de compreender as ações dos sujeitos que primeiramente, foram estabelecidas por uma diretriz maior, que normatiza o PNAIC, que passam pelos momentos de formação no decorrer do ano letivo; tudo que é sugerido o professor supostamente deve desenvolver com o aluno. O grifo é decorrência da observação realizada nas respectivas turmas, no qual confirmamos as atividades desenvolvidas em sala e registradas nos portfólios.

De um modo geral, estão contidas informações sobre o professor, o depoimento dos mesmos sobre o PNAIC, a escola em que estão lotados, turma, número de alunos, fichas de avaliação de aprendizagem dos alunos, registros de imagens com a caixa de jogos e uso dos livros de literatura infantil, atividades de escrita dos alunos, tais como ditado, produções textuais, cruzadinhas e outras atividades relacionadas à alfabetização.

Assim, a análise dos portfólios contempla duas situações: a primeira circunda a narrativa dos professores alfabetizadores; a segunda, a atividade com a criança.

A utilização da pesquisa narrativa, instrumentalizada nos portfólios apresentados pelos professores alfabetizadores ao final de 2013, no contexto educacional constitui-se de grande relevância e privilegia a participação ativa dos professores alfabetizadores no processo de produzir e registrar a sua prática pedagógica.

Das sete narrativas extraídas dos portfólios, as quais constituem sua íntegra no Anexo D desta pesquisa, evidenciamos alguns pontos que merecem discussão e para tanto, nomeamos os professores como P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7, além da narrativa da formadora do curso.

O primeiro ponto que denotamos foi de resistência àquilo que parece ser diferente e que pode trazer mudanças no dia-a-dia docente:

P2 - [...] fiquei na defensiva [...] quando fiquei sabendo do Pacto, tive receio que fosse como as outras formações que fica somente no papel, mas mesmo assim decidi participar e na lotação escolhi o 3º ano.

P4 - [...] no começo achei que iria ficar somente lendo apostilas **como sempre** (grifo nosso) sem fazer nada na prática, sem ter nenhum suporte para que mudasse meus métodos e que não tivesse nada para contribuir ainda mais para meu conhecimento.

P7 - [...] de início foi um grande “impacto” fiquei um pouco assustada em participar de algo novo quando me foi feito o convite eu confesso que tive medo, mas como adoro novos desafios e sou muito apoiada pelos meus, aceitei.

Assim, percebemos o esforço em demonstrar nos relatos, inicialmente, a difícil tarefa de aceitar outra política pública de alfabetização, consolidada pelo PNAIC, em razão de que os programas deixados para trás fecundaram o terreno das incertezas. Esta constatação foi evidenciada nas afirmações: “[...] mas sempre ficamos na dúvida em mudar totalmente do certo para o duvidoso”; ou formação que “[...] foi muito boa, mas não teve continuidade”; ainda, “[...] de início eu confesso que tive medo”, e também “[...] receio que fosse como as outras formações que ficam somente no papel”.

Ao analisarmos as colocações desses professores e também as condições históricas de desenvolvimento da profissão docente, como preconiza Nóvoa (1992), vislumbramos que os saberes dos professores não têm sido considerados saberes legítimos e esse fator é uma causa das dificuldades que esses professores têm para experienciar novas propostas, pois acreditam que é necessário desconstruir seus saberes para dar lugar às novas propostas em evidência.

Isso explica a necessidade dos professores em desconsiderar outras políticas de alfabetização anteriores ao PNAIC, mesmo que muitas características de alguns programas foram mantidos no atual.

P2 - Durante esses anos trabalhei o método tradicional. Quando iniciei em Anastácio, participei da formação dos PCNS e a partir desse momento comecei a mesclar as minhas aulas, pois sempre gostei de ler e tudo o que aprendo quero colocar em prática, **mas sempre ficamos na dúvida em mudar totalmente do certo para o duvidoso** (grifo nosso). Participei do Pró-letramento em matemática e nessa formação aprendemos a desenvolver com os alunos muitas atividades diversificadas, foi uma formação muito boa, mas não teve continuidade.

P3 - Houve várias capacitações no município de Anastácio, mas nunca aconteceu a mudança na aprendizagem. Agora com o Pacto que veio para fazer a diferença é um compromisso sério, onde temos que estudar para depois levar a sala de aula que aprendeu. Mudei a forma de trabalhar, não fiquei no método tradicional como antes, procuro trabalhar com jogos, alfabeto móvel, leitura, música e outros. Enfim, espero alcançar meus objetivos e colocar em prática tudo que aprendi com a capacitação.

P6 - Então, no mês de março, surgiu o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, participei dos encontros pude ver que a forma que eu estava trabalhando não era correto, comecei a rever o meu planejamento, e a minha metodologia [...] O programa Pacto entre tantos outros programas ao qual participei em minha concepção foi um dos programas que mais sutil [SIC] efeito, pois o mesmo veio ao encontro com a minha necessidade, e hoje posso dizer sem medo de errar, sou uma professora alfabetizadora tudo isso graças ao programa Pacto e a formadora, que me instruiu.

Percebemos o esforço dos professores em descartar aquilo que parece estar impregnado, ou seja, a metodização que fecundou os programas anteriores já não lhes servem mais; surgem novas propostas e com elas os novos métodos.

Embora nenhum professor alfabetizador tenha comentado sobre a prática reflexiva, eles se veem como protagonistas dessas práticas que produzem caminhos e ideias para contribuição de novos rumos das políticas públicas em alfabetização, mesmo que para eles seja necessário abandonar os “velhos deuses”.

Essas políticas pouco tem se valido das vozes dos professores, os detentores de uma profissão na qual o próprio sujeito histórico é capaz de produzir o seu próprio ofício, onde o desafio atual está na:

[...] valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, pág. 27).

Parece que concebem o fazer docente da atualidade concomitante à obrigação de esquecer o que ficou para trás. Mas como esquecer se esses programas se valem de características quase que idênticas?

Em conformidade com Tardif (2000), os saberes profissionais dos professores são constituídos em função de uma situação de trabalho particular – no caso atual, do PNAIC e não em função de seu potencial, do que esses professores constituem seus saberes na totalidade, pois estão relacionados a uma necessidade profissional.

Contudo, o fazer(-se) docente representa importante fonte de aprendizagem e é nela que os outros tipos de saberes são validados, inclusive os da formação inicial e continuada, principalmente quando esta razão se encontra na motivação, evidenciada nos seguintes excertos:

P1 - O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa tem nos proporcionado um grande aprendizado para nós professores alfabetizadores, por nos ter dado motivação no processo de alfabetização, pois é essa motivação que devemos levar para nossos alunos dentro de sala de aula. Assumir ser um professor alfabetizador é desafiar-se diariamente.

P3 - O Pacto veio proporcionar motivação, renovação, prazer e união, ouvindo as experiências dos colegas e as propostas apresentadas pela nossa orientadora. Às vezes houve encontros iniciava [SIC] no período noturno e retornamos no dia seguinte com muita energia, porque a professora sempre tem algo gratificante para oferecer aos seus alunos.

Apesar de se sentirem motivados e renovados com a proposta do novo programa, não aprofundam em narrativas com relação à clareza dos métodos de alfabetização, tendem a apresentar relatos dando sentido à sua prática anterior pelo método tradicional (P1, P2, P3, P7) e o apontam como “ não ser o certo” ou a “forma como trabalhava não era correta”.

Apenas o professor P7 apresenta uma compreensão mais consistente da proposta do programa, “esta formação trabalha muito com o Letramento, saindo um pouco do método tradicional o que a princípio muitos colegas ficaram assustados (P7).”

Candau (1996) questiona sobre o processo de formação que passam os professores, se esses não estariam norteados pela ótica que coloca a universidade articulados como produtores de saber, atribuindo a esses professores alfabetizadores somente sua aplicação, socialização e transposição didática.

Dessa maneira, torna-se necessário que o conhecimento da prática apareça como um processo de aprendizagem da docência quando os professores:

[...] retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida, e conservando o que pode lhes servir de uma maneira ou de outra. A experiência provoca assim um efeito de retorno crítico (*feedback*) aos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (TARDIF, ET AL, 1991, p.231).

A aprendizagem da docência caracteriza-se como uma aprendizagem plural, formada de vários saberes, contextos e situações, considerando sua experiência pessoal e profissional e saberes curriculares.

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (TARDIF, 2002, p. 249).

Neste sentido, o professor é considerado sujeito do conhecimento – refletindo e investigando a própria prática, capaz de prever que esses programas trazem mais uma oportunidade de produzir, aperfeiçoar e transformar os seus saberes.

Há também nos relatos dos professores, a presença da ludicidade e do uso que fazem do material do PNAIC, tanto os de formação quanto os que levam para a sala:

P1 - As apostilas aplicadas nos cursos são nossas grandes aliadas no momento de dúvida, a apostila “Vamos brincar de construir as nossas próprias histórias” foi muito bom o trabalho com ela, pois a mesma veio nos mostrar como trabalhar o

lúdico na matemática e na história, pois os jogos estimulam o aluno, o motivam, despertam a curiosidade, proporcionando uma forma de aprender que é prazerosa, de maneira lúdica.

P2 - A cada dia comecei a desenvolver mais e mais atividades, a levar para a sala os jogos do CEEL e após a leitura do manual dos jogos, iniciei as atividades com jogos. Hoje eu gosto de participar da formação, de falar como estou trabalhando com a minha turma e com isso aprendo cada vez mais. O que mais me incentivou nessa formação foram os materiais que chegaram para nós trabalharmos com as crianças.

P3 - Os slides que assistimos com professores de outros estados incentivando as crianças a estudar através de jogos de forma lúdica, que torna-se mais prazeroso e criativo.

P5 - Sempre trabalho o alfabeto móvel, porque o alfabeto é muito importante para o aluno aprender. Gosto de ler, porque a leitura é cultura. O curso Pacto está sendo muito importante na minha vida profissional, casa estudo [SIC] estou adquirindo novos conhecimentos, sendo capaz de conseguir uma nova metodologia para trabalhar em sala de aula.

P7 - A unidade de estudo que mais gostei foi a unidade quatro que fala sobre a Ludicidade em sala de aula, onde pude perceber que através de jogos e brincadeiras, a aula torna-se mais prazerosa deixando meus alunos cada vez mais entusiasmados e curiosos para assimilar mais e mais.

Ao se reportarem sobre a ludicidade e o material utilizado presentes nos cursos da formação do PNAIC, para esses aspectos apreciados pelos professores e que fazem parte do cotidiano da profissão docente, Tardif (2000) chama a atenção para o fato de que os conhecimentos profissionais dos professores são progressivos e necessitam de momentos de partilha de informações com seus colegas, dos modos de fazer, organizar as aulas e selecionar o material – livros, jogos, histórias, filmes etc.

Por fim, o fato que nos chamou atenção foi a “visão romancista” presente na maioria dos relatos e outros com visão mais “realista” de suas práticas:

P2 - comecei a ler as apostilas e a cada leitura eu gostava mais, decidi desenvolver essas atividades em sala e a registrar esses momentos, percebi que os alunos participavam mais e os que tinham dificuldades eles conseguiam desenvolver o que eu propunha, pois comecei a desenvolver as atividades principalmente por causa desses alunos, pois tinha uma angústia, eles não conseguiam acompanhar a turma. [...] a formação do Pacto veio para mudar a minha prática pedagógica [...]

P3 - Então começamos a formação do Pacto, o que foi para mim uma luz no fim do túnel, pois me mostrou novos caminhos e novas formas de trabalhar com as crianças. Embora eu tenha mudado minha metodologia segundo as orientações contidas nos cadernos que estudamos trabalhando de forma diversificada, eu não consegui atingir os objetivos esperados, pois encontrei muitas dificuldades por conta da não assiduidade dos meus alunos, o que fez com que se tornasse difícil dar uma sequência às atividades planejadas.

Os relatos desses professores afirmam o que o diz o manual do Pacto (2012), que a formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia.

Quando o professor P2 fala de sua angústia e ao mesmo tempo afirma que a formação do Pacto vem para transformar a sua prática pedagógica, carrega um misto de realidade e romantismo, como se o programa fosse a salvação, responsável pelas mudanças em sua prática pedagógica. O professor P2 também ressalta ter participado dos programas PCN's em Ação e também do Pró-Letramento em matemática.

Garcia (1992) preconiza que quando professores em serviço realizam cursos de formação continuada, o conhecimento deles está associado a situações da prática e que se contradizem entre as teorias expostas e as teorias implícitas podem ocorrer, como é o caso do professor P3, que embora afirme que o curso representa “a luz no fim do túnel”, apregoa que o mesmo não atingiu os objetivos esperados.

Consideramos que os professores aprendem a lidar com sua base de conhecimento para escolher ações e técnicas de ensino que desenvolverão com os alunos, a partir de sua trajetória pessoal, escolar e profissional e por mais que façamos um esforço para compreender como o professor constitui-se docente nas políticas públicas em alfabetização, no sentido de compreender os processos de aprendizagens da docência são evidentes que esses fatos:

[...] aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, e que exigem uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF ET AL, 1991, p.228).

Os professores são sujeitos do trabalho que desenvolvem e percebem que também estão aprendendo novas formas de ensinar em cada política de governo na qual está inserida a alfabetização.

Outra importante observação aos registros efetuados nos portfólios, considerando a análise da atividade do professor com a criança, foi que constatamos que algumas professoras alfabetizadoras formaram um grupo de estudo para analisarem as orientações dos jogos, popularizado entre elas como “Caixa de Jogos do CEEL”, para serem utilizados em sala de aula.

## **Ilustração 2 – Grupo de Estudos da Caixa de Jogos do CEEL**





Fonte: SEMED, Anastácio, 2013.

Destacamos que essas professoras organizavam esses estudos no período noturno e fora da formação do PNAIC, fato ressaltado pelo relatório final da formadora do Pacto no município.

Outra situação que envolve a atividade do professor com a criança, foi que constatamos que não há registro nos portfólios dos professores que se utilizaram especificamente dos livros de literatura infantil para tratar de um assunto relacionado às áreas de conhecimento. Cada livro apontado nas tabelas dessa pesquisa possui uma legenda simbólica que o relaciona com a área de conhecimento que poderia ser explorado pelo professor, entretanto não o fazem.

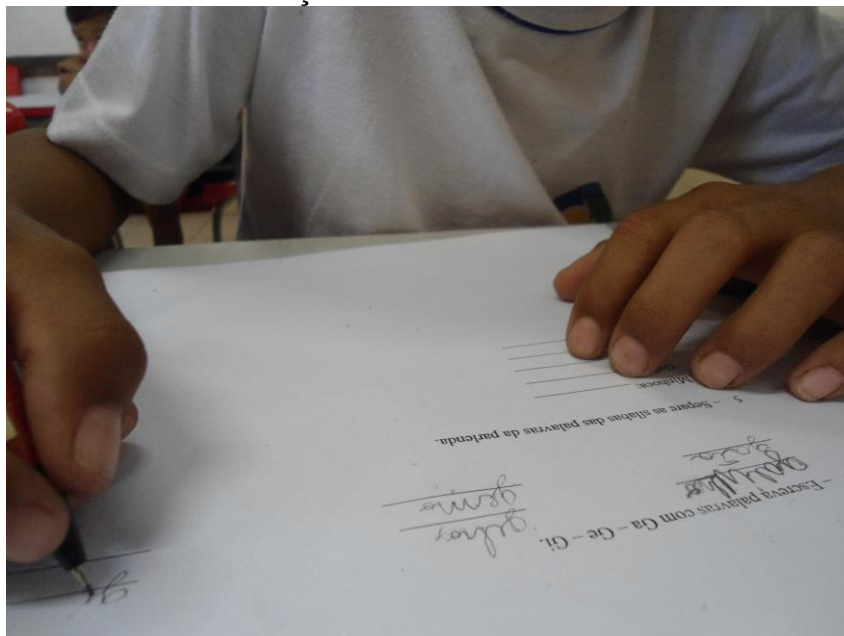
As leituras que realizam são para deleite e pelas constatações nos Portfólios, sem preocupação de relacioná-la com o assunto tratado na aula. Além disso, o material de Acervo Complementar é compartilhado pelos professores alfabetizadores de cada escola municipal que atendem os alunos dos ciclos de alfabetização, ou seja, é utilizado por mais de uma turma.

Todo esse acervo está disponível às salas do ciclo de alfabetização do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e pode integrar estratégias didáticas do professor e momentos de aprendizagem para as crianças de tal modo que as introduzam na experiência da própria produção escrita.

Sobre o ensino da ortografia, Morais (2003) pressupõe que esta prática não evoluiu como os outros campos do ensino da Língua Portuguesa; as escolas continuam com

dificuldades ao promover o conhecimento ortográfico para seus alunos e as avaliações são apenas para identificar se o aluno escreve corretamente, evidenciados pelos exercícios de escrita mais próximos dos ditados, conforme registro a seguir:

### **Ilustração 3 – Momento de construção da escrita do aluno do ciclo de alfabetização**



Fonte: SEMED/Anastácio/Portfólio, 2013

Para cada aluno foi realizado o acompanhamento da aprendizagem das crianças pelo viés de sugestão de instrumento de registro retirado do caderno do Pacto de Linguagem (BRASIL, 2012), contemplando os meses de fevereiro, junho, agosto e dezembro de 2013. Em cada mês é registrado nas lacunas correspondentes, para cada habilidade observada, o seguinte: S – Sim, N – Não, P – Parcialmente.

Nesse documento consta o nome da escola e o nome do aluno, priorizando cinco vertentes da análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética, leitura, produção de textos escritos, oralidade e o último bloco que engloba discursividade, textualidade e normatividade.

Na primeira vertente, que é a apropriação do sistema de escrita alfabética, contempla uma listagem de quinze itens. Um exemplo é se o aluno escreve o próprio nome, se domina as correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos, etc.

Na leitura, são listados dezoito itens voltados para analisar o progresso do aluno, apontando se o aluno lê diferentes gêneros e tipologias textuais, se lê em voz alta, com fluência, em diferentes situações, entre outras ações.

O bloco da produção de textos escritos analisa sete quesitos voltados à organização, planejamento e produção da escrita do aluno, observando se o aluno é capaz de planejar a escrita de textos, considerando o contexto de produção; o título de ilustração: se organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades com ajuda de escrita e se produz textos de diferentes gêneros para articular ideias e fatos.

A quarta vertente apresenta a oralidade por meio de sete quesitos, entre os quais se o aluno é capaz de analisar a pertinência e a consistência de textos orais considerando as finalidades e características dos gêneros, ou se relaciona fala escrita, tendo em vista a apropriação do sistema escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.

Por fim, a discursividade, textualidade e normatividade são analisadas por meio de nove itens, tais como, se o aluno é capaz de reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção, se segmenta palavras em textos e se identifica e faz uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.

Nas observações realizadas em salas do ciclo, constatamos que os professores alfabetizadores do município não possuem livro didático, sendo responsáveis pelas atividades direcionadas aos alunos e utilizam-se muito da Caixa de Jogos do CEEL. Há aqueles que objetivam a brincadeira, como também há aqueles que atropelam os alunos em busca da resposta correta, talvez pela inibição da presença da pesquisadora, contudo, há o esforço coletivo de uma proposta que está respondendo às ações previstas nas macro discussões do programa.

Em 2014, os encontros circundaram a alfabetização matemática e em novembro encerrou-se as atividades do programa com o II Seminário do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Anastácio, no qual, assim como o I Seminário de encerramento das atividades em 2013, foram apresentados os resultados das formações com o trabalho e vivências dos alunos. Isso se constituiu em momentos de estudos sobre conceitos e metodologias ligadas à alfabetização nas áreas de português e matemática, inseridos nos contextos sociais de vivências significativas aos alunos, como constatamos nas ilustrações dos portfólios.

Como exposto ao longo do trabalho, a alfabetização é uma etapa muito importante para a vida de qualquer pessoa e o professor alfabetizador tem papel fundamental nesse

processo. Proporcionar a formação continuada a esse profissional implica diretamente na melhoria da qualidade da educação, pois segundo Cury (2007):

[...] em qualquer circunstância, a qualidade supõe profissionais do ensino com sólida formação básica, aí compreendida o domínio dos métodos e técnicas de ensino e o acesso à educação continuada, presencial ou a distância. Os profissionais da educação, dada a disponibilidade de informações cada vez mais rápidas e disponíveis que, de certo modo, deixam de ser propriedade exclusiva de especialistas, deverão, não só estar a par dos instrumentos e conteúdos que as disponibilizam, como exercer sua autoridade em bases críticas e reflexivas. (CURY, 2007, p. 488).

O profissional de educação tem grande responsabilidade na qualidade da educação, porque é ele o principal agente na aprendizagem dos alunos, portanto os estudos por parte desse profissional devem ser constantes, tendo em vista que as mudanças ocorrem a todo momento e o conhecimento deve acompanhar essas mudanças para que o ensino seja bem sucedido. O Professor não pode sentir que seu conhecimento está pronto ao terminar a graduação, a busca por novos conhecimentos deve ser uma tarefa constante.

É oportuno registrar que coexiste no município os programas de correção de fluxo escolar “Se liga” e “Acelera” nas escolas da rede, com a finalidade de atender às demandas evidenciadas no diagnóstico do Plano de ações Articuladas (PAR) e visa o atendimento ao aluno em distorção idade/ano do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Portanto, reafirmamos nessa pesquisa que após percorrer a vasta literatura acerca das políticas públicas em educação, particularmente na alfabetização da criança, constatamos os esforços que se somam entre os entes federados para que o programa – que representa a política de alfabetização na criança – simbolize o avanço no processo de alfabetização, direito que lhe foi negado por muito tempo na história da educação.

### **3.3 Conjecturas para possíveis intervenções: uma tentativa**

Constitui um desafio para a formação continuada a questão de que os profissionais já possuem um saber o qual muitas vezes pode e/ou deve ser transformado, melhorado, reconstruído, refeito ou abandonado. O desafio está em fazê-los compreender que esses saberes devem, muitas vezes, sofrer modificações, pois a sociedade vive em processo contínuo de transformação, sendo assim o conhecimento também deve acompanhá-la.

Outro desafio, expresso no caderno sobre a Formação de Professores no PNAIC, é a questão da identidade do professor, que muitas vezes já está cansado devido à desvalorização de seu trabalho, pois esse profissional:

[...] carrega uma grande carga social refletida em seu fazer cotidiano: a desvalorização profissional, concretizada não apenas nos aspectos econômicos, mas na baixa valorização social, aliada às exigências cotidianas (por pais, coordenadores, diretores, mídia, sociedade em geral) relativas aos produtos de sua ação – as aprendizagens dos estudantes. Tudo isso conflui para a baixa auto-estima do professor (BRASIL, 2012c, p.15).

Trabalhar com esses profissionais, é antes de tudo, levar em conta todos esses fatores que muitas vezes levam os docentes à desmotivação pelo trabalho, pois o professor se concebe e concebe suas atividades anunciadas em uma nova proposta de alfabetização, em um novo programa no qual representa as políticas públicas de alfabetização da atualidade, uma vez que o professor e sua pessoa são indissociáveis, como preconiza Nóvoa (2009):

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprio, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise. (NÓVOA, 2009, p. 38).

Diante dessas proposições do programa, dos dados levantados e algumas pistas para análise dos dados, como propor uma intervenção sem transgredir as ações daqueles que ofereceram os subsídios para essa pesquisa? Pressupomos que, a partir das análises anunciadas na trajetória desse trabalho e ao nos depararmos com a execução do programa no lócus da pesquisa, alguns pontos necessitam de reflexão no eixo da formação, especificamente na área de Língua Portuguesa, na qual acompanhamos com maior aproximação.

Das as atividades que desenvolvem com os alunos, poucas são utilizadas o dicionário, conforme os registros fotográficos que enriqueceram os portfólios e o acervo da Secretaria Municipal de Educação de Anastácio – SEMED.

O uso da literatura infantil proposto pelo PNAIC com o acervo próprio para cada ementa curricular da alfabetização não é utilizada como a proposta anuncia. Entendem que leitura deleite é descomprometida com o conteúdo ministrado, embora o próprio deleite possua legendas que inter-relacionam assuntos a serem explorados com uma história infantil, nas áreas de ciências da natureza, matemática e língua portuguesa.

Embora os professores façam muito uso da Caixa de Jogos do CEEL, essa não é destinada para a área matemática, que possui encartes pedagógicos. Lembramos que os

resultados a serem alcançados na área de matemática estão nos percalços dos estudos de 2014; logo, há esse distanciamento da pesquisa.

É necessário um trabalho de reflexão sobre a descontinuidade/continuidade dos programas os quais perpassaram os professores alfabetizadores, no reformular dos conceitos e metodologias para ensinar crianças a alfabetização, o método eficaz é aquele que contribui nesse processo. É latente o desprezo por tudo aquilo que já aprenderam, como se as crianças do passado não fossem alfabetizadas por este ou aquele método.

Além disso, pela trajetória dos programas anteriores ao PNAIC, temos a propriedade de afirmar que eles primaram pela qualidade, tanto quanto o atual programa; de forma direta ou indireta, em maior ou menor quantidade, ocorreu o financiamento de propostas à valorização do profissional docente, mas não podem ser desmerecidos, abandonados ou esquecidos.

Por fim, os professores alfabetizadores de Anastácio precisam tomar consciência que independente da política pública de alfabetização aos quais se submetem, eles que estão presentes na realidade local, notórios conhecedores das necessidades dos alunos do ciclo.

Políticas de governança que vão e vem com cada um querendo estampar a própria marca, como pressupõe Saviani (2010). Isso não se torna mais relevante que o papel desses docentes, esforçados agentes transformadores com função de destaque na alfabetização da criança.

Para o município, a implementação do programa respondeu de forma positiva, uma vez que não existiam ações norteadoras próprias para alfabetização da criança; há questões a serem esclarecidas sobre o entendimento da proposta do programa no campo do método, constatado na análise do material produzido, mostrou como os professores alfabetizadores são agentes fundamentais no processo de alfabetização de uma criança e não se dão conta desse relevante papel para a qualidade da educação brasileira.

Ao pontuar essas análises, temos a pretensão de enviar uma proposta de um plano de ação à Secretaria Municipal de Educação de Anastácio – MS, no sentido de colaborar com o amadurecimento dessas fragilidades teóricas e metodológicas apontadas junto aos professores alfabetizadores, pela relevância do teor abordado e por ter submetido à avaliação de banca examinadora composta por professoras doutoras que respaldam a pesquisa, consumando a sua cientificidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesse trabalho analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no intuito de compreendê-lo como política educacional voltada para alfabetização da criança do momento que se constituiu na esfera federal, entendida com macro, à esfera municipal de Anastácio, entendida como micro, pelo viés da formação dos professores alfabetizadores.

No primeiro momento pontuamos a análise da literatura sobre políticas públicas de alfabetização para crianças no Brasil, apontando buscas nos portais Scielo e BDTD, relacionando a autores referenciados nessa pesquisa e documentos que consolidas as políticas públicas em educação voltados para alfabetização da criança e, embora haja empenho dessas políticas públicas educacionais acerca da alfabetização da criança, é fato que existe um embate entre o próprio sentido expresso da lei sobre alfabetização com os adversos segmentos sociais diante dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos e nem sempre garantidos – que é o caso do acesso à educação no Brasil.

O Estado cumpre seu papel como regulador da democratização do acesso, ao mesmo tempo que se revela como um ente público impessoal, que o impede de defender os interesses de uma classe particular, uma vez que se apresenta à sociedade como uma instituição acima dos interesses das classes sociais, apontado nos estudos de Costa (2010) e Oliveira (2011).

Entretanto, não podemos negar o avanço das políticas públicas na educação, tanto pelo movimento dos organismos internacionais apontados nessa pesquisa como a Declaração de Jomtien, Fórum de Dakar e a Década de Alfabetização amplamente debatida por Maria do Rosário Longo Mortatti e indubitavelmente as conquistas brasileiras, como a do ensino fundamental iniciar-se aos seis anos de idade e com duração de nove anos o ensino fundamental, pela Lei 11.274/2006 e também a obrigatoriedade de se oferecer gratuitamente a educação básica a partir dos quatro anos de idade, garantidas pela lei nº 12.796/2013. Apontamos também a Lei do PNE aprovada esse ano que prevê como meta que toda criança esteja alfabetizada até os oito anos de idade, como garantia desse cumprimento temos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Outro fator apontado nessa pesquisa é a interveniência da sociedade civil no que concerne ao movimento das políticas educacionais voltadas para alfabetização da criança, como o Todos Pela Educação, fundado em 2006 que, tal qual a política do PNE, também apresentam suas metas sobre crianças plenamente alfabetizadas até 08 anos.

Ocupamo-nos do esforço em demonstrar as influências europeias não só nas diretrizes da alfabetização como também a forte presença em sua história, que por sua vez debruçam-se

nos métodos; oportuno considerarmos os estudos realizados sobre a alfabetização de crianças pelos grupos de pesquisas nacionais espalhados pelas regiões brasileiras, cuja organização é de profissionais ligados a instituições superiores, com um considerável número de publicações e discussões acerca da alfabetização, com destaque ao CEALE e ao CEEL, intrinsecamente relacionados ao PNAIC na produção material e elaboração das ações.

Além disso, discorreremos sobre a política educacional de alfabetização consubstanciada pelos programas e projetos anteriores ao PNAIC, alargando a compreensão de Estado, políticas públicas e políticas educacionais, com foco na alfabetização da criança, as quais intencionam materializar os direitos garantidos em leis, que no caso das políticas educacionais, que é marcada pela descontinuidade, apontadas por Dourado (2007), e pela ausência de bases conceituais que as assegurasse nas proposições oficiais, pela ausência de estudos que abordassem a alfabetização na história da educação brasileira, como pressupõe Gontijo e Schwartz (2011); há também a reflexão em torno de se tornar uma política de governo e não de Estado.

Portanto, ao questionarmos se o PNAIC representa o novo ou tudo de novo, após relatarmos a descrição e proposição do programa, como também os eixos norteadores do programa, não pode ser considerado o desbravador da alfabetização pois se reveste de formatos baseados no PAIC e também no PRÓ-LETRAMENTO. O novo pode ser o nome, Pacto, significando o compromisso firmado entre os entes federados, que se não houver aderência das práticas desses eixos norteadores às políticas próprias dos estados e municípios, compromete o desenvolvimento do programa e dos ganhos adquiridos.

Ao caracterizarmos o lócus municipal buscamos, sobretudo, enunciar como os sujeitos da pesquisa – imersos ao programa – o concebem. Ainda, com as narrativas colhidas dos portfólios consideramos algumas situações dos professores alfabetizadores: ao experienciarem a nova proposta desconsideram outras políticas de alfabetização anteriores ao PNAIC, pois acreditam que é necessário desconstruir seus saberes para dar lugar ao novo, por considerarem métodos utilizados “que não eram o certo”. Soares alerta para essa questão que o tradicional de hoje foi o sucesso de ontem e assim pode acontecer com o Pacto, promotor dos discursos tal como “mudou a minha vida para melhor”, possibilitando o envio da proposta que trata das reflexões sobre o atual programa que incide na prática dos professores alfabetizadores, de forma que possa contribuir com a vertente teórica dos professores no profícuo discurso das políticas públicas como reflexão da ação das fragilidades já anunciadas.



## **PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Eu, Prof. Silvia Cristiane Alfonso Viédes, do Programa Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/PROFEDUC, em razão do cumprimento da dissertação intitulada “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio – MS”, apresento este Plano de Ação, visando tão somente colaborar com a melhoria das ações do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa no município.

A constituição desse trabalho sobre políticas públicas em educação, especificamente nas políticas de alfabetização da criança foi consolidado após muitas leituras, análises e principalmente pela submissão da pesquisa à banca examinadora de mestrado, avaliada por três professoras doutoras na área de educação, estando portanto de acordo com o Plano de Ação configurado especificamente à Secretaria Municipal de Educação de Anastácio – MS.

Compreendo que esse Plano de Ação deve ser sistematizado como política local, com caráter de política de Estado, com a continuidade da formação de professores alfabetizadores pela Semed, em razão de que sempre há ingresso de novos professores que não passaram pela formação oferecida pelo Pacto e também para se evitar a descontinuidade, o desestímulo, dentre outros problemas já observados na implementação de projetos anteriores. Pontuo a necessidade da discussão sobre o vir a ser docente no contexto de uma política em educação, no caso o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; proponho a reflexão das macro discussões das políticas educacionais e suas teorias para a micro esfera municipal: esses professores alfabetizado tendo como carro-chefe o PNAIC.

Como segmento a essa reflexão, a discussão pautada nas fragilidades e do que pode ser melhorado nas ações metodológicas dos professores alfabetizadores, contribui para o estímulo e desenvolvimento da auto avaliação e se, de fato, compreenderam a necessidade de discutir a política em educação e não somente serem os executores das ações dos programas que lhes são apresentados.

Com isso, a intenção é de provocá-los nas próprias reflexões do grupo, pois esses professores alfabetizadores constituem o quadro docente municipal; quer programa de governo que se apresente ou se aposente no campo da alfabetização, serão sempre eles os principais agentes reconhecedores da realidade local.

## REFERÊNCIAS

ARANDA, M. A. de M. **Iniciação à docência em turmas de alfabetização por meio da monitoria:** ação, reflexão, ação. Subprojeto da Licenciatura Pedagogia da FAED/UFMG no PIBID. Edital Nº. 001/CAPES, 2011.

ARANDA, M. A. de M. A política educacional com enfoque na alfabetização da criança. In: SCAFF, E. A. S.; LIMA, P. G.; ARANDA, M. A. de M. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação Básica:** desafios à alfabetização. 1ª. Ed.- São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2013a. p.157-167

ARAUJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. (et. al.). **Políticas públicas e gestão local:** programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BATISTA, A.A.G. Ensino fundamental de nove anos: um importante passo à frente. **Boletim Universidade Federal de Minas Gerais**, ano 32, n. 1.522, 16 março de 2006.

BIANCHI, C. A. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, n. 001, p. 51-72, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares:** alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília: A Secretaria, 2012.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA):** Documento Básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em 23 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.129, de 27 de novembro de 2009. Constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo2016.pdf>>.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012b. 39 p.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012c. 40 p.

\_\_\_\_\_. **Documento Orientador Pacto 2014.** Coordenação de Formação Continuada de Professores DAGE/SEB/MEC - Janeiro 2014.

\_\_\_\_\_. IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Social. **Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2014.** Diário Oficial da União de 28 de agosto de 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.** Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em 20 de março de 2013.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa. **Currículo Inclusivo: O direito de ser alfabetizado.** Ano 03. Unidade 01. Brasília, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012b.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Avaliação no ciclo de alfabetização:** reflexões e sugestões. Brasília: MEC, 2012c.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Livreto de apresentação.** Brasília, 2012. Disponível em [http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/pacto\\_livreto\\_manual.pdf](http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/pacto_livreto_manual.pdf). Acesso em 17 de março de 2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC Nº 867, de 04 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Diário Oficial da União de 05.07.2012. Disponível em [www.datalegis.inf.br](http://www.datalegis.inf.br) Acesso em: 06 de julho de 2012.

\_\_\_\_\_. **Portaria 482, de 07 de junho de 2013.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Diário Oficial da União. Página 17. Seção 1. Publicado em 10/06/2013. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/55320404/dou-secao-1-10-06-2013-pg-17>. Acesso em 05 de março de 2014.

\_\_\_\_\_. **PRALER:** Programa de apoio a leitura e escrita. Guia Geral. Fundescola. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pró-Letramento Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental:** alfabetização e linguagem. Guia Geral. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização** / Secretaria de Ensino Fundamental. – Brasília: A Secretaria, 1999. 134p.: il. Módulo Alfabetizar com textos.

\_\_\_\_\_. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar. GESTAR I. Guia Geral.** Brasília: FNDE/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Professores – PROFA.** Apresentação. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, E. T. (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade.** Campinas: Autores Associados, 2007. P. 51-72.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Programa Alfabetização na Idade Certa.** Fortaleza: SE, 6 out. 2009b. Disponível em: <<http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/>>. Acesso em: 25 mai. 2012.

CEARÁ. **Pense!** Revista do Programa de Alfabetização na Idade Certa. Ano 4/ nº 17 / outubro e novembro de 2013. Secretaria de Estado de Educação do Ceará.

COSTA, D. S. **O direito fundamental à educação no estado constitucional contemporâneo e o desafio da universalização da educação básica.** Porto Alegre, 2010. 188 f. Diss. (Mestrado em Direito) – Fac. de Direito, PUCRS.

CURY, C.R.J. A educação básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 13 de março de 2013.

\_\_\_\_\_. Direito à educação: direito à Igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em 14 de agosto de 2013.

\_\_\_\_\_. **Os fora de série na escola.** Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

\_\_\_\_\_. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação.** Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, E. T. (org). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, D. N. T. de; POTT, F. P.; GUSMÃO, M. P. In: SCAFF, E. A. S.; LIMA, P. G.; ARANDA, M. A. de M. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação Básica**: desafios à alfabetização. 1ª. Ed.- São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2013. p. 124-156

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GUERREIRO, C. Ceará, o berço do Pacto. Educação. **Revista Segmento**. 2013. Disponível em: < <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/ceara-o-berco-do-pacto-288360-1.asp>>. Acessado em 17 de novembro de 2014.

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. Estudos sobre a história da alfabetização e do ensino da leitura no Espírito Santo. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. P. 201-220.

GUIMARÃES, M. C. M. **Estado do conhecimento da alfabetização no Brasil (1944 a 2009)**. Goiânia, 2011. 212 f. Diss. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC/GO.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

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

\_\_\_\_\_. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HÖFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica**: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio**: avaliação de políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, Cesgranrio, v.14, n.51, p.139-171,abr./jun. 2006.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: COLLARES, C.; MOYSÉS, M. A. (org.). **Cadernos CEDES: Educação Continuada**. N° 36. Campinas, Papirus: CEDES, 1995, p.13 a 20.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Programa Além das Palavras**. Campo Grande: 2012.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2003.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maios/ago. 2010. Marília, SP.

\_\_\_\_\_. Contribuições do GPHELLB para o campo da história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. P. 69-94.

\_\_\_\_\_. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. **Cad. Cedes**. Cad. Cedes, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013. Campinas, SP.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educ. Soc.** [online]. 2011, vol.32, n.115, pp. 323-337. ISSN 0101-7330.

OLIVEIRA, J. B. A. **ABC do Alfabetizador**. Belo Horizonte, MG: Alfa Educativa, 2004.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs). **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora PUC, 2010. p. 93 -99.

PALUMBO, D. J. **Public Policy in América**. Government in Action. 2ª ed. Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace. Fort Worth : Harcourt Brace College Publishers, 1994. (Cap. 1, p. 8-29).

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

SABÓIA, A. L. Somente a garantia do acesso à escola não resolve! In: Todos pela educação. **Relatório de olho nas metas 2010**. Disponível em [http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/arquivo/sumario\\_de\\_olho\\_nas\\_metas\\_2010\\_pdf%28final%29.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/arquivo/sumario_de_olho_nas_metas_2010_pdf%28final%29.pdf). Acesso em 27 de dezembro de 2013.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 20 de julho de 2013.

\_\_\_\_\_. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, S. H. A. [et al.]. **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2010. P. 11-40.

SCAFF, E. A. S.; ARANDA, M. A. M.; FREITAS, D. N. T. Universidade e Educação básica articulações a favor a alfabetização de crianças. In: KASSAR, M. C. M.; SILVA, F. C. T. (orgs.). **Educação e pesquisa no centro-oeste: políticas, práticas e fontes da/para a formação do educador**. Campo Grande, MS: UFMS, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. SEMED. **Portfólios**. Anastácio-MS, 2014.

SILVA NETA. O. M.. **O tema da alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil**. São Paulo, 2008. 151 f. Diss. (Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP).

SOARES M. B . **Letrar é mais que alfabetizar**. Jornal do Brasil. nov. 2000.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento, n. 1). p. 16.

\_\_\_\_\_. Por uma alfabetização até os 8 anos de idade. In: Todos pela educação. **Relatório de olho nas metas 2010**. Disponível em [http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/arquivo/sumario\\_de\\_olho\\_nas\\_metas\\_2010\\_pdf%28final%29.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/arquivo/sumario_de_olho_nas_metas_2010_pdf%28final%29.pdf). Acesso em 27 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 N.º 25.

**TODOS PELA EDUCAÇÃO**. 5 anos, 5 metas, 5 bandeiras. São Paulo: Yangraf Gráfica e Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. **Anuário brasileiro da educação básica**. São Paulo: Moderna, 2013.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação de Dakar – Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

UNICEF. **DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Conferência Mundial de Educação para Todos** (Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990). Brasília: UNICEF, 1991.

WEISZ, T. **A alfabetização no contexto das políticas públicas**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf>. Acesso em 27.10.2013.

## ANEXOS

## Anexo A – Livros de literatura infantil do PNAIC para o 1º ano do ensino fundamental

Ordem	Livro	Créditos	Área de conhecimento
1.	Era uma vez uma gota de chuva	Autor(a): Judith Anderson; Imagens: Mike Gordon	Ciências da Natureza e matemática
2.	ABC dos animais	Autor(a) e imagens: Renata Aragão Artiaga	Ciências da Natureza e matemática
3.	O que Ana sabe sobre... alimentos saudáveis	Autor(a): Simeon Marinkovic; Ilustrações: Dusan Pavlic	Ciências da Natureza e matemática
4.	O mundinho azul	Autor(a) e imagens: Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	Ciências da Natureza e matemática
5.	A abelha	Autor(a): Ligia Ricetto; Imagens: Vários	Ciências da Natureza e matemática
6.	Pinga pingo pingado	Autor(a): Alice Luttembarck Imagens: Saulo Weikert Bicalho	Ciências da Natureza e matemática
7.	Quem vai ficar com o pêssego?	Autor(a): Yoon Ah-Hae; Imagens: Yang Hye-Won	Ciências da Natureza e matemática
8.	Beleléu e os números	Autor(a) e imagens: Patrício Dugnani	Ciências da Natureza e matemática
9.	Nunca conte com ratinhos	Autor(a): Silvana D'Angelo; Imagens: Luigi Raffaelli	Ciências da Natureza e matemática
10.	A bola dourada	Autor(a) e imagens: Nicole Cock	Ciências humanas e temas transversais
11.	A joaninha que perdeu as pintinhas	Autor(a): Ducarmo Paes; Imagens: Jefferson Galdino	Ciências humanas e temas transversais
12.	A velhinha na janela	Autor(a): Sonia Junqueira; Imagens: Mariângela Haddad	Ciências humanas e temas transversais
13.	Águas	Autor(a): Libério Neves; Imagens: Walter Lara	Ciências humanas e temas transversais
14.	Carta do tesouro para ser lida para as crianças	Autor(a) e imagens: Ana Miranda	Ciências humanas e temas transversais
15.	Como vou	Autores: Mariana Rodriguez Zanetti, Fernando Gonçalves de Almeida, Renata de Carvalho Pinto Bueno; Imagens: Mariana Zanetti, Renata Bueno e Fernando de Almeida	Ciências humanas e temas transversais
16.	Dandara, o dragão e a lua	Autor(a): Maíra Suertegaray Rossato; Imagens: Carla Pilla	Ciências humanas e temas transversais
17.	De mãos dadas	Autor(a) e imagens: Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	Ciências humanas e temas transversais
18.	Família Alegria	Autor(a): Maria Cristina Conduru Villaça; Imagens:	Ciências humanas e temas transversais



		Carla Alessandra Teles Irusta	
19.	Gente de muitos anos	Autor(a): Malô Carvalho (Maria Eugênia Silveira Carvalho); Imagens: Suzete Armani	Ciências humanas e temas transversais
20.	Lilás, uma menina diferente	Autor(a): Mary E. Whitcomb; Tradutor(a): Charles Cosac; Imagens: Tara Colahan King	Ciências humanas e temas transversais
21.	Minha família é colorida	Autor(a): Georgina Martins; Imagens: Maria Eugênia	Ciências humanas e temas transversais
22.	O grande e maravilhoso livro das famílias	Autor(a): Mary Hoffman Imagens: Ros Asquith	Ciências humanas e temas transversais
23.	O menino e a gaiola	Autor(a): Sonia Junqueira; Imagens: Mariângela Haddad	Ciências humanas e temas transversais
24.	O menino Nito: então, homem chora ou não?	Autor(a): Sônia Rosa; Imagens: Victor Tavares	Ciências humanas e temas transversais
25.	O Pequeno Paraquedista	Autores: Cesar Alberto Sinnecker e Mayli Colla; Imagens: Mayli Colla	Ciências humanas e temas transversais
26.	O Tempo	Autor(a) e imagens: Ivo Minkovicius	Ciências humanas e temas transversais
27.	Os feitiços do vizinho	Autor(a): Sonia Junqueira; Imagens: Mariângela Haddad	Ciências humanas e temas transversais
28.	Ruas, quantas ruas	Autores: Aurea Joana Schwarz Darin, Cosell Lenzi, Ieda Medeiros Cordeiro Espirito Santo, Fanny Espirito Santo; Imagens: Dilma Lúcia Ignácio de Lima	Ciências humanas e temas transversais
29.	Sofia, a andorinha	Autor(a): Almudena Taboa; Imagens: Ana López Escrivá	Ciências humanas e temas transversais
30.	Ar – Pra que serve o ar?	Autor(a) e imagens: Anna Claudia Ramos	Ciências humanas e temas transversais
31.	A baleia corcunda	Autor(a) e imagens: Rubens Matuck	Linguagens e códigos
32.	A história da tartaruga	Autor(a): Lêdo Ivo Imagens: Isabel Paiva	Linguagens e códigos
33.	Abracadabra	Autor(a): Simone Goh Imagens: Gaiola	Linguagens e códigos
34.	Animais e opostos	Autor(a) e imagens: Sebastiano Ranchetti	Linguagens e códigos
35.	Balas, bombons, caramelos	Autor(a): Ana Maria Machado; Imagens: Elisabeth Teixeira	Linguagens e códigos

36.	Beijo de bicho	Autor(a): Rosângela Lima Imagens: Anielizabeth	Linguagens e códigos
37.	Bichionário	Autor(a): Nílson José Machado Imagens: Dulce Osinski	Linguagens e códigos
38.	Cadê o docinho que estava aqui?	Autor(a): Maria Angela Resende Imagens: Elisabeth Teixeira	Linguagens e códigos
39.	Canteiro: músicas para brincar	Autor(a): Margareth Darezzo Imagens: Roberta Asse	Linguagens e códigos
40.	Chapeuzinho vermelho e as cores	Autor(a) e imagens: Angelo Abu	Linguagens e códigos
41.	Clic-clic, a máquina biruta do seu Olavo	Autor(a): Maurício Veneza Imagem: Sandra Veneza	Linguagens e códigos
42.	De avestruz a zebra	Autor(a): Maiti Frank Carril Imagens: Rodrigo Frank	Linguagens e códigos
43.	É o bicho!	Autor(a) e imagens: Jean-Claude R. Alphen	Linguagens e códigos
44.	Era uma vez uma bota	Autores: Graça Abreu e Lia Zatz; Imagens: Alexandre Teles	Linguagens e códigos
45.	Essa não é minha cauda	Autoras: Carla Baredes e Ileana Lotersztain; Imagens: Luciana Fernández	Linguagens e códigos
46.	Gogô dança	Autor(a) e imagens: Carolina Vigna-Marú	Linguagens e códigos
47.	Livro dos números, bichos e flores	Autor(a): Cléo Busatto; Imagens: Flávio Fargas	Linguagens e códigos
48.	Mamãe é um lobo!	Autor(a): Ilan Brenman; Imagens: Gilles Eduar	Linguagens e códigos
49.	Maracatu	Autor(a): Sonia Rosa Imagens: Rosinha Campos	Linguagens e códigos
50.	Música no zoo	Autor(a): Cecília Cavalieri França; Imagens: Carolina Merlo	Linguagens e códigos
51.	O casamento do rato com a filha do besouro	Autor(a) e imagens: Rosinha	Linguagens e códigos
52.	O livro das adivinhas	Autor(a): António Mota Imagens: Elsa Fernandes	Linguagens e códigos
53.	Pato!Coelho!	Autor(a): Amy Krouse Rosenthal; Imagens: Tom Lichtenheld	Linguagens e códigos
54.	Pingo-d'água	Autor(a): Eliana Sant'anna; Imagens: Nelson Tunes	Linguagens e códigos
55.	Que delícia de bolo!	Autoras: Sílvia Calixto e Elza Calixto; Imagens: Robson Araújo	Linguagens e códigos
56.	Soltando os bichos	Autores: Rosana Ferrão e Dylan Ralphes; Imagens:	Linguagens e códigos

		Humberto Barros	
57.	Sombra	Autor(a) e imagens: Suzy Lee	Linguagens e códigos
58.	Tem alguma coisa embaixo do cobertor!	Autor(a): Eun-Joong Kim Imagens: Hye Kylong	Linguagens e códigos
59.	Turma da Mônica: folclore brasileiro	Autor(a) e imagens: Maurício de Sousa	Linguagens e códigos
60.	Uma tarde do barulho	Autor(a): Silvia Maneira e Cláudio Martins Imagens: Cláudio Martins	Linguagens e códigos

Fonte: BRASIL. Acervo Complementar, 2012.

Organização: Viédes, 2014.

### **Anexo B – Livros de literatura infantil do PNAIC para o 2º ano do ensino fundamental**

Ordem	Livro	Créditos	Área de conhecimento
1.	História de Dentinho	Autor(a): Maria Hilda de Paiva Andrade; Imagens: Nilson Bispodejesus	Ciências da Natureza e matemática
2.	Tanta água	Autor(a): Marta Bouissou Morais; Imagens: Giselle Vargas	Ciências da Natureza e matemática
3.	A quarta-feira de Jonas	Autor(a): Socorro Aciole Imagens: Rafael Limaverde	Ciências da Natureza e matemática
4.	O caminho do rio	Autor(a): Elza Yasuko Passini Imagens: Robson Araujo	Ciências da Natureza e matemática
5.	Tudo por causa do pum?	Autor(a): Maíra Suertegaray Imagens: André Aguiar	Ciências da Natureza e matemática
6.	Não afunde no lixo!	Autor(a): Nilce Bechara Imagens: Leonardo Malavazzi	Ciências da Natureza e matemática
7.	A poluição tem solução	Autor(a): Guca Domenico Imagens: Adriana Ortiz	Ciências da Natureza e matemática
8.	Rosa dos ventos	Autor(a): Bartolomeu Campos de Queirós; Imagens: Camila Mesquita	Ciências da Natureza e matemática
9.	Albert	Autor(a): Alberto Goldin Imagens: Paolo Cardoni	Ciências da Natureza e matemática
10.	Matar sapo dá azar	Autor(a): Hardy Guedes Imagens: Reinaldo Rosa	Ciências da Natureza e matemática
11.	Quem é o centro do mundo?	Autor(a): Clara Rosa Cruz Gomes; Imagens: Romont Willy	Ciências da Natureza e matemática
12.	Viagens de um pãozinho	Autor(a) e imagens: Sérgio Meurer	Ciências da Natureza e matemática
13.	A economia de Maria	Autor(a): Telma Guimarães Castro Andrade Imagens: Silvana Rando	Ciências da Natureza e matemática
14.	Assim ou assado?	Autor(a) e imagens: Alcy	Ciências da Natureza e

			matemática
15.	Apostando com o monstro	Autor(a): Kyoung Hwa Kim; Imagens: Yoon Chul Jung	Ciências da Natureza e matemática
16.	Quem ganhou o jogo? Explorando a adição e a subtração	Autor(a): Ricardo Dreguer; Imagens: Elisa Jassi	Ciências da Natureza e matemática
17.	Usando as mãos: contando de cinco em cinco	Autor(a): Michael Dahl; Imagens: Todd Ouren	Ciências da Natureza e matemática
18.	Era uma vez... 1, 2, 3	Autor(a) e imagens: Alison Jay	Ciências da Natureza e matemática
19.	Quem é a Glória?	Autor(a): Silvio Costta; Imagens: Marta Neves	Ciências humanas e temas transversais
20.	O silencioso mundo de Flor	Autor(a): Cecília Cavalieri França; Imagens: André Persechini	Ciências humanas e temas transversais
21.	A caixa preta	Autor(a): Tiago Melo de Andrade; Imagens: Estação Design	Ciências humanas e temas transversais
22.	Ser criança é... Estatuto da criança e do adolescente para crianças	Autor(a) e imagens: Fábio Sgroi	Ciências humanas e temas transversais
23.	Não é brincadeira	Autor(a): Shirley Aparecida de Souza; Imagens: Cecília Esteves	Ciências humanas e temas transversais
24.	Frederico Godofredo	Autor(a): Liana Leão; Imagens: Márcia Széliga	Ciências humanas e temas transversais
25.	Juntos na aldeia	Autor(a): Luís Donisete Benzi Grupioni; Imagens: Diversos Ilustradores	Ciências humanas e temas transversais
26.	Pigmeus: os defensores da floresta	Autor(a): Rogério Andrade Barbosa; Ilustrador: Maurício Negro Silveira	Ciências humanas e temas transversais
27.	Mas que bandeira!	Autores: Neide Duarte e Mércia M. Leitão; Imagens: Robson Araújo	Ciências humanas e temas transversais
28.	Bruna e a Galinha d'Angola	Autor(a): Gercilga Marques Saraiva de Almeida; Imagens: Valéria Saraiva	Ciências humanas e temas transversais
29.	Escrita: uma grande invenção	Autor(a): Silvana Costa; Imagens: Cláudio Martins	Ciências humanas e temas transversais
30.	Rupi! O menino das cavernas	Autor(a) e imagens: Timothy Bush	Ciências humanas e temas transversais
31.	Tarsila, menina pintora	Autor(a): Lúcia Fidalgo Imagens: Robson Araújo	Ciências humanas e temas transversais
32.	Txopai e Itôhã	Autor(a) e imagens: Kanátyo Pataxó (Salvino dos Santos Braz)	Ciências humanas e temas transversais
33.	Primeiros mapas, como	Autor(a): Maria Elena	Ciências humanas e

	entender e construir	Simielli	temas transversais
34.	Estrelas e planetas	Autor(a): Pierre Winters; Imagens: Margot Senden	Ciências humanas e temas transversais
35.	Mão e contramão	Autor(a): Liliana Iacocca Imagens: Michele Iacocca	Ciências humanas e temas transversais
36.	Mapa de sonhos	Autor(a) e imagens: Uri Shulevitz	Ciências humanas e temas transversais
37.	Plantando as árvores do Quênia: a história de Wangari Maathai	Autor(a) e imagens: Claire A. Nivola	Ciências humanas e temas transversais
38.	Festa da Taquara	Autor(a) e imagens: Fabiana Ferreira Lopes	Ciências humanas e temas transversais
39.	O céu azul de Giotto	Autor(a) e imagens: Caulos	Ciências humanas e temas transversais
40.	Arco-íris	Autor(a): Elizabeth Hazin; Imagens: Fernando Leite	Linguagens e códigos
41.	Desvendando a orquestra formando plateias do futuro	Autor(a): Clarice Miranda e Liana Justos; Imagens: Ivana Podolan	Linguagens e códigos
42.	O tabuleiro da baiana	Autor(a): Sônia Rosa; Imagens: Rosinha Campos	Linguagens e códigos
43.	A escola do cachorro sambista	Autor(a): Felipe Ferreira Imagens: Mariana Massarani	Linguagens e códigos
44.	Desvendando a bateria da escola de samba	Autor(a): Márcio Luiz Gusmão Coelho e Ana Maria Favaretto Imagens: Maurício Frolidi	Linguagens e códigos
45.	Para comer com os olhos	Autor(a): Renata Sant'anna Imagens: Vários	Linguagens e códigos
46.	Tarsila e o papagaio Juvenal	Autor(a): Mércia Maria Leitão e Neide Duarte; Imagens: Nilton Bueno	Linguagens e códigos
47.	Bumba-boi	Autor(a) e imagens: Fabiana Ferreira Lopes	Linguagens e códigos
48.	Seurat e o arco-íris	Autor(a) e imagens: Caulos	Linguagens e códigos
49.	Abecedário hilário	Autor(a) e imagens: Nani	Linguagens e códigos
50.	Ciranda do abc	Autor(a) e imagens: Phyllis Reily	Linguagens e códigos
51.	Bichos são todos...bichos	Autor(a): Bartolomeu Campos de Queirós; Imagens: Rubens Matuck	Linguagens e códigos
52.	Ciranda das vogais	Autor(a): Zoé Rios; imagens: Sandra Lavandeira	Linguagens e códigos
53.	Para que serve um livro?	Autor(a) e imagens: Chloé Legeay; Tradutor(a): Márcia das Dores Leite	Linguagens e códigos
54.	Delícias e gostosuras	Autor(a): Ana Maria	Linguagens e códigos

		Machado Imagens: Denise Fraifeld	
55.	Todas as cores do mar	Autor(a): Luiz Pimentel; Imagens: Fê	Linguagens e códigos
56.	O lugar das coisas	Autor(a): Silvana Tavano Imagens: Biry Sarkis	Linguagens e códigos
57.	Iguais, mas diferentes	Autor(a): Hardy Guedes Imagens: Reinaldo Rosa	Linguagens e códigos
58.	É um livro	Autor(a): Lane Smith; Imagens: Molly Leah	Linguagens e códigos
59.	Gato, castelo, elefante?	Autor(a): Maxs Portes Imagens: Suryara Bernardi	Linguagens e códigos
60.	Grande pequeno	Autor(a): Blandina Franco Imagens: José Carlos Lollo	Linguagens e códigos

Fonte: BRASIL. Acervo Complementar, 2012.

Organização: Viédes, 2014.

### **Anexo C – Livros de literatura infantil do PNAIC para o 3º ano do ensino fundamental**

Ordem	Livro	Créditos	Área de conhecimento
1.	Rimas saborosas	Autor(a): César Obeid; Imagens: Luna Vicente	Ciências da Natureza e matemática
2.	Em busca da meleca perdida	Autor(a): Fátima Mesquita; Imagens: Fábio Sgroi	Ciências da Natureza e matemática
3.	Por que somos de cores diferentes?	Autor(a): Carmen Gil; Imagens: Luiz Filella	Ciências da Natureza e matemática
4.	Uma viagem ao espaço	Autor(a): Martins Rodrigues; Teixeira; Imagens: Cobiaco	Ciências da Natureza e matemática
5.	Rubens, o semeador	Autor(a): Ruth Rocha; Imagens: Rubens Matuck	Ciências da Natureza e matemática
6.	Por que os gêmeos são tão iguais?	Autor(a): Carmen Gil Imagens: Inéz Luz González	Ciências da Natureza e matemática
7.	Dudu e a tagarela Bac	Autor(a): Alane Beatriz Vermelho; Imagens: João Müller Haddad	Ciências da Natureza e matemática
8.	O ônibus mágico – no interior da Terra	Autor(a): Joanna Cole Imagens: Paolo Cardoni	Ciências da Natureza e matemática
9.	Se o lixo falasse...	Autor(a): Fernando Carraro Ilustração: Leonardo Malavazzi	Ciências da Natureza e matemática
10.	Dudu e o professor Aspergilo	Autor(a): Alane Beatriz Vermelho; Imagens: João Müller Haddad	Ciências da Natureza e matemática
11.	Um por todos, todos por um: a vida em grupo dos mamíferos	Autor(a): Cristina Santos Imagens: Leandro Lopes	Ciências da Natureza e matemática
12.	Meu primeiro livro dos cinco sentidos	Autor(a): Niara Raggiotti Imagens: Henri Fellner	Ciências da Natureza e matemática
13.	Almanaque Maluquinho –	Autor(a) e imagens: Ziraldo	Ciências da Natureza e

	pra que dinheiro?		matemática
14.	Irmãos gêmeos	Autor(a): Young So Yoo Imagens: Young Park	Ciências da Natureza e matemática
15.	Os filhotes do vovô coruja	Autores: Eun Hee Na Imagens: Sook Kyung Kim	Ciências da Natureza e matemática
16.	Poemas problemas	Autor(a) e imagens: Renata Bueno	Ciências da Natureza e matemática
17.	Pés na areia: contando de dez em dez	Autor(a): Michael Dahl Imagens: Zachary Trover	Ciências da Natureza e matemática
18.	O pirulito do pato	Autor(a): Nílson José Machado Imagens: Alejandro Rosas	Ciências da Natureza e matemática
19.	Viagem ao mundo indígena	Autor(a): Luís Donisete Benzi Grupioni; Imagens: Diversos Ilustradores	Ciências humanas e temas transversais
20.	O livro do pode-não-pode	Autor(a): Rosa Amanda Strausz; Ilustração: Eduardo Albini	Ciências humanas e temas transversais
21.	Pretinho, meu boneco querido	Autor(a): Maria Cristina Furtado; Imagens: Ellen Pestili	Ciências humanas e temas transversais
22.	Passarinhos e gaviões	Autor(a): Chico Alencar Ilustração: Fê	Ciências humanas e temas transversais
23.	O livro das combinações: quando um país joga junto	Autor(a): Mario Rui Feliciani Imagens: Galvão	Ciências humanas e temas transversais
24.	A pipa e a flor	Autor(a): Rubem Alves Imagens: Maurício Souza	Ciências humanas e temas transversais
25.	O senhor das histórias	Autor(a): Wellington Srbek Imagens: Will	Ciências humanas e temas transversais
26.	Alberto: do sonho ao voo	Autor(a): José Roberto Luchetti; Iustrador(a): Angelo Abu	Ciências humanas e temas transversais
27.	Ciranda	Autor(a): Arlene Holanda Imagens: Alexandre Jales	Ciências humanas e temas transversais
28.	Histórias encantadas africanas	Autor(a) e imagens: Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	Ciências humanas e temas transversais
29.	A Árvore da Família	Autor(a): Maísa Zakzuk Imagens: Tatiana Paiva	Ciências humanas e temas transversais
30.	Os Guardados da Vovó	Autor(a): Nye Ribeiro Imagens: Camilla Saldanha	Ciências humanas e temas transversais
31.	Histórias de avô e avó	Autor(a): Arthur Nastrovski Imagens: Maria Eugênia	Ciências humanas e temas transversais
32.	Histórias de nossa gente	Autor(a): Sandra Lane Imagens: Flávio Fargas	Ciências humanas e temas transversais
33.	Tempo, tempo, tempo: quem pode com ele?	Autor(a): Vitória Rodrigues e Silva; Imagens: Sidney Meireles	Ciências humanas e temas transversais
34.	Seringueira	Autor(A): Fabiana Werneck	Ciências humanas e

		Barcinski (Texto adaptado) Imagens: Guazzelli	temas transversais
35.	As panquecas da Mama Panya	Autores: Mary Chamberlin e Rich Chamberlin; Imagens: Julia Cairns	Ciências humanas e temas transversais
36.	Como fazíamos sem...	Autor(a): Barbara Soalheiros Imagens: Negreiros	Ciências humanas e temas transversais
37.	Canção dos povos africanos	Autor(a): Fernando da Paixão Imagens: Sérgio Melo	Ciências humanas e temas transversais
38.	Sabores da América	Autoras: Ana María Pavez e Constanza Recart; Imagens: Isabel Hojas	Ciências humanas e temas transversais
39.	Ritmo é tudo	Autor(a): Ricardo Elia Ilustradora: Rosinha	Linguagens e códigos
40.	Pintura aventura	Autor(a) e imagens: Kátia Canton	Linguagens e códigos
41.	Batuque de cores	Autor(a): Caroline Desnoëttes e Isabelle Hartmann; Imagens: Isabelle Hartmann	Linguagens e códigos
42.	O herói de Damião em a descoberta da capoeira	Autor(a): Iza Lotito; Ilustrador: Paulo Ito	Linguagens e códigos
43.	Gravura aventura	Autor(a): Kátia Canton; Imagens: Vários	Linguagens e códigos
44.	Rádio 2031	Autor(a): Cecília Cavaliere França; Imagens: Nila N. Neves	Linguagens e códigos
45.	A rainha da bateria	Autor(a): Martinho da Vila Imagens: Marcelo d'Saete	Linguagens e códigos
46.	Cores em cordel	Autor(a): Maria Augusta de Medeiros; Imagens: Gilberto Tomé	Linguagens e códigos
47.	Seu Flautim na Praça da Harmonia	Autor(a): Remo Usai; Imagens: Cláudio Martins	Linguagens e códigos
48.	Maluquices musicais e outros poemas	Autor(a): José Santos; Imagens: Guazzelli	Linguagens e códigos
49.	ABC doido	Autor(a) e imagens: Angela Lago	Linguagens e códigos
50.	BIS	Autor(a): Ricardo da Cunha Lima; Imagens: Luiz Maia	Linguagens e códigos
51.	Um sapo dentro de um saco	Autor(a): Marcos Mairton Imagens: Eduardo Vieira	Linguagens e códigos
52.	A menina, o cofrinho e a vovó	Autor(a): Cora Coralina; Imagens: Claudia Scatamacchia	Linguagens e códigos
53.	As paredes têm ouvidos	Autor(a): Fátima Miguez Imagens: Cristina Biazetto	Linguagens e códigos



54.	O que dizem as palavras	Autor(a) e imagens: Nani	Linguagens e códigos
55.	Jabuti sabido e macaco metido	Autor(a): Ana Maria Machado Imagens: Raul Gastão	Linguagens e códigos
56.	Sem pé nem cabeça	Autor(a): Elias José Imagens: Cláudio Martins	Linguagens e códigos
57.	Festival da primavera: aventuras do Araquã	Autor(a): Braguinha (João de Barro); Imagens: Tatiana Paiva	Linguagens e códigos
58.	Histórias à brasileira: A donzela guerreira e outras	Autor(a): Ana Maria Machado Imagens: Odilon Moraes	Linguagens e códigos
59.	João das letras	Autor(a) e imagens: Regina Rennó	Linguagens e códigos
60.	Viviana, a rainha do pijama	Autor(a) e imagens: Steve Webb	Linguagens e códigos

Fonte: BRASIL. Acervo Complementar, 2012.

Organização: Viédes, 2014.

#### **Anexo D – íntegra das narrativas dos sujeitos pesquisados**

Professora P1: S. C. M., do 2º ano do ensino fundamental Escola Municipal Josefa Maria da Conceição (não informa o número de alunos):

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa tem nos proporcionado um grande aprendizado para nós professores alfabetizadores, por nos ter dado motivação no processo de alfabetização, pois é essa motivação que devemos levar para nossos alunos dentro de sala de aula. Assumir ser um professor alfabetizador é desafiar-se diariamente, é desconstruir conceitos, conhecer novas teorias adequando-se ao contexto em que se insere o trabalho de alfabetização. O amplo valor da alfabetização está diretamente ligado à libertação de uma pessoa, pois a partir do momento em que um sujeito aprende a decifrar o código alfabético e a principalmente entende-lo, de maneira que consiga interpretar o que lê, ele começa a se tornar o sujeito de sua própria história, a alfabetização dá igualdade de condições a todos que sabem ler, dentro de uma nação, sem isso o sujeito é facilmente manipulado e alienado do mundo que o rodeia. Alfabetização e informação andam de mãos dadas; uma pessoa que lê e escreve que busca conhecimentos, não fica tão dependente dos demais. Portanto, esse curso tem nos ajudado muito em nossa prática diária, dando suporte para que possamos abusar da nossa criatividade em prol dos nossos alunos, procurando assim diversos meios para alfabetização dos mesmos. As apostilas aplicadas nos cursos são nossas grandes aliadas no momento de dúvida, a apostila “Vamos brincar de construir as nossas próprias histórias” foi muito bom o trabalho com ela, pois a mesma veio nos mostrar como trabalhar o lúdico na matemática e na história, pois os jogos estimulam o aluno, o motivam, despertam a curiosidade, proporcionando uma forma de aprender que é prazerosa, de maneira lúdica.

Professora P2: R. R. A. O., turma do 3º ano B com 26 alunos, da Escola Municipal Teodoro Rondon:

Eu me chamo R. R. A. O., sou professora há 23 anos, mas em Anastácio trabalho há 12 anos. Durante esses anos trabalhei o método tradicional. Quando iniciei em Anastácio, participei da formação dos PCNS e a partir desse momento comecei a mesclar as minhas aulas, pois sempre gostei de ler e tudo o que aprendo quero colocar em prática, mas sempre ficamos na dúvida em mudar totalmente do certo para o duvidoso. Participei do Pró-letramento em matemática e nessa formação aprendemos a

desenvolver com os alunos muitas atividades diversificadas, foi uma formação muito boa, mas não teve continuidade. Quando fiquei sabendo do Pacto, tive receio que fosse como as outras formações que fica somente no papel, mas mesmo assim decidi participar e na lotação escolhi o 3º ano. Quando iniciou a formação eu ainda trabalhava mais com o método tradicional, fiquei na defensiva e após o 1º encontro gostei e comecei a ler as apostilas e a cada leitura eu gostava mais, decidi desenvolver essas atividades em sala e a registrar esses momentos, percebi que os alunos participavam mais e os que tinham dificuldades eles conseguiam desenvolver o que eu propunha, pois comecei a desenvolver as atividades principalmente por causa desses alunos, pois tinha uma angústia, eles não conseguiam acompanhar a turma. A cada dia comecei a desenvolver mais e mais atividades, a levar para a sala os jogos do CEEL e após a leitura do manual dos jogos, iniciei as atividades com jogos. A formação do Pacto veio para mudar a minha prática pedagógica, hoje eu gosto de participar da formação, de falar como estou trabalhando com a minha turma e com isso aprendo cada vez mais. O que mais me incentivou nessa formação foram os materiais que chegaram para nós trabalharmos com as crianças.

Professora P3: M. Z. N., sala multianual (2º e 3º anos) turma de 20 alunos, 10 em cada turma. Iniciou seus trabalhos no dia 05 de agosto de 2013, Escola Polo Municipal Manoel Valério da Silva:

O Pacto veio proporcionar motivação, renovação, prazer e união, ouvindo as experiências dos colegas e as propostas apresentadas pela nossa orientadora. Às vezes houve encontros iniciava [SIC] no período noturno e retornamos no dia seguinte com muita energia, porque a professora sempre tem algo gratificante para oferecer aos seus alunos. Os slides que assistimos com professores de outros estados incentivando as crianças a estudar através de jogos de forma lúdica, que torna-se mais prazeroso e criativo. Houve várias capacitações no município de Anastácio, mas nunca aconteceu a mudança na aprendizagem. Agora com o Pacto que veio para fazer a diferença é um compromisso sério, onde temos que estudar para depois levar a sala de aula que aprendeu. Mudei a forma de trabalhar, não fiquei no método tradicional como antes, procuro trabalhar com jogos, alfabeto móvel, leitura, música e outros. Enfim, espero alcançar meus objetivos e colocar em prática tudo que aprendi com a capacitação.

Professor P5: I. R., 2º ano Matutino – 14 alunos, sendo meninos 9 e meninas 5, Escola Polo Municipal Rural Km 21:

Eu sou o professor I. R., regente da sala do 2º ano da Escola Polo Municipal Rural Km 21. Para mim foi novamente um desafio trabalhar com o 2º ano, pois eu sempre trabalhei com o 4º ou 5º ano e, ao me deparar com uma turminha bem deficitária em relação à leitura e à escrita, tentei de todas as formas encontrar uma solução para sanar essas dificuldades, mas percebi que não estava dando muito resultado, e então me assustei um pouco: o que fazer para que eu consiga alfabetizar essas crianças? Então começamos a formação do Pacto, o que foi para mim uma luz no fim do túnel, pois me mostrou novos caminhos e novas formas de trabalhar com as crianças. Embora eu tenha mudado minha metodologia segundo as orientações contidas nos cadernos que estudamos trabalhando de forma diversificada, eu não consegui atingir os objetivos esperados, pois encontrei muitas dificuldades por conta da não assiduidade dos meus alunos, o que fez com que se tornasse difícil dar uma sequência às atividades planejadas.

Professora P6: J. A. S., 3º ano com 18 alunos, Escola Polo Municipal Rural Km 21:

J. A. S., solteira, brasileira, 54 anos, alfabetizadora há 34 anos, que reside a Av. Manoel Murinho, nº 2313, Centro, Anastácio/MS. Professora do ensino fundamental, 3º ano da Escola Polo Municipal Rural Km 21, localizada na Rodovia BR 419, no Km 21 do município de Anastácio/MS. Faço o que gosto, trabalho com amor, sou carinhosa com os alunos, a aula é motivada para que eles tenham um bom aprendizado. Sou professora há 34 anos e o curso está sendo muito bom, com novos métodos de alfabetizar as crianças na idade certa. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um excelente curso que veio para apresentar melhora e aumentar mais conhecimento no ensino aprendizagem. O curso melhorou nos recursos usados em sala de aula, valorizo mais as obras literárias

e trabalho vários tipos de jogos e brincadeiras. Sempre trabalho o alfabeto móvel, porque o alfabeto é muito importante para o aluno aprender. Gosto de ler, porque a leitura é cultura. O curso Pacto está sendo muito importante na minha vida profissional casa estudo [SIC] estou adquirindo novos conhecimentos, sendo capaz de conseguir uma nova metodologia para trabalhar em sala de aula. Sou uma pessoa feliz porque tenho uma família maravilhosa que me ajuda quando estou com problemas e agradeço a Deus pelo trabalho que tenho.

Professora P7: A. A. E. S., 1º ano B – 18 alunos 9 meninas e 9 meninos, Escola Polo Municipal Aracy Moreira dos Santos.

Meu nome é A. A. E. S., docente lotada na Escola Municipal Teodoro Rondon no município de Anastácio. Já leciono há treze anos e esse ano é a primeira vez em que trabalho no projeto do governo federal Pacto pela Alfabetização na Idade Certa tendo trabalhado já há dois anos no Programa Se liga do Instituto Ayrton Senna venho aqui relatar a minha experiência com a Formação Continuada do Pacto oferecida pelo Mec. Para mim a formação do Pacto veio trazer muitas mudanças em minha prática docente além de auxiliar grandemente no Processo Ensino Aprendizado dos meus discentes fazendo com que eu possa me aperfeiçoar e aplicar novos métodos e novas técnicas na educação com o objetivo de que nossos discentes possam assimilar com mais facilidade. Esta formação trabalha muito com o Letramento, saindo um pouco do método tradicional o que a princípio muitos colegas ficaram assustados. Em minha opinião clara e objetiva esse projeto abriu novos caminhos para que todos os docentes possam aperfeiçoar mais seus métodos de ensino. De início foi um grande “impacto” fiquei um pouco assustada em participar de algo novo quando me foi feito o convite eu confesso que tive medo, mas como adoro novos desafios e sou muito apoiada pelos meus aceitei. No começo achei que iria ficar somente lendo apostilas como sempre sem fazer nada na prática, sem ter nenhum suporte para que mudasse meus métodos e que não tivesse nada para contribuir ainda mais para meu conhecimento. Comecei o curso e pude perceber que muitas coisas iriam mudar principalmente em minha forma de planejar e aplicar conteúdos aos meus discentes. Hoje posso dizer que estou amando cada encontro me vejo buscando mais e mais informações, ideias e vontade de aplica-las logo. Vejo novos caminhos que estão facilitando a alfabetização dos meus discentes. A unidade de estudo que mais gostei foi a unidade quatro que fala sobre a Ludicidade em sala de aula, onde pude perceber que através de jogos e brincadeiras, a aula torna-se mais prazerosa deixando meus alunos cada vez mais entusiasmados e curiosos para assimilar mais e mais.

A formação do Pacto nos mostra que temos que sempre trazer novos suportes para que a aula fique mais prazerosa. Friso que os jogos e brincadeiras possibilitam aos discentes a aprendizagem com mais facilidade, onde além de brincar o mesmo irá aprender que temos que obedecer a regras, esperar a vez e respeitar o próximo. Através de jogos e brincadeiras podemos trabalhar a produção de textos e a escrita. Vale ressaltar que aos discentes que não é só jogar e brincar que através daquela brincadeira aprendemos muitas coisas. Para que haja um aprendizado deve haver um planejamento com os objetivos a ser alcançado tendo sempre em mente de que o docente é o mediador, onde o mesmo explica, estimulam auxilia e dita regras as quais devem ser obedecidas. Lembro que todas as unidades estudadas até agora estão contribuindo muito para minha aprendizagem costumo dizer que nós docentes estamos em completo aprendizado sempre [SIC]. Entretanto sempre temos que nos aperfeiçoar, inovar e adquirir novos métodos os quais estimulem o desenvolvimento e a aprendizagem de nossos discentes. Quanto à orientadora de estudo é uma pessoa muito bem preparada, acolhedora, perfeccionista e muito exigente a cada encontro vou com a certeza de que trarei algo novo para ser aplicado em minha sala de aula. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um Programa do Governo Federal que possibilita acabarmos com a distorção idade série em que se encontram nossas crianças.

8. Formadora dos professores no município de Anastácio – MS, Professora T. M. B. I.:

Durante a realização dos encontros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC observamos que o ponto principal foi o interesse e a participação efetiva de todos os professores envolvidos no programa. Pode-se dizer que os profissionais da educação que atuam nos anos iniciais

(1º ao 3º ano) do ensino fundamental abraçaram a ideia do projeto e que fizeram de tudo para que os momentos dos encontros fossem prazerosos e muito proveitosos para a prática no cotidiano escolar de cada um. A cada encontro, os professores se mostravam mais entusiasmados, motivados e com muita vontade de estar buscando coisas novas para aplicar em suas salas de aula. Isso foi bastante perceptível e nos encheu de orgulho, porque assim como eles, nos apaixonamos pelo Pacto e fizemos de tudo para que essa formação fosse realmente significativa para todos os participantes. Sabemos que nunca aprendemos tudo. Há sempre algo novo que temos que estar buscando para aprimorar nossos conhecimentos. No entanto, entendemos também que a primeira etapa do Pacto, que contemplou a disciplina de Língua Portuguesa, não deixou nada a desejar e que respondeu tanto às nossas expectativas, quanto a dos professores alfabetizadores que fizeram parte do programa. Outro ponto relevante a destacar foi o grande suporte que nos foi oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, durante todo o ano de 2013, em que nos eram proporcionados momentos estudos, em que recebíamos orientações importantes de como trabalhar as metodologias propostas. Foram momentos de grande aprendizado e que em muito contribuiu para o sucesso do Pacto no município de Anastácio. Acreditamos que os professores que participaram dessa formação tão rica e prazerosa tiveram um excelente nível de aproveitamento e que todos os objetivos propostos foram atingidos, uma vez que acompanhamos bem de perto a rotina desses profissionais em sala de aula e pudemos observar o empenho de cada um na execução de todas as atividades propostas. Tivemos o cuidado e o prazer de fazer esse acompanhamento *in loco* e verificar que realmente, o trabalho foi bem desempenhado por todos. Durante todo o ano fomos fazendo registros de depoimentos de gestores, coordenadores e professores e ficamos satisfeitos, pois constatamos que os professores alfabetizadores tiveram uma significativa mudança de postura em sala de aula. E fora dela, como também foi destacado por muitos dos participantes do programa. Muitos profissionais da educação afirmaram que o Pacto mudou suas vidas, para melhor e que aprenderam a valorizar mais os educandos, seus conhecimentos prévios, sua maneira de ver e entender o mundo do qual fazem parte.

Inclusive algumas gestoras das escolas deram depoimento destacando a melhora da atitude de suas professoras durante o ano de 2013. As dificuldades que podemos dizer que encontramos durante esse período foi a desistência de dois professores, mas entendemos que não se pode agradar a todos, em todos os momentos. Pensamos, inclusive, que eles entendiam não possuir o perfil para professores comprometidos com um alfabetizar letrando. Sabíamos que enfrentaríamos situações como essa, pois infelizmente o ensino tradicional ainda possui adeptos em todas as instituições de ensino do país. Mas a grande maioria, como dito inicialmente, se engajou e acreditou no programa. Como ponto negativo, destacamos apenas o pequeno atraso na entrega dos materiais a serem utilizados na formação. Sendo assim, sugerimos que sejam entregues o mais breve possível, pois os professores, assim como os educandos, tem sede do saber e tem pressa em poder manusear o material que será sua companhia constante durante todo o ano de 2014. Não podemos deixar de destacar o fato que mais nos marcou durante o ano de 2013, que foram os grupos de estudos organizados pelos professores. Esses grupos foram formados por iniciativa dos próprios educadores, que se reuniram em datas, horários e locais diferenciados (geralmente no período noturno, momentos de suas folgas), fora dos encontros marcados para o Pacto, para estarem buscando mais conhecimentos sobre o programa e compartilhando saberes e experiências. Esse realmente foi um fato fundamental para que pudéssemos realmente acreditar que o Pacto seria o sucesso que foi, pois percebemos o real envolvimento de todos com as propostas apresentadas pelo programa. Enfim, realmente só temos a agradecer a oportunidade de estarmos à frente de um programa que busca a melhoria da educação do nosso país e contribuir com a formação de profissionais tão empenhados em adquirir novos saberes. E mais importante que isso, aplicá-los de maneira efetiva nas salas de aula na construção da formação de um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres.