



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANISIA RIPLINGER DE ABREU

**ALFABETIZAÇÃO E CURRÍCULO: ÊNFASES NAS FORMAÇÕES DE
PROFESSORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
(PNAIC)**

**CHAPECÓ
2017**

ANISIA RIPPLINGER DE ABREU

**ALFABETIZAÇÃO E CURRÍCULO: ÊNFASES NAS FORMAÇÕES DE
PROFESSORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
(PNAIC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof.^a Dra. Marilane Maria Wolff Paim e coorientação da Prof.^a Dra. Maria Lucia Marocco Maraschin.

CHAPECÓ
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Campus Chapecó-SC

Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul,

Chapecó – SC, Brasil.

CEP: 89815-899

Telefone (49) 2049 2600

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Abreu, Anisia Ripplinger de
Alfabetização e Currículo: Ênfases nas formações de
professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na
Idade Certa (PNAIC)/ Anisia Ripplinger de Abreu. --
2017.

133 f.:il.

Orientadora: Marilane Maria Wolff Paim .
Co-orientadora: Maria Lucia Marocco Maraschin.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado em
Educação - PPGE, Chapecó, SC, 2017.

1. PNAIC. 2. Alfabetização. 3. Currículo. 4. Formação
de professores. 5. PPP. I. , Marilane Maria Wolff Paim,
orient. II. Maraschin, Maria Lucia Marocco, co-orient.
III. Universidade Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

ANISIA RIPPLINGER DE ABREU

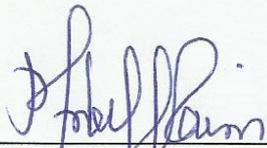
ALFABETIZAÇÃO E CURRÍCULO: ÊNFASES NAS FORMAÇÕES DE
PROFESSORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
(PNAIC)

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS para obtenção do título de Mestre em
Educação, defendida em banca examinadora em 11/07/2017.

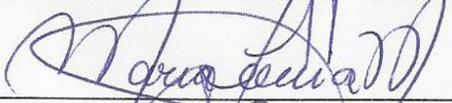
Orientador(a): Prof.^a Dra. Marilane Maria Wolff Paim
Coorientador(a): Prof.^a Dra. Maria Lucia Marocco Maraschin

Aprovado em: 11 / 07 / 2017

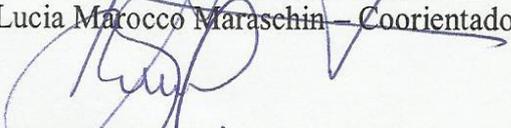
BANCA EXAMINADORA



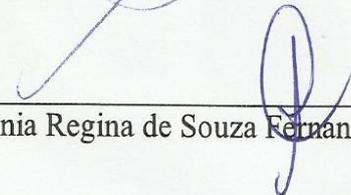
Prof.^a Dra. Marilane Maria Wolff Paim – Orientadora – UFFS



Prof.^a Dra. Maria Lucia Marocco Maraschin – Coorientadora – UFFS



Prof.^a Dra. Solange Maria Alves – Membro interno – UFFS



Prof.^a Dra. Sônia Regina de Souza Fernandes – Membro externo – IFC

Chapecó/SC, julho de 2017.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, pelo constante incentivo para continuar estudando e pelos ensinamentos sobre a vida. Por sempre terem cobrado dedicação e seriedade.

Ao meu marido, pela paciência, pela espera, pelas escutas, pelo companheirismo, por dividir comigo as angústias e vitórias deste processo.

À minha irmã, pela paciência, pelas assessorias metodológicas, pelo carinho e pelas escutas.

À minha colega e amiga que o mestrado me proporcionou, Naira, por nunca medir esforços para me ouvir, ajudar, por sempre ler com carinho o que lhe mandava, por ser parceira de artigos, de estudos, de estágio, de orientações. Por compartilhar angústias, e-mails, whatsapps. Enfim, obrigada por todo o aprendizado que me proporcionou.

A todos que direta ou indiretamente lutaram pela criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), visto que assim tive a oportunidade de estudar em uma universidade pública e de qualidade.

À professora Dra. Marilane Maria Wolff Paim, pelas orientações nesta pesquisa e por ter acreditado na minha capacidade de cumprir esta etapa.

À professora Dra. Maria Lucia Marocco Maraschin, pelas escutas e incansáveis orientações, especialmente na reta final do trabalho.

Às membras da banca de qualificação e defesa desta dissertação, que não mediram esforços para ajudar a melhorar o trabalho e me permitiram crescer acadêmica e humanamente.

Aos colegas da turma do Mestrado em Educação, pelos ricos diálogos e oportunidades de aprendizado.

Ao grupo de professores do Mestrado em Educação, pela rigurosidade acadêmica e conhecimento compartilhado.

Às escolas que compartilharam seus projetos político-pedagógicos e assim contribuíram para o cumprimento desta pesquisa. Também agradeço pela receptividade que tive nessas escolas.

Ao Programa UNIEDU/FUMDES, pelo incentivo por meio de bolsas de estudo para estudantes da pós-graduação, e à Coordenação do Programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES, pela rapidez e disponibilidade em esclarecer dúvidas através de e-mails.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para que este trabalho se efetivasse.

“Não é sobre ter
Todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar
Alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar
Mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida
Que cai sobre nós
É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito
É saber sonhar
E, então, fazer valer a pena cada verso
Daquele poema sobre acreditar
Não é sobre chegar no topo do mundo
E saber que venceu
É sobre escalar e sentir
Que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo
E também ter morada em outros
corações
E assim ter amigos contigo
Em todas as situações [...]”

Música *Trem Bala*, de Ana Vilela

RESUMO

Esta pesquisa discute a concepção de alfabetização e currículo presente nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas da rede pública estadual do município de Chapecó a partir das formações no PNAIC. A questão norteadora da pesquisa é “A concepção de alfabetização e currículo anunciada e materializada pelo PNAIC está presente nos PPPs das escolas da rede pública estadual do município de Chapecó (SC)?” Assim, configura-se como uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental e que tem como objetivo geral analisar se o processo de formação de professores desenvolvido pelo PNAIC contribuiu com a definição da concepção de alfabetização e currículo sistematizado nos PPPs das escolas da rede pública estadual do município de Chapecó. Como objetivos específicos, delimita-se a) levantar produções acadêmicas publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes: Banco de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); b) compreender o papel/lugar da alfabetização nos processos históricos após 1990; c) identificar os principais programas de formação de professores alfabetizadores que ocorreram nacionalmente após 1990 e verificar se houve continuidades ou descontinuidades; d) situar o PNAIC na atual configuração educacional; e) analisar como a alfabetização e o currículo são apresentados nos documentos fundantes do PNAIC e PPPs das escolas públicas estaduais do município de Chapecó. A dissertação está organizada em quatro capítulos: do primeiro consta uma discussão sobre o vínculo da autora com o objeto da pesquisa, apresentando a base metodológica da pesquisa; o segundo capítulo abordará um breve histórico da alfabetização, demarcando como ponto inicial a última década do século XX; o terceiro capítulo situará o PNAIC dentro das produções acadêmicas a fim de demonstrar o recorte desta pesquisa; por fim, o quarto capítulo discorrerá sobre as concepções de alfabetização e currículo presentes no PNAIC e nos Projetos Político-Pedagógicos de cinco escolas da rede pública estadual do município de Chapecó (SC). Entre os autores que serão utilizados para fundamentar a pesquisa, podem-se destacar Viñao Frago (1993), Graff (1994), Mortatti (2006, 2013), Bardin (2008), Smolka (2012), Sacristán (2013), Martins e Marsiglia (2015). Como resultados da pesquisa, podemos apontar que as formações do PNAIC das quais os professores das escolas investigadas participaram pouco contribuíram para a organização de uma concepção de alfabetização e currículo nos PPPs. Também é importante ressaltar que algumas aproximações foram possíveis e, mesmo não sendo uma obrigatoriedade nos PPPs, a concepção de alfabetização perpassa os aspectos do currículo, assim torna-se importante deixá-la clara no documento que organiza toda a dinâmica escolar. Evidencia-se, portanto, a necessidade de maiores debates e avanços, assim como a continuidade da presente pesquisa a fim de contribuirmos para a reflexão sobre os conceitos essenciais da alfabetização que são fundamentais na definição dos currículos expressos nos documentos norteadores das escolas.

Palavras-chave: PNAIC. Alfabetização. Currículo. Formação de professores. PPP.

ABSTRACT

This research discusses the conception of literacy and curriculum present in the Political-Pedagogical Projects (PPP) of schools in the public state network in Chapecó from the PNAIC's formation. The guiding question of the research is "Is the conception of literacy and curriculum announced and materialized by the PNAIC, present in the PPPs of the state public schools in the municipality of Chapecó (SC)?" In this way, it is a qualitative research of bibliographical and documentary character and the general objective is to analyze if the process of teacher training developed by the PNAIC contributed with the definition of the conception of literacy and systematized curriculum in the schools' PPPs in the state public network Of the municipality of Chapecó. As specific objectives, it is limited a) to raise academic productions published in the National Association of Post-Graduation and Research in Education (ANPEd), in the Coordination of Improvement of Higher Level Personnel (Capes: Bank of Theses and Dissertations and Portal of Periodicals) and Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD); b) to understand the role / place of literacy in historical processes after 1990; c) to identify the main training programs for literacy teachers that occurred, nationally, after 1990 and checking the continuities or discontinuities; d) to place the PNAIC in the current educational configuration; e) to analyze how literacy and curriculum are presented in the founding documents of the PNAIC and PPPs in state public schools of Chapecó. The dissertation is organized in four chapters: the first consists of a discussion about the author's link to the research object, presenting the methodological basis of the research; The second chapter will address a brief history of literacy, marking as the starting point the last decade in the twentieth century; The third chapter will place the PNAIC in the the academic productions in order to demonstrate the cut of this research; Finally, the fourth chapter will discuss the conceptions of literacy and curriculum present in the PNAIC and in the Political-Pedagogical Projects in five schools of the state public network in Chapecó (SC). Among the authors that will be used to base the research, we can highlight Viñao Frago (1993), Graff (1994), Mortatti (2006, 2013), Bardin (2008), Smolka (2012), Sacristán (2013), Marsiglia (2015). As results of the research, we can point out that the teachers who participated of the PNAIC formations, in the investigated schools, had a little contribution in the organization of a conception of literacy and curriculum in the PPPs. It is also important to note that some approaches were possible and, even being not required in the PPPs, the conception of literacy permeates aspects of the curriculum, so it is important to make it clear in the document that organizes the whole school dynamics. Therefore, there is a need for further discussion and progress, as well as the continuity of the present research in order to contribute to the reflection on the essential concepts of literacy that are fundamental in the definition of curriculum expressed in the guiding documents of the schools.

Keywords: PNAIC. Literacy. Curriculum. Teachers' training. PPP.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Relação de produções acadêmicas encontradas e locais publicados	53
Quadro 2 – Diretrizes do Parecer n. 405/CEE/2004 X Escolas investigadas.....	100
Gráfico 1 – Relação entre o número de escolas estaduais existentes e respondentes no município de Chapecó.....	27
Gráfico 2 – Produções acadêmicas distribuídas por ano e tipo publicadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, Portal de Periódicos da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	54
Figura 1 – Localização das escolas pesquisadas dentro do Município, Estado e País.....	27
Figura 2 – Conferências internacionais sobre Educação para Todos	31
Figura 3 – Organograma dos métodos de alfabetização	36
Figura 4 – Programas e iniciativas governamentais em relação à formação de professores alfabetizadores	40
Figura 5 – Número de produções relacionadas ao PNAIC no Brasil entre 2012 e 2016.....	55
Figura 6 – Principais temáticas abordadas nas produções acadêmicas pesquisadas	56
Figura 7 – Sujeitos envolvidos nas formações do PNAIC	67

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário

AIC – Alfabetização na Idade Certa

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

GT – Grupos de Trabalho

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OE – Orientadores de estudo

ONU – Organização das Nações Unidas

PAIC – Programa Alfabetização na Idade Certa

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Programa de Desenvolvimento da Escola

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROFA – Programa Professor Alfabetizador
PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício
PRÓ-LETRAMENTO – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais
do Ensino Fundamental
PROUCA – Programa Um Computador por Aluno
PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica De São Paulo
SEA – Sistema de Escrita Alfabética
SESu – Secretaria de Educação Superior
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF – Organização das Nações Unidas para a Infância
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

SUMARIO

INTRODUÇÃO	14
1 VÍNCULO COM O OBJETO E CAMINHO METODOLÓGICO	18
1.1 CAMINHO METODOLÓGICO	20
1.1.1 Pesquisa bibliográfica	21
1.1.2 Pesquisa documental.....	25
2 O PERCURSO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: PROGRAMAS, CONTINUIDADES E RUPTURAS	29
2.1 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES APÓS 1990.....	39
2.1.1 Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação	40
2.1.2 Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar I.....	41
2.1.3 Programa Professor Alfabetizador – PROFA	41
2.1.4 Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.....	42
2.1.5 Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento	43
2.1.6 Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica	43
2.1.7 Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor	44
2.1.8 Programa pela Alfabetização na Idade Certa – PAIC.....	44
2.1.9 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.....	44
2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PNAIC: IMPLEMENTAÇÃO E CONCEPÇÃO	47
2.2.1 A formação dos professores alfabetizadores no PNAIC.....	47
2.2.2 Concepções envolvidas.....	48
3 O PNAIC COMO OBJETO DE ESTUDO: PRODUÇÕES E REFLEXÕES	52
3.1 AVALIAÇÃO	56
3.2 GESTÃO	58
3.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	59
3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS	61
3.5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	63
3.5.1 Concepção de formação continuada de professores alfabetizadores	63
3.5.2 Saberes e práticas docentes	65
3.5.3 Sujeitos	66
3.6 CURRÍCULO	68
3.7 ALFABETIZAÇÕES	73
3.7.1 Alfabetização matemática.....	74
3.7.2 Leitura, escrita e oralidade.....	75
3.7.3 Alfabetização e letramento	77
4 O PNAIC NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ENCONTROS E DESENCONTROS	81
4.1 PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS	81
4.2 ALFABETIZAÇÃO E CURRÍCULO NO PNAIC	85
4.2.1 Currículo no PNAIC.....	85
4.2.2 Alfabetização no PNAIC.....	90
4.3 ALFABETIZAÇÃO E CURRÍCULO NOS PPPS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CHAPECÓ.....	95
4.4 ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE OS DOCUMENTOS ANALISADOS	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111

REFERÊNCIAS.....	118
-------------------------	------------

INTRODUÇÃO

As constantes transformações do campo econômico, social e político trazem novos desafios para o campo educacional, especialmente na atuação docente. Esses desafios envolvem aspectos de mudança no perfil dos alunos, novas exigências do mercado, uso de tecnologias, entre outros. Além disso, cada vez mais, dissemina-se um discurso de incompletude da condição humana e que exige dos profissionais da educação a constante formação e atualização.

Conforme Silva, Carvalho e Silva (2016, p. 16), o século XXI trouxe para a pauta das prioridades a formação de professores, mudando o foco dos investimentos educacionais que existiam até o momento, “[...] estabelecendo um olhar mais atento sobre as políticas de escolarização colocadas em ação nas últimas duas décadas, em nosso país, precisamos reconhecer a existência de um conjunto de novos investimentos na figura do professor”. Entre esses investimentos, estão aqueles ligados às metas a serem atingidas em provas de larga escala “colocadas” para os professores alcançarem. Exemplo disso são os resultados obtidos com as avaliações internacionais do *Programme for International Student Assessment* (PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e das avaliações nacionais, como a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC, mais conhecida como Prova Brasil), que definiram diferentes programas educacionais, como os referentes à formação continuada de professores – o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por exemplo.

O PNAIC, instituído pela Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, versa sobre um acordo firmado entre as diferentes instâncias governamentais como medida solutiva aos índices de analfabetismo do País. O pacto busca alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade (terceiro ano do Ensino Fundamental), por meio do entendimento de conceitos como “ciclo da alfabetização” e “progressão continuada” – que serão abordados ao longo deste estudo.

O PNAIC possui quatro eixos de formação: I. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; II. Materiais Didáticos e Pedagógicos; III. Avaliações; IV. Gestão, Controle Social e Mobilização (BRASIL, 2012a). Sobre a formação continuada, é pertinente mencionar que o pacto busca abranger aspectos teóricos e práticos, e adota a formação em pares como metodologia, ou seja, professores formam professores.

Diante desses apontamentos iniciais, realizamos uma busca em diferentes *sites* acadêmicos, conforme será apresentado no capítulo 3, com o intuito de perceber o que já havia sido pesquisado sobre o tema. Respaladas nos achados, optamos por pesquisar a

concepção de alfabetização e currículo presente nos projetos político-pedagógicos (PPPs) das escolas da rede pública estadual do município de Chapecó a partir das formações no PNAIC. Deste modo, apresentamos como problema da pesquisa a seguinte questão: a concepção de alfabetização e currículo anunciada e materializada pelo PNAIC está presente nos PPPs das escolas da rede pública estadual do município de Chapecó (SC)? Por conseguinte, como questões de pesquisa, podemos elencar os seguintes questionamentos: existem produções acadêmicas publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes: Banco de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que versam sobre o PNAIC? Quais os principais programas de formação de professores alfabetizadores que ocorreram em âmbito nacional após 1990? Houve continuidades ou descontinuidades? Como o PNAIC está situado na atual configuração educacional? Como a alfabetização e o currículo são apresentados nos documentos fundantes do PNAIC e PPPs das escolas públicas estaduais do município de Chapecó?

Desta maneira, buscamos como objetivo geral da pesquisa analisar se o processo de formação de professores desenvolvido pelo PNAIC contribuiu com a definição da concepção de alfabetização e currículo sistematizado nos PPPs das escolas da rede pública estadual do município de Chapecó. Como objetivos específicos, definiram-se estes:

- a) levantar produções acadêmicas publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes: Banco de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);
- b) compreender o papel/lugar da alfabetização nos processos históricos após 1990;
- c) identificar os principais programas de formação de professores alfabetizadores que ocorreram nacionalmente após 1990 e verificar se houve continuidades ou descontinuidades;
- d) situar o PNAIC na atual configuração educacional;
- e) analisar como a alfabetização e o currículo são apresentados nos documentos fundantes do PNAIC e PPPs das escolas públicas estaduais do município de Chapecó.

Para atender os objetivos, a presente dissertação está dividida em quatro capítulos, a saber:

- 1- Vínculo com o objeto e caminho metodológico;
- 2- O percurso da alfabetização no Brasil: programas, continuidades e rupturas;
- 3- O PNAIC como objeto de estudo: produções e reflexões;

4- O PNAIC no projeto político-pedagógico: encontros e desencontros.

No primeiro capítulo, apresentamos o vínculo com o objeto e a base metodológica. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter bibliográfico e documental, que adota princípios da análise de conteúdo como caminho de reflexão. A base teórico-metodológica desse capítulo está constituída por reflexões de Moraes (1999), Bardin (2008), Gamboa (2012) e Rauen (2015). Na pesquisa bibliográfica, foram realizadas buscas nos bancos de dados da ANPEd, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes: Banco de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos) e da BDTD. Já a pesquisa documental contemplou os documentos fundantes do PNAIC e os projetos político-pedagógicos de cinco escolas públicas estaduais localizadas no município de Chapecó, estudadas na presente pesquisa.

O segundo capítulo aborda os aspectos históricos da alfabetização. Busca atender os objetivos de compreender o papel/lugar da alfabetização nos processos históricos após 1990; identificar os principais programas de formação de professores alfabetizadores que ocorreram nacionalmente após 1990 e verificar se houve continuidades ou descontinuidades; situar o PNAIC na atual configuração educacional. Para a discussão, foram utilizadas as reflexões de diversos autores, entre eles Viñao Frago (1993), Graff (1994), Mortatti (2006, 2013) e Smolka (2012), assim como as reflexões oriundas de alguns achados da revisão de literatura.

O terceiro capítulo busca dar continuidade ao anterior, colocando o PNAIC dentro das produções acadêmicas publicadas entre os anos de 2012 e 2016. Esse capítulo atende o objetivo de levantar produções acadêmicas publicadas na ANPEd, no Banco de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos da Capes, e na BDTD, no espaço temporal 2012-2016. Os achados foram separados *a posteriori* nas seguintes categorias: avaliação; gestão; educação inclusiva; políticas públicas; formação continuada de professores; currículo; alfabetizações.

Por fim, o último capítulo trata da concepção de alfabetização e currículo expressa nos documentos do PNAIC e nos projetos político-pedagógicos de cinco escolas da rede pública estadual do município de Chapecó (SC) selecionadas através da distribuição geográfica dentro do município. Assim, contemplaram-se escolas do interior, de bairro e da região central. Esse capítulo atende o objetivo de analisar como a alfabetização e o currículo são apresentados nos documentos fundantes do PNAIC e PPPs das escolas públicas estaduais do município de Chapecó.

Vale ressaltar que a opção pelo PPP deve-se ao fato de que esse é um documento que tem como objetivo central revelar as intencionalidades da escola e seus vínculos com programas, ações e/ou projetos vigentes.

Diante do exposto, convidamos o leitor para acompanhar as discussões metodológicas apresentadas no capítulo a seguir.

1 VÍNCULO COM O OBJETO E CAMINHO METODOLÓGICO

A realização de uma pesquisa envolve escolhas entre diferentes perspectivas teóricas. Na presente pesquisa, partimos do entendimento de que o objeto pesquisado está envolto em uma realidade e em um tempo, bem como é produto de uma historicidade. O estudo fundamenta-se, portanto, na perspectiva dialética, para a qual o grande desafio é a produção do conhecimento visto que se estuda um fenômeno no seu movimento, estando o pesquisador também em movimento (GAMBOA, 2012).

O movimento de constituição da pesquisadora envolveu diferentes vivências, que serão brevemente apresentadas a seguir para situar o leitor.

A alfabetização de crianças sempre constituiu um aspecto que me¹ motivava, embora me inquietasse/inquieta muito sob vários ângulos: como alfabetizar? Qual caminho seguir? No meio de tantas perspectivas teórico-metodológicas, em qual me ancorar? De onde partir? Entre outros tantos questionamentos que acompanharam minha trajetória, especialmente nos últimos anos do Ensino Médio e durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, estas preocupações me motivaram a buscar mais, resultando hoje nesta pesquisa de mestrado.

Minha trajetória escolar sempre esteve vinculada a instituições públicas – da educação básica até a graduação e agora também, na pós-graduação *stricto sensu*. Dessa trajetória, é pertinente mencionar que a decisão pelo curso de Pedagogia envolveu uma série de fatores, entre eles, a identificação com a área, o apoio da família, a crença de que a educação pode transformar pessoas, a amplitude do campo de trabalho e outros tantos.

Ao longo do curso de Pedagogia, trabalhei como bolsista por três vezes: na Iniciação Acadêmica, na Extensão e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A participação nesses espaços acadêmicos enriqueceu muito a minha formação, principalmente pela vivência com outros colegas, professores, espaços, discussões, explicações extras, contato com autores, seminários e eventos que o dia a dia do curso não permitia devido à carga horária fechada.

¹ O registro dos resultados de uma pesquisa, neste caso em dissertação, é sempre uma escrita entre orientando e orientador, por isso a escrita estará apresentada em primeira pessoa do plural. Porém, neste momento, abrimos uma exceção, visto que o vínculo com o objeto envolve aspectos referentes apenas à mestranda; portanto, esse período estará escrito em primeira pessoa do singular.

Durante a graduação, também fui estagiária na rede municipal de ensino e monitora no Programa Mais Educação² por dois anos (um ano trabalhei com matemática, e outro, com português). Nesse período, também atuei como professora ACT³ na rede estadual, no cargo de segunda professora⁴. Sempre procurei relacionar o que estudava com o que eu via na escola; pois, de um movimento de relação entre aspectos da escola e universidade, nasceu o projeto que submeti ao processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS, conforme elucidado a seguir.

No segundo semestre de 2014, iniciei o Estágio Supervisionado em Anos Iniciais. Já durante as observações, minha colega de estágio e eu conversávamos sobre o uso de jogos pedagógicos no ciclo de alfabetização. Iniciamos, então, uma pesquisa sobre a temática. Naquele momento, pesquisávamos para o trabalho de conclusão de curso “O jogo como estratégia auxiliar do processo de alfabetização de turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental”, e no âmbito do Estágio Supervisionado em Anos Iniciais utilizávamos diversos jogos. Percebemos que, com o uso de jogos, a professora da turma do Primeiro Ano do Ensino Fundamental se empolgava e anotava muito – levaria as ideias para as formações do PNAIC. Até então, eu não conhecia o pacto e desafiei-me a pesquisá-lo. Escrevi, pois, um projeto sobre a temática e o submeti ao processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS. Confesso que, inicialmente, minha visão do pacto era salvacionista, especialmente pelo engajamento que via dos professores da escola em que estagiei. Mas, já no dia da entrevista, minha então futura orientadora jogou-me um “balde d’água fria”: tive de buscar entender as contradições que existem nesse pacto.

Esse movimento foi importante para o recorte da pesquisa, assim como o estudo ao longo das disciplinas do PPGE, que me auxiliaram na problematização do objeto de pesquisa, a fim de melhor compreendê-lo; entre os componentes curriculares que mais contribuíram, cito “Educação Básica no Brasil” e “Vigotski – Freire e os Processos de Ensino e de

² O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Trata-se de uma iniciativa do MEC para ampliar a jornada escolar para 07 horas diárias. Além das aulas do currículo oficial, as crianças participavam de oficinas de matemática, português, esporte e lazer, arte, entre outras. As oficinas eram ministradas por monitores voluntários da comunidade. Sugere-se para maiores informações, a consulta ao site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>

³ O professor admitido em caráter temporário (ACT) é um profissional contratado temporariamente, através de um processo seletivo especial, e, portanto, não é um servidor de quadro efetivo.

⁴ Em Santa Catarina, a legislação prevê essa categoria profissional nas escolas. Trata-se de um profissional formado em Educação Especial ou Pedagogia que atua com educandos com necessidades especiais, no espaço da sala de aula regular. Entre as atribuições do segundo professor, nos anos iniciais, está auxiliar a classe como um todo para melhorar a prática pedagógica; nos Anos Finais, o segundo professor auxiliará o professor regente nas atividades pedagógicas propondo adequações curriculares.

Aprendizagem”. Na primeira disciplina, refleti sobre os processos ideológicos que perpassam a história do Brasil e do mundo, entre eles, a entrada do neoliberalismo no Brasil, conforme será apresentado nos capítulos subsequentes. Já o segundo componente curricular apresentou-se como importante porque aprofundamos obras tanto de Freire como de Vigotski, que, embora tenham sido estudadas ao longo da graduação, não possibilitaram a riqueza do diálogo realizado nas aulas da pós-graduação. Essas obras auxiliaram na compreensão de perspectivas teóricas presentes nos documentos do PNAIC.

O recorte da pesquisa, conforme será apontado mais adiante, também é resultado de uma pesquisa bibliográfica, realizada em diferentes *sites* acadêmicos, na qual se constatou que não havia estudos que envolvessem tanto o PNAIC como os PPPs de escolas. Neste caso, é importante salientar que a opção pela busca nos PPPs das escolas deve-se ao fato de que este não se constituiu em um espaço pesquisado pelas investigações levantadas na revisão de literatura, bem como pelo fato de o PPP ser um documento que deveria nortear todos os trabalhos da escola. Neste sentido, buscamos por meio dele analisar como a alfabetização e o currículo são apresentados, para posteriormente inferirmos a conexão entre o que está nesse documento e o que consta dos documentos fundantes do PNAIC. Para isso, apresentaremos a seguir o caminho metodológico que seguimos a fim de alcançar esse objetivo.

1.1 CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa apresenta-se como qualitativa, de caráter documental e bibliográfico. Como autores de base, utilizar-se-ão as reflexões de Bardin (2008) e Rauen (2015). Para a análise interpretativa dos dados, serão utilizados princípios da análise de conteúdo apresentada por Bardin (2008) e Moraes (1999).

Conforme Bardin (2008, p. 142), a pesquisa qualitativa é caracterizada pelo “[...] facto de a inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência da sua aparição [...]”; embora a autora destaque que uma “análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação” (BARDIN, 2008, p. 142), visto que o que importa é o índice e não a quantidade de índices.

Conforme Devecchi e Trevisan (2010), esse tipo de pesquisa surgiu como um movimento de rejeição ao modelo de pesquisa positivista, que apenas quantificava os conhecimentos. Assim, a pesquisa qualitativa surge para suprir necessidades das ciências sociais e humanas, caracterizando-se principalmente pela inclusão da subjetividade humana, visto que se constitui de uma relação dialética. Dessa forma, a abordagem qualitativa aparece

em um contexto no qual se trabalha com aspectos que não são percebidos na pesquisa puramente quantitativa, abordando as diferentes formas de interação com o mundo e com os seus pares.

Como forma de dar materialidade ao estudo e à abordagem qualitativa, foi utilizada na investigação a pesquisa bibliográfica e documental.

1.1.1 Pesquisa bibliográfica

Para pesquisa qualitativa com caráter bibliográfico, adota-se a seguinte definição: “[...] levantamento, a leitura, o fichamento, a análise e a interpretação de informações manuscritas, impressas ou digitalizadas, obteníveis de livros, periódicos e demais artefatos culturais, físicos ou eletrônicos” (RAUEN, 2015, p. 169). No presente estudo, a pesquisa bibliográfica envolveu buscas em diferentes locais de produção acadêmica: bancos de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes: Banco de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Também constituíram-se como base da pesquisa bibliográfica deste estudo autores como Viñao Frago (1993), Graff (1994), Mortatti (2006, 2013) e Smolka (2012).

Os dados encontrados foram organizados por meio de princípios da análise de conteúdo de Bardin (2008), que a define da seguinte forma:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2008, p. 44, grifo da autora).

Já Moraes (1999, p. 2) afirma que “[...] a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. Segundo Bardin (2008), essa técnica se adequa ao objetivo de cada momento, exceto nos casos mais simples, nos quais o conteúdo é avaliado por temas, como, por exemplo, dados extraídos de questionários abertos. Neste sentido, a análise de conteúdo é um “leque de apetrechos” (BARDIN, 2008, p. 33) adaptável ao campo das comunicações. Segundo a autora, a análise de conteúdo organiza-se em três polos cronológicos: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase de organização do material, por isso sua função é sistematizar as

ideias iniciais. Nessa etapa, ocorrem a seleção de documentos para constituição do *corpus* da pesquisa, a formulação de hipóteses, objetivos e indicadores que auxiliam na interpretação final do trabalho. Ainda nessa etapa é realizada uma leitura flutuante⁵ do material encontrado. Vale ressaltar que as hipóteses nem sempre são formuladas na pré-análise; conforme Bardin (2008), às vezes, a análise pode ser realizada às cegas, para fazer falar o material, utilizando-se dele sistematicamente – como ocorre nesta pesquisa.

Dependendo da abordagem de pesquisa utilizada, a definição dos objetivos pode assumir dois rumos diferentes. Numa abordagem quantitativa, dedutiva, de verificação de hipóteses, os objetivos são definidos de antemão de modo bastante preciso. Constituem parte essencial do planejamento inicial que precede e orienta as fases posteriores da pesquisa, especialmente a definição dos dados e os procedimentos específicos de análise. Numa abordagem qualitativa, construtiva ou heurística, esta construção, ao menos em parte, pode ocorrer ao longo do processo. Nesta abordagem, assim como as categorias poderão ir emergindo ao longo do estudo, também a orientação mais específica do trabalho, os objetivos no seu sentido mais preciso, poderão ir se delineando à medida que a investigação avança. Entretanto, de um modo geral é possível afirmar que ao concluir-se uma pesquisa é importante ser capaz de explicitar com clareza os objetivos do trabalho realizado. Quando se utiliza a análise de conteúdo, uma clara explicitação de objetivos ajuda a delimitar os dados efetivamente significativos para uma determinada pesquisa (MORAES, 1999, p. 3).

Já a *exploração do material* é a aplicação sistemática daquilo que foi decidido na primeira etapa da pesquisa. Essa parte é a mais longa, pois envolve a codificação, decomposição ou enumeração.

Por fim, a terceira etapa é o *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*. Nessa etapa, podem ser elaboradas tabelas, quadros e diagramas que sintetizam os resultados alcançados.

Buscou-se, pois, materializar essas etapas ao longo do presente estudo. A primeira atividade a ser cumprida foi o levantamento e organização das produções sobre a temática. Assim, inicialmente, foi realizada uma busca nos principais meios de divulgação de trabalhos acadêmicos, visto que a realização de uma pesquisa exige a construção de uma base envolvendo aquilo que já foi produzido pelo mundo acadêmico. Essa base auxilia na formulação de hipóteses, na criação de categorias e na própria constituição de um *corpus* de pesquisa.

Para isso, consultar espaços com ricas produções torna-se fundamental. Nesta pesquisa, os locais selecionados para consulta foram bancos de dados da ANPEd, da Capes e

⁵ É uma leitura intuitiva, aberta a ideias, reflexões e hipóteses.

da BDTD. A escolha por esses espaços justifica-se pelo grande reconhecimento que possuem nacionalmente. A ANPED, por exemplo, foi criada em 1978 e, desde então, suas reuniões nacionais e regionais constituíram-se espaços de debate e produção científica envolvendo diferentes profissionais da educação e pesquisadores. Trata-se de uma referência no campo dos eventos científicos⁶. Vale ressaltar que esta pesquisa envolveu buscas tanto nos bancos de dados da ANPED Nacional como nos da ANPED Sul – organizada desde 1998, pelo Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação⁷.

As buscas na ANPED Nacional se concentraram em três reuniões nacionais: 35ª reunião, 36ª reunião e 37ª reunião, que ocorreram nos anos de 2012, 2013 e 2015⁸ respectivamente. Na ANPED Sul, as buscas se concentraram em 2012, no IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul; em 2014, no X Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul; e em 2016, no XI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. O recorte de busca nos anais desses eventos respeitou a delimitação dos Grupos de Trabalho (GT).

A ANPED Nacional está subdividida em 23 Grupos de Trabalho que abordam diferentes temáticas. Considerado o recorte que o objeto de pesquisa envolve, optou-se por explorar apenas quatro GTs: GT04 – Didática; GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT12 – Currículo; e GT13 – Educação Fundamental. Já na ANPED Sul, os GTs variam de uma edição para outra, por isso realizamos buscas em diferentes GTs: na edição IX do evento, efetuamos buscas no GT 04 – Didática, GT 07 – Educação e Infância, GT 08 – Formação de Professores, GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, GT 12 – Currículo e GT 13 – Educação Fundamental; já nos X e XI Seminários de Pesquisa em Educação da Região Sul, os GTs pesquisados foram Eixo 5: Educação e Infância, Eixo 6: Formação de Professores, Eixo 7: Alfabetização e Letramento, Eixo 9: Currículo e Eixo 10: Ensino Fundamental.

A Capes, por sua vez, foi criada em 1951, na época denominada “Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, por meio do Decreto n. 29.741. O objetivo que permeava sua criação era o de assegurar um número de pessoas especializadas que garantisse o desenvolvimento do Brasil nas mais diversas áreas. Atualmente, a Capes desempenha um papel muito importante na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto*

⁶ Para obter outras informações, sugere-se a consulta em <<http://www.anped.org.br/>>.

⁷ Em 2012, ficou estabelecido em Assembleia Geral Extraordinária que as reuniões científicas seriam bienais, havendo alternância entre reuniões nacionais e regionais. Assim, em 2013, houve a reunião nacional da ANPED e, em 2014, as reuniões regionais – dali por diante elas passaram a ocorrer de forma alternada.

⁸ Conforme já afirmado, a partir da 36ª Reunião Nacional, as reuniões nacionais passaram a ocorrer a cada dois anos, intercaladas pela realização das Reuniões Científicas Regionais; por isso, em 2014, não houve reunião da ANPED Nacional.

sensu, bem como está se tornando um órgão importante de fomento à formação inicial e continuada de professores para a educação básica⁹. Vinculados à Capes estão o Banco de Teses e Dissertações e o Portal de Periódicos. Ambos os espaços são meios de divulgação de trabalhos científicos: o primeiro envolve a divulgação de trabalhos desenvolvidos junto a programas de pós-graduação do País desde 1987¹⁰; já o Portal de Periódicos foi criado oficialmente no ano de 2000, com o objetivo de fortalecer os programas de pós-graduação no Brasil – o portal surge concomitantemente com o processo de digitalização das produções e acervos das bibliotecas brasileiras e internacionais¹¹.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por sua vez, é um portal de busca ligado ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Criado no ano de 2002, esse portal envolveu o trabalho conjunto de universidades e agências como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Capes e a Secretaria de Educação Superior (SESu). Entre as principais contribuições da comissão que criou a BDTD, está o Padrão Brasileiro de Metadados para Teses e Dissertações (MTD-BR)¹².

Utilizaram-se como descritores de busca, tanto nos bancos da ANPED como nos demais locais mencionados, os termos “PNAIC” e “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. Com esses descritores, foram encontradas 100 produções; destas, 21 são artigos, 73 são dissertações e 6 são teses.

Após essa constatação inicial e uma leitura flutuante das produções¹³, elas foram separadas e categorizadas. A elaboração de categorias, de acordo com Bardin (2008) e Moraes (1999), implica a investigação de aspectos comuns entre os elementos investigados.

Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem (MORAES, 1999, p. 6).

⁹ Para obter mais informações, sugere-se a consulta em <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>.

¹⁰ Para mais informações, sugere-se a consulta em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>.

¹¹ Para outras informações, sugere-se a consulta em <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>.

¹² Para mais informações, consultar <<http://bdtb.ibict.br/vufind/>>.

¹³ Com essa leitura, preencheu-se uma tabela com os seguintes dados: autor, título, instituição, agência financiadora, ano, objeto, objetivos, local da pesquisa, unidade de análise, metodologia, questões norteadoras, palavras-chave, orientações teóricas, sugestões.

Outro aspecto destacado pelos autores considera que as categorias necessitam respeitar alguns critérios como validade, pertinência, exaustividade ou inclusividade, homogeneidade e exclusividade ou exclusão mútua. Também, não devem ser em um número muito grande, visto que sua finalidade é produzir uma redução de dados como forma de sintetizar a comunicação (BARDIN, 2008; MORAES, 1999).

Categorizados, os trabalhos encontrados seguiram para a etapa de exploração do material¹⁴ e, em seguida, para a interpretação – essas etapas poderão ser visualizadas mais adiante neste estudo.

1.1.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental será utilizada no estudo para analisar os documentos fundantes do PNAIC: *Portaria n. 867*, de 4 de julho de 2012, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do pacto, definindo suas diretrizes gerais; *Cadernos de Apresentação do PNAIC* (2012, 2015); *Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1* (2012); *Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2* (2012); *A aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3* (2012); *Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização: caderno 1* (2015); *Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: caderno 3* (2015); projetos político-pedagógicos de escolas públicas estaduais do município de Chapecó, entre outros. É importante mencionar que esses documentos são resultados de jogos de interesses políticos e ideológicos; ao estudarmos eles, precisamos ter clareza do que está envolto nos documentos oficiais e no período histórico em que são aprovados (RESENDE, 2015).

Conforme Bardin (2008), a análise documental é uma forma de representar o conteúdo de um documento de modo diferente do original, de um modo que facilite a consulta e compreensão; “[...] a análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados” (BARDIN, 2008, p. 47). No caso desta pesquisa, a análise documental foi adotada porque entende-se que os documentos

¹⁴ Vale ressaltar que a categorização desses trabalhos respeitou critérios próprios conforme as temáticas abordadas. Em outros momentos desta pesquisa, serão utilizadas outras categorias, a exemplo das categorias de análise dos PPPs, conforme poderá ser observado no último capítulo deste trabalho.

fundantes do PNAIC e os PPPs¹⁵ são resultados de decisões humanas, de embates teóricos e políticos assumidos por governantes e educadores. Assim, constituem-se como resultado de um processo histórico:

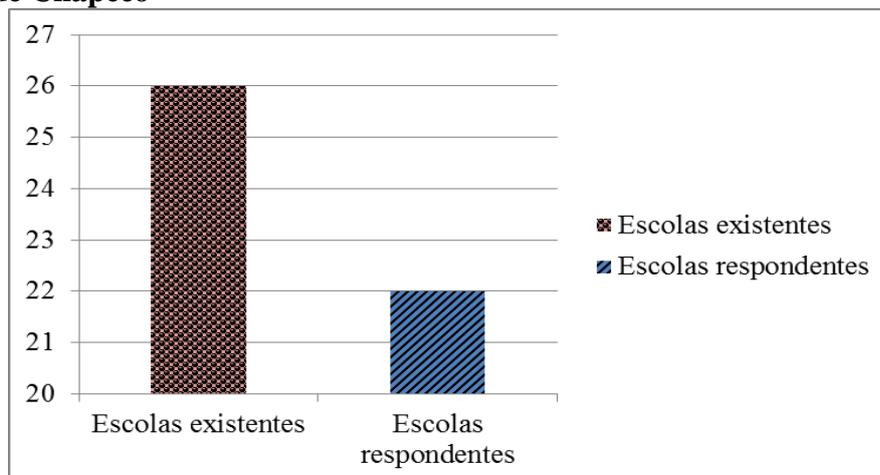
[...] todo documento é produto de um tempo social, manifesta e ensina o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções neutras, ingênuas e despreziosas; ensinam e traduzem leituras, interesses e modos de interpretação de mundo por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço (RESENDE, 2015, p. 29).

Conforme destacado anteriormente, o presente estudo engloba, dentro da pesquisa documental, a análise de PPPs de escolas públicas estaduais do município de Chapecó, Santa Catarina. Entende-se que esse documento é de suma importância para as escolas, especialmente por apresentar a concepção de currículo que a instituição adota. A importância desse documento perpassa, ainda, os aspectos de constituição coletiva e seu caráter público de consulta. Neste contexto, é importante mencionar que o município de Chapecó possui 26 escolas estaduais com anos iniciais de Ensino Fundamental. Desse total de escolas, três localizam-se no centro do município, dezessete em bairros e seis na zona rural.

Como primeiro critério de seleção, foram realizadas consultas por telefone e e-mails a estas escolas a fim de verificar o interesse delas em participar da pesquisa aqui apresentada. Do total de 26 escolas estaduais situadas no município, obteve-se a resposta de 22, conforme detalhado a seguir:

¹⁵ É importante destacar que a escolha pelo estudo tanto dos documentos do PNAIC como dos PPPs deve-se a diferentes aspectos: primeiramente, ao resultado da revisão de literatura que será apresentada mais adiante, que não encontrou nenhuma pesquisa dessa natureza; ao fato de o PPP ser o documento que mais claramente deveria demonstrar a concepção de alfabetização e currículo presente nas escolas e, dessa forma, estar atualizado para as discussões sobre esses aspectos, como, por exemplo, as discussões oriundas das formações de professores que os seus educadores participam. Por fim, a escolha pelos PPPs das escolas da rede pública estadual de Chapecó deve-se à maior abertura da rede para a pesquisa.

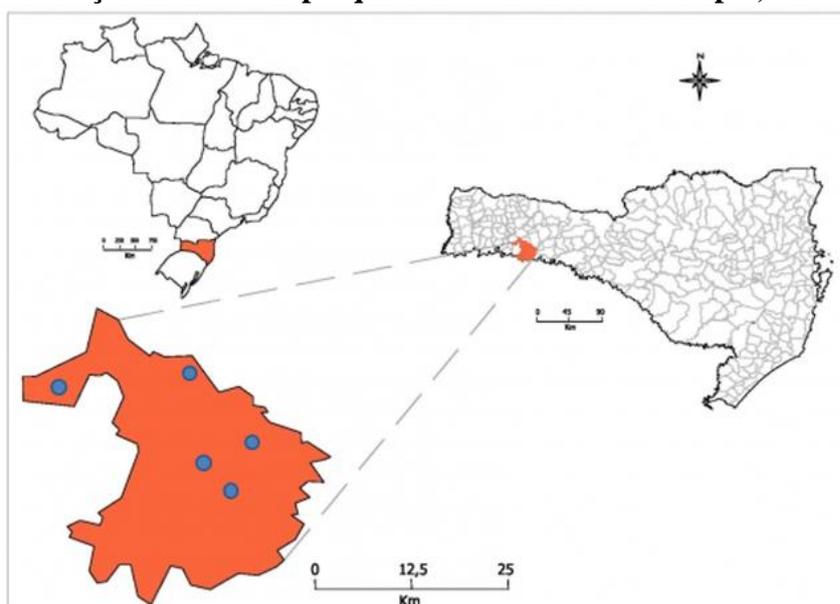
Gráfico 1 – Relação entre o número de escolas estaduais existentes e respondentes no município de Chapecó



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Após a obtenção dessas devolutivas, definiu-se que seriam pesquisadas cinco escolas, correspondendo a aproximadamente 20% do total de escolas públicas estaduais existentes no município de Chapecó. Para a seleção dessas cinco escolas, foi utilizada como critério a localização geográfica dentro do território do município: foram escolhidas cinco escolas em diferentes pontos da cidade, englobando escolas de bairros, centro e zona rural da cidade, conforme apresentado no mapa (figura 1) que segue.

Figura 1 – Localização das escolas pesquisadas dentro do Município, Estado e País



Fonte: Adaptado de <<https://confins.revues.org/9646?lang=pt>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

Para efeitos da pesquisa, essas escolas serão identificadas como Escola A, Escola B, Escola C, Escola D e Escola E. Todas são públicas, da rede estadual de Santa Catarina,

alocadas no município de Chapecó. Essas escolas atendem turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, e seus professores alfabetizadores participaram das formações do PNAIC.

Em relação aos PPPs, é importante mencionar que serão analisados aspectos voltados à concepção de alfabetização e currículo; para essa análise, foram criadas categorias *a posteriori* – essas categorias serão apresentadas no capítulo 4. Porém, antes de adentrarmos na discussão temática propriamente dita, convidamos o leitor para acompanhar as considerações voltadas ao percurso da alfabetização no Brasil, especialmente após 1990; aos programas de formação de professores nesse processo histórico; e a como o PNAIC aparece no interior do campo das pesquisas acadêmicas dentro do espaço temporal anteriormente citado.

2 O PERCURSO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: PROGRAMAS, CONTINUIDADES E RUPTURAS

O presente capítulo aborda alguns aspectos históricos da alfabetização. Para sua constituição, foram utilizadas reflexões de Smolka (2012), Viñao Frago (1993), Graff (1994) e Mortatti (2006, 2013), bem como algumas produções acadêmicas, localizadas durante a revisão de literatura, que versam sobre a história da alfabetização e políticas públicas brasileiras. Como questões norteadoras deste capítulo, podemos destacar estas: QUAL o papel/lugar da alfabetização nos processos históricos após 1990? Quais os principais programas de formação de professores alfabetizadores que ocorreram nacionalmente após 1990? Houve continuidades ou descontinuidades desses programas? Como o PNAIC está situado na atual configuração educacional?

A alfabetização, assim como os programas de alfabetização, é resultado de posições teóricas apoiadas por interesses políticos (SOUZA, E., 2014b), bem como de aspectos históricos e sociais. De acordo com Oliveira (2016, p. 31), “[...] a opção por uma abordagem de ensino não é neutra, ela traduz uma forma de conceber os sujeitos e suas relações com o mundo, vivenciadas num determinado momento histórico”. Neste sentido, procuramos apresentar alguns aspectos históricos e políticos diante de um recorte temporal que parte do ano de 1990 – Ano Internacional da Alfabetização¹⁶ – e chega aos dias atuais. Vale lembrar que algumas incursões em períodos anteriores serão realizadas, porém apenas com o intuito de auxiliar na compreensão dos aspectos atuais, haja vista a dialética dos processos históricos que estão enraizados na totalidade (OLIVEIRA, 2016).

A definição, por meio da UNESCO, do ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização envolve, entre outros aspectos, a discussão de “furos¹⁷” educacionais, especialmente da alfabetização em países de Terceiro Mundo. Graff (1994) afirma que, até pouco tempo atrás, o lugar e o sentido da alfabetização eram simples e seguros; estavam relacionadas à distinção entre pessoas e sociedades consideradas mais avançadas e modernas

¹⁶ A UNESCO, por meio de uma assembleia da ONU, em 1957, passou a adotar a partir de 1959 campanhas celebrativas e, todo ano, comemora-se o referido Ano Internacional. O ano de 1990 foi denominado Ano Internacional da Alfabetização. Para visualizar a lista completa das nomenclaturas dadas ao longo da história, sugere-se consultar o site da UNESCO, no link “Años internacionales”, disponível em <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-years/>>.

¹⁷ Conforme Graff (1994), os “furos” educacionais dizem respeito aos índices de analfabetismo encontrados em pesquisas empíricas da década de 1960 e que passaram a ser alvo de investimentos de organismos internacionais. Esses furos passaram a ser estudados quando o analfabetismo começou a ser considerado um problema nas sociedades avançadas.

que as demais. Essa ideia estava ligada ao senso comum que defendia a alfabetização como sinônimo de progresso. A partir da década de 1980, a segurança na definição de alfabetização como característica de sociedades modernas não foi mais sentida, e passou-se a discutir “furos”, atrasos, entre outros aspectos, da alfabetização mundial. Conforme Graff, (1994), essa atenção aumentou significativamente em âmbito mundial, tendo como um dos fatores influenciadores o fato de a UNESCO ter iniciado campanhas de alfabetização:

A descoberta da persistente *analfabetização* nas sociedades avançadas levou à identificação da *analfabetização*, e algumas vezes também da alfabetização, como um “problema social” e uma ameaça do final do século XX à segurança nacional, à produtividade econômica, ao bem-estar nacional e à promessa de vida democrática (GRAFF, 1994, p. 13, grifo do autor).

Neste sentido, o interesse de organismos internacionais, como a UNESCO, pela alfabetização e escolarização de países em desenvolvimento, como o Brasil, não foi por acaso; esteve atrelado à entrada de perspectivas neoliberais¹⁸ na educação mundial. Discursos de modernização, educação inclusiva e promotora de equidade social começaram a surgir e tanto a alfabetização quanto a erradicação¹⁹ do analfabetismo tornaram-se instrumentos fundamentais para o desenvolvimento dos países. Questiona-se, diante do exposto, qual tipo de alfabetização defendia-se para a população. Essa alfabetização buscava apenas instrumentalizar tecnicamente a população para que ela pudesse manusear máquinas e ler instruções/ordens vindas da elite, ou era uma educação que empoderava a população a lutar pelos seus direitos buscando um mundo mais igualitário? Parece-nos que há uma constante luta de interesses pelo tipo de alfabetização que é oportunizada para a população em geral.

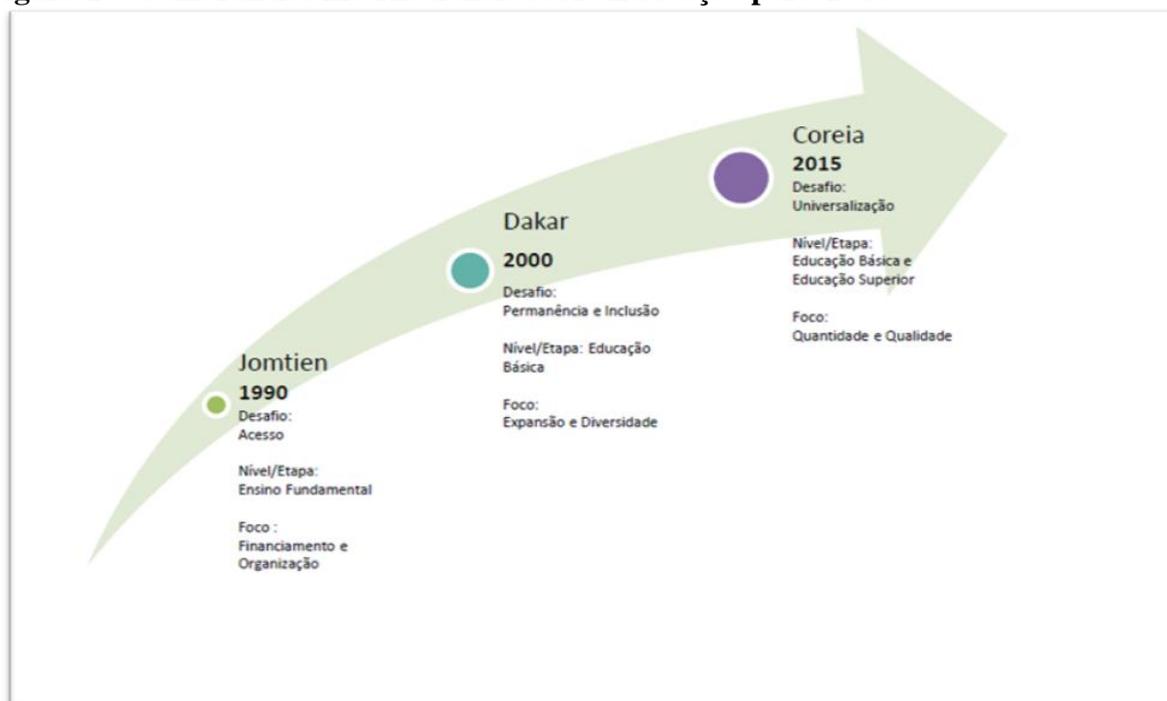
Graff (1994) ajuda na compreensão deste jogo de interesses. A UNESCO e outros organismos internacionais, como o Banco Mundial, realizaram uma série de encontros internacionais para firmar acordos calcados nos discursos de desenvolvimento econômico e educacional nos países em desenvolvimento. O marco inicial desses encontros ocorreu com a

¹⁸ Nesta perspectiva, a educação passa a ser um serviço. Trata-se de uma mercadoria que o Estado garante. Entre suas ações, pode haver privatização do público, redução de gastos sociais, política de Estado-mínimo e transferência de responsabilidades entre os entes federados. Esta perspectiva, no Brasil, apresentou seu ápice nos governos de Fernando Henrique Cardoso, que se estenderam de 1995 até 2002.

¹⁹ “Erradicação” é um termo de natureza pejorativa, que está ligado “[...] ao discurso médico higienista, que aborda o analfabetismo como *mal, praga, chaga, doença* passível de *erradicação* mediante a profilaxia da alfabetização, a ser ministrada também como remédio ou vacina em *campanhas de massa*” (DI PIERRO, 2007, p. 30, grifo da autora).

Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, na Tailândia²⁰, na qual os países-membros assumiram o compromisso de erradicar o analfabetismo em seus territórios (MACIEL, 2014). As conferências internacionais e seus focos de discussão podem ser visualizados na figura 2.

Figura 2 – Conferências internacionais sobre Educação para Todos



Fonte: Brasil (2014, p. 119).

Vale ressaltar que, diante dos chamados “desafios” e “furos”, o Brasil passou a se reorganizar por meio das políticas públicas educacionais, conforme apresentar-se-á mais adiante, evidenciando que as diferentes iniciativas, especialmente após 1990 – inclusive o discurso de erradicação do analfabetismo –, são resultados de acordos internacionais.

Diante desses aspectos, Graff (1994, p. 27) defende que existe um mito da alfabetização: “[...] se o presente nos ensina alguma coisa é que os supostos lugares da alfabetização e da escolarização não são nem sacrossantos nem muito bem compreendidos”. Conforme o autor, o que determina o conhecimento são os interesses históricos e sociais; a nosso ver, os econômicos e políticos também. Para isso, o autor utiliza exemplos de estudos estatísticos que passaram a fazer ligações entre o desenvolvimento da alfabetização e as

²⁰ Esse encontro, assim como outros que o sucederam, teve apoio de organismos internacionais: Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Banco Mundial (MACIEL, 2014).

formas de sociedades, economias e culturas ligadas a ela. Alguns estudos históricos e sociais começaram a apontar que a alfabetização é muito mais determinada do que determinante, conforme o excerto a seguir mostra: “[...] níveis de alfabetização podem com frequência *derivar de* ao invés de preceder transformações básicas, de natureza social, econômica, política ou cultural” (GRAFF, 1994, p. 14, grifo do autor).

Graff (1994) destaca, ainda, que no senso comum ou até na academia defendem-se discursos de que a alfabetização e a indústria são propulsores de desenvolvimento econômico, porém, ao longo da história, o desenvolvimento de muitos países não esteve atrelado aos níveis de alfabetização, mas sim às relações de poder estabelecidas por pessoas-chave, que possuíam certo nível de acumulação de capital cultural e ocupavam os cargos de comando dos países. A industrialização, muitas vezes, reduziu as oportunidades de escolarização; por exemplo, a revolução industrial não foi construída na base de uma força de trabalho alfabetizada, tampouco serviu para ampliar os níveis de alfabetização popular (GRAFF, 1994). Aqui, voltamos a questionar o tipo de alfabetização que era oferecido. Diante do sistema capitalista, é necessário que os trabalhadores possuam uma alfabetização mínima, apenas para o domínio mecânico da leitura e escrita. Acreditamos que esse tipo de alfabetização de fato contribui apenas para os interesses dos burgueses: não é alfabetização em si que promove o desenvolvimento econômico, mas sim o poder de comando das pessoas-chave que possuem um capital cultural maior e se encontram no poder.

Graff (1994) destaca também que, do período clássico em diante, líderes políticos e religiosos têm reconhecido o uso da alfabetização e da escolarização.

Com frequência eles perceberam a alfabetização sem freios ou sem controle como potencialmente perigosa, uma ameaça à ordem social, à integração política, à produtividade econômica e aos padrões de autoridade. Mas, de forma crescente, eles vieram a concluir que a alfabetização, se fornecida em instituições formais, cuidadosamente controladas, criadas com o propósito da educação e estritamente supervisionadas, poderia ser uma força poderosa e útil na obtenção de uma variedade de importantes fins (GRAFF, 1994, p. 48).

É nesse sentido que os organismos internacionais – como os já citados UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial – adentram aos países, especialmente naqueles em desenvolvimento, sob um discurso camuflado de crescimento e progresso. Em um estudo recente, Abreu e Kuhn (2016) realizaram um levantamento das iniciativas brasileiras decorrentes de acordos internacionais. Entre os achados da década de 1990, estão o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, Lei nº 9.424/96), a

implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96) e a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Já nos anos 2000, apresentam-se como políticas importantes para a educação a criação do FUNDEB²¹, a expansão universitária e a aderência às provas em larga escala que geram indicadores de qualidade, como o IDEB²². Esses indicadores de qualidade resultam em dados para o governo pensar novas estratégias de melhoria da educação. Entre as estratégias, podemos citar o PNAIC, que foi criado para elevar os níveis de alfabetização das crianças até os oito anos de idade. O problema que se gera com isso é que se investe na formação continuada dos professores “responsabilizando-os” pelos baixos resultados de seus alunos. Neste caso, questionamos: será o professor o único responsável pelo sucesso de seus alunos? E o sistema educacional? Qual o amparo que o professor tem para realizar um bom trabalho? As provas que geram os indicadores de qualidade são um espelho do que os alunos aprendem em sala?

Assim como o IDEB, que é realizado nacionalmente, outras provas em larga escala foram criadas, como o PISA²³ (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), em 2000. Segundo Silva, Carvalho e Silva (2016), o programa, criado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), buscava comparar resultados para verificar quais seriam os melhores programas de reforma dos sistemas de ensino. Assim sendo, aplicam-se princípios do mercado econômico às políticas de gestão educacional. Esses autores afirmam, ainda, que a aderência às provas em larga escala é justificada pela necessidade em mapear o rendimento dos alunos, assim como em acompanhar as práticas dos professores da educação básica. Com esses resultados, pode-se repensar as políticas educacionais refletidas na criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (2004), do Programa Pró-Letramento (2005) e do PNAIC (2012).

²¹ Instituído pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, apresenta-se como substitutivo do FUNDEF. A novidade do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é que ele amplia a abrangência dos financiamentos para toda a Educação Básica.

²² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e serve como referência para o governo como indicador de qualidade na educação, em uma escala de zero a dez. O índice é elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Busca-se alcançar uma média nacional 6,0 até 2022. Este teto decorre de uma pesquisa mundial realizada pelos países pertencentes à OCDE na qual os 20 países com melhor colocação em questões educacionais atingiram tal nota por meio de pesquisas semelhantes à do IDEB.

²³ O PISA é uma avaliação em larga escala que ocorre a cada três anos e seu enfoque varia. No ano de 2000, a prova focou a Leitura; em 2003, o foco foi a Matemática; em 2006, Ciências. A partir de 2009, o ciclo se reiniciou. O Brasil vem participando dessa prova desde sua primeira edição. Para consultar resultados obtidos pelo Brasil, sugere-se a consulta em <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>.

Neste caso, passam a ficar mais visíveis conceitos como “performatividade”²⁴ e “novo panoptismo de gestão”, criados por Stephen Ball (2010). Esses conceitos fazem menção à forte vinculação de resultados à individualização de responsabilidades, ou seja, se os níveis de alfabetização de um país não estão bons, investe-se na formação de professores, que, por sua vez, assumem o compromisso de qualificar sua prática pedagógica – dessa forma, os resultados seriam qualificados nas provas em larga escala (ABREU; KUHN, 2016).

Elaine Souza (2014b) afirma que as políticas atuais de formação de professores, como o PNAIC, apresentam forte ligação com o neoliberalismo e são alinhadas com o mercado capitalista, em que se busca um apaziguamento entre a luta de classes. E recai sobre o professor a responsabilidade pela garantia do direito da aprendizagem à criança, “[...] levando a ideia de que para a apropriação do conhecimento abstrato basta uma relação pedagógica com estratégias muito bem elaboradas e com o desempenho profissional expresso na didática do professor em trabalhar os conteúdos” (SOUZA, E., 2014b, p. 12).

A formação continuada entra nesta conjuntura como uma “salvadora”, ou seja, uma condição para melhorar os índices de qualidade educacionais. Elaine Souza (2014b) cita, nesse contexto, as premiações dadas aos professores que obtiverem os melhores resultados em provas de larga escala, como o “Prêmio Professores do Brasil”²⁵, dado a professores que atingiram os melhores resultados com seus alunos na Prova Ana²⁶. Porém, a autora aponta que esses números dificilmente são problematizados ou apropriados aos objetivos iniciais – refletindo naquilo que mencionamos anteriormente como “mito da alfabetização”, apresentado por Graff (1994).

Smolka (2012) afirma que as atuais defesas em prol da alfabetização possuem como berço as décadas de 1960 e 1970, quando se criou uma política de educação compensatória, na qual a diferença era entendida como “deficiência” e não como “diferença”, assim explicita também Soares (1996). Para isso, foi criado o pré-escolar, porém não se resolveu o problema

²⁴ Sugere-se, para maiores aprofundamentos, a leitura de BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

²⁵ O Prêmio Professores do Brasil, conforme o MEC, é uma iniciativa para estimular práticas docentes que buscam a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem nas escolas de educação básica públicas. A premiação ocorre por meio da submissão de relatos de experiência, e o professor que se destacar recebe uma premiação em dinheiro e troféu. Sugere-se a consulta ao *site* do prêmio para mais informações: <<http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/>>.

²⁶ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação que busca aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Essa prova levanta também aspectos sobre o nível socioeconômico dos estudantes e o nível de formação docente da escola. Sugere-se a consulta do *site* <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>> para mais informações.

do fracasso escolar e da evasão. É possível concordar com Patto (1993, contracapa, grifo nosso) quando escreve:

A reprovação e a evasão na escola pública brasileira de primeiro grau continuam mantendo proporções absurdas. Desde a década de 30 estatísticas vêm revelando - o que torna esse problema ainda mais grave – **que o primeiro ano escolar constitui um ponto de estrangulamento do nosso sistema educacional, verdadeiro patíbulo social para largas parcelas da população brasileira**, uma aberração crônica que se mantém ao longo dos anos praticamente imune às tentativas de reverter esse quadro através de sucessivas reformas educacionais, pesquisas sobre suas causas e medidas técnicas administrativas.

Da mesma forma, Mortatti (2013, p. 25) afirma que, recorrentemente, os

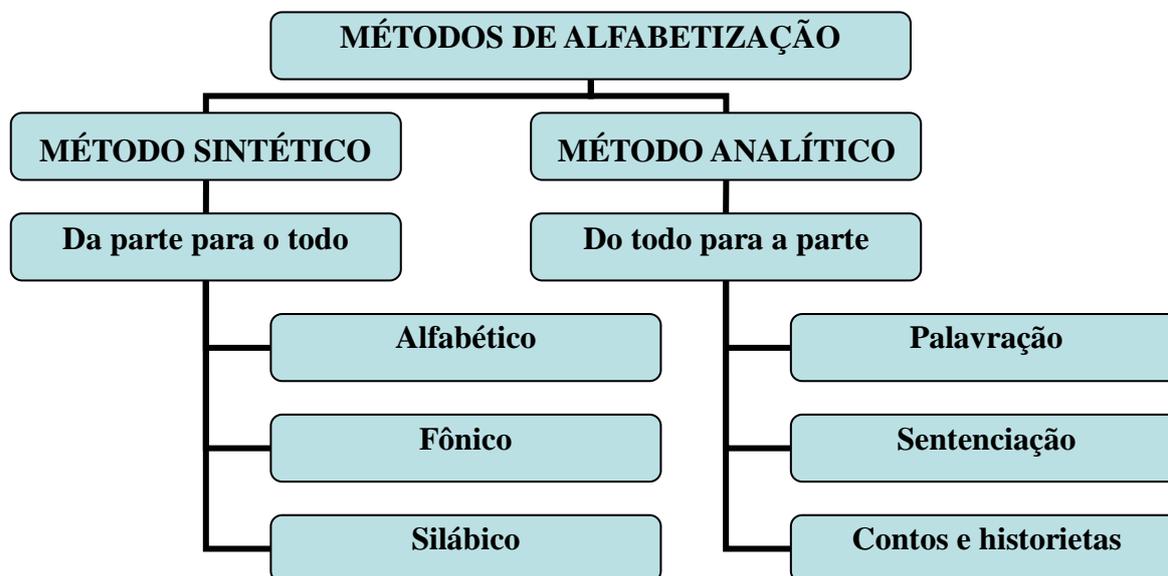
[...] problemas da alfabetização no Brasil são explicados, por exemplo, como resultantes de dificuldades do aluno em aprender, ou do professor em ensinar, ou de insuficiente envolvimento das famílias na vida escolar das crianças, ou de ineficiente atuação dos gestores da educação, ou de aplicação inadequada de investimentos financeiros. Em outras palavras, vêm-se discutindo e propondo soluções somente para problemas que, em âmbito sistêmico, conseguem se formular como tais e cuja formulação já contém as possibilidades de respostas disponíveis.

Assim, mudou-se o foco da “incapacidade”: antes era a criança, agora é o professor. Pode-se inferir, neste sentido, que no Brasil grande parte da história recente da alfabetização está ligada à sucessão de programas de alfabetização e de formação continuada de professores alfabetizadores que buscam resolver os problemas imediatos. Mortatti (2013) aponta que, embora a definição dessas políticas de alfabetização no Brasil tenha começado após 1980, quando um processo de redemocratização invadia o País, foi nas décadas de 1990 e 2000 que elas se intensificaram e demarcaram território intensamente. De acordo com a autora, esses programas atendiam, principalmente, os acordos assumidos diante da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), estabelecida pela ONU, e apontam uma série de conquistas e silenciamentos. Conforme a autora, essa iniciativa fazia parte de ações estabelecidas após a II Guerra Mundial. A educação, assim como a alfabetização, foi definida como base para a paz mundial (MORTATTI, 2013).

Esses programas, por sua vez, discutem métodos e concepções teóricas de alfabetização. Porém, antes de adentrarmos nos programas propriamente ditos, torna-se necessário apontarmos algumas considerações sobre os métodos de alfabetização no Brasil, especialmente porque o século XX foi fortemente marcado pelo dualismo de propostas. Recorre-se, neste momento, aos estudos de Mortatti (2006): segundo ela, no decorrer da

história brasileira, dois grandes métodos se apresentam com caminhos praticamente opostos em relação ao alfabetizar: o método sintético e o método analítico.

Figura 3 – Organograma dos métodos de alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora com base em Mortatti (2006), 2017.

Conforme Mortatti (2006), a discussão em torno dos métodos didáticos a serem usados na alfabetização de crianças iniciou-se por volta dos anos de 1890. Antes desse período, o ensino ocorria nas casas e era privilégio apenas da nobreza; utilizava-se uma infinidade de métodos e cartilhas para ensinar, visto que não havia um parâmetro a ser seguido. Nos anos de 1880, um método chamou a atenção e se disseminou mais fortemente que os demais: o método João de Deus, que consistia em começar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos fonemas das letras. Ainda nos anos de 1880, iniciou-se uma disputa entre o método supracitado e os defensores dos métodos sintéticos, ou seja, da soletração, fônico e da silabação – nos quais se vai “da parte para o todo”. Foi com essa disputa que teve início a discussão em torno dos métodos, na qual enfatiza-se o como ensinar e o que ensinar. Essa discussão também decorreu do fato de a educação passar a ser institucionalizada; além disso, preocupava-se com o ensino da linguagem escrita como uma forma de progresso/evolução.

O segundo grande período da história da alfabetização, segundo Mortatti (2006), refere-se à institucionalização do método analítico. Esse método ganhou destaque entre os anos de 1890 e 1920 e tratava mais do ensino de leitura do que de escrita, visto que apenas fazia menção à questão da caligrafia e ao tipo de letra que deveria ser usado – o que

demandava treino, cópia e ditados. Nesse período, o termo “alfabetização” começou a ser usado para referir-se ao ensino inicial de leitura e escrita. Ainda nesse método, destaca-se que o ensino da palavra consistia em “do todo para a parte”, havia muito enfoque em exercícios de cópia e ditados.

Viñao Frago (1993) afirma que, historicamente, há várias formas de conceber a alfabetização. No século XIX, por exemplo, havia uma semialfabetização: era normal dominar apenas a leitura e não a escrita, especialmente entre as mulheres. Isso se deve ao fato de que a leitura antecedia a escrita. Esta, por sua vez, era mais demorada e mais cara, além de ser considerada perigosa para o gênero feminino. Da mesma forma, era normal saber ler apenas um tipo de letra: maiúscula, minúscula, manuscrita ou impressa.

Como terceiro momento, Mortatti (2006) destaca a “alfabetização sob medida”. Esse período teve seu ápice entre os anos de 1920 e 1970. Consistia no ensino daquilo que “cabe na criança”. Esse modelo adotou métodos mistos, que eram mais rápidos e eficientes. Nesta perspectiva, o “como ensinar” é subordinado à maturidade da criança, ou seja, as questões de ordem didática encontram-se subordinadas às de ordem psicológica; a criança passava por um período preparatório para aprender determinado conteúdo. O Brasil, nesse período, passava por diversas mudanças, como o crescimento da população urbana, mudanças no campo da política e da economia, especialmente pela “revolução industrial brasileira”. Essa dinamização na sociedade resultou em mudanças na escola, que passou a se preocupar com uma educação mínima para a classe trabalhadora, visando ao desenvolvimento do País (ABREU; KUHN, 2016).

O último grande momento apresentado por Mortatti (2006) – que se estende até os dias atuais – é a alfabetização pelo construtivismo e pela desmetodização. Essas discussões se iniciaram em decorrência dos resultados que vinham se apresentando historicamente; passou-se a questionar a necessidade do uso de métodos e da cartilha de alfabetização, em consequência da intensa divulgação dos pensamentos construtivista e interacionista sobre alfabetização. Nesta perspectiva, percebe-se que ocorre um erro ao interpretar o construtivismo no qual há um silenciamento em torno das questões didáticas, ou seja, a aprendizagem não dependeria do ensino e sim do processo de construção do conhecimento por meio da experientiação do próprio aluno. Ou, ainda, o professor se dizia construtivista mas na verdade, por não entender tal concepção teórica, usava modelos tradicionais para ensinar. Portanto, o que se percebe é que, ao se adotar o novo, desqualifica-se todo o velho, como se nada pudesse ser aproveitado. A autora ainda destaca que a aderência ao construtivismo se deu, em parte, porque diversos intelectuais brasileiros alinhados às políticas

neoliberais defendiam essa proposta, assim o discurso do “aprender a aprender” foi disseminado (MORTATTI, 2013).

Da mesma forma, Smolka (2012) afirma que, durante os últimos 30 anos, muito se discutiu sobre alfabetização e o número de estudos/publicações vem crescendo, embora tenha-se mudado alguns enfoques: “[...] o foco das discussões se deslocou de uma preocupação mais circunscrita aos métodos de ensino e aos processos de aprendizagem das crianças para as práticas de letramento, a história da alfabetização, da leitura e escrita” (SMOLKA, 2012, p. 11).

Maciel (2014, p. 118), por sua vez, destaca que, a partir dos anos de 1990, “[...] a concepção de alfabetização expressa nos documentos oficiais brasileiros procura dialogar com a definição estabelecida na Conferência Mundial de Educação para Todos [...]”, e anteriormente a esse período pouco se discutia sobre concepções de alfabetização. A autora, ainda cita que:

Os dados da pesquisa “Alfabetização do Brasil: o estado do conhecimento” mostram que, após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), o fenômeno da alfabetização passa a ser entendido não apenas como aquisição do código, mas também na perspectiva do letramento, ultrapassando uma concepção “restrita de alfabetização”, sugerindo o desenvolvimento de práticas de ensino/aprendizagem da língua escrita em uma perspectiva mais ampla, aberta, de “alfabetizar e letrar” (MACIEL, 2014, p. 119).

Já o conceito de “letrar”,

[...] abrange um conjunto muito diversificado de práticas sociais que envolvem os mais variados usos da forma escrita de linguagem na contemporaneidade, incluindo também outros sistemas de signos gráficos, a *alfabetização* é vista como uma prática típica de letramento escolar, sendo a escola considerada a principal agência alfabetizadora (SMOLKA, 2012, p. 12, grifo da autora).

A autora complementa afirmando que o conceito de “alfabetização” foi, de “um amplo processo ao longo da vida”, restringido ao conceito de uma “prática específica”, “[...] predominantemente escolar, ligada ao ensino e ao domínio do alfabeto (conhecimento das relações entre sons e letras, composição de sílabas, como no caso da língua portuguesa) e ao seu funcionamento” (SMOLKA, 2012, p. 12-13). Neste caso, volta-se a uma discussão dos procedimentos pedagógicos nos quais a criança repete palavras, sílabas, sem necessariamente refletir sobre elas; “assim sendo, as formas de interação nas escolas têm produzido tanto os alfabetizados quanto os considerados iletrados e analfabetos” (SMOLKA, 2012, p. 153).

Mortatti (2013, p. 27, grifo da autora) ainda contribui com outras provocações:

A partir da década de 1990, a essa “nova tradição” – que já continha as “antigas tradições” – vieram-se juntar: a proposta de letramento, visando a complementar os níveis rudimentares de aquisição da escrita necessários para se considerar o aluno alfabetizado; propostas salvacionistas de reconvocação do método fônico; e as novas demandas e implicações didático-pedagógicas relacionadas com o cumprimento das metas globais para a alfabetização escolar (MORTATTI, 2004, 2007, 2009). Do ponto de vista dessa eclética “nova tradição”, a pergunta paradoxalmente central, no que se refere à atividade didático-pedagógica em sala de aula, é: *como o professor deve proceder* para garantir que seus alunos “aprendam a aprender”, visando à obtenção de melhores resultados nas avaliações internas e externas à escola, contribuindo para que o país alcance as metas globais para a educação e a alfabetização, em particular a meta de todas as crianças alfabetizadas até os 8 anos de idade? Mas, nessa “nova tradição”, não cabe perguntar: *o que, por que, para que* ensinar a ler e a escrever, ou *quem é* o responsável por esse ensino e qual a especificidade de seu ofício?

Neste caso, cabe questionar o que se entende por “alfabetização”, por “letramento”, por “qualidade”, para que e para quem estamos alfabetizando, entre outros tantos questionamentos possíveis. A autora afirma, ainda, que o analfabetismo não é o culpado pelo não desenvolvimento de países emergentes dentro de uma lógica neoliberal, visto que esta apenas favorece os países mais ricos e torna dependentes os países em desenvolvimento, especialmente por meio de financiamentos para políticas públicas, como vem ocorrendo nos últimos anos.

Dentre essas políticas públicas, têm-se aquelas voltadas à formação de professores. Destarte, realizamos um levantamento sobre os principais programas e iniciativas governamentais que envolvem a formação inicial e continuada de professores, a fim de cumprirmos com o objetivo de identificar os principais programas de alfabetização que ocorreram nacionalmente após 1990 e verificar se houve continuidades ou descontinuidades, bem como situar o PNAIC na atual configuração educacional.

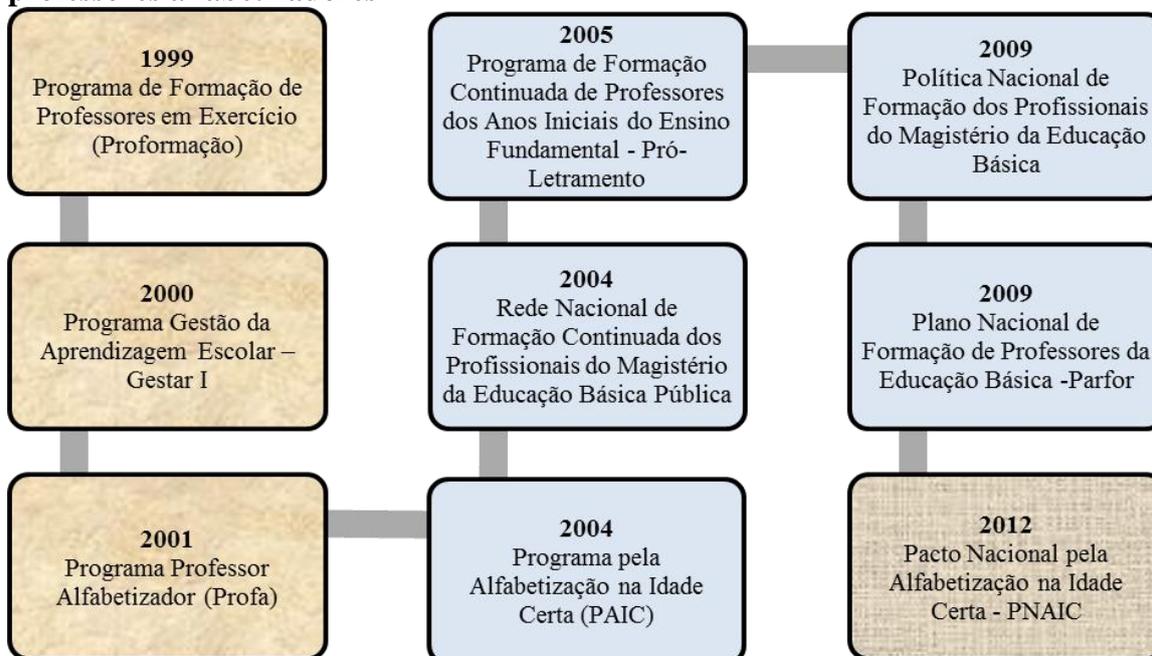
2.1 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES APÓS 1990

De acordo com o Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015, as políticas educacionais são ações do governo que buscam concretizar orientações legais. Claudiana Melo (2015) afirma que as políticas, especialmente as de formação de professores, compõem um campo de tensões no qual ocorrem avanços e retrocessos. Diante disso, é possível inferir que, em decorrência das grandes dificuldades na alfabetização, alinhadas aos interesses

internacionais sobre esses níveis em países em desenvolvimento, passou-se a investir mais na educação básica, especialmente na alfabetização.

No início dos anos 1990, o Brasil passava por grandes dificuldades na alfabetização. Conforme o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993), de cada 1000 crianças que iniciavam a vida escolar, apenas 45 completavam o Ensino Fundamental sem reprovar. Da mesma forma, os índices de analfabetismo entre jovens e adultos eram altos. Diante disso, diversas iniciativas foram tomadas, entre elas, as que abordaremos a seguir, ilustradas na figura 4.

Figura 4 – Programas e iniciativas governamentais em relação à formação de professores alfabetizadores



Fonte: Elaborada pela autora (2016).

2.1.1 Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação

Trata-se de um programa criado em 1999 que formava professores no nível médio, com habilitação de magistério. O curso era oferecido na modalidade à distância, por meio da TV Escola, tinha duração de dois anos e atendia principalmente as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País. A habilitação oferecida pelo curso permitia a atuação em turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse programa estava ancorado nas definições do FUNDEF, visto que, segundo Menezes e Santos (2001), esse fundo definia o prazo de cinco anos para que todos os professores da educação básica tivessem concluída a formação mínima exigida. Da mesma forma, a LDB (Lei n. 9.394/96), em seu art. 62, definia que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, **como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal** (BRASIL, 1996, não numerado, grifo nosso).

Trata-se, portanto, de um programa criado para suprir a demanda imposta por meio de aspectos legais. Vale ressaltar que o FUNDEF, neste caso, teve grande influência pelo fato de seus financiamentos serem oriundos dos acordos firmados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que tinha como objetivo o acesso de todos ao Ensino Fundamental (ABREU; KUHN, 2016).

2.1.2 Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar I

Trata-se de um programa de formação continuada nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, implantado no ano de 2000. Inicialmente, o programa atendia apenas professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém, mais tarde, foi reeditado para acolher também os Anos Finais do Ensino Fundamental. Essas formações buscavam “[...] atender às necessidades das escolas participantes do Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE) incluindo algumas regiões brasileiras, quais sejam: Norte, Nordeste e Centro-Oeste, sendo vinculado ao programa Fundescola [...]” (VIÉDES, 2015, p. 55), ou seja, focavam-se nas escolas que recebiam recursos do Banco Mundial por meio do Fundescola. Outro aspecto que merece destaque é o de que cada escola participante tinha dois professores formadores, que deveriam conhecer seus cursistas para poder “[...] ajudá-los a organizar seus estudos e estimular sua reflexão, levando em conta que cada um tem percursos formativos, experiências e valores próprios” (VIÉDES, 2015, p. 55).

2.1.3 Programa Professor Alfabetizador – PROFA

O PROFA foi criado em 2001, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Os cursos possuíam carga horária de 160 horas, buscavam suprir a formação inadequada e a falta de referências de qualidade para o planejamento das aulas de professores alfabetizadores. Conforme Claudiana Melo (2015), as orientações desse programa, que direcionava as formações para as áreas da alfabetização e da matemática, eram decorrentes daquelas

constantes da Declaração Mundial de Educação para Todos. No ano de 2000, os países participantes da Conferência de Jomtien (1990) estiveram reunidos novamente, por meio da Cúpula de Dakar, quando se definiu pelo objetivo de garantir a permanência e a inclusão de todos na educação básica.

2.1.4 Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública

Já sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi criada, em 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. A rede abordava diversas iniciativas “[...] de formação continuada, articuladas entre si, e desenvolvidas por Instituições Públicas de Ensino Superior, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos da Educação Básica” (BRASIL, 2014, p. 89). A rede contemplava cinco áreas de formação, que eram subdivididas entre as universidades do País:

- *Alfabetização e Linguagem*: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG; Universidade de Brasília – UnB; Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP;
- *Educação Matemática e Científica*: Universidade Federal do Pará – UFPA; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; Universidade Estadual Paulista – UNESP; Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS;
- *Ensino de Ciências Humanas e Sociais*: Universidade Federal do Amazonas – UFAM; Universidade Federal do Ceará – UFC; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG;
- *Artes e Educação Física*: Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS;
- *Gestão e Avaliação da Educação*: Universidade Federal da Bahia – UFBA; Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF; Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Neste sentido, compõem a rede o MEC, os Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação – estes últimos, alocados nas universidades

supracitadas, ficam responsáveis pela oferta de programas de formação continuada²⁷. Vale ressaltar que as formações dessa rede buscam atender toda a educação básica, especialmente pelas determinações assumidas na Cúpula de Dakar, em 2000.

2.1.5 Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento

O Pró-Letramento foi criado em 2005, com duração de dois anos. Em 2007, foi reeditado como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tratava-se de um programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A formação envolvia o trabalho conjunto de universidades, secretarias de educação e escolas públicas. O programa possuía carga horária de 120 horas, encontros presenciais e buscava a melhoria da qualidade de aprendizagem em leitura/escrita e matemática. Conforme o Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015,

No período de 2006 a 2013 um total de 834.095 professores e formadores foram formados ou estão em formação. No exercício de 2013 não foram ofertadas novas vagas ou iniciado novos cursos, uma vez que o Programa precisou passar por reformulação em função do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pois parte do público-alvo é comum aos dois, sendo necessária a reformulação do Pró-Letramento, bem como do material didático-pedagógico, para atendimento dos professores que atuam nos anos/séries iniciais (4º e 5º ano) do ensino fundamental não atendidos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2014, p. 87).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa será abordado mais adiante.

2.1.6 Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída por meio do Decreto n. 6.755/2009, visa atender o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) aprovado em 2007. Trata-se de uma iniciativa para elaboração de planos estratégicos de formação inicial e continuada para os professores da educação básica. Uma

²⁷ Para mais informações sobre os cursos de formação continuada oferecidos por cada centro de formação, sugere-se a consulta ao documento BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações gerais:** Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

dessas iniciativas é o Parfor, apresentado a seguir.

2.1.7 Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor

Trata-se de um programa instituído pelo Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que oferece vagas em cursos de licenciatura e segunda licenciatura para professores da rede básica de ensino que lecionam sem ter a formação superior na área em que atuam. Esse plano visa atender as normativas da LDB (Lei n. 9.394/96), especificamente o art. 62, § 1º: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério [...]”, e estabelece a formação mínima para os educadores da educação básica. Vale ressaltar, ainda, que “[...] o MEC delegou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do Parfor” (BRASIL, 2014, p. 88).

2.1.8 Programa pela Alfabetização na Idade Certa – PAIC

O PAIC foi um programa implantado em Sobral (Ceará) no ano 2004, e que está na gênese do futuro Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O PAIC, inicialmente, era uma iniciativa municipal e, em 2007, passou a ser estadual, devido às iniciativas no governo de Cid Gomes (PSB/CE), primeiramente prefeito de Sobral e em seguida eleito governador (OLIVEIRA, 2016). O PAIC foi criado para eliminar o analfabetismo escolar, assim como o PNAIC, que apresentaremos a seguir (OLIVEIRA, 2016).

2.1.9 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

Esse pacto surgiu como um desdobramento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual, em seu art. 2, inciso II, destaca “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”, (BRASIL, 2007), assim como consta da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Instituiu-se, pois, por meio da Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse pacto engloba compromissos de diferentes

instâncias do poder público, com a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade (Terceiro ano do Ensino Fundamental). O pacto envolve quatro eixos em sua gênese: I. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; II. Materiais Didáticos e Pedagógicos; III. Avaliações; IV. Gestão, Controle Social e Mobilização (BRASIL, 2012a). Neste sentido, compõe um “pacote” que trabalha por diferentes caminhos na busca pela qualidade e efetivação da alfabetização de todas as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Esse recorte temporal decorre do conceito de “ciclo de alfabetização” que toma corpo no Ensino Fundamental de Nove Anos.

O Ciclo da Alfabetização refere-se aos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Esse período é considerado fundamental para que a criança consolide aprendizagens sobre a escrita, tenha capacidade de construir e compreender textos diversos, bem como conceitos básicos de diferentes áreas. Nesta linha, emerge outro conceito: “Progressão Continuada”. Segundo o Caderno de apresentação do PNAIC, sem a progressão continuada, haveria os casos de reprovação, e esta “[...] logo no início da escolarização causa muita desmotivação, [...] geralmente, as crianças reprovadas tendem a continuar com dificuldades e, frequentemente, evadem mais facilmente da escola” (BRASIL, 2012b, p. 23). Porém, vale ressaltar que a progressão continuada nos três primeiros anos do Ensino Fundamental visa à garantia dos direitos de aprendizagem e não uma mera passagem de anos sem instrumentos de avaliação.

Ainda, é importante mencionar que se trata de um curso de formação de professores presencial. Em relação à carga horária de formação, pode-se inferir que ela sofreu alterações ao longo das edições: em 2013, os professores alfabetizadores participaram de um curso com carga horária de 120 horas; em 2014, essa carga horária foi ampliada para 160 horas; em 2015, a carga horária foi reduzida para 80 horas de formação para os professores alfabetizadores; no ano de 2016, as formações se concentraram em três meses e envolveram a carga horária de 100 horas de estudo (BRASIL, 2015a, 2016).

A formação envolve professores alfabetizadores, orientadores de estudo e universidades públicas. As universidades oferecem formações teóricas e metodológicas aos orientadores de estudo, que, por sua vez, trabalham com os professores alfabetizadores. Tanto os professores alfabetizadores quanto os orientadores de estudo recebem uma bolsa de estudos.

O PNAIC já está no seu quarto ciclo, e cada ciclo é regido por uma área: o primeiro ciclo, que ocorreu entre os anos de 2013 e 2014, abordava a Língua Portuguesa; já o segundo ciclo, realizado em 2014 e 2015, focou na Alfabetização matemática; o terceiro ciclo (2015-

2016) integrava as áreas de Artes, Ciências Humanas e Ciências da Natureza; por fim, o quarto ciclo (2016) buscava abordar os seguintes aspectos: fortalecimento das estruturas estaduais e regionais de gestão do programa, monitoramento da execução e avaliação periódica dos alunos²⁸.

Em se tratando do tema “avaliação”, é necessário destacar que o PNAIC envolve três etapas: a primeira é processual, trata-se daquela realizada pelo professor em sala, no dia a dia; a segunda envolve a Provinha Brasil (realizada no início e no final do 2º ano); e a terceira constitui-se na Prova Ana (realizada no final do 3º ano).

Embora a primeira modalidade avaliativa seja realizada pelos professores em sala de aula, o princípio orientador é a aferição de desempenhos mediante avaliações de larga escala. Tais práticas avaliativas encontram-se localizadas dentro de um contexto reformista, a partir do qual percebemos a difusão de discursos sobre a importância de que sejam desenvolvidas práticas de ensino eficazes que possibilitem o alcance de bons resultados nas avaliações (SILVA; CARVALHO; SILVA, 2016, p. 30).

Assim, conforme os autores há no fundo, o conceito de performatividade: o próprio alfabetizador acaba por se vigiar e adequar sua ação ao que as avaliações em larga escala cobrarão. Silva, Carvalho e Silva (2016) lembram que esse tipo de autogestão faz parte de uma política neoliberal de educação, assim como o discurso de permanente formação docente.

O pacto, por constituir uma política de formação em rede, ainda possui uma avaliação mensal aplicada sobre os sujeitos da formação, no qual,

Para a efetivação do processo de formação, bem como autorização para recebimento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da Formação Continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, cada participante deverá atender ao seguinte cronograma mensal:

15 a 17: avaliação dos perfis municipais: professor alfabetizador avalia o orientador e este avalia o professor alfabetizador e o coordenador local;
 18 a 20: coordenador local avalia seus orientadores;
 20 a 26: avaliação dos perfis da universidade;
 27 a 30: aprovação das avaliações pelo coordenador adjunto e coordenador IES;
 1 a 3 – mês seguinte: autorização de pagamento pelo coordenador IES.
 Os critérios utilizados para a avaliação são: Frequência, Atividades realizadas e Monitoramento (BRASIL, 2015a, p. 12).

O PNAIC, neste sentido, conforme Silva, Carvalho e Silva (2016), traz uma concepção neoliberal de fundo, embora demonstre contribuir para a formação continuada dos professores alfabetizadores, especialmente por envolver a formação continuada em serviço e possibilitar a

²⁸ Para outras informações, sugere-se a consulta à página do PNAIC: <<http://pacto.mec.gov.br/noticias/134-adesao-2016>>.

relação teoria e prática, haja vista o trabalho conjunto com universidades federais que conduzem as formações.

Convidamos o leitor para acompanhar algumas discussões sobre essa formação de professores na próxima seção.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PNAIC: IMPLEMENTAÇÃO E CONCEPÇÃO

Conforme já destacado em outros momentos neste estudo, o PNAIC possui quatro eixos de formação, e um deles envolve a “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores”; este eixo será brevemente discutido neste subcapítulo.

2.2.1 A formação dos professores alfabetizadores no PNAIC

A formação de professores no PNAIC está calcada em um discurso de constante atualização e acompanhamento das transformações da sociedade, por isso defende que

A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática (BRASIL, 2012b, p. 27).

Adota, assim, o modelo de formação em pares, no qual o professor formador realiza a formação dos orientadores de estudos, que, por sua vez, formam os professores alfabetizadores atuantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Trata-se de um curso de formação na modalidade presencial e que possui carga horária diferenciada para cada tipo de participante da formação. Todos esses participantes recebem uma bolsa de estudos financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essa formação decorre da parceria entre universidades e secretarias de educação.

Conforme os documentos orientadores do PNAIC, as formações abrangem aspectos teóricos e práticos: estudam-se textos presentes nos cadernos de estudo, discutem-se práticas das alfabetizadoras e propõem-se intervenções didáticas.

Conforme o caderno de apresentação do PNAIC, as formações auxiliam na compreensão de que o papel da escola perante a alfabetização

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

Neste caso, ainda conforme o documento supracitado, o professor alfabetizador possui a função de contribuir no exercício de cidadania dos seus alunos. Assim, ter clareza do que se deve ensinar é fundamental. Entre os objetivos das formações, estas:

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento; [...]
7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; [...]
9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula;
11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita (BRASIL, 2012b, p. 31).

Sobre a formação de professores no PNAIC, ainda, é importante mencionar que, entre as estratégias adotadas nas formações, estão a leitura de livros, tarefas de casa e na escola, retomada do encontro anterior (percepção de processo contínuo que vai além do encontro presencial), estudo dirigido de textos, entre outras. Conforme o documento sobre a formação de professores (BRASIL, 2012c), essas estratégias não são ações predeterminadas, mas sim orientações norteadoras que devem ser (re)inventadas em cada realidade.

2.2.2 Concepções envolvidas

A criação do PNAIC é justificada pelos documentos fundantes do programa como sendo uma iniciativa para assegurar a reflexão sobre o processo de alfabetização e prática docente a fim de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Sobre isso, Silva, Carvalho e Silva (2016, p. 26) apontam que,

A partir da exposição sobre as condições de emergência do PNAIC, bem como da caracterização do programa, é possível perceber a presença do que Veiga-Neto (2013) tem definido como um “desvio à direita”, ou seja, uma reorganização na sequência tradicional das operações curriculares. Conforme o autor, a sequência tradicional constituída pelo planejamento - execução - avaliação passou a ser avaliação - planejamento - execução. Isso porque a avaliação tornou-se o foco das reformas curriculares, com uma exaltação excessiva do seu poder de solucionar os problemas educacionais. Fato claramente evidenciado no PNAIC, assim como no Pró-Letramento enquanto programa antecessor.

Já Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430) afirmam:

As reformas educacionais desencadeadas nos Estados Unidos e Inglaterra com a publicação dos relatórios *The Paideia Proposal* (ADLER, 1982) e *A Nation at Risk* (1983) forneceram as bases para a avalanche de reformas verificadas em vários países nas últimas décadas (APPLE, 1995). Nessa empreitada, tiveram marcada influência os organismos multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, que por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação.

Entre as ações promovidas por esses organismos internacionais, estão as provas de larga escala, que geram indicadores de qualidade e são utilizadas como meio para justificar as reformas. Assim, também alimenta-se o discurso de que o professor precisa estar em constante atualização. Conforme Silva, Carvalho e Silva (2016, p. 20), “[...] o sujeito – aluno ou professor – torna-se seu próprio ‘centro de competência’, na busca da gestão de qualidade”.

O professor possui um papel importante na sociedade atual; dessa forma, é fundamental que esteja preparado para as transformações dessa sociedade (BRASIL, 2012c). A formação continuada está calcada na concepção de formação ao longo da vida; ora, conforme o documento sobre a formação de professores (BRASIL, 2012c), a formação ao longo da vida é oriunda do conceito de “educação ao longo da vida” criado nos anos de 1990. Trata-se de uma visão que defende a não existência de rupturas entre aprender, trabalhar e descansar – o ser humano estaria em constante construção do conhecimento. O documento (BRASIL, 2012c, p. 9), ao citar Vaniscotte (2002), afirma que esta perspectiva traz “[...] em seu bojo a questão da formação continuada como um valor que promoveria o desenvolvimento econômico e profissional, considerando que esse valor traria também benefícios para a vida pessoal e social”.

Porém, divergindo desse olhar voltado para o mercado capitalista, tem-se que a incompletude do ser humano é muito mais decorrente da sua natureza social do que de um amontoado de experiências obtidas pelas diferentes atividades do dia a dia, uma vez que o desenvolvimento humano é resultado das contradições instaladas entre os processos biológicos e culturais:

[...] o comportamento efetivamente humano não resulta nem de um enraizamento biológico, nem de um determinismo social, mas da unidade contraditória instalada entre a natureza e a cultura por meio do trabalho, atividade que, por excelência, engendra a relação do sujeito com seu entorno físico e social (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 20).

O professor constitui-se, assim, produto e produtor de cultura e de conhecimento por meio das relações sociais e vivências que possui. Perceber o professor por essa perspectiva epistemológica é diferente do que está expresso nos documentos do PNAIC, que apenas apontam para uma sociedade cada vez mais performativa, na qual o que importa são os resultados, a exemplo dos prêmios entregues aos professores que atingem os melhores resultados nas provas em larga escala (SILVA; CARVALHO; SILVA, 2016).

Conforme Elaine Souza (2014b, p.11), para convencer os professores sobre a aderência à formação e importância do esforço diante das provas em larga escala, utilizaram-se discursos que envolviam as singularidades dos professores;

[...] no entanto, fere a autonomia do professor ao planejar ações e avaliar delegando ao professor a responsabilidade pelos resultados. O discurso político não explica a realidade, conceitos são citados sem complexificação e é demonstrado propagações do senso comum como justificativa por suas ações, que acabam sendo atraídas por coincidir ou reforçar ilusões.

O professor, diante da organização do programa, torna-se, de certa forma, um executor de tarefas, que, embora defenda-se como autônomo, é colocado como aquele que recebe a proposta de formação pronta:

[...] é importante ressaltar os diferentes papéis que cada segmento assume nos processos de formação. De uma forma geral, ao governo cabe a responsabilidade de criar estratégias que vão nortear as ações políticas voltadas para o desenvolvimento da melhoria da educação. À academia cabe realizar pesquisas científicas que sinalizem, por meio de novas teorias, questões que possam promover mudanças na prática docente e, conseqüentemente, no aprendizado do aluno. De certo, a união desses segmentos favorece a construção de novos modelos de formação que, a cada dia, tentam chegar mais perto da sala de aula e do fazer pedagógico do professor (BRASIL, 2012c, p. 10).

Por fim, como princípios a serem contemplados nas formações, destacam-se a reflexão, a mobilização de saberes docentes, a identidade profissional, a socialização, o engajamento, a colaboração. O processo de reflexão envolve a prática-teoria-prática, ou seja, análises contextualizadas próximas à realidade. Já o princípio da mobilização de saberes docentes defende que esses saberes podem ser modificados, melhorados, trocados, reconstruídos, uma vez que, diante das formações, os professores terão acesso ao que mais recentemente se está discutindo no mundo do conhecimento. Aos professores, ainda, cabe

[...] apoiar as suas escolhas didáticas em determinadas abordagens em detrimento de outras, mesmo que não estejam suficientemente seguros de que elas darão certo, ou mesmo ao associarem todas elas, fazendo *Patchwork*, entendido como uma adaptação de diferentes concepções para ajustá-las à sua realidade (BRASIL, 2012c, p.14).

Este *Patchwork* também está colocado nos cadernos de formação, como pode ser observado diante da justificativa das escolhas teóricas de fundo:

Os conceitos, teorias, pressupostos da perspectiva sociointeracionista são focados por meio dos textos, mas outras abordagens teóricas são mobilizadas, de modo a ampliar os conhecimentos e aprofundamento em questões específicas do processo de alfabetização. Desse modo, nos textos que tratam da apropriação do sistema de escrita alfabética, são travados diálogos com a perspectiva construtivista. A busca pela articulação entre tal abordagem e o enfoque sociointeracionista ocorre por meio da explicitação dos pressupostos das duas abordagens que são articuláveis (BRASIL, 2012c, p. 30).

Sobre esses aspectos teóricos e os impactos no currículo, convidamos o leitor para acompanhar as discussões do capítulo 4, que ainda envolverá o cotejamento de dados empíricos da pesquisa. Porém, antes de adentrarmos nessas discussões, apresentaremos o PNAIC dentro das produções acadêmicas, a fim de contribuir para a compreensão da totalidade em que o objeto está envolto.

3 O PNAIC COMO OBJETO DE ESTUDO: PRODUÇÕES E REFLEXÕES

O presente capítulo busca dar continuidade ao anterior, colocando o PNAIC dentro das produções acadêmicas publicadas entre os anos de 2012 e 2016. Este capítulo atende o objetivo de levantar produções acadêmicas publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes: Banco de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O recorte espaço-temporal do objeto aqui pesquisado respeitou os seguintes aspectos: delimitação temporal dos anos de 2012 a 2016, visto que envolve uma política criada em 2012; delimitação do espaço às produções publicadas na ANPEd (Nacional e Sul), BDTD, Banco de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos da Capes.

Ainda, é importante destacar que nas buscas na ANPEd Nacional, em decorrência do recorte temporal, contemplou-se três edições do evento, a saber: 35ª reunião, 36ª reunião e 37ª reunião – que ocorreram nos anos de 2012, 2013 e 2015²⁹ respectivamente. Dentro dessas reuniões, as buscas envolveram os seguintes GTs: GT04 – Didática; GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT12 – Currículo; GT13 – Educação Fundamental. Na ANPEd Sul, as buscas se concentraram em três edições: em 2012, IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul; em 2014, X Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul; em 2016, XI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Diferente da ANPEd Nacional, a ANPEd Sul apresenta variações de GTs de uma edição para outra, por isso os GTs pesquisados também sofreram alterações, conforme explicitado a seguir: IX ANPEd Sul: GT 04 – Didática, GT 07 – Educação e Infância, GT 08 – Formação de Professores, GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, GT 12 – Currículo e GT 13 – Educação Fundamental; X e XI ANPEd Sul: Eixo 5: Educação e Infância, Eixo 6: Formação de Professores, Eixo 7: Alfabetização e Letramento, Eixo 9: Currículo e Eixo 10: Ensino Fundamental.

O mesmo recorte temporal foi utilizado nas buscas na BDTD, no Banco de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da Capes.

Em todos esses locais, os descritores de busca foram “PNAIC” e “Pacto Nacional pela

²⁹ Conforme já afirmado, a partir da 36ª Reunião Nacional, as reuniões nacionais passaram a ocorrer a cada dois anos, intercaladas pela realização das Reuniões Científicas Regionais; por isso, em 2014, não houve reunião da ANPEd Nacional.

Alfabetização na Idade Certa”. Com esses descritores, foram encontradas 100 produções³⁰; destas, 21 são artigos, 73 são dissertações e 6 são teses.

No quadro a seguir, pode-se visualizar o local em que se encontram essas produções.

Quadro 1 – Relação de produções acadêmicas encontradas e locais publicados

LOCAL/TIPO	Tese	Dissertação	Artigo
BDTD	6	14	-
Banco de Teses e Dissertações da Capes	-	59	-
Portal de Periódicos da Capes	-	-	11
ANPEd Nacional (35 ^a , 36 ^a e 37 ^a reuniões)	-	-	2
ANPEd Sul (IX, X e XI Seminários)	-	-	8 ³¹
Total	6	73	21

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Além do local e tipo de produção encontrada, pode-se inferir que houve um aumento considerável nas produções de acordo com o passar dos anos. Esta constatação está calcada nos seguintes aspectos: na 35^a reunião da ANPEd Nacional, que envolvia a temática “Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XX”, e na 36^a reunião da ANPEd Nacional, cuja temática era “Sistema Nacional de Educação e participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais”, não foram encontrados trabalhos com os descritores “PNAIC” e “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. Já na 37^a reunião da ANPEd, ocorrida em 2015, cuja temática era “PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira”, obtiveram-se duas produções: uma no GT10 (Alfabetização, Leitura e Escrita) e outra no GT12 (Currículo).

Na IX edição do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, nenhum trabalho foi encontrado. No X Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (2014), quatro trabalhos foram encontrados: 1 no Eixo 5 (Educação e Infância), 2 no Eixo 6 (Formação de Professores) e 1 no Eixo 7 (Alfabetização e Letramento). Na XI edição do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, realizada no ano de 2016, quatro produções foram

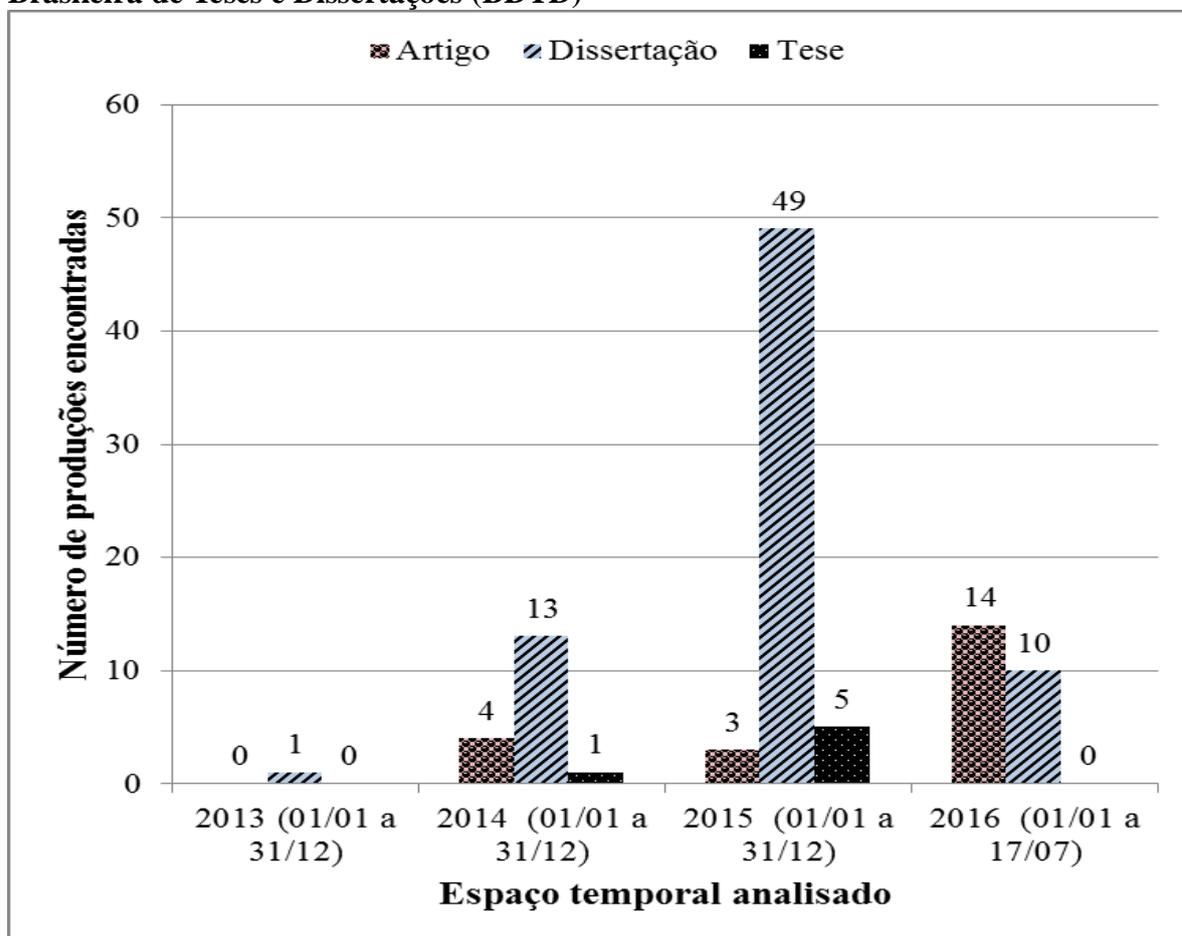
³⁰ Considerando o movimento dialético de produção de conhecimento, torna-se importante mencionar que esse quantitativo foi alcançado na segunda vez em que a revisão de literatura foi realizada. Na primeira busca, finalizada em 4 de dezembro de 2015, foram encontrados 17 artigos, 13 dissertações e 2 teses. Já em 17 de julho de 2016, com o intuito de atualizar os dados, repetiu-se a busca, que resultou no aumento do número de achados, como pode ser visto no corpo do texto.

³¹ Desse total de oito artigos, dois foram apresentados na modalidade pôster.

encontradas: 2 no Eixo 6 (Formação de Professores) e 2 no Eixo 7 (Alfabetização e Letramento).

No Banco de Teses e Dissertações da Capes, das 59 produções encontradas, 1 é de 2013, 11 são de 2014, 38 são de 2015 e 9 são de 2016. Já no Portal de Periódicos da Capes, das 11 produções encontradas, 1 é datada de 2015 e 10 são de 2016. Por fim, das 20 publicações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 3 são de 2014, 16 são de 2015 e 1 data de 2016. Da soma total desses locais, divididos por tipos de publicações, pode-se apresentar o gráfico a seguir.

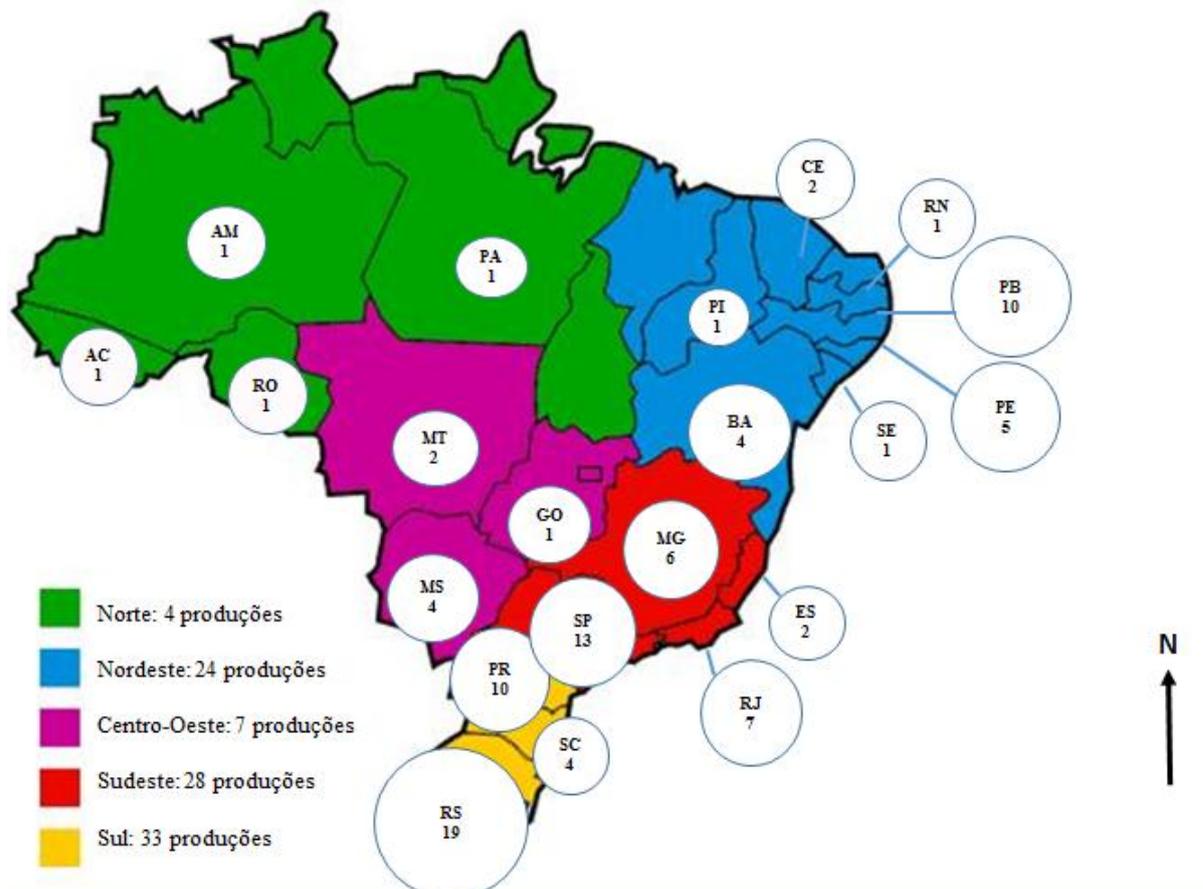
Gráfico 2 – Produções acadêmicas distribuídas por ano e tipo publicadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, Portal de Periódicos da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Além do espaço temporal, também é importante destacar as regiões geográficas em que esses artigos, teses e dissertações foram produzidos. A região Sul do Brasil é local no qual mais se está produzindo sobre o PNAIC, seguida da região Sudeste e Nordeste, conforme pode ser analisado no mapa (figura 5) a seguir:

Figura 5 – Número de produções relacionadas ao PNAIC no Brasil entre 2012 e 2016



Fonte: Elaborada pela autora (2016).

Neste caso, é importante destacar que a região Sul, dentro do limite temporal pesquisado, possui um total de 33 produções (RS=19, SC=4, PR=10), a região Sudeste possui 28 produções (SP=13, RJ=7, ES=2, MG=6), a região Nordeste compreende 24 produções (BA=4, PI=1, SE=1, PE=5, PB=10, RN=1, CE=2), a região Centro-Oeste responde por 7 produções (MS=4, GO=1, MT=2) e a região Norte apresenta 4 produções (AC=1, RO=1, PA=1, e AM=1)³².

Já sobre a temática abordada nessas produções, localizadas por meio dos descritores de busca “PNAIC” e “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, podemos inferir que a grande maioria tratava sobre as concepções de alfabetização e de formação continuada de professores. Acredita-se que essa recorrência é, de certa forma, oriunda da natureza do programa, visto que ele envolve formação de professores atrelada à melhora nos índices de

³² Vale ressaltar que a soma de todas essas produções resulta no número 96. Isto porque, das 100 produções analisadas, somente 96 possuem a instituição colocada de forma clara no texto, permitindo a construção desse mapa.

alfabetização das crianças do País. Assim, utilizando as palavras-chave dessas produções, é possível visualizarmos as principais temáticas abordadas:

Figura 6 – Principais temáticas abordadas nas produções acadêmicas pesquisadas³³



Fonte: Elaborada pela autora com auxílio da ferramenta Wordle (2016).

As 100 produções encontradas nesta pesquisa foram divididas em 7 categorias: *Currículo* (5 produções); *Avaliação* (5 produções); *Gestão* (4 produções); *Educação Inclusiva* (7 produções); *Políticas Públicas* (15 produções); *Formação continuada de professores* [31 produções subdivididas em três grupos: Concepção de formação continuada de professores alfabetizadores (17 produções), Saberes e práticas docentes (9 produções), Sujeitos (5 produções)] e *Alfabetizações* [33 produções, subdivididas em três grupos: Alfabetização e letramento (15 produções), Leitura, escrita e oralidade (8 produções), Alfabetização matemática (10 produções)].

Apesar do número expressivo de categorias diante dos variados focos das pesquisas, apenas as categorias *Currículo* e *Alfabetizações* serão discutidas de forma mais aprofundada. As demais serão apenas apresentadas de modo a auxiliar o leitor na compreensão do que já está publicado sobre a temática, ou seja, para que obtenha a visão da totalidade das pesquisas. Iniciaremos por estas últimas.

3.1 AVALIAÇÃO

³³ A construção desta nuvem de palavras adota a recorrência das palavras-chave presentes nas pesquisas. Assim, os termos que mais apareceram são os que ficam em destaque.

Avaliar é uma condição indispensável para qualquer atividade que se venha a desenvolver; sem ela, não há como mensurar as ações humanas. Porém, como aponta Luckesi (1986), a avaliação deveria ser o momento de tranquilidade, de “fôlego” e não um ponto de chegada estanque. É necessário que superemos a visão de avaliação ligada apenas ao número de acertos e avancemos para concepções que contemplem a inteireza do ser humano, ou seja, todos os seus aspectos, inclusive aquilo que ele está prestes a conseguir realizar sozinho.

A avaliação, assim como a educação como um todo, envolve a luta entre diferentes concepções, e a mais forte se materializa em diretrizes e programas como o PNAIC. Este discute a avaliação no eixo III das formações, e contempla três momentos de avaliação: a primeira é processual, trata-se daquela realizada pelo professor em sala, no dia a dia, voltada ao diagnóstico de aprendizagem dos alunos; a segunda envolve a realização da Provinha Brasil (realizada no início e no final do 2º ano); a terceira constitui-se na Prova Ana (realizada no final do 3º ano).

Destarte, assim como nos documentos do PNAIC, a avaliação também é discutida nas produções acadêmicas. Esta temática é objeto de investigação de cinco produções analisadas na presente pesquisa: Rosa (2014); Soares (2014); Almeida (2015); Luciana Silva (2015); Minatel, Santos e Guimarães (2015) – quatro são dissertações, e uma é artigo.

Desse conjunto de trabalhos, o primeiro, de autoria de Soares (2014), buscou analisar concepções e práticas avaliativas diante das dificuldades dos alunos. Como perspectiva teórica, a autora afirma que utiliza a abordagem sociointeracionista de língua e a concepção de avaliação na perspectiva formativa – assim como defendido na proposta do PNAIC. Como resultado do estudo, a pesquisa revela que houve avanços no discurso da professora pesquisada, embora isso se efetive apenas em alguns momentos de prática. Neste sentido, as formações contribuem para o entendimento das diferentes concepções de língua e de avaliação, porém não são suficientes para a mudança total das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. Ela afirma, ainda, que estamos muito enraizados na ideia de que escola boa é aquela que reprova. Ao final, a autora questiona e lamenta que aspectos como a revisão e a possibilidade de reescrita dos textos das crianças sejam negligenciados em cursos de formação continuada, como no PNAIC e no Pró-Letramento, uma vez que esses momentos contribuiriam na solução dos desvios apresentados pelos alunos durante os processos de aquisição do sistema de escrita alfabética (SEA). Do mesmo modo, Almeida (2015), ao estudar formas de qualificação das práticas de avaliação, propõe uma intervenção intitulada “Ressignificando o processo de avaliação das aprendizagens na alfabetização”, contribuindo

para o enriquecimento da prática dos professores.

Já Luciana Silva (2015) discute em seu trabalho a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC. Conforme a autora, embasada na abordagem de ciclo contínuo de políticas de Stephen Ball, na atualidade, naturalizou-se o aumento dos diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) associado ao fracasso escolar ou ao mau comportamento, resultando no crescimento da medicalização de alunos. Nessa pesquisa, afirma-se que grande parte das professoras entrevistadas ainda acredita que a retenção é algo necessário como forma de evitar frustrações futuras. Nesse contexto, Soares (2014) refere que o processo de avaliação no ciclo de alfabetização não apresenta propostas definidas e, diante disso, não há clareza sobre as concepções de avaliação; por isso, é necessário redefinir o conceito de avaliação para que não se reflita em um mecanismo de exclusão.

Porém, torna-se importante mencionar que, além dos alunos, os professores também são avaliados. As formas de avaliação de professores diante do PNAIC foram objeto de estudo de Minatel, Santos e Guimarães (2015). As autoras afirmam que o pacto possui diversas formas de avaliação dos professores, e uma delas é a frequência, que está atrelada ao pagamento da bolsa. Outras formas de avaliação (mesmo que indiretas) são as provas em larga escala que emitem dados sobre o rendimento dos alunos.

A discussão da avaliação oriunda de provas em larga escala foi o tema debatido por Rosa (2014) em sua dissertação. A pesquisa buscava analisar metas e resultados do PNAIC em relação à Prova Brasil, bem como conhecer as reformas educacionais que resultaram na criação do pacto. A autora sugere que são necessários maiores investimentos na alfabetização, visto que ainda não atingimos níveis satisfatórios nesse campo, conforme é apontado nas provas em larga escala – neste caso, o governo vem criando programas como o PNAIC, por exemplo. Por fim, um aspecto que merece destaque é o de que o PNAIC está fortemente ligado aos indicadores de qualidade, entre os quais a “avaliação em Larga Escala tem se constituído em política educacional contínua, na qual o Estado controla e avalia os resultados” (ROSA, 2014, p. 84).

3.2 GESTÃO

Os trabalhos separados nesta categoria foram os de Silva (2013), Leite (2014), Adriana Carvalho (2015) e Dolzane (2015).

Conforme Libâneo (2007), o conceito de “gestão” envolve processos de decisões, de sentidos a serem seguidos, de administração de recursos financeiros, de ideologias, enfim uma série de fatores que conduzem a um objetivo. A gestão na educação caracteriza-se por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas que as diferencia de um espaço para o outro, como, por exemplo, nas escolas: cada escola pode ser gerida de uma forma, variando apenas conforme a concepção pedagógica de cada uma. Libâneo (2007) aponta que a abordagem de gestão mais difundida no Brasil é a técnico-científica; nesta concepção, visa-se à formação para o mundo do trabalho e tem-se a ideologia fortemente ligada à composição de organogramas de cargos e funções nos quais ocorre centralização das decisões na figura de uma ou duas pessoas.

A concepção de gestão resulta em diferentes iniciativas, dentre elas as políticas públicas. Conforme Adriana Carvalho (2015, p. 22), “[...] a política pública não se esgota quando de sua publicação, ao contrário, um gatilho é disparado, exigindo um estado permanente de estudo e aprimoramento para a melhoria sistemática na implantação e gerenciamento”. Nesse contexto, Leite (2014) e Silva (2013) propõem, em suas pesquisas, intervenções de estudo para a organização de planos e propostas curriculares com o objetivo de melhorar os índices de alfabetização e letramento tanto da Língua Portuguesa como da Matemática.

Ainda nessa categoria, é importante mencionar que houve uma diversidade de autores e perspectivas teóricas englobadas. Pode-se citar, por exemplo, autores como Arroyo, Gatti, Libâneo, Nóvoa, Deleuze e Guattari, bem como a taxionomia revisada de Benjamim Bloom e a Teoria da Imanência. Vale ressaltar que essas perspectivas teóricas não serão explicadas neste trabalho por não fazerem parte dos objetivos da pesquisa. São apresentadas meramente com caráter informativo ao leitor.

3.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A presente categoria envolve produções sobre a diversidade de alunos presentes nas salas de aula, e que não necessariamente possuem alguma deficiência. Entre as produções analisadas, foram separadas 7 produções que versam sobre o tema “educação inclusiva”, a saber: Adriana Santos (2014); Lima (2015); Lucachinski (2015); Rech *et al.* (2015); Francisca Silva (2015); Antunes, Rech e Ávila (2016); Islabão, Jardim e Nörnberg (2016).

“Como os docentes dizem lidar com a diversidade de conhecimentos, experiências e ritmos de aprendizagem de seus alunos ao longo do processo de alfabetização? [...] Quais

soluções têm sido encontradas para os problemas de alfabetização [...]?” (SANTOS, A., 2014, p. 75) são alguns dos questionamentos que orientaram os estudos de Adriana Rodrigues da Rocha Santos. Questões dessa natureza também são colocadas por Islabão, Jardim e Nörnberg (2016); essas autoras ainda complementam: “Por que educadores percebem a heterogeneidade apenas em turmas com alunos com necessidades especiais? Seria homogênea uma turma em que não há alunos com necessidades especiais?” (p. 5). Entre as considerações das autoras, pode-se destacar que a formação continuada deve ocorrer por dentro da escola, e para isso tanto os professores formadores quanto os professores alfabetizadores precisam estar em constante diálogo e abertos para a formação, visto que existe uma necessidade de aprofundamentos sobre a temática, “para enfrentar a heterogeneidade em sala de aula” (RECH et al., 2015, p. 238).

De acordo com Pereira e Guimarães (2007), a inclusão de diferentes crianças no espaço escolar implica reconhecer e respeitar a diversidade dos alunos, bem como proporcionar oportunidades de atendimento adequado a fim de otimizar os potenciais dos educandos. Por isso, implantar um sistema educacional inclusivo é um desafio para a educação e para os profissionais da área. A escola, durante muito tempo, não reconheceu a existência das diferenças, desconsiderando a complexidade da diversidade durante o processo pedagógico. Possibilitar tal direito sempre se mostrou como um desafio, uma vez que turmas consideradas homogêneas facilitariam o trabalho pedagógico. Para romper com essa ideia, as formações do PNAIC buscavam abordar as diferenças e, conforme Lucachinski (2015, p. 11-12),

A análise evidenciou que os documentos do PNAIC abordam orientações sobre alfabetização de alunos com deficiência à medida que preconizam o atendimento das necessidades educacionais, compreendidas como diversidade e diferença, de todos os alunos, inclusive por meio do trabalho de sala de aula em consonância com o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais. [...] No que diz respeito aos conhecimentos que podem auxiliar a prática com alunos com deficiência, a maioria das professoras refere que, mesmo que a formação não tenha articulado os conteúdos com esta prática, elas conseguiram individualmente relacioná-los a partir de reflexões realizadas durante os encontros, porém enfatizam que isso poderia ter sido trabalhado coletivamente. Decorrente disso, todas elas não lembram ou dizem conhecer superficialmente os cadernos específicos da Educação Especial.

Da mesma forma, tornam-se importantes as considerações de Antunes, Rech e Ávila (2016), as quais afirmam que as formações continuadas devem atentar mais para as carências dos professores e trabalhar com foco nisso.

Por fim, outros estudos presentes nesta categoria envolvem questões de gênero e a

proposição de um *software* na perspectiva de alfabetizar letrando. Este *software*, desenvolvido por Lima (2015), consistia num jogo de computador lúdico e interativo que possibilitava maior interação com as crianças com deficiência mental e que frequentavam o 1º ano do Ensino Fundamental. Entre as bases teóricas do estudo, estiveram Pessoti (1984), Kleiman (1995), Fierro (2004), Aranha (2005), Vigotski (2007), Mollica (2012), Capovilla (2010) e Soares (2013).

3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS

Conforme Moreira (2007), as políticas são resultado de lutas sociais, ou seja, não se restringem às deliberações oficiais.

As políticas desdobram-se em meio a situações de dominação, resistência e caos/liberdade. É preciso, contudo, superar e ampliar a dualidade dominação/resistência. Muitas práticas ocorrem fora dos limites do binário dominação/resistência, ocupando um terceiro espaço, conformado por preocupações, demandas, pressões, propósitos e desejos nem sempre convergentes (MOREIRA, 2007, p. 267).

É nesse contexto que surgem as políticas educacionais. Barretto (2015) aponta algumas iniciativas no campo da alfabetização e letramento – como a criação do Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), do Pró-Letramento e do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – e chama a atenção para o fato de que a formação inicial não está dando conta de capacitar os professores para enfrentar a realidade escolar. Porém, a autora alerta que, apesar de muitas vezes termos a impressão de que nada se faz para melhorar a educação, muito se faz, mas o que falta é continuidade, visto que a maioria dos programas constituem-se em políticas de governo e não políticas de Estado.

Autores como Gonçalves (2014); Paula (2014); Salomão (2014); Cabral (2015); Luna (2015); Natalia Santos (2015); Paula Santos (2015); Silveira (2015); Vargas (2015); Viédes (2015); Almeida (2016); Cardoso e Cardoso (2016); Rosa (2016); Silva, Carvalho e Silva (2016); Ventura (2016) foram os pesquisadores que abordaram a categoria políticas públicas, envolvendo entre elas, o PNAIC.

Silva, Carvalho e Silva (2016), ao examinar as atuais políticas de formação de professores alfabetizadores no Brasil, materializadas recentemente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), afirmam

[...] que tal intervenção formativa, ao apostar nos modelos de avaliação de larga escala como objetivo estratégico, produz esforços na direção de uma docência em inovação permanente, apropriada para os regimes de inspiração neoliberal, predominantes nas políticas de escolarização mobilizadas em nosso país. Como assinalamos ao longo deste texto, o professor alfabetizador é interpelado a assumir responsabilidades específicas na formação dos estudantes, ao mesmo tempo em que é seduzido a investir em sua própria formação, de modo que qualifique seu desempenho, qualifique os resultados de sua escola e estimule suas capacidades inovadoras em uma nova arquitetura institucional (SILVA; CARVALHO; SILVA, 2016, p. 33).

Da mesma forma, Salomão (2014), embasada na perspectiva Materialista Histórica, afirma que a escola acaba atendendo os ditames da sociedade e que a educação precisa ir além para provocar a emancipação humana – como também é defendido neste trabalho.

Sob outro ponto de vista – da perspectiva pós-estruturalista –, Gonçalves (2014, p. 154), ao estudar os deslocamentos que estão sendo operados nas políticas públicas concernentes ao ciclo da infância, afirma que estes “[...] se encontram em consonância com a racionalidade governamental neoliberal, assim como imbricados nos diferentes discursos produzidos e disseminados pela sociedade”. Esses discursos, por vezes, são resultados de determinações internacionais, como as conferências pela educação (LUNA, 2015).

Três trabalhos dessa categoria versam sobre a distância entre os documentos e a realidade das formações, assim como o regime de colaboração em diferentes níveis de aprofundamento. Ao finalizar seu estudo, Almeida (2016) percebeu a necessidade do acompanhamento do PNAIC a fim de verificar os equívocos e acertos desse programa nas mais diversas escalas (regionais e/ou nacionais). Da mesma forma, Paula Santos (2015, p. 67) defende que o programa precisa de “tempo e adequações para amadurecer e solidificar-se”. Natalia Santos (2015) vai além: sugere que o PNAIC seja reorganizado de acordo com a LDB, respeitando a Base Nacional Comum e sua parte diversificada.

Essa categoria envolveu, ainda, trabalhos de produção de livros com relatos de experiências, nos quais os sujeitos participantes contam suas vivências e as teorizam a partir dos estudos do PNAIC, comparação de programas e políticas; a exemplo do estudo de Vargas (2015), que analisou livros de literatura oriundos de políticas públicas como o PNAIC e o PNLD: o autor afirma que, por meio das políticas de acesso à literatura nas escolas, estamos aproximando os alunos de um universo cultural rico. As políticas analisadas possuem finalidades diferentes, visto que o PNLD visa à seleção de livros didáticos e o PNAIC se dedica à alfabetização e ao letramento. Assim, a “[...] análise dos acervos mostrou que nem todo livro produzido para crianças é literatura infantil, pois existem aqueles com perfil exclusivamente pedagógico e instrucional” (VARGAS, 2015, p.167). Outro aspecto que o

autor destaca é o de que

[...] as políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil têm contribuído para o crescimento do mercado editorial voltado para a literatura infantil. A cada ano o volume de publicações para as crianças tem aumentado vertiginosamente, mas também tem se qualificado. Os editais de seleção pública têm apresentado exigências que estão orientando os projetos gráficos e interferindo diretamente na qualidade editorial dos livros para crianças (VARGAS, 2015, p. 168).

É muito importante frisar que essas formas de seleção possibilitam que sejam produzidos livros com padrões mínimos de qualidade acessíveis a todas as crianças, independentemente do local onde estudam.

3.5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Segundo Zambon *et al.* (2013), o tema “formação de professores” tem-se ampliado muito nos últimos anos. Estes autores afirmam que se no início o foco da formação docente estava centrado na Didática, a crescente das pesquisas fez com que se construísse um campo de estudo próprio, com pesquisadores voltados especificamente para essa área. Estudiosos como Bernardet Gatti, Marli André e Carlos Marcelo tem-se dedicado nos últimos anos a investigações sobre formação de professores, possibilitando conhecer os aportes teóricos e metodológicos utilizados nas pesquisas, assim como os temas e conhecimentos produzidos por elas.

Para Oliveira (2010), a profissão docente está diante de uma nova regulação, pois, a partir dos anos 1990, o Brasil passou a adotar uma série de medidas alinhadas às decisões internacionais, nas quais privilegiava-se a flexibilização do mercado e, conseqüentemente, da escola. Segundo a autora, os professores precisam se colocar como pessoas comprometidas, que tenham clareza de suas funções, firmeza nas decisões e que não sejam levados por modismos. Assim, a clareza teórica coloca-se como ferramenta fundamental para a transformação e constituição profissional dos docentes.

Nesse sentido, buscamos apresentar o que as pesquisas ligadas ao PNAIC abordam em relação à constituição da profissão docente diante da formação continuada. Dividimos a presente categoria em três subcategorias: Concepção de formação continuada de professores alfabetizadores; Saberes e práticas docentes; Sujeitos. A seguir, apresentaremos os resultados.

3.5.1 Concepção de formação continuada de professores alfabetizadores

Este conjunto de trabalhos engloba três artigos, um pôster, doze dissertações e uma tese, escritos por Manzano (2014); Elaine Souza (2014a, 2014b); Tedesco (2015); Santiago (2015); Castro (2015); Claudiana Melo (2015); Silmara Melo (2015); Tatiana Souza (2015); Vieira (2015); Marinho (2015); Rodrigues (2015); Klein (2015); Guidi e Auada (2016); Klein, Galindo e D'Água (2016); Conceição *et al.* (2016); Martins (2016).

Conforme Elaine Souza (2014a, 2014b), os programas de alfabetização são resultados de posições teóricas apoiadas por interesses políticos e por isso, no Brasil, falta continuidade nas políticas de alfabetização, especialmente pelo fato de a alfabetização ser um processo lento, que não acompanha as mudanças de governo do País. Nesse contexto, a avaliação dos programas geralmente é realizada por números que representariam a qualidade da educação. Esses números, conforme E. Souza (2014a, 2014b), dificilmente são problematizados ou apropriados aos objetivos iniciais. A formação continuada entra nessa conjuntura como uma “salvadora”, ou seja, um meio para melhorar os índices de qualidade educacionais. Assim sendo, o Pacto “[...] é produto da situação atual da política educacional e internacional e tem a finalidade de homogeneizar e tornar-se parte ativa da totalidade social [...]” (SOUZA, E., 2014b, p. 14).

A autora também questiona as intencionalidades apresentadas nos documentos do pacto, visto que focam na alfabetização das crianças como caminho para o desenvolvimento do País, demonstrando que o pacto é regido por ideários do neoliberalismo, alinhados ao mercado capitalista, em que se busca um apaziguamento entre a luta de classes e no qual recai sobre o professor a responsabilidade pela garantia do direito da aprendizagem à criança, “[...] levando a ideia de que para a apropriação do conhecimento abstrato basta uma relação pedagógica com estratégias muito bem elaboradas e com o desempenho profissional expresso na didática do professor em trabalhar os conteúdos” (SOUZA, E., 2014b, p. 12). Portanto, trata-se de um programa alinhado a uma perspectiva de sociedade que coloca o professor como um sujeito que precisa acompanhar as transformações dessa sociedade para poder desenvolver um determinado perfil de aluno, tornando-o responsável direto pela melhoria dos níveis educacionais.

Com um posicionamento diferente, Tedesco (2015), ao estudar o PNAIC e o Programa Um Computador por Aluno (Prouca), conclui que a concomitância dos programas auxiliou na formação teórico-prática dos professores, evidenciando que a simples implementação de computadores não melhora os índices de qualidade; são necessárias formação e intencionalidade pedagógica para qualificar seu uso. Neste caso, há necessidade de os

professores se perceberem como seres inacabados e que precisam de constante atualização docente.

Já Manzano (2014) infere que o pacto é um programa com uma concepção de fundo reguladora e autoritária, sendo a formação mais reguladora do que promotora de desenvolvimento profissional. Em complemento, Claudiana Melo (2015) e Tatiana Souza (2015) afirmam que o programa atende uma padronização internacional que segue os princípios de descentralização, foca na prática docente, orientações prescritivas e de caráter aplicacionista, distante da realidade das professoras.

Neste sentido, Silmara Melo (2015, p. 1) afirma que,

[...] no que se refere à articulação entre política de formação continuada e formação inicial verifica-se, através dos discursos analisados, que é predominante o foco na formação técnica, em detrimento da docência e da reflexão, caracterizando-se por uma “performance”, alcançada através de práticas discursivas, legitimadas no cotidiano das instituições educativas, produzindo assim, o atual professor alfabetizador.

Essa concepção de formação continuada, portanto, não confronta o capital, e sua essência permanece inalterada (MARTINS, 2016).

Por fim, Conceição *et al.* (2016) afirmam que a maior contribuição do PNAIC é a partilha de saberes, a possibilidade de refletir a teoria e a prática, mesmo que as formações sejam oriundas de decisões verticalizadas e não envolvam diretamente as problemáticas dos professores.

3.5.2 Saberes e práticas docentes

Nesta subcategoria, foram abordadas nove produções: Hermes (2015); Báfica (2015); Márcia Santos (2015); Barros (2015); Regia Souza (2015); Moraes (2015); Lovato (2016); Sá e Pessoa (2016); Bastos (2016).

Entre as reflexões desse conjunto de trabalhos, podemos elucidar alguns aspectos: a importância das formações serem contextualizadas localmente (LOVATO, 2016); que a prática docente é resultado também de vivências do professor e, portanto, não pode ser restringida à formação continuada (MORAES, 2015); que o pacto não contempla a complexidade de ser criança (HERMES, 2015). Sob outro ponto de vista, M. Santos (2015, p. 5, grifo nosso) defende que o PNAIC aborda a realidade dos professores de três modos:

[...] **no que se lê**, como experiências bem sucedidas de professores alfabetizadores nos cadernos de formação e nas atividades que os professores em formação são chamados a realizar; **no que se vê e ouve**, como socialização de experiências entre os professores alfabetizadores nos encontros de formação, nas tarefas para casa e escola, nas discussões de temas contidos nos cadernos de formação e nos trabalhos em grupo; **no que se diz**, como reconhecimento de que os professores alfabetizadores tem uma caminhada que precisa ser valorizada e como um potencial empecilho à incorporação de novas formas de ensino. Conclui-se que, mais do que uma oportunidade de reconhecer e sistematizar os saberes da experiência o programa propõe a reflexão sobre a prática desses professores.

Além desses aspectos, três pesquisas envolveram práticas de leitura. Sobre este aspecto, a pesquisa de Bastos (2016) afirma que as alfabetizadoras investigadas, após participarem das formações do PNAIC, propuseram diferentes momentos de leitura em suas aulas. Já Báfica (2015) defende que os cadernos de formação apresentam uma grande variedade de gêneros literários e que os jogos propostos pelo programa trabalham com o desenvolvimento da consciência fonológica e da decodificação. Por fim, Barros (2015, p. 11) chama a atenção para o fato de que,

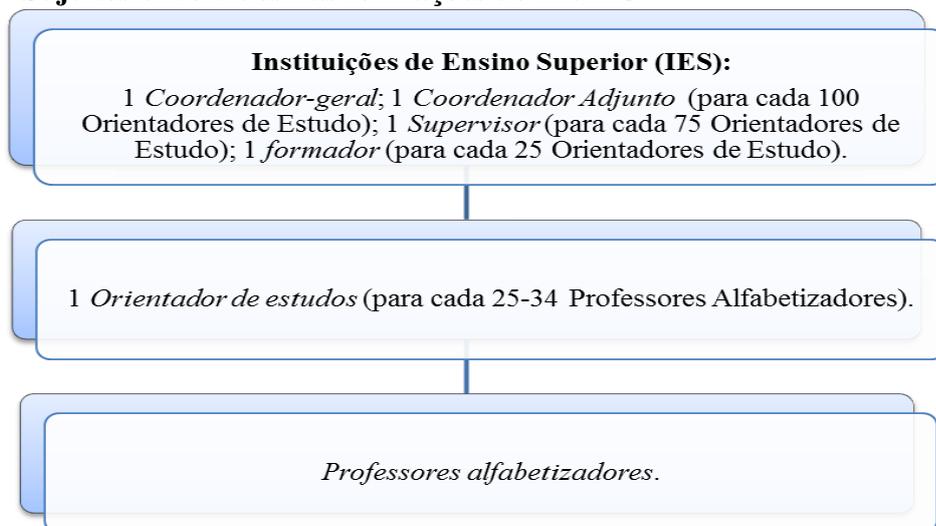
[...] nas sessões de formação, eram vivenciadas práticas de leitura, no entanto, não havia o momento para fazer as reflexões/mediações que permitissem às professoras-alfabetizadoras uma ampliação do seu conhecimento. As professoras acreditam ter uma relação pessoal com a leitura, mas reproduzem, no trabalho pedagógico, uma relação ingênua. A formação ainda não rompeu com a ideia de que a leitura se aprende apenas com e pelo prazer, sem enfatizar a necessidade de um trabalho com as estratégias e práticas de leitura para desenvolver as competências leitoras, tanto nos professores quanto em seus alunos.

3.5.3 Sujeitos

A última subcategoria que envolve a formação continuada foca nos sujeitos. O PNAIC possui diferentes sujeitos envolvidos no processo de formação, especialmente por se constituir em um modo de formação em rede. Buscou-se demonstrar na figura 7 a hierarquia entre os sujeitos³⁴ participantes das formações:

³⁴ “Considera-se **professor alfabetizador**, para fins de participação da Formação e recebimento de bolsa de estudo, o profissional que atenda aos seguintes requisitos cumulativos: I - estar cadastrado no Censo Escolar do ano anterior no momento da constituição da turma de professores alfabetizadores; II - estar no exercício da função docente em turmas do 1º, 2º, 3º ano do Ensino Fundamental e/ou nas classes multisseriadas ou multietapa que possuem alunos desses anos. [...] Os **orientadores de estudo** serão escolhidos em processo de seleção pública e transparente, livre de interferências indevidas, relacionadas a laços de parentesco ou a proximidade pessoal, respeitando-se estritamente os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, sendo selecionados entre os profissionais que atendam aos seguintes requisitos cumulativos: I - ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção; II - ter sido tutor do

Figura 7 – Sujeitos envolvidos nas formações do PNAIC



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de Brasil (2015a).

Apresentam-se a seguir algumas reflexões sobre os trabalhos de Amaral (2015), Cintia Santos (2015), Maria das Graças da Silva (2015), Souza e Gonçalves (2016), Shimazaki e Menegassi (2016), que versam sobre os diferentes sujeitos envolvidos.

Amaral (2015), após pesquisa com orientadores de estudo, sugere que as formações continuadas devem envolver as realidades das escolas e que é necessário disponibilizar tempo e espaço para as formações, visto que muitos professores não conseguiram aproveitar o PNAIC inteiramente porque não tinham respaldo de tempo para isso. Da mesma forma, Souza e Gonçalves (2016) também estudaram os orientadores de estudos; afirmam que o campo da formação dos professores formadores ainda é pouco pesquisado e que, embora os municípios tenham aderido ao PNAIC, este ainda é pouco motivado, pois é entendido como “um programa do Governo Federal”, necessitando de uma maior discussão e redefinição de propostas municipais.

Já Shimazaki e Menegassi (2016) afirmam que, embora o PNAIC tenha limitações, é um espaço dialético, no qual há reflexões teoria-prática-teoria, fundamentais para a prática docente. Esse estudo permite uma melhora no desempenho profissional desses sujeitos.

Programa Pró-Letramento ou ter participado do Pacto nos anos anteriores; III - ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores [...]. O **coordenador** das ações do Pacto no Distrito Federal, nos estados ou nos municípios será indicado pela respectiva Secretaria de Educação e deverá atender aos seguintes requisitos cumulativos: I - ser servidor efetivo da Secretaria de Educação; II - ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais; III - possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização; IV - ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los; V - ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais” (BRASIL, 2015a, p. 7-9, grifo do autor).

Por fim, M. Silva (2015, p. 189) destaca a necessidade de novos estudos que “[...] 1) analisem a qualidade das formações continuadas que apresentem o orientador de estudo como interlocutor dos discursos teóricos e práticos; 2) analisem os espaços formativos onde estão sendo realizadas as formações e quais as implicações e os prejuízos observados”.

3.6 CURRÍCULO

Até o momento, as categorias apontadas foram organizadas com o intuito de auxiliar o leitor na compreensão do campo de produções acadêmicas sobre a temática aqui pesquisada. A presente categoria, assim como a próxima, possui como objetivo, além de informar o leitor sobre as produções existentes, demonstrar nossa compreensão teórica sobre os aspectos currículo e alfabetização, visto que são os que compõem nosso foco de estudo.

A principal tarefa da escola, como Vilela (2007) destaca, abrange o desenvolvimento do pensamento e a autonomia na tomada de decisões – o que necessita avanços em relação aos conhecimentos preestabelecidos ou lineares. Conforme a autora, os sistemas de ensino atuais não respondem plenamente às demandas das rápidas mudanças da sociedade e adotam concepções de currículos diversificados.

A construção/definição de um currículo não é um processo neutro.

[...] o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

De acordo com Toti (2015, p. 39), a “[...] construção de um currículo sempre é algo profundamente relacionado ao contexto econômico e cultural da sociedade na qual é gestado”. Jaehn e Ferreira (2012, p. 266) complementam, apoiados em Popkewitz (2001, p. 40), que o currículo envolve um conhecimento validado por “[...] lutas entre diferentes grupos em uma matéria sobre as normas de participação, verdade e reconhecimento”.

Assim como o currículo geral, as disciplinas escolares também são resultados desse processo de luta entre o poder e os grupos sociais. Goodson (2007, p. 244) afirma que, “[...] quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar”. Essas disciplinas, inicialmente, estão ligadas a objetivos pedagógicos e utilitários; somente com o tempo, ganham *status* e espaço nos sistemas educacionais.

Uma vez que saem de um *status* marginal e inferior no currículo, passam pelo estágio utilitário e por fim se tornam disciplina, dotada de um conjunto determinado e rigoroso de conhecimentos. É um processo que parte de um estágio que primeiramente destaca o conteúdo para, em seguida, constituí-lo em uma forma acadêmica e abstrata, alocando recursos e buscando prestígio e reconhecimento entre os pares e na sociedade, constituindo-se, então, como disciplina (JAEHN; FERREIRA, 2012, p. 260).

Embasados em Goodson, os mesmos autores afirmam, ainda, que o currículo é uma “invenção de tradições e subculturas disciplinares” (JAEHN; FERREIRA, 2012, p. 259). Essas tradições englobam técnicas e valores que, por meio da repetição, sempre dão continuidade ao que está posto. Já conforme Sacristán (2013, p. 17),

O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem.

O autor ainda complementa afirmando que o conceito de “currículo” voltado à seleção de conteúdos e ordem de classificação destes vem desde os primórdios das discussões sobre o currículo como um todo e, com a função unificadora, “[...] pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias” (SACRISTÁN, 2013, p.17, grifo do autor).

O autor ainda afirma que o currículo também possui o poder regulador das classes ou turmas, separando os alunos para aprenderem por graus de dificuldade.

A incorporação do conceito de currículo se deu de acordo com os pressupostos efficientistas da educação escolar e da eficiência da sociedade em geral. Com ela se buscava introduzir uma ordem intermediária baseada no estabelecimento de unidades de tempo menores dentro da escolaridade total: o ano letivo geral que cada estudante deveria completar progressivamente, porém mais amplo do que as *classes*, que eram as unidades de tempo e conteúdos (SACRISTÁN, 2013, p. 18, grifo do autor).

O autor ainda refere que, juntamente ao currículo, ocorre a ordenação dos conteúdos. Por meio da organização dos conteúdos, tem-se a regulação da aprendizagem e do ensino. Assim ligado ao conteúdo, têm-se o grau, a classe e o método, que juntos tornam-se dispositivos de normalização. Nesse caso, questiona-se: a serviço de quem está este currículo normalizador? Como ele afeta as pessoas envolvidas?

De acordo com Toti (2015), o currículo passou a ser criticizado e entendido como algo que envolve decisões educacionais, políticas e ideológicas a partir das reflexões de Michael Apple.

Nessa perspectiva, o currículo não deve responder apenas à questão “como?”, mas também, “o quê?” e “para quem?”. Compreender as práticas e conhecimentos expressos em determinado currículo só é possível se realizarmos o exercício de busca das razões pelas quais aquele currículo se estabeleceu, atendendo a quais interesses e qual formação se busca (TOTI, 2015, p. 44).

Adota-se para o presente estudo a perspectiva crítica de currículo, sob as lentes de autores como Ivor Goodson. Este pensador segue uma tendência neomarxista oriunda dos movimentos da Nova Sociologia da Educação. Segundo ele, “[...] aportes críticos da educação, poderiam produzir a transformação da realidade, especialmente quanto ao acesso desigual ao conhecimento entre classes sociais distintas [...]” (GOODSON apud JAEHN; FERREIRA, 2012, p. 259), uma vez que, do modo como o currículo vem sendo adotado, legitima-se a reprodução do *status quo*.

Goodson (2007), embasado nas ideias de Gregory Bateson, defende que existem três tipos de aprendizagem: uma primária, que envolve os conteúdos do currículo formal; uma secundária, que trabalha os processos internos de aprender a aprender; uma terciária, que “[...] diz respeito a viver sem hábitos ou aprendizagens rotineiras, a romper com as prescrições predeterminadas do currículo, a voltar-se para a definição, apropriação e narrativa contínua de seu próprio currículo” (GOODSON, 2007, p. 241). Com isso, o autor busca destacar:

Analisar esses três tipos de aprendizagem pode, então, realçar as atuais crises do currículo e dos estudos sobre educação. Os velhos padrões de desenvolvimento e de estudos do currículo são totalmente inadequados para a nova sociedade de riscos, instabilidades e rápidas mudanças na qual vivemos, pois ainda estão presos à aprendizagem primária e prescritiva (GOODSON, 2007, p. 242).

O currículo prescritivo, conforme o autor, sustenta a ideia de que a especialização e o controle por parte do governo são as formas mais eficientes para gerir uma sociedade. Diante do estabelecimento de parâmetros, ocorre uma aceitação dos modelos propostos – o que gerou ao longo da história o largo benefício de uma parcela da sociedade. Isso porque, conforme Goodson (2007), o poder e a prescrição do currículo são aliados facilmente. O currículo, ao longo da história, “[...] se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade. As crianças cujos pais são poderosos e ricos se beneficiam da

inclusão pelo currículo, e os menos favorecidos sofrem a exclusão pelo currículo” (GOODSON, 2007, p. 243).

Neste contexto, de forma recorrente, é possível ouvir que a inclusão social é a distribuição de vagas educacionais. Goodson (2007) questiona esta “inclusão”; afirma que, na realidade, muitos blocos de disciplina são blocos de exclusão e que algumas disciplinas abstratas, distantes do mundo do trabalho, são tratadas com maior *status* e, por isso, recebem maiores recursos e os melhores profissionais. Como resultado, muitas propostas de currículos para a população em geral fracassam, visto que os alunos não se mostram por elas atraídos.

Da mesma forma, Vilela (2007, p. 233), ao trabalhar os conceitos expostos por Adorno, afirma que

[...] o aumento das oportunidades educacionais não resultou em melhor formação para o povo, pois, ao ter sido agraciado com o direito à escola, a ele foi dada a impressão de tratamento de igualdade. Entretanto, o que ocorre na Educação incorreta (a semiformação) que recebe é a deformação da sua consciência.

Assim, o ser humano perde sua capacidade de subjetivação e se torna um potencial de adesão sem consciência. Quando Adorno define que o papel da educação é o esclarecimento, ele busca que o sujeito pense por si mesmo, que seja capaz de “falar pela sua boca”, e liberte-se da tutela do sistema (VILELA, 2007).

Com a imposição das disciplinas e do conhecimento fixo, passa a operar um novo modo de exclusão, que “mede” a competência do aluno de dominar determinado currículo. Porém, essa exclusão não se apresenta como tal, e sim culpabiliza o aluno como se fosse uma “lógica ‘natural’ da aprendizagem ou da motivação individual” (POPKEWITZ, 2001, p. 36 apud JAEHN; FERREIRA, 2012, p. 268), ou seja, se o aluno não aprende, é culpa dele e não do currículo.

Vilela (2007) destaca que o maior desafio das escolas da atualidade envolve a superação das dificuldades diante da nova ordem mundial, assim como o “novo palco de lutas e de contradições decorrentes da democracia de acesso” (VILELA, 2007, p. 224) possibilitou aos diferentes grupos sociais sua entrada na escola.

Diante de todo o exposto, defende-se a superação do currículo prescritivo, para alcançar-se um currículo de identidade narrativa, assim como Goodson (2007, p. 251) também defende:

Estamos apenas no começo. É um início que traz a esperança de que possamos, finalmente, corrigir a “mentira fundamental” que se situa no âmago do currículo

prescritivo. No novo futuro social, devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos.

Da mesma forma, Jaehn e Ferreira (2012, p. 270) propõem a transformação do “[...] conhecimento científico em categorias conceituais que adaptam o conhecimento pedagógico às questões escolares, as disciplinas acadêmicas e escolares produzem estratégias de regulação das subjetividades [...]”, aproximando-se do que a perspectiva histórico-cultural também defende.

Com isso, seria possível formarmos pessoas esclarecidas, como Adorno defendia; esclarecidas no sentido de compreender a essência das coisas, e conseguir se libertar da opressão. Adorno, de acordo com Vilela (2007, p.232), afirma que as escolas muitas vezes apenas instruem seus alunos, não chegando ao esclarecimento.

Adorno denuncia que há um processo real na sociedade capitalista que produz o alheamento do homem das suas condições reais de vida social. [...] a crise da Educação é a crise da formação cultural da sociedade capitalista, uma formação na qual o homem é alienado, mesmo que tenha sido educado (escolarizado/instruído). A denúncia de Adorno de que a Educação vigente, àquela época, constituía-se numa semiformação, na medida em que, na sociedade industrial capitalista, o indivíduo foi destruído, prevalecendo a massa, o coletivo, a não particularidade, a opressão da identidade autônoma [...].

Portanto, defendemos um currículo que seja capaz de formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios da realidade, que consigam enxergar os problemas na essência e possam pensar de forma crítica e autônoma.

Por fim, além de explicitarmos com quais olhos o currículo será estudado, também é importante destacar com quais abordagens ele já foi pesquisado. Nesta categoria, foram alocadas cinco produções (três artigos e duas dissertações), textos que apresentam diferentes concepções de currículo, como pode ser observado a seguir.

Duas produções se colocam como adeptas da perspectiva pós-estrutural do currículo, englobando autores como Derrida (2005) e Bhabha (1998). De acordo com Axer e Rosário (2015), o PNAIC, nesta perspectiva, é entendido como uma política curricular que envolve ambivalências que são necessárias e resultantes de lutas entre diferentes frentes, como a política e a cultura. As autoras afirmam que há várias ambiguidades nos documentos analisados, mas que isso também é resultado de processos e traduções culturais.

Outra perspectiva de currículo adotada nesses textos envolve reflexões diante da Analítica Existencial do Movimento e da Teoria Social Cognitiva. O estudo de Micaela Ferreira dos Santos Silva (2015) buscou realizar aproximações entre a perspectiva dialógica de Paulo Freire com a behaviorista de Albert Bandura.

Já Rosméri Hermes e Sandra Regina Simonis Richter (2014), embasadas nas reflexões de Edgar Morin (2003, 2011) e Skliar (2012), analisam o currículo apresentado pelo PNAIC afirmando que “os direitos de aprendizagens” das crianças se tornam “deveres de aprendizagens” que não respeitam a infância dos sujeitos envolvidos. Embora as autoras não mencionem nenhuma vertente teórica de currículo, percebe-se que elas realizam uma análise crítica deste.

Por fim, Michelle Cristine da Silva Toti (2015), em sua dissertação, realiza a análise dos documentos fundamentada pela concepção crítica de currículo, especificamente amparada no conceito de “análise relacional” de Michael Apple. Segundo ela, nesta perspectiva, a educação não é algo neutro, mas sim um ato político.

A partir de Apple, o currículo deve ser compreendido como fundamento do sistema de ensino e sua proposição não pode ser vista como algo politicamente neutro, baseado apenas em aspectos técnicos. Ao contrário, a discussão sobre o que deve ser ensinado não é apenas educacional, mas política e ideológica. É possível perceber, ao analisar a história de nossa educação, e mesmo de outros países, que os conteúdos privilegiados na escola sempre respondem a interesses econômicos, de classe, gênero e religião. Por isso, para Apple, a relação entre currículo e poder é essencial. Aquilo que está expresso em um currículo oficial reflete a escolha por quais saberes foram contemplados e devem ser ensinados naquela sociedade. Reflete qual cidadão se pretende formar, para qual sociedade, revelando qual função social se espera da escola (TOTI, 2015, p. 44).

3.7 ALFABETIZAÇÕES

A última categoria abordada neste estudo engloba 33 trabalhos, divididos em três subcategorias: Alfabetização matemática; Leitura, escrita e oralidade; Alfabetização e letramento.

Graff (1994) afirma que o conceito de “alfabetização” é histórico, e não envolve uma alfabetização única, visto que existe a alfabetização alfabética, matemática, gráfica, visual, musical, entre outras tantas, assim como há diferentes níveis qualitativos e quantitativos.

Já Viñao Frago (1993) refere que o fato de definirmos a alfabetização como a aquisição da leitura e escrita é resultado de um etnocentrismo acadêmico-escolar; “[...] uma concepção mais ampla da alfabetização deveria contemplar também a *capacidade para*

decifrar/decodificar outros signos diferentes dos alfabéticos, especialmente os do mundo da imagem, do número e das formulações algébricas” (VIÑAO FRAGO, 1993, p. 42, grifo do autor).

Neste sentido, entende-se a partir dos autores que a alfabetização é uma prática social, pertencente às diferentes culturas e que pode sofrer alterações dependendo do local ou grupo social. Porém, ao longo da história, foi-se colocando que a alfabetização é sinônima de escolarização, ou seja, restrita a um único espaço. Assim, alfabetizado seria aquele que domina uma técnica de codificação e decodificação, e a finalidade dessa leitura e escrita dependeria do local onde se é alfabetizado: se fosse na escola, como é mais valorizada socialmente, a alfabetização teria um fim em si mesma, um fim acadêmico. Porém, ambos os tipos de funcionalidades estão ligados a questões técnicas e metodológicas, que, por sua vez, estão calcadas em teorias e ideologias. Além disso, é necessário observar que a história da alfabetização está estritamente ligada aos modos de distribuição social (desigual) das pessoas. A alfabetização pode atenuar ou aumentar as diferenças.

Com base nesta abordagem, buscamos as produções em torno do tema no âmbito das fontes já citadas. O resultado desse esforço explicitamos a seguir.

3.7.1 Alfabetização matemática

A primeira subcategoria vinculada à unidade de análise “Alfabetizações” é a Alfabetização matemática. Nesta subcategoria, encontram-se os trabalhos de Guilherme Souza (2014), Ferreira (2015), Costa (2015), Zuge (2015), Martins (2015), Morais Junior (2015), Fábio Silva (2015), Mindiate (2015), Pereira (2016) e Santos (2016). Estes, por sua vez, adotam perspectivas de alfabetização e autores diversos, como será elucidado a seguir.

Como primeiro grupo, podemos apontar quatro trabalhos que seguem a Teoria Histórico-Cultural. Esses trabalhos utilizam como autores base para as reflexões Vigotski, Leontiev, Elkonin, Luria, entre outros. Desses quatro trabalhos, dois buscam trabalhar a matemática utilizando histórias da literatura infantil de fundo, e mencionam o letramento como objetivo final do processo de ensino-aprendizagem. Conforme Costa (2015), os contos de fadas são importantes ferramentas para o desenvolvimento da alfabetização matemática; constituem-se numa forma de superar a crença de que a matemática é uma disciplina difícil. Ao mesmo tempo, não se pode deixar de mencionar “[...] a necessidade de resgate e valorização dos conteúdos clássicos da geometria, em relação aos demais conteúdos do currículo; e revelam, também, a precarização da formação inicial e continuada dos professores

alfabetizadores [...]” (PEREIRA, 2016, p. 7), visto que, diante da Teoria Histórico-Cultural, é necessário trabalhar com o desenvolvimento de funções psicológicas superiores – que são alcançadas somente com o trabalho sério e profundo de apropriação dos conceitos abstratos.

Além da Teoria Histórico-Cultural, também podemos apontar a Fenomenologia como epistemologia abordada em um trabalho sobre a Alfabetização Matemática. Trata-se de um estudo calcado nas reflexões de Bicudo e que busca responder quais as compreensões de números apresentados por professores do ciclo de alfabetização.

Já os outros trabalhos que completam esta subcategoria não apresentam sua concepção de “alfabetização matemática” de forma explícita, embora seja possível realizar algumas inferências: Ferreira (2015) demonstra preocupação com o fato de muitas pessoas cursarem Pedagogia com a justificativa de que não precisa da matemática, e expõe como positiva a grande produção de materiais didáticos durante o curso de formação do PNAIC. Nesta mesma linha de produção de materiais, está o trabalho de G. Souza (2014), pesquisadora que produziu uma sequência didática buscando contribuir para a proposta do PNAIC; a sequência didática foi disponibilizada na internet, no *site slideshare*, e ela conseguiu verificar o número de visualizações e *downloads* efetuados, resultando na constatação de que o material foi amplamente aceito pelos professores e assim contribuiu para a área. Algumas pesquisas, ainda, buscam perceber os saberes docentes envolvidos no ensino da matemática. Moraes Junior (2015) afirma que o campo de produções científicas apresenta poucas pesquisas que integrem saberes docentes e implementação curricular, indicando que este é um campo pouco explorado e apropriado, portanto, para futuras pesquisas.

3.7.2 Leitura, escrita e oralidade

A segunda subcategoria versa sobre as concepções de leitura, escrita e oralidade presentes na proposta do PNAIC, que são abordadas em oito pesquisas: Almeida (2014), Caxias (2015), Camini (2015), Júlia Souza (2015), Geysa da Silva (2015), Elizete Santos (2015), Bernardelli (2015), Korn e Koerner (2016).

De acordo com Viñao Frago (1993, p. 23),

A escrita é, juntamente com a roda e o fogo, um dos inventos que mais profundamente modificaram a mente e a vida humana. A escrita tornou possível novas estratégias cognitivas, novos modos de pensamento e expressão, um novo sentido da percepção do tempo – calendários, arquivos, agendas... – e do espaço – cartografia, planos, perspectivas... – novos modos de ver e mostrar a realidade e dentro dela, o próprio ser humano.

O autor aponta ainda que “a escrita, em suma, é uma ferramenta que produz e reestrutura o pensamento” (VIÑAO FRAGO, 1993, p. 87), embora a oralidade também produza essa mudança. Porém, como a escola se reduziu quase que totalmente à escrita, a sociedade depreciou a oralidade. De acordo com o autor, a partir do momento que a escola revalorizar o oral e permitir a associação entre oral e escrito, será possível provocar mudanças nos quadros de analfabetismo e literalidade. Neste sentido, Viñao Frago (1993) afirma que a leitura é um campo fértil para percebermos a relação entre a oralidade e a escrita – aquele que escreve é ao mesmo tempo escritor e leitor.

Sobre esses aspectos, as pesquisas levantadas nesta categoria trabalharam de diferentes maneiras e algumas questões serão elucidadas a seguir.

Entre os autores e perspectivas que mais se repetiram nessas produções, estão Lemle, Capovilla e Capovilla, Moraes, Soares; assim como conceitos de “consciência fonológica”, “oralidade”, “níveis psicogenéticos”, “perspectiva do letramento” e “semiótica discursiva”.

Embasada no conceito de “consciência fonológica”, por exemplo, Caxias (2015, p. 115) afirma que “[...] um bom trabalho de promoção das habilidades fonológicas é uma condição necessária para o processo de aquisição da escrita, especialmente com atividades de reflexão sobre palavras voltadas ao aprendizado do SEA [...]”; ou seja, para a criança se apropriar do sistema de escrita, ela precisa refletir sobre sua oralidade – condição que deve ser proporcionada pela escola.

As concepções de oralidade presentes no PNAIC foram o objeto de estudo de J. Souza (2015). A autora realiza toda sua produção argumentando que há uma inconsistência em relação à oralização de textos escritos presente nos cadernos do PNAIC, embora eles contemplem características gerais do ensino da oralidade. Assim, “[...] ressaltamos a necessidade de direcionar mais a atenção para o eixo oral na elaboração dos planejamentos das formações continuadas, buscando refletir sobre a heterogeneidade da língua falada e suas demandas para produção” (SOUZA, J., 2015, p. 7).

Por fim, Camini (2015), embasada na perspectiva epistemológica de Foucault, adverte que o PNAIC e o Pró-Letramento são “macropolíticas da alfabetização psicogenética” e tornam-se, assim, dispositivos de governo. A autora afirma ainda:

O discurso da *Psicogênese* de não deixar ninguém para trás na alfabetização interessa a essas políticas de regulação social na medida em que propõe aos professores (1) identificar desde cedo quem são os alunos que chegam à escola com menos conhecimentos sobre a língua escrita e (2) acionar recursos que garantam que esses sujeitos não engrossem os índices de analfabetismo (CAMINI, 2015, p. 15).

3.7.3 Alfabetização e letramento

Esta terceira subcategoria versa sobre as concepções de alfabetização e letramento. Não há consenso sobre qual a concepção adotada pelo programa; dessa forma, apresentaremos a seguir o que está colocado em alguns dos trabalhos acadêmicos analisados durante esta primeira etapa da presente pesquisa. Compõem esta categoria os estudos de Ferreira e Machado (2014), Sandra Santos (2014), Patrícia Silva (2014), Sandra Sousa (2014), Azevedo (2015), Resende (2015), Sousa, Nogueira e Melim (2015), Eliane Melo (2015), Leon (2015), Monteiro (2015), Gonçalves (2015), Pinto (2015), Cordeiro (2015), Frambach (2016) e Oliveira (2016).

Como primeiro estudo sobre concepções de alfabetização presentes no PNAIC, podemos apontar a dissertação de S. Sousa (2014) e seu artigo em coautoria com Nogueira e Melim (2015). Tanto na dissertação como no artigo, as autoras investigam a compatibilidade entre o PNAIC e o programa Além das Palavras do Instituto Alfa e Beto – ambos executados pela Secretaria da Educação do Estado do Mato Grosso do Sul. Como resultado, as autoras afirmam que havia incompatibilidade na proposta dos dois programas, visto que, “[...] para o Pacto, a alfabetização é a apropriação de um sistema notacional; [e] para o Além das Palavras, trata-se da aprendizagem e memorização de um código” (SOUSA; NOGUEIRA; MELIM, 2015, p. 14). Elas ainda destacam:

Uma das principais divergências teóricas entre os conceitos do PNAIC e do Programa "Alfa e Beto" refere-se à conceitualização e ao tratamento dado ao letramento no processo de alfabetização inicial, antes de ser consolidado o aprendizado do SEA. Para o Programa Além das Palavras/Alfa e Beto, o letramento seria introduzido somente após a criança possuir a habilidade de decodificar e codificar a língua escrita. Para o PNAIC e, surpreendentemente, para a SED/MS, de acordo com o Referencial Curricular (MATO GROSSO DO SUL, 2012b), o letramento acompanha o processo de alfabetização desde o seu início (SOUSA; NOGUEIRA; MELIM, 2015, p. 11).

Portanto, como as matrizes teóricas dos dois programas não são compatíveis, eles não poderiam estar sendo aplicados na mesma rede de ensino; corroborando as autoras, neste caso, para melhorar o cenário educacional, dever-se-ia oferecer ao professor o espaço para ler, estudar, debater e planejar de forma coletiva, e não torná-lo um mero executor de atividades. Já Azevedo (2015) propõe a metodologia de “grupo dialogal” como espaço de discussão e forma de enriquecer a prática docente, bem como de fortalecer o grupo de professores

alfabetizadores, especialmente quando há o entendimento de que somos seres inacabados e precisamos desses espaços para nos fortalecermos como profissionais da educação.

Já Resende (2015, p. 20) complementa afirmando que os atuais programas de formação de alfabetizadores apenas “[...] ‘formam’ pessoas, mas não as tornam professores alfabetizadores [...]”, ou seja, falta um movimento de apropriação de conceitos especialmente voltados à linguagem e à concepção de alfabetização. Destarte, torna-se pertinente elucidar algumas reflexões:

Os documentos do PNAIC apresentam uma concepção de alfabetização comprometida com o apagamento da linguagem, desqualificando a aprendizagem e o domínio da linguagem escrita como processo dialógico e dinâmico, capaz de promover saltos qualitativos e transformadores das funções psíquicas da criança conforme apontamentos de Vigotski [...] a tese evidencia, portanto, que a proposta de alfabetização dos Cadernos de Formação de Língua Portuguesa do PNAIC não contempla efetivamente a contrapalavra das crianças para a efetiva apropriação da linguagem escrita por enfatizar uma formação de professor alfabetizador no âmbito do *como ensinar, quando ensinar, o que ensinar*, que traduz uma concepção de língua como conjunto de signos e a escrita como representação da linguagem e não a escrita com uma linguagem (RESENDE, 2015, p. 6, grifo da autora).

Outros estudos buscaram perceber a compreensão das professoras em relação às concepções de alfabetização diante das formações do pacto. Neste caso, podemos citar os estudos de Silva (2014), Ferreira e Machado (2014). Estas últimas apontam que houve um avanço em relação à compreensão da alfabetização “[...] como a aquisição do sistema convencional de escrita e o letramento como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso autônomo da leitura e da escrita em práticas sociais” (FERREIRA; MACHADO, 2014, p. 20). As autoras ainda argumentam que:

Muitas críticas ao construtivismo foram tecidas e, como uma tentativa de reparar o dano da “desinvenção”, profissionais da área e editoras voltaram-se aos métodos fônicos e silábicos. Foram feitas reedições das antigas cartilhas que colocavam o construtivismo como vilão do fracasso escolar. No entanto, o que hoje se propõe é uma reinvenção da alfabetização (SOARES, 2003) a partir de uma boa interpretação da teoria da psicogênese, o que exige realizar um ensino sistemático da língua escrita, constituindo práticas de alfabetização na perspectiva do letramento. É no contexto da reinvenção da alfabetização que a formação continuada e a produção de materiais (acervos literários, jogos, livros didáticos) no âmbito do PNAIC têm sido desenvolvidas. Os materiais do PNAIC propõem, entre outros, o uso de estratégias de reflexão sobre a escrita e a leitura por meio do trabalho pedagógico de forma sistematizada, porém, sempre procurando estabelecer situações que permitam à criança pensar como a escrita funciona (FERREIRA; MACHADO, 2014, p. 7).

Já E. Melo (2015, p. 5), após realizar um levantamento histórico desde o período monárquico até o PNAIC sobre as concepções de alfabetização e formação de professores, afirma que o pacto não traz muitas inovações e, sim,

[...] visa o aperfeiçoamento técnico, ou seja, sua intenção é formar um professor executor de determinações governamentais, tecnicamente eficiente e politicamente inofensivo que conheça e utilize segundo prescrições superiores os materiais disponibilizados pelo MEC, bem como se responsabilize por atingir os índices educacionais impostos pelas avaliações externas que se amplificaram, incluindo as crianças do ciclo de alfabetização.

Ao Corroborar, Oliveira (2016, p. 161) conclui:

Dessa forma, ao analisarmos os fundamentos de alfabetização proposta pelo PNAIC e seus desdobramentos, na perspectiva de uma formação emancipatória, compreendemos que a alfabetização na perspectiva de letramento não possibilita uma alfabetização emancipatória, pois, para que a emancipação ocorra é necessário que a formação do alfabetizador conceda aos alfabetizadores, não apenas mudanças de concepção, mas a elaboração de conhecimentos críticos a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos e que lhes tira as condições de superação.

Diante de todo este exposto, a presente pesquisa orienta-se pela seguinte questão: a concepção de alfabetização e currículo anunciada e materializada pelo PNAIC está presente nos PPPs das escolas da rede pública estadual do município de Chapecó (SC)? Com isso, o recorte realizado busca atender o objetivo de analisar se o processo de formação de professores desenvolvido pelo PNAIC contribuiu com a definição da concepção de alfabetização e currículo sistematizado nos PPPs das escolas da rede pública estadual do município de Chapecó. Neste caso, é importante salientar que a opção pela busca nos PPPs das escolas deve-se ao fato de que este não se constituiu um espaço investigado pelas pesquisas levantadas na revisão de literatura, bem como pelo fato de o PPP ser um documento que tem como objetivo central revelar as intencionalidades da escola e seus vínculos com programas, ações e/ou projetos vigentes. Neste sentido, buscamos, por meio dele, analisar como a alfabetização e o currículo são apresentados, para posteriormente inferirmos sobre a conexão entre o que está nesse documento e o que consta dos documentos fundantes do PNAIC.

Por fim, é pertinente mencionar que essas pesquisas realizam importantes contribuições para o campo de estudos da alfabetização e seus respectivos programas de formação de professores. Entre as reflexões, podemos elucidar a falta de continuidade nas

políticas de alfabetização, especialmente pelo fato de a alfabetização ser um processo lento, que não acompanha as mudanças de governo, como apontado por E. Souza (2014a, 2014b); o atrelamento aos resultados das provas em larga escala como indicadores de qualidade no campo da alfabetização, e que não são problematizados (SOUZA, E., 2014a, 2014b), fadando a alfabetização ao domínio de uma técnica; o aperfeiçoamento técnico do professor, como executor de tarefas orientadas pelo governo e como responsável pelos resultados obtidos nas avaliações externas (MELO, E., 2015); a falta do movimento de apropriação de conceitos especialmente voltados à linguagem e à concepção de alfabetização (RESENDE, 2015); a formação continuada como “salvadora”, ou seja, um meio para melhorar os índices de qualidade educacionais; as discussões envolvendo concepções de alfabetização e letramento; a defesa da alfabetização como um meio de desenvolvimento do País (SOUZA, E., 2014a, 2014b); entre outros tantos aspectos que demonstram a importância dos estudos dessas produções para o campo da alfabetização e que permitiram o recorte da presente pesquisa, revelando também a importância de investir-se nos estudos sobre o tema de investigação.

Diante disso, convidamos os leitores para acompanharem as discussões do próximo capítulo, que abordará os dados empíricos da pesquisa e os resultados encontrados.

4 O PNAIC NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ENCONTROS E DESENCONTROS

Este capítulo tem como objetivo analisar como as concepções de alfabetização e currículo aparecem nos documentos do PNAIC, e como aparecem registradas, descritas no projeto político-pedagógico de escolas públicas estaduais do município de Chapecó (SC). A busca ensejada decorre de desdobramento do problema de pesquisa apresentado anteriormente, questiona-se aqui quais os encontros e desencontros constantes nesses documentos. Vale ressaltar que a opção pelo PPP deve-se ao fato de que este é um documento que tem como objetivo revelar as intencionalidades da escola e seus vínculos com programas, ações e/ou projetos vigentes.

O presente capítulo está organizado em quatro partes: (i) Projetos político-pedagógicos; (ii) Alfabetização e currículo no PNAIC; (iii) Alfabetização e currículo nos PPPs das escolas estaduais de Chapecó; (iv) Encontros e desencontros entre os documentos analisados.

4.1 PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS

O PPP, nas escolas, nasce paralelamente às discussões da democratização da educação, em meados da década de 1980, conforme consta nos documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina. Iniciavam-se nessa década também os encontros entre professores, gestores e especialistas da rede pública do Estado Santa Catarina para a definição de uma Proposta Curricular, avançando na definição coletiva de uma concepção de educação que se almejava (SANTA CATARINA, 2005).

A construção de propostas pedagógicas, quando realizada por diferentes atores/participes do processo educativo, possibilita que as diversas intencionalidades elaboradas coletivamente possam se constituir em compromissos efetivos, em ações possíveis de materialidade. Neste sentido, assume-se que o documento em destaque, objeto desta pesquisa, constitua-se em

Um dos caminhos para a construção dos processos participativos de gestão é, sem dúvida, problematizar o instituído com vistas a conceber e concretizar coletivamente novas formas democráticas de convívio escolar, que permitam a formação de pessoas comprometidas, cidadãos críticos e profissionais compromissados com os ideais de uma sociedade mais justa (VEIGA, 2013, p. 162).

Deste modo, ao problematizar e refletir o instituído, vão surgindo novas formas de conceber a escola, de pensar a escola e de referenciá-la como um dos espaços onde o compromisso com a socialização e com as produções culturais e sociais da humanidade seja fortalecido. Estas formas, compromissos, por sua vez, devem constar nesse documento-síntese e orientador das ações educativas da cada escola: o PPP, que, de acordo com Veiga (2008, p. 11), carrega consigo a “[...] própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”.

Em sua etimologia, a palavra “projeto” significa “lançar adiante, para frente”.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2008, p. 13).

Assim, as diferentes dimensões do projeto e de projetos são indissociáveis e exigem constantes reflexões, visto que, ao se tratar de um documento que envolve práticas educacionais, sociais, culturais e éticas, dentre outras, tem-se o compromisso de trabalhar com problemas e proposições da escola que resultarão na definição de critérios de organização curricular, metodologias de ensino e avaliações, dentre outras possibilidades. Assim, é possível inferir que

A ideia-chave do projeto é construir a unidade no diverso, considerando o coletivo em suas dimensões de qualidade técnico-política e de democracia participativa. A construção, o desenvolvimento e a avaliação do projeto são práticas sociais coletivas, decorrentes da reflexão e da convergência das finalidades e objetivos (VEIGA, 2013, p. 163).

Da mesma forma, Caetano e Diógenes (2010) afirmam que a construção coletiva do PPP auxilia na superação da descrença do papel e das contribuições do planejamento, bem com na da importância deste e na realização de diagnósticos anteriores e posteriores à elaboração de propostas pedagógicas. Trata-se, pois, de acordo com as contribuições dos autores em destaque, do planejamento coletivo constituir-se num exercício dinâmico, flexível e adequado às demandas da comunidade educacional envolvida.

Com base nessas reflexões, buscamos historicizar o processo de implantação do documento em estudo na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Entre os dados

encontrados, localizamos a obrigatoriedade da construção desse documento nas escolas da rede desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96).

Porém, antes dessa obrigatoriedade, o Estado de Santa Catarina já realizava discussões acerca dos projetos político-pedagógicos. Os primeiros registros datam de 1991, com a publicação da primeira Proposta Curricular da rede estadual, embora sua sistematização tenha se iniciado ainda na década de 1980. No interior desse documento, afirma-se que o “Plano Político-Pedagógico Escolar”, como era denominado na época, defendia a produção coletiva dentro das escolas, superando a lógica da meritocracia, e deixava explícita a orientação sobre sua construção:

[...] entendemos que o Plano Político-Pedagógico Escolar deva ter como base um estudo profundo de como se concebe o Mundo, a Sociedade, o Homem e a Educação Formal como uma totalidade. Para que isso ocorra, faz-se necessário estudo, de reflexões e debates conclusivos no interior das escolas para tal definição (SANTA CATARINA, 1991, p. 85).

Com isso, defendia-se um trabalho pedagógico pautado nas escolhas da comunidade escolar e não nas vontades individuais, fazendo-se necessários envolvimento e clareza das pessoas que fazem parte da escola.

Já em relação à efetivação da construção dos PPPs de cada escola, pautado na obrigatoriedade legal, o Estado de Santa Catarina, por meio do Conselho Estadual de Educação, emitiu dois documentos que orientam e definem as diretrizes para elaboração dos projetos político-pedagógicos da rede: a Resolução Estadual n. 17/CEE/99 e o Parecer n. 405/CEE, aprovado em 14 de dezembro de 2004, que reiterou essa elaboração.

A Resolução n. 17/CEE/99 estabelece, entre outros aspectos, a formulação da concepção filosófico-pedagógica que deve nortear os processos de ensino-aprendizagem da escola e a necessidade de estabelecer o ponto de partida e de chegada, deixando clara a função social da escola. Sulzbach (2011, p. 5), em seu estudo acerca do processo histórico de construção do projeto político-pedagógico nas escolas públicas do município de Chapecó (SC), afirma que “[...] a autonomia como princípio educativo fica evidente no documento quando dá liberdade para escola elaborar sua concepção filosófica, e a partir dela organizar sua proposta pedagógica”. Embora dê destaque a esse princípio, a autora problematiza o exposto denotando a emergência com a qual as escolas precisam/precisaram lidar. A autora destaca, igualmente, que

A Resolução Estadual n. 17/1999 foi aprovada logo após a LDB, em treze de abril de

1999, e as escolas tiveram até trinta e um de dezembro do mesmo ano para aprovarem seus PPPs. O que denota o caráter de emergência na elaboração do documento, o que em certa medida não concorda com o teor da resolução que aponta o aprofundamento nas concepções e formulações, que de acordo com o mesmo devem ser realizadas de forma democrática, o que demanda certo tempo de debates e reflexões no espaço escolar (SULZBACH, 2011, p. 5).

Mediante essa situação, apresentamos alguns questionamentos: quais condições de construção coletiva e democrática foram dadas para as escolas na construção desse documento? Nos dias atuais, esses documentos estão sendo construídos com a participação dos professores, alunos, famílias e comunidade? Como mudar a lógica de constante luta contra o tempo e ainda realizar um trabalho com qualidade? Que exercícios de ir e vir são realizados em atenção à atualização e materialização desse documento? São questões como estas, dentre outras, que nos instigam a pesquisar a temática.

O Parecer n. 405/CEE/2004, por sua vez, sugere que as escolas guiem-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Proposta Curricular do Estado para a fundamentação teórica de seus PPPs e, no seu interior, aponta um roteiro de elaboração do PPP que envolve os seguintes tópicos: Apresentação; Papel da escola; Proposta curricular; Dimensão administrativa; Dimensão financeira; Dimensão física; Metas, ações e responsáveis; Consolidação do PPP.

Por fim, é importante destacar que as escolas da rede estadual de Santa Catarina, durante longo período, tiveram seus diretores/gestores indicados pelo poder público vigente; apenas recentemente, desde 2015, houve eleição de diretores/gestores. Os profissionais eleitos nesse processo receberam formação/capacitação para ocupar o cargo. Nessas formações, discussões sobre os PPPs e sua materialização foram objeto de estudo. De documento datado de 29 de março de 2016, módulo I – Dimensão Pedagógica, destacamos:

O PPP define a identidade da escola; é um conjunto de elementos orientadores de toda ação pedagógica. Também, indica caminhos para ensinar, respeitando o percurso formativo do estudante, sendo o norteador da aprendizagem e o conjunto de orientações para toda comunidade escolar (SANTA CATARINA, 2016, p. 56).

Entre os destaques teóricos que subsidiam a construção do documento citado, comparecem as contribuições de Veiga (1996), Gandin (1991) e Vasconcellos (1997), os quais enfatizam que o projeto político-pedagógico deve conter marco referencial, composto pelo marco situacional, marco político-filosófico e marco operativo – todos subsidiados pela realização de um diagnóstico, como ponto de partida, para a definição do fazer pedagógico da unidade escolar. Em consequência desse processo, a programação das ações, metas, atividades

constituiu-se como compromisso de vínculo com as demandas da comunidade escolar.

Diante dessas reflexões, traremos no próximo subtítulo uma breve exposição sobre as concepções de alfabetização e currículo presentes nos documentos do PNAIC e, em seguida, partiremos para os dados encontrados nos PPPs das escolas investigadas buscando perceber como os conceitos de alfabetização e currículo estão neles apresentados.

4.2 ALFABETIZAÇÃO E CURRÍCULO NO PNAIC

De acordo com o apresentado no capítulo metodológico, constitui-se parte do estudo documental a análise dos *Cadernos de Apresentação do PNAIC* (2012, 2015). Além destes, também farão parte do *corpus* deste subcapítulo os seguintes cadernos: *Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1* (2012); *Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2* (2012); *A aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3* (2012); *Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização: caderno 1* (2015); *Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: caderno 3* (2015).

A seguir, constam algumas reflexões sobre a alfabetização e o currículo no PNAIC de acordo com o localizado nos documentos listados.

4.2.1 Currículo no PNAIC

Para o PNAIC, a concepção de “currículo” expressa e vivenciada nas escolas precisa superar a visão de um documento puramente constituído de prescrições oficiais. Conforme o Caderno 1 (2015), para esse pacto, o currículo deve ser entendido como “conhecimentos em redes” (ALVES et al., 2002 apud BRASIL, 2015c, p. 10), ou seja, um processo construído no cotidiano das escolas que atende e envolve os diferentes sujeitos e realidades, sejam elas internas ou externas a esses espaços. Vale ressaltar que isso não significa a negação de orientadores descritivos, conhecidos também como prescrições curriculares formais, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, documento orientador para a elaboração do currículo de cada espaço escolar.

Do mesmo modo, no Caderno 3 (2015), tem-se que o currículo não deve ser entendido como um rol de conteúdos a serem repassados para os educandos, mas sim como uma “[...] construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em

dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas [...]” (LIMA, 2007, p. 9 apud BRASIL, 2015c, p. 22), constituindo-se em um instrumento de formação humana.

Sacristán (2013, p. 9) corrobora com esse exercício destacando que “[...] o currículo não é apenas um conceito teórico, útil para explicar esse mundo englobado, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas”. Assim sendo, o currículo como uma construção histórica que implica e que está implicado em todo o sistema educacional é pensado, organizado e reorganizado conforme os interesses e necessidades dos governos e dos profissionais envolvidos, silenciando muitas vezes as vozes, as necessidades e as expectativas dos sujeitos do processo educativo.

Também conforme o Caderno 1 (2015), o currículo ainda necessita englobar os “direitos de aprendizagem”³⁵, visto que,

Se estamos entendendo o currículo como processo que se realiza nos cotidianos escolares e em meio às multiplicidades das redes de saberes fazeres que são tecidas nas relações entre os sujeitos que lá estão, é preciso suspeitar da ideia de que existem alunos com dificuldades ou problemas de aprendizagem (BRASIL, 2015c, p. 16).

A suspeição acerca da existência de alunos com dificuldades de aprendizagem nos leva também a suspeitar dos problemas de ensinagem, de acordo com Alves e Anastasiou (2004). Nestes casos, conforme o documento, uma concepção de currículo pensada como rede é tecida pelas relações e compromissos desta, sem a culpabilização normalmente atribuída ao sujeito de forma isolada, uma vez que

O conhecimento não é, nessa dimensão das redes, **uma propriedade ou uma característica do indivíduo no singular, mas condição de vida, de existência das relações entre esses indivíduos, sujeitos cotidianos complexos e encarnados** (NAJMANOVICH, 2001). [...] Assim, no lugar da ideia de dificuldade ou problema de aprendizagem, que, como já dito, só se sustenta numa perspectiva da individualidade singular, propomos e defendemos a ideia de que cada um de nós possui diferentes possibilidades de tessitura de conhecimentos e, nesse sentido, temos garantido, como condição humana, o direito de aprender (BRASIL, 2015c, p. 16, grifo do autor).

No que se refere ao direito de aprender, os documentos do PNAIC destacam que é

³⁵ O PNAIC traz o conceito de “direitos de aprendizagem” como o mínimo que todas as crianças precisam saber sobre a leitura e a escrita. Sugere-se a consulta aos cadernos de formação do PNAIC, visto que há neles os quadros com os direitos de aprendizagem de cada área. Um exemplo encontra-se nas páginas de 32 a 37 do Caderno *Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1* (BRASIL, 2012d).

preciso respeitar “[...] necessidades, desejos e particularidades ou singularidades de cada criança” (BRASIL, 2012b, p. 06). Neste caso, é necessário atentar para não cairmos em um currículo simplista e/ou ensino pautado unicamente nos interesses/desejos das crianças; precisamos ter claro que ele é produzido/resultado de ações direcionadas, com objetivos claros estabelecidos pelos docentes e não algo que se desenvolve naturalmente nas crianças.

Martins e Marsiglia (2015, p. 32), apoiadas em Saviani (2003), nos ajudam a refletir sobre a necessidade de que a escola trabalhe com os conhecimentos clássicos, vez que

Os conteúdos escolares são o substrato do desenvolvimento das funções psicológicas, graças aos quais o legado pela natureza na forma de funções psíquicas elementares adquire novas propriedades, instituindo-se como funções superiores, culturalmente formadas. A compreensão desta relação torna possível entender por que não é qualquer conteúdo que pode ser considerado curricular. A determinação dos conteúdos fundamentais está intimamente relacionada às possibilidades de esse conhecimento contribuir no desenvolvimento do indivíduo. Com isso estamos reiterando a unidade dialética entre forma e conteúdo, uma vez que a natureza dos conteúdos escolares prescreve as formas pelos quais possam ser ensinadas, e as formas, por seu turno, assentam-se nos objetivos e alcances da atividade de estudo.

A unidade dialética entre forma e conteúdo, e seus objetivos, contribui para o alcance das atividades de aprendizagem viabilizadas. Desta forma, entendemos como necessário zelar pelas particularidades preservando seu modo de aprender, propondo alternativas diversificadas de ensino. Trabalhar as singularidades dos sujeitos envolve o trabalho com as possibilidades de cada aluno, tendo em vista desenvolvimento cognitivo, afetivo-atitudinal e procedimental (ZABALA, 1998).

No que se refere à singularidade de cada sujeito, o PNAIC dá destaque ao conceito de “currículo inclusivo”, pautado na defesa dos direitos de aprendizagem, na atenção às possibilidades de aprendizagem e, particularmente, na garantia destas. Concomitantemente ao currículo inclusivo, os cadernos em destaque evidenciam a necessidade de um atendimento educacional qualificado, permeado de ações efetivas, mediadas por exercícios de planejamento e avaliação (BRASIL, 2015b).

Esse enfoque faz um chamamento acerca da importância do planejamento das ações, e da avaliação destas como intervenções, cujos resultados, quando interpretados, permitam rever, refazer cotidianamente. Reflitamos juntos: os estudantes, nos três primeiros anos de escola, realizam as provas de sala e mais duas provas de larga escala, a Prova Ana e a Provinha Brasil – este último entendido como “[...] instrumento de avaliação diagnóstica disponibilizado pelo MEC a todos os sistemas de ensino. [As diferentes ações/avaliações – oferecem] [...] sugestões acerca dos conhecimentos a serem avaliados, bem como propostas

de registro do perfil da turma”. (BRASIL, 2012b, p. 24). Cabe-nos, pois, indagar: será que as provas em larga escala conseguem identificar realmente o que os estudantes sabem até o momento? Como provas que são iguais em todo o território brasileiro podem preservar as demandas e as diferentes singularidades locais? A forma de avaliar e de propor o desenvolvimento de ações educativas em sala garantem o desenvolvimento das competências que são exigidas nessas provas? Como são interpretados os resultados? Estes e outros tantos questionamentos buscam evidenciar que as provas em larga escala, por seu caráter padronizado, estão distantes da realidade de trabalho de grande parte das escolas, resultando em índices insatisfatórios.

Martins e Marsiglia (2015), acerca da Provinha Brasil, destacam que, embora as provas pareçam complexas e abrangentes, envolvem textos de diferentes gêneros textuais – como informativos, instrucionais, poesias, fábulas, contos, científicos, entre outros. Amparados em questões relativamente “[...] simplórias, os textos são de baixa complexidade e a exigência para o enquadramento nos níveis, menor ainda” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 3). Sem desmerecer a intencionalidade desses processos avaliativos, poderíamos pensar em atividades desafiadoras e criativas capazes de possibilitar às crianças, mesmo que nos anos iniciais, a construção da atitude investigativa.

O Caderno de Apresentação (2012b, p.24) destaca também que o processo de avaliação precisa alcançar os diferentes sujeitos do processo educativo:

[...] não apenas os estudantes precisam ser avaliados, mas também os docentes, as equipes de coordenação pedagógica, os programas desenvolvidos pelas secretarias, o próprio documento de orientações curriculares, dentre outros. A avaliação, portanto, 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.

Assumir a avaliação como exercício de pesquisa, segundo Silva, Carvalho e Silva (2016, p. 17), implica assumir a necessidade de investimento na formação do professor, compromisso reafirmado pelo PNAIC, com “[...] a finalidade de potencializar seus desempenhos, qualificar seus resultados e estimular suas capacidades inovadoras [...]”. Destacam os autores que, por meio dos resultados atingidos pelos alunos, afere-se a competência dos professores e das equipes pedagógicas, consolidando uma forma de regulação da atividade docente.

Entre os desafios reiterados pelos documentos em análise do PNAIC, emergem as discussões relativas à interdisciplinaridade, trazidas à luz dos referenciais de Fazenda (1995) e

Santomé (1998). Do Caderno 3, abstraímos que “[...] a interdisciplinaridade permite a integração de saberes, rompendo com a ideia de que o tempo escolar deveria ser dividido em áreas do conhecimento” (BRASIL, 2015d, p. 22). Entre as diversas formas de planejamento, temos as contribuições das sequências didáticas³⁶, que abordam três aspectos que caracterizam a interdisciplinaridade: a análise, a sistematização e a flexibilidade. Entre os destaques efetuados, situa-se a análise onde o docente observa cuidadosamente os conteúdos específicos e os objetivos a serem atingidos com as atividades para garantir a interação entre as diferentes áreas e evitar a superficialidade. Na etapa da sistematização, o docente organiza os conhecimentos a serem trabalhados. Por fim, o terceiro aspecto menciona o caráter de flexibilidade de um projeto, permitindo a abertura para diferentes formas de intervenção. O documento ressalta, ainda, que é necessário cuidar para não cairmos no espontaneísmo e na improvisação. A flexibilidade, neste caso, é uma possibilidade de condução do trabalho pedagógico. Diante desse movimento, busca-se romper com a ideia de aula dada, visto que a aula tem diferentes coadjuvantes que interagem. Essa afirmação, conforme o Caderno de Apresentação (2015b), visa à incorporação da perspectiva histórico-cultural como processo de humanização e permite retomar a concepção de currículo como “produto histórico-cultural, norteador dos conhecimentos” (BRASIL, 2015b, p. 16).

O caderno “Currículo na Alfabetização” dá destaque às mudanças no campo da alfabetização e justifica que, se consideramos o currículo como um espaço de tensões, criação e recriação, estaremos prestando atenção aos processos e relações implicados no decorrer do processo de alfabetização (BRASIL, 2012d). Assim, perguntando que tipo de aluno se quer formar, que identidades se pretende construir, forjam-se outras decisões importantes: como ensinar e o que ensinar. Outro aspecto importante em destaque nesse documento é a superação do chamado daltonismo cultural, ou seja, a visão que não contempla a multiplicidade de cores e culturas presentes nas escolas.

Nessa direção, um currículo multicultural implica em propostas curriculares inclusivas que compreendem as diferenças e valorizam os alunos em suas especificidades, seja cultural, linguística, étnica ou de gênero, o que amplia o acesso à alfabetização a um maior número de crianças, além de respeitar os seus direitos de aprendizagem (BRASIL, 2012d, p. 14).

³⁶ As sequências didáticas constituem-se numa forma de envolver diversos “[...] conhecimentos, habilidades e capacidades relativos a diferentes componentes curriculares [que] são atendidos em um mesmo momento, em uma perspectiva interdisciplinar, em que seja constituída uma lógica de trabalho para além das disciplinas” (BRASIL, 2012b, p. 19).

A afirmação dos documentos em estudo do PNAIC está em sintonia com os estudos e defesas de Sacristán (2013, p. 10) quando destaca que,

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância.

Ainda, o autor supracitado defende que o currículo é aquilo que dá forma à educação, seja interna ou externamente; diz também que o currículo, assim como o ser humano, sempre transforma e é transformado diante das vivências diárias (SACRISTÁN, 2013). E complementamos, afirmando que o currículo é transformado pelo contexto social e histórico em que está colocado/sendo construído. Neste caso, o currículo no PNAIC, atende a uma lógica neoliberal de educação: “as palavras e demais generalizações utilizadas nos documentos seguem a lógica da política educacional inserida no contexto do Estado neoliberal, em uma política de governo e nas complexificações da sociedade capitalista [...]” (SOUZA, E., 2014b, p. 12). Portanto, não se trata de uma iniciativa descolada da realidade em que está inserido.

Nesta perspectiva, traremos na sequência algumas reflexões, presentes nos documentos do PNAIC, acerca da alfabetização, também objeto desta busca, as quais transformam-se e são transformadas cotidianamente.

4.2.2 Alfabetização no PNAIC

A alfabetização no PNAIC é vista sob diferentes perspectivas e/ou dimensões. Ora há defesas ferrenhas de que a alfabetização deve respeitar e assumir a concepção construtivista; ora defende-se o “alfabetizar letrando”; ou, ainda, constata-se um ecletismo de concepções teóricas. Isso pode ser observado nos excertos a seguir:

Paralelamente ao debate sobre tais políticas relativas à formação dos professores e sobre os resultados das avaliações em larga escala, temos vivido também um amplo debate sobre que métodos/metodologias utilizar para alfabetizar nossos alunos. Reportagens publicadas em revistas de grande circulação criticam o ensino da leitura e escrita com base em uma abordagem construtivista de alfabetização, afirmando ser tal abordagem responsável pelo baixo índice de leitura apresentado por nossos educandos nos processos de avaliação. Defender, no entanto, a alfabetização centrada em qualquer método sintético ou analítico, como meio de superar o atual contexto de fracasso escolar na alfabetização, é desconsiderar as contribuições das pesquisas que analisam o processo de construção dos sujeitos na aprendizagem da

leitura e da escrita e os estudos sobre letramento (BRASIL, 2012d, p.18-19).

Num primeiro momento, faremos uma breve revisão sobre o Sistema de Escrita Alfabética e suas convenções e discutiremos a apropriação desse sistema pelos aprendizes, à luz da teoria da Psicogênese da Escrita. Em seguida, discutiremos as relações entre a apropriação do SEA e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, assim como o aprendizado das relações som-grafia³⁷ (BRASIL, 2012f, p. 05).

Entre outros desafios, o PNAIC ainda cita em seus ordenamentos a alfabetização na perspectiva do letramento³⁸, conforme pode ser observado a seguir:

A concepção adotada no âmbito do PNAIC é a da Alfabetização na perspectiva do Letramento. Ou seja, entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia (BRASIL, 2015b, p. 21).

Alfabetizar na perspectiva do letramento também é compreender que se ensina para que as crianças sejam sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, narrar, além de escutar atentamente e opinar, respeitando a vez e o momento de falar (BRASIL, 2012e, p. 11).

[...] concebemos **letramento** como o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto à estrutura composicional, quanto aos recursos linguísticos que usa, bem como quanto às finalidades para que é usado e aos espaços onde circula. Como Magda Soares (1998) e outros estudiosos, consideramos perfeitamente possível e adequado **alfabetizar letrando**, isto é, ensinar o SEA, permitindo que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre a língua escrita (BRASIL, 2012f, p. 07, grifo do autor).

Ainda conforme os documentos supracitados, aprender a ler e escrever, desenvolvendo habilidades comunicativas com autonomia, tornar-se sujeito capaz de expor, argumentar, explicar a partir de um conjunto de práticas de leitura, escrita e produção, ou seja, viver as práticas de leitura e escrita com desenvoltura, possibilita ao sujeito sentir-se seguro no

³⁷ Diante disso, o documento realiza uma explanação sobre as diferentes hipóteses de escrita alfabética e os estágios de desenvolvimento: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (BRASIL, 2012f). O documento também defende que o fato de a criança ter alcançado o último estágio não é sinônimo de estar alfabetizada, uma vez que apenas compreendeu como o sistema de escrita alfabética funciona; agora resta dominar as convenções som-grafia: “Esse é um aprendizado de tipo não conceitual, que vai requerer um ensino sistemático e repetição, de modo a produzir automatismos” (BRASIL, 2012f, p. 16).

³⁸ Neste caso, é importante destacarmos a diferença que se compreende entre uma pessoa alfabetizada e uma pessoa letrada. Para isso, utilizam-se as palavras de M. Carvalho (2015, p. 66): “Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, em outras palavras sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. [...] Letrado, no sentido em que estamos usando este termo, é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-la com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais”.

desenvolvimento das diferentes práticas sociais – isso significa ser alfabetizado e letrado.

Sobre esses aspectos, é pertinente trazer outras reflexões de Martins e Marsiglia (2015, p. 73): “[...] a alfabetização compreende um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. Essa objetivação é produto histórico do trabalho, da vida social, e como tal, assenta-se, necessariamente, na prática social”. Se não for entendida como prática social, perde seu sentido; e passa a ser algo alienante. Logo, não há alfabetização, há uma pseudoalfabetização. Neste sentido, não é necessário falar em alfabetização e letramento: se a alfabetização não cumprir seu papel, não é alfabetização; se cumprir, não precisa da redundância do letramento. As autoras vão além: afirmam que, se fosse necessário a palavra “letramento”, também precisaríamos de “matematicamento”, “cienciamento”, “historiamento” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Outra reflexão que os documentos do PNAIC trazem referem-se à forma como se concebe a escrita; para o pacto, a escrita alfabética é um sistema notacional (BRASIL, 2012f). Conforme esse documento, considerar a escrita um código reflete uma visão adultocêntrica que não engloba o modo de operar da mente da criança.

Assim, acredita que um principiante pensa sobre fonemas como unidades que estão disponíveis em sua mente e que ele pode tratar isoladamente para memorizar quais letras correspondem àqueles fonemas, porque, tal como um adulto alfabetizado, todas as crianças compreenderiam que cada letra substitui um fonema. Bastaria a professora transmitir essa informação. Nesta visão equivocada, a apropriação da escrita alfabética é sempre vista como a “aprendizagem de um código”. Ler seria “decodificar” e escrever seria “codificar” (BRASIL, 2012f, p. 10-11).

Diferente dessa visão, o PNAIC propõe o entendimento da escrita como sistemas notacionais. Estes respeitam, além de um conjunto de caracteres e símbolos, um conjunto de regras que definem o funcionamento desses símbolos para que substituam os elementos da realidade que representam/notam (BRASIL, 2012f). Em contraposição, Lemle (2009) aponta que o primeiro passo que a criança precisa dar é no sentido de compreender o que são símbolos para, em seguida, compreender que os “risquinhos pretos no papel” são símbolos dos sons da fala. M. Carvalho (2015, p. 65) discorda dessa posição e define a alfabetização como “[...] ação de ensinar (ou o resultado de aprender) o código alfabético, ou seja, as relações entre letras e sons”. Isso posto, marca dualidades, contradições que acabam por influenciar, particularmente, os processos de ensino *na* e *para* a alfabetização.

Nesta perspectiva, buscamos compreender e dar destaque à opção do Estado de Santa Catarina: através de sua Proposta Curricular, desde meados da década de 1980, adotou a perspectiva histórico-cultural como norteadora de suas concepções de currículo e de

alfabetização. A alfabetização é apresentada e assumida no documento como “[...] processo de apropriação de diferentes linguagens (escrita, matemática, das ciências, das artes e do movimento) [...]” (SANTA CATARINA, 1998, p. 34). Com essa compreensão, defende-se que a alfabetização, assim como o conhecimento, é resultado de “[...] produções humana, histórica e culturalmente elaboradas e apropriadas pelos sujeitos, através das interações sociais, na busca da compreensão de si, do outro e do mundo” (SANTA CATARINA, 1998, p. 34). Vale destacar que não são prescrições, mas reflexões oriundas de compromissos, de discussões, cuja materialização conta ou não com os compromissos de um(a) professor(a), alfabetizador(a).

As inúmeras contribuições teórico-práticas, sem sombra de dúvida, intencionaram qualificação dos processos, apropriação de práticas de leitura e escrita como compromissos éticos, sociais e políticos focados na cidadania das crianças. Neste sentido, Smolka (2012, p. 95, grifo da autora) aponta que

[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a *constituição do sentido*. Desse modo, implica, mais profundamente, uma *forma de interação com o outro pelo trabalho* de escritura - para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor.

O fazer alfabetizador permeado de sentido é um fazer real, que trata com a leitura, a escrita, a produção e suas interfaces como exercícios de desejo e de sentido, mediados por diferentes interlocutores e interlocuções.

O PNAIC apresenta, ainda, outras discussões em seus documentos, tais como os conceitos de “ciclo da alfabetização”, “enturmação” e “progressão continuada”. Quanto ao ciclo da alfabetização, refere-se ao período necessário para que a criança esteja alfabetizada:

O MEC concebe que estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. Por tal motivo, estabelecemos o período de 3 anos do ciclo de alfabetização para que a criança compreenda o Sistema Alfabético de Escrita e que seja capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social (BRASIL, 2015b, p. 19).

Quanto à enturmação, refere-se aos agrupamentos, possibilidades flexíveis no espaço escolar de modo a possibilitar aproximações pela diversidade de aprendizagens. Esses

agrupamentos podem ser organizados para oficinas, projetos e aulas de reforço no contraturno, bem como outras atividades regulares (BRASIL, 2012b).

A progressão continuada envolve conteúdos que são introduzidos no primeiro ano, aprofundados no segundo e consolidados no terceiro ano de escolaridade. Isso possibilita uma organização pedagógica diferenciada, estabelecendo uma

[...] relação mais tranquila da criança com os conteúdos básicos das diferentes áreas do conhecimento. Ela vai se apropriando aos poucos e desenvolvendo autoconfiança no uso desses conhecimentos, para evitar cobranças em pouco espaço de tempo que possam gerar reprovação. A reprovação logo no início da escolarização causa muita desmotivação. Reprovações, na realidade, não têm sido apontadas como estratégias de melhoria da aprendizagem. Geralmente, as crianças reprovadas tendem a continuar com dificuldades e, frequentemente, evadem mais facilmente da escola. Importante destacar, ainda, que quando se defende a progressão continuada nos três primeiros anos, é uma progressão em que estejam garantidos os direitos de aprendizagem (conhecimentos, capacidades e habilidades) aos meninos e às meninas nessa fase escolar, e não como uma mera “passagem” para o ano subsequente e isso somente é possível por meio de instrumentos claros de avaliação diagnóstica (BRASIL, 2012b, p. 23).

A avaliação diagnóstica requer do professor um acompanhamento ético, com registros sistemáticos acerca das práticas de leitura autônoma, de leituras compartilhadas, de leituras individuais, de domínio de conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas, compreensão de textos, entre outros aspectos (BRASIL, 2012b).

Os documentos legais, nessa perspectiva, defendem o papel responsável do docente no ciclo de alfabetização, o qual perpassa o ensino do significado das marcas feitas no papel (BRASIL, 2012f), promovendo a vivência sistemática da leitura, da produção e compreensão de textos, a utilização de diferentes gêneros textuais, de modo que isso

[...] possibilite às crianças mais do que apenas ler e escrever algumas palavras soltas e descontextualizadas ou textos forjados e sem sentido. Esperamos que estas crianças ao final do ciclo de alfabetização leiam e escrevam textos com autonomia, em situações sociais as mais diversas, e não apenas no contexto escolar (BRASIL, 2015b, p. 25).

Complementaríamos que, ao final do ciclo de alfabetização, as crianças devem conseguir ultrapassar “[...] as barreiras da execução mecânica e da alfabetização inundada de erros ortográficos e repertório linguístico restrito [...]” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 73), uma vez que “[...] cabe à educação escolar promover ações intencionais planejadas como ‘atividades de estudo’ e não como mera reprodução daquilo que assistematicamente se coloca a serviço da criança em relação ao universo simbólico gráfico, ou seja, com a escrita” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 32).

Na sequência, justificamos o exercício de cotejamento entre o provisionado teoricamente nos documentos do PNAIC na relação com as representações desse movimento formativo expressas em concepções constantes nos PPPs das unidades escolares. Em seguida, abordaremos reflexivamente os encontros e desencontros.

4.3 ALFABETIZAÇÃO E CURRÍCULO NOS PPPS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CHAPECÓ

Conforme mencionado no início deste trabalho, são cinco unidades escolares, através de seus PPPs, que fazem parte deste estudo. Todas são escolas da rede estadual de Santa Catarina, localizadas no município de Chapecó. Tal seleção deu-se inicialmente pelo critério de possuírem ou não em funcionamento os anos iniciais do Ensino Fundamental; em seguida, se os professores dessas turmas haviam participado das formações do PNAIC; na sequência, aplicamos o critério da localização geográfica, selecionando uma escola para cada ponto cardeal do município e uma escola na região central do município.

O contato inicial foi feito por meio de e-mail e telefone com as 26 escolas da rede estadual de Santa Catarina localizadas em Chapecó, a fim de levantarmos os dados sobre quais ofereciam anos iniciais do Ensino Fundamental e se seus professores haviam participado das formações do PNAIC. Com esses dados em mãos, selecionou-se uma escola em cada ponto cardeal do município e uma escola no centro. Além de respeitar este critério, atentamos para a seleção de escolas de bairros, do centro e da zona rural.

As cinco escolas foram identificadas como Escolas A, B, C, D, e E, assim caracterizadas tendo em vista resguardar sua identidade, de acordo com a garantia dos princípios éticos da pesquisa.

Neste exercício, faremos uma rápida apresentação das escolas para, na sequência, adentrarmos ao documento objeto deste estudo. Este momento inicial, como os posteriores, contempla dados extraídos unicamente dos PPPs. Assim, respeitando a forma de organização de cada documento, percebemos limitações no levantamento de alguns dados, justificando a não padronização dos dados que segue a cada escola.

A Escola A foi fundada em 1968 e caracteriza-se como uma escola do campo. Atualmente, atende alunos de Ensino Fundamental e Médio, com aproximadamente 146

matrículas no ano de 2016³⁹. Esses alunos utilizam, em sua grande maioria (70%), o transporte escolar para chegar à escola. Trata-se de um público que basicamente se constitui por filhos de pequenos agricultores, agregados e arrendatários. Apenas 30% dos alunos residem nas proximidades da escola. Em razão disso, a instituição adaptou o horário das refeições, antecipando-o para o final da segunda aula, a fim de buscar contribuir para o bem-estar daqueles que saem muito cedo de casa para estudar. Conforme o PPP da Escola A, a renda das famílias apresenta variação entre um e quatro salários-mínimos. Quanto à participação e envolvimento nas atividades promovidas pela escola, menos da metade dos pais participa delas (ESCOLA A, 2017). Essa unidade escolar possui 17 professores, dos quais seis compõem o quadro de professores efetivos e onze são admitidos em caráter temporário. Desse total de professores, apenas dois atendem os anos iniciais, visto que a escola possui turmas bisseriadas⁴⁰ e apenas o primeiro ano é atendido individualmente.

A Escola B, por sua vez, iniciou suas atividades em 1988, em um bairro da cidade de Chapecó. Atende alunos do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental, com um número de 368 alunos matriculados e frequentando no ano de 2016. Esses alunos estavam distribuídos em 16 turmas, sendo oriundos de famílias cuja renda varia entre um e dois salários-mínimos. Ainda de acordo com o que consta no PPP, nessa unidade escolar, as famílias participam, além da escola, de outras organizações tais como a Igreja, Associação de Idosos, entre outras. A escola conta com vinte e três profissionais entre a equipe diretiva, docentes e demais servidores (ESCOLA B, 2017).

A escola C está em funcionamento desde 1930, e localiza-se na região central do município de Chapecó. Atende turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio e, no ano de 2015, totalizou aproximadamente 1021 estudantes. Os alunos dessa escola são oriundos da região central da cidade e de diversos bairros do entorno, em decorrência do processo de zoneamento. Entre suas práticas e compromissos com a comunidade, essa escola constituiu-se no município e na região como uma referência ímpar quanto à inclusão de alunos surdos. Destaca-se, quanto ao perfil das famílias, que em sua maioria trabalham no comércio do município e recebem mais de um salário-mínimo. A escola conta com 79 profissionais entre os cargos de gestão e docência. Cerca de 40% desse pessoal é contratado em caráter temporário (ESCOLA C, 2015).

A escola D, criada em 1968, localiza-se em um bairro da cidade; atende alunos do

³⁹ Quando tratamos do ano, no que se refere ao PPP, este evidencia a atualização do projeto político-pedagógico.

⁴⁰ Turmas bisseriadas são comuns em escolas do campo. Trata-se da aglutinação de duas turmas no mesmo espaço da sala de aula. Conforme a Escola A (2017), ao bisseriar uma turma, o número máximo de alunos é 20.

Ensinos Fundamental e Médio. Seus estudantes são, a maioria, alunos do próprio bairro, que foi significativamente modificado em razão de que, nos últimos anos, recebeu novos e vários condomínios residenciais, alterando significativamente o público atendido. Por ser uma escola de entrada na cidade, em um dos seus extremos, próxima a uma aldeia indígena, também recebe para o Ensino Médio um número expressivo de alunos indígenas (ESCOLA D, 2013).

A escola E, por fim, está situada em um bairro afastado do centro da cidade, foi criada em 1976 e atualmente atende turmas do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental. A escola conta com 21 funcionários, 17 são professores. Todos esses professores possuem curso de Pós-Graduação (ESCOLA E, 2017).

Realizada essa breve e rápida apresentação das escolas, ocuparemos agora das concepções de alfabetização e currículo constantes nos documentos analisados: os PPPs.

Sobre as concepções de “alfabetização”, nenhuma escola investigada trouxe em seus documentos de forma explícita essa construção. Embora esses documentos tragam apontamentos sobre a especificidade dos anos iniciais, refletindo de forma geral sobre a educação e a perspectiva teórica que as nutre⁴¹, nenhum dos documentos acessados traz em seus escritos as formas e concepções de alfabetização adotadas.

No entanto, em relação à concepção de “currículo” e suas interfaces, podemos destacar alguns excertos, descritos a seguir.

A escola A define as questões curriculares da seguinte maneira:

Com relação à organização curricular, a escola considera que o currículo dos cursos nos diferentes níveis e modalidades de ensino será de Base Nacional Comum. O currículo do Ensino Médio contemplará as três áreas do conhecimento escolar: A área da Linguagem, códigos e suas Tecnologias [...]; A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias [...]; A área da Matemática e ciências da Natureza e suas tecnologias [...] (ESCOLA A, 2017, p. 16-18).

Já a escola B afirma que seu currículo está embasado na Proposta Curricular de SC, que, por sua vez, está alicerçado na perspectiva histórico-cultural. Além disso, destaca que “[...] a organização curricular do Ensino Fundamental (anos finais) tem uma base comum e uma parte diversificada, com carga horária total de 800 horas. O Ensino Fundamental anos iniciais terá somente o núcleo comum, com 800 horas” (ESCOLA B, 2017, p. 6). No PPP dessa escola, ainda, encontra-se arrolado um rol de conteúdos que configuram a organização e a definição da matriz curricular da escola.

⁴¹ Todas as escolas investigadas se dizem seguidoras da perspectiva histórico-cultural, uma vez que seguem a Proposta Curricular de Santa Catarina, construída sob essa mesma perspectiva teórica.

A escola C apresenta esta discussão sobre o currículo:

É necessário pensar o currículo como um artefato social e cultural que implica em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas. Produz identidades individuais e sociais a partir da seleção de determinados conceitos a serem trabalhados em cada tempo histórico. Não é um instrumento neutro nem pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado. O currículo escolar vai sendo construído em um processo dinâmico a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, da Proposta Curricular de Santa Catarina que vem sendo implementada nas escolas estaduais e das referências locais, produzidas no âmbito do Projeto Político-Pedagógico elaborado pela Unidade Escolar. Desta forma, entendido como ato que só se realiza na coletividade e que envolve todas as experiências de conhecimento desenvolvidas pela escola, com o objetivo de produzir identidades (tanto individuais, quanto sociais) é que o Currículo constitui-se no principal objeto de atuação dos educadores. Com relação à organização curricular, a Escola deverá considerar que o currículo dos cursos dos diferentes níveis e modalidades de ensino terá uma Base Nacional Comum e uma parte diversificada, observada a legislação específica (ESCOLA C, 2015, p. 98).

O PPP dessa escola cita a inserção da demanda relativa aos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígena; saúde e prevenção nas escolas. Destaca, ainda, que no Ensino Fundamental o currículo precisa envolver a parte comum e a diversificada, descrita pela LDB. Por fim, essa escola apresenta os conceitos essenciais de cada disciplina, de modo que os professores percebam o movimento de construção desse processo de elaboração:

Os conteúdos a serem trabalhados constituem-se em meios para a apropriação dos conceitos essenciais de cada disciplina, estabelecem uma relação com os conceitos essenciais das demais áreas do conhecimento e com os campos conceituais – Relações Socioculturais, Espaço e Relações com a Natureza –, numa perspectiva interdisciplinar (ESCOLA C, 2015, p. 102).

A escola D, por sua vez, divide sua proposta curricular nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Constituem-se como destaques do nível de Ensino Fundamental o fato de este atender o Ensino Fundamental de nove anos e o de que as crianças ingressam no Primeiro Ano com seis anos, buscando seguir a Lei 11.114/05. O PPP da escola ainda destaca:

O currículo extrapola o fazer pedagógico, abrangendo elementos como grade curricular, disciplinas, calendário, projetos, atividades. Também os saberes que o aluno traz de seu cotidiano, compõem o currículo e não apenas os sistematizados. Inclusive porque a realidade é base também da metodologia. Todavia, é preciso que o objeto do conhecimento seja tratado por meio de um processo que considere a interação/mediação entre educador/educando como uma via de “mão dupla” em que as relações de ensino-aprendizagem ocorram dialeticamente (ESCOLA D, 2013, p. 24).

A escola E, por fim, afirma que seu currículo está embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular de Santa Catarina, e respeita a organização da Base Nacional Comum e da parte diversificada prevista em lei. Ainda, afirma que o currículo não é um instrumento neutro e não pode ser analisado sem considerar o contexto social em que foi organizado. Assim sendo, é historicamente situado e culturalmente determinado (ESCOLA E, 2017). O PPP da Escola E traz considerações sobre a mudança no Ensino Fundamental, passado de oito para nove anos: esta mudança é decorrente “[...] de um movimento mundial de ampliação das oportunidades de aprendizagem para buscar cumprir o desafio de oferecer-lhes uma formação capaz de responder as exigências de um mundo cada vez mais globalizado” (ESCOLA E, 2017, p. 12). Por fim, o PPP dessa escola afirma que, com o seu currículo, busca favorecer “[...] o crescimento de todos na formação integral – articulada e crítica da prática social – e a organização dos educadores deve possibilitar reflexão e a estruturação de uma prática pedagógica coerente com seu projeto educativo de formação para a cidadania” (ESCOLA E, 2017, p. 11).

4.4 ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE OS DOCUMENTOS ANALISADOS

Conforme já explicitado, busca-se com esta seção compreender como a alfabetização e o currículo são apresentados nos documentos do PNAIC e nos PPPs das escolas públicas estaduais do município de Chapecó. Em razão disso, neste subcapítulo, serão expostas algumas considerações que se apresentam como encontros e desencontros presentes nesses documentos.

Para melhor compreender os PPPs das escolas pesquisadas, adentramos as orientações descritas por meio do Parecer n. 405/CEE/2004, que define as Diretrizes para elaboração dos projetos político-pedagógicos da rede. Nesse parecer consta que a organização desse documento deve conter as seguintes categorias/ou aspectos, considerados necessários: Apresentação; Papel da escola; Proposta curricular; Dimensão administrativa; Dimensão financeira; Dimensão física; Metas, ações e responsáveis; Consolidação do PPP. Utilizamos esses aspectos como categorias de análise inicial, para posteriormente fazermos as aproximações com os documentos do PNAIC, com o recorte para os conceitos de “currículo” e “alfabetização”.

A seguir, apresentamos uma sistematização das informações contidas em cada documento.

Quadro 2 – Diretrizes do Parecer n. 405/CEE/2004 X Escolas investigadas

Diretrizes Parecer n. 405/CEE/2004	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E
Apresentação Características da instituição, seu histórico, origem da clientela atendida, objetivo geral, as expectativas educacionais. Destacar números que demonstrem os resultados concretos obtidos pela escola nos últimos 4 (quatro) anos, (dados de repetência, evasão e relação idade/série) e as estratégias para recuperação dos alunos de baixo rendimento.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Papel da escola Posicionamento político-pedagógico dos docentes e profissionais da educação que, permeado pela fundamentação teórica, definirá a intencionalidade da prática educativa, os objetivos e prioridades da escola.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Proposta curricular Objetivos, matriz curricular, conteúdos curriculares e sua adequação às diretrizes curriculares, metodologia de ensino e sistema de avaliação ensino-aprendizagem.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Dimensão administrativa Aspectos gerais da organização escolar, formação acadêmica e profissional do corpo docente e diretivo, forma de atendimento aos alunos, proposta de avaliação institucional.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Dimensão financeira Descrever as alternativas de captação e aplicação dos recursos financeiros para melhorar a permanência do aluno na escola.	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Dimensão física Instalações gerais: condições de acessibilidade, áreas de convivência e infraestrutura para o desenvolvimento de atividades esportivas, de recreação e culturais, local de alimentação.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Metas, ações e responsáveis Metas por dimensão, ações para atingir as metas, responsáveis pelas ações, período de desenvolvimento, resultado esperado, avaliação final.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Consolidação do PPP Aprovação em assembleia geral da comunidade.	Sim	Sim	Não	Sim	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A Escola A atende todas as diretrizes estabelecidas pelo Parecer n. 405/CEE/2004, embora não as contemple integralmente, como pode ser observado a seguir: (i) no aspecto da “proposta curricular”, não apresenta os conteúdos curriculares e a metodologia de ensino utilizada – a escola destaca as áreas de conhecimento trabalhadas e afirma estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina; (ii) o PPP não apresenta nenhuma proposta de avaliação institucional, mas algumas questões diagnosticadas estão inseridas na ficha de pré-conselho que os alunos respondem bimestralmente; (iii) a escola apresenta diversas metas, ações e seus responsáveis, porém não contempla as informações sobre período de desenvolvimento, resultado esperado e avaliação

final. Sobre esta escola, ainda, é necessário ressaltar que todos os aspectos foram abordados, ainda que de forma breve e alternadamente.

A Escola B, assim como a anterior, atende todos os aspectos citados pelo Parecer 405/CEE/2004, porém não o faz integralmente. Essa escola não apresenta as expectativas que possui e, assim como a anterior, não deixa clara uma proposta de avaliação institucional. Ambas as escolas apenas apresentam a ficha de autoavaliação dos alunos e destes em relação aos professores. Essas avaliações são discutidas nos conselhos de classe, mas não se configuram na avaliação da instituição como um todo.

A Escola C, por sua vez, contempla a maioria dos dados mencionados no Parecer 405/CEE/2004. Vale ressaltar que o documento refere-se ao ano de 2015, demonstrando estar desatualizado. O PPP dessa escola apresenta aspectos teóricos referentes à filosofia da escola, assim como marcos referencial, situacional, teórico e operativo. Outra especificidade desse PPP é que os objetivos específicos respeitam os níveis de atendimento (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Na proposta curricular, a escola trabalha com a apropriação de conceitos essenciais de cada disciplina curricular. Apesar de demonstrar-se um documento extenso, o PPP não apresenta os dados referentes à dimensão financeira e consolidação. A escola apresenta, ainda, os dados referentes a evasão, reprovação e aprovações, porém não abrange o histórico dos últimos quatro anos, não permitindo a compreensão do processo e o planejamento de soluções.

A Escola D contempla todos os dados requeridos pelo Parecer 405/CEE/2004, embora, assim como a escola anterior, esteja com o seu PPP desatualizado. Entre os destaques do documento dessa escola, podemos apontar que não há uma listagem de conteúdos ou conceitos, como realizado nas escolas B e C; apenas menciona-se o número da grade curricular que é seguida. Assim como a escola C, esta não apresenta os dados referentes a evasão, reprovação e aprovações dos últimos quatro anos; apenas os referentes ao ano de organização do documento, dificultando o processo de elaboração de soluções.

A Escola E, por fim, também apresenta as taxas de evasão, reprovação e aprovações apenas referentes ao ano de elaboração do PPP. Sobre a proposta curricular dessa escola, é pertinente mencionar que o PPP traz os principais conceitos a serem trabalhados e a relação destes com as áreas de conhecimento, porém não apresenta o objetivo geral e os objetivos específicos pretendidos com o processo educativo. A escola também não apresenta como se dará a consolidação do PPP. Por último, é importante mencionar que esse PPP foi o único que definiu as pessoas responsáveis pelas ações, o período de desenvolvimento e o resultado esperado com as metas e ações a serem cumpridas no ano letivo.

Diante do exposto, é possível afirmar que o Estado de Santa Catarina vem, de longa data, trabalhando a construção e consolidação desse documento nas escolas, por meio de formações, emissão de diretrizes, elaboração, reelaboração e esforços de materialização da proposta curricular, com formações pontuais, entre outras ações. Porém, ainda é necessário avançar: embora as escolas investigadas, em sua maioria, contemplem as exigências do Parecer n. 405/CEE/2004, sua materialidade parece distar do intencionado, em registros não suficientemente claros no que se refere às intenções com o processo educativo.

Neste caso, questionamos: as escolas estão aparentemente de acordo com os documentos, sentando coletivamente para debater os aspectos pertinentes ao documento? São dadas as condições de tempo para as escolas fazerem isso? Os profissionais que ocupam as funções nas escolas hoje são os mesmos que participaram do processo de luta pela construção dos PPPs na sua gênese? Se não, quais as bases que esses profissionais possuem para ocupar suas funções? Como eles percebem a importância do PPP no cotidiano escolar? O PPP é um documento que orienta a escola ou é apenas mais uma tarefa que necessita ser cumprida anualmente? Estas questões, entre outras, tornam o movimento de buscas nos projetos político-pedagógicos algo rico e incansável.

Ao continuar as buscas nos documentos, apresentamos agora alguns apontamentos sobre os encontros e desencontros entre os PPPs e os cadernos do PNAIC.

De acordo com os documentos do PNAIC, o currículo das escolas necessita ser entendido como algo que vai além das prescrições dos documentos oficiais, embora estas não devam ser descartadas. O currículo, por ser tecido na realidade das diferentes “[...] escolas, tem fios e nós que não se limitam aos espaços físicos destas, mas se prolongam para além delas, enredando os diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes [...]” (BRASIL, 2015c, p. 10); carece-se, portanto, segundo o pacto, adotar a concepção de “currículo” como “conhecimentos em redes”. Neste contexto, trabalha-se com o conceito de “direitos de aprendizagem”, no qual defende-se que todos os alunos possuem direito de aprender e, diante disso, diferentes possibilidades de aprendizagens precisam ser ofertadas. Ocorre que estas carecem de registro de compromissos com a sua efetividade!

Sobre as diferentes iniciativas para garantir essas aprendizagens, as escolas investigadas corroboram a visão abordada nos documentos do PNAIC. A escola C, por exemplo, destaca que “[...] a aprendizagem é vista como um processo, e cada aluno apresenta sua constituição social de forma diferenciada, necessitando assim de caminhos diferenciados para sua concretude” (ESCOLA C, 2015, p. 43). A Escola A, por sua vez, vai além da sala de aula: diante da realidade dos alunos que moram longe, alterou seus horários inclusive da

alimentação, do lanche⁴², tendo em vista buscar o maior aproveitamento do tempo de estudo na escola.

Considerar estas especificidades, dentre outras tanto de ordem biológica como de ordem cognitiva, faz muita diferença *no* e *para* o processo de ensino-aprendizagem. Porém, como já ressaltado em outras discussões neste estudo, devemos cuidar para não legitimar o processo de culpabilização ora do aluno, ora do professor ou, ainda, do próprio currículo. Sacristán (2013, p. 275) afirma que

Esses processos de empobrecimento ou de economia da informação estão sendo legitimados pelas políticas e práticas de diagnóstico e avaliação externa para avaliar a qualidade em termos de eficácia dos dispendiosos sistemas educacionais. Assim, por exemplo, hoje são feitos esforços para melhorar os indicadores a fim de comparar o nível de domínio adquirido em algumas competências básicas em diferentes países. Dá-se muito menos importância à pobreza da informação a partir da qual rotulamos um aluno como atrasado, repetente, fracassado ou suspenso.

Neste caso, “[...] é preciso que o objeto do conhecimento seja tratado por meio de um processo que considere a interação/mediação entre educador/educando como uma via de ‘mão dupla’ em que as relações de ensino-aprendizagem ocorram dialeticamente [...]” (ESCOLA D, 2013, p. 24), tendo em vista a superação de visões que apenas rotulem e culpabilizem o empobrecimento dos alunos e as condições estruturais.

Outro ponto a ser considerado é o de que tanto os cadernos do PNAIC, a exemplo do caderno *Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização* (2015c), como os PPPs afirmam que o currículo das escolas visam atender as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica⁴³.

O documento das Diretrizes da Educação Básica, em seu art. 13 (BRASIL, 2010), defende que o currículo “[...] configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos”. Esse artigo, em seus parágrafos, ainda define, entre outros aspectos, que o currículo necessita atender os direitos e deveres dos cidadãos, em respeito ao bem comum, e que o conhecimento é permeado de relações sociais, logo é historicamente acumulado. Já o art. 14 dessa resolução cita que o currículo respeitará a Base Nacional Comum, composta por Língua Portuguesa;

⁴² O horário do lanche passou do final da terceira aula para o final da segunda.

⁴³ Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Matemática; conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena; Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; a Educação Física; e o Ensino Religioso. Além dessas disciplinas, há ainda a parte diversificada, que enriquece o currículo comum; nesta, encontram-se disciplinas de língua estrangeira moderna e temas gerais selecionados coletivamente pelos sistemas educativos ou pelas escolas (BRASIL, 2010).

Além das Diretrizes Nacionais, os PPPs citam a Proposta Curricular de Santa Catarina como documento orientador da concepção de currículo, conforme pode ser observado nos excertos a seguir:

A [Escola A] [...] opta pela concepção histórico-cultural de aprendizagem ou sócio interacionista que está em consonância com a proposta curricular de Santa Catarina e considera que a criança e o conhecimento se relacionam através da interação social, assim o professor tem a função de mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno. A concepção sócio interacionista considera que todos são capazes de aprender, portanto é responsabilidade da escola fazer com que o pedagógico seja o objetivo maior de todas as ações da mesma, e que a aprendizagem de todos seja garantida. A escola organiza planejamento por área e os professores trabalham os conceitos de cada disciplina (ESCOLA A, 2017, p. 4).

A fundamentação da práxis pedagógica da [Escola C] [...], está vinculada a proposta Curricular do estado de Santa Catarina, onde faz a opção pela Concepção Histórico-Cultural de Aprendizagem, chamada também de Sócio Histórica ou Sociointeracionista, onde o ser humano é entendido como ser social e histórico, constituído nas relações. Esta concepção tem como preocupação e compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores no ser humano. Estas não são por determinação biológicas mas como resultado de um processo histórico social, onde as interações sociais vividas pelo Ser são determinantes para o desenvolvimento dessas funções. Considera que as diferenças na formação da inteligência, são geradas pelo meio Social intelectual e não como condicionante determinado pela natureza biológica do ser humano (ESCOLA C, 2015, p. 40).

A Escola E, por sua vez, destaca:

O currículo da escola, construído a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Proposta Curricular de Santa Catarina, não é um instrumento neutro, nem pode ser separado de contexto social, uma vez que é historicamente situado e culturalmente determinado, ao meio a qual está inserido. Favorecendo o crescimento de todos na formação integral – articulada e crítica da prática social e a organização dos educadores deve possibilitar reflexão e a estruturação de uma prática pedagógica coerente com seu projeto educativo de formação para a cidadania (ESCOLA E, 2017, p. 11-12).

Da mesma forma, o Caderno de Apresentação das formações do PNAIC do ano de 2015 afirma: “[...] cria-se uma escola voltada para a ‘cultura da cidadania’, via o direito à

educação, com a incorporação da perspectiva histórico-cultural como processo de humanização” (BRASIL, 2015b, p. 16).

De acordo com a Proposta Curricular (1998, p. 34), nesta perspectiva teórico-metodológica, “[...] o conhecimento não se configura em verdades prontas e acabadas [...]”; precisa, sim, adotar alguns princípios: (i) de que o desenvolvimento não precede a aprendizagem; (ii) de que deve haver um constante diálogo entre o que aprendemos e como utilizamos estas aprendizagens; (iii) de que a aprendizagem e o desenvolvimento são resultantes de interações sociais; (iv) de que as aprendizagens permitam ao sujeito enfrentar qualitativamente novos problemas, novos desafios (SANTA CATARINA, 1998). Esse documento destaca, ainda, que a “[...] alfabetização busca uma compreensão de conhecimento que se transforma constantemente, de acordo com o movimento histórico de cada sociedade. Deste modo, também os sentidos e significados da alfabetização se transformam na dinâmica das relações sociais [...]” (SANTA CATARINA, 1998, p. 34), o que impacta diretamente e/ou deve impactar na materialização do processo de alfabetização, ou seja, na aprendizagem da leitura e da escrita.

O PNAIC, no entanto, entre outros propósitos, intenciona ir “[...] rompendo com a ideia de que o tempo escolar deveria ser dividido em áreas do conhecimento [...]” (BRASIL, 2015d, p. 22), de modo que,

[...] no âmbito da educação formal, conceitos que são relevantes em diferentes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas. A escolha dos conhecimentos que são fundamentais em cada uma dessas áreas precisa ser feita com base na relevância dos temas e nas possibilidades de mobilização desses conceitos para a leitura de mundo dos meninos e das meninas, articulando seus contextos familiares a outras esferas de participação social. A discussão coletiva para definir quais são esses temas e indicar quais gêneros discursivos (debates, entrevistas, notícias, reportagens, cartas de leitores, dentre outros) são mais favoráveis ao trabalho com os diferentes componentes curriculares (Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física) é um dos desafios a ser enfrentado nas redes de ensino, que poderão impulsionar o estudo e discussão de seus documentos curriculares (BRASIL, 2012b, p. 07).

Os PPPs, objetivamente, também se ocupam dessas especificidades, no entanto não explicitam claramente esses processos. Podemos observar que há diferentes direções sinalizadas: o trabalho com rol de conteúdos, a ideia de conceitos, entre outras questões. A Escola B, por exemplo, apresenta a listagem dos conteúdos básicos para cada turma, divididos nas diferentes disciplinas; as Escolas C e E, por sua vez, apresentam os conceitos essenciais a serem trabalhados em cada disciplina; já as Escolas A e D não apresentam esse dado

claramente. A Escola A cita que segue as normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais e que seu currículo está pautado nas áreas do conhecimento, conforme a Base Nacional Comum; a Escola D menciona apenas o número da grade curricular que utiliza.

Sobre o currículo e sua organização, especificamente, Sacristán (2013, p. 17) afirma:

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada.

A expressão “partitura” apresentada por Sacristán, na citação anterior, explicita o compromisso com cada um dos detalhes constitutivos desse processo formativo: para a escola, para os professores em seus diferentes componentes curriculares, para aqueles que são a razão do currículo: os estudantes.

Outro aspecto, importante e que contribui na materialidade ou não desses propósitos, é a avaliação. Nos documentos do PNAIC, conforme já sinalizado em outros momentos nesta dissertação, a avaliação ocorre de diferentes formas, e o destaque prioritário se dá em relação à avaliação processual; trata-se daquela realizada pelo professor em sala, no dia a dia, comprometida com o diagnóstico de aprendizagem dos alunos. As demais, articulam-se aos processos formais/legais, tais como a realização da Provinha Brasil (realizada no início e no final do 2º ano) e da Prova Ana (realizada no final do 3º ano).

As avaliações em larga escala não podem ser meritórias da atenção central do processo educativo; outras possibilidades, tais como a realização/organização de portfólios e diários de aprendizagem, permitem o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, embora os resultados da primeira, simbolicamente, prevaleçam sobre as demais, uma vez que são as mais publicizadas. Sacristán (2013, p. 268) nos ajuda a refletir quando afirma que, consideramos os resultados que se tornam públicos como o reflexo do real, precisamos nos ocupar da realidade, observando atentamente se “[...] os resultados que reconhecemos como tais não são estritamente as marcas desses efeitos, mas uma representação que fazemos do exterior a partir de nós mesmos. Não temos nem podemos ver ou observar as estruturas cognitivas e as mudanças que elas afetam”.

Sacristán (2013, p. 273) ainda completa:

A distância à qual aludimos (que existe entre as transformações que o currículo gera e as apreciações que realizamos de fora por meio de mecanismos de redução da informação sobre o sujeito e os processos de aprendizagem) aumenta quando, em

vez de nos aproximarmos mais para ver o que acontece no interior dos sujeitos, o que fazemos é aprimorar as ferramentas que dão justificativas para não se tentar e até deslegitimar qualquer tentativa. Em outras palavras, o que costumamos fazer é nos distanciar do conhecimento pessoal dos alunos e alunas, desenvolvendo estilos pedagógicos mais personalizados, substituindo-os pelo conhecimento proporcionado por exames, por provas de caráter diverso (inclusive as denominadas provas objetivas, popularmente chamadas de teste de ‘múltipla escolha’), nas quais parece que temos mais confiança.

Como forma de romper com esse tipo de avaliação, defende-se nos documentos das escolas que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos, que a avaliação deve ser “contínua, processual e global, analisando as competências de aprendizagem de cada aluno” (ESCOLA A, 2017, p. 4).

As escolas destacam reiteradamente os documentos orientadores para a avaliação: Resolução 183/2013/CEE, Resolução n. 158/08/CEE e Portaria 189/2017. Esses documentos regulamentam o processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica, Profissional Técnica de Nível Médio, integrantes do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. É pertinente destacar que as principais mudanças decorrentes da instituição da Portaria 189/2017 dizem respeito à média anual – de 7 (sete) para 6 (seis) – e à extinção do exame ao final do ano letivo para recuperação de notas – a recuperação deverá ser realizada paralelamente ao longo do ano letivo.

Além dessas diretrizes, a Escola B ainda realiza uma prova semestral, que possui cinco questões de cada disciplina, com quatro alternativas de resposta – a soma de todas as questões resulta no peso 10,0. Ou seja, a escola instituiu um exercício de avaliação formal, com a intenção de mostrar aos próprios alunos a necessidade de preparar-se para os processos de avaliação, bem como a importância da concentração de esforços e compromissos em prol da própria aprendizagem.

Ainda sobre a avaliação, a Escola C define:

A avaliação deve ser: Inclusiva, porque permite incluir mais os alunos no processo ensino aprendizagem, responsabilizando-os também pelos resultados e pelo processo; Diagnóstica, porque verifica qual é a real situação do aluno em termos de conhecimentos para realizar o processo ensino-aprendizagem, redimensionando a prática pedagógica sempre que necessário; Processual, porque não centraliza no aluno a responsabilidade pelos resultados, avalia as condições como um todo (ESCOLA C, 2015, p. 134).

Essa escola também destaca que nos anos iniciais a avaliação é descritiva, e observará o processo de elaboração conceitual alcançado pelo aluno. O PPP dessa escola cita a

progressão continuada nas turmas de primeiro, segundo e quarto anos do Ensino Fundamental, como também citado no PNAIC.

O PNAIC, além disso, destaca que não apenas os estudantes devem ser avaliados; os professores e as equipes pedagógicas também (BRASIL, 2012b). Quanto a esse aspecto, as escolas realizam (ou necessitariam realizar) avaliações institucionais, conforme sugerido no Parecer n. 405/CEE/2004. Nenhuma das escolas investigadas ocupa-se desse exercício claramente. A Escola A apresenta uma ficha de avaliação que é respondida bimestralmente pelos alunos. Nesta, existem perguntas sobre como a escola poderia melhorar o seu andamento, quais as mudanças percebidas no espaço escolar, como é o relacionamento com os professores e quais os problemas enfrentados com estes, entre outras questões. A escola demonstra, nesse sentido, uma predisposição de avaliação, porém o PPP não deixa clara a forma de interpretação desses dados, tampouco como se inserem na dinâmica das suas realizações.

A Escola B utiliza uma ferramenta similar à da Escola A, porém não contempla perguntas sobre a instituição como um todo; o enfoque dá-se nos professores e na autoavaliação dos alunos. A escola destaca que, feita a análise das respostas, é realizada uma devolutiva aos estudantes pelo professor regente de cada turma.

A Escola C, por sua vez, destaca que

O processo de avaliação é permanente, contínuo, processual, baseado na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, respaldada na Proposta Curricular de Santa Catarina e visa provocar mudanças, promovendo adaptações constantes nos diferentes momentos do processo educacional (ESCOLA C, 2015, p. 66).

A Escola D não apresenta dados referentes à avaliação institucional.

Por fim, a Escola E registra:

A escola no final do ano fará a avaliação institucional através de questionário, uma autoavaliação de cada profissional (interpretando seu trabalho, planejamento, atividades, dificuldades) avaliando anualmente os diversos setores e segmentos e atividades da escola com o objetivo planejar/replanejar as atividades escolares, buscando alternativas mediante os resultados, diagnosticando avanços e falhas dentro do processo (ESCOLA E, 2017, p. 55).

Diante do exposto, podemos inferir que as escolas apresentam algumas iniciativas de avaliação institucional, todavia ainda frágeis, especialmente no que refere à sistematização e tratamento dos dados provenientes desse exercício, notadamente com o propósito de pensar,

planejar e materializar novas metas e estratégias, em atenção às melhorias do processo de ensino-aprendizagem.

A alfabetização, como segundo conceito investigado neste estudo, não é citada de forma explícita nos PPPs, porém algumas considerações são realizadas; por exemplo, esta:

Educador é mais que ser professor. É aquele que prepara seu mediado para a vida, pois se responsabiliza em desenvolver neste, diferentes habilidades e competências de leitura e escrita. Acredita que a tarefa de ensinar alguém a ler e a entender o mundo é bastante desafiadora e, ao mesmo tempo, traz um retorno gratificante. Todos os educadores têm esta tarefa a cumprir (ESCOLA B, 2017, p. 3-4).

Essa escola, em um de seus objetivos específicos, busca proporcionar ao educando o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Da mesma forma, as demais escolas também citam em seus PPPs intencionalidades, sob formas de objetivos específicos e metas e ações, a fim de reorganizar espaços tornando-os apropriados para a prática de leitura e organizar projetos de leitura como forma de estimular a prática desse exercício.

A importância de esses aspectos aparecerem nos objetivos, metas e ações reside no fato de que isso é expressão do que as instituições julgam como adequado para o seu currículo (SACRISTÁN, 2013). Conforme Graff (1994), o fato de não se discutir a definição de “alfabetização” prejudica a discussão do próprio assunto em si, visto que resta confuso. Esta confusão deriva de dois motivos: o primeiro volta-se à generalidade das discussões, e o segundo está ligado à falta de conhecimento dos benefícios adquiridos com a alfabetização como processo de iniciação e constituição do desejo de ler, escrever, compreender o que se lê e escreve, fazendo uso social deste saber-fazer.

A dificuldade em definir um conceito para “alfabetização” não é um problema somente da atualidade. Conforme Graff (1994), essa ambiguidade se apresentou no passado também. Por vezes, alfabetizado era aquele capaz de ler e escrever sentenças simples; ora os níveis de alfabetização foram medidos por mecanismos de larga escala, ora por censos mais regionais. Com isso, acreditamos que o fato de a alfabetização não ser mencionada nos PPPs decorre da dificuldade em conceituar, compreender e materializar esse processo, além de não se constituir em uma obrigatoriedade das diretrizes de elaboração dos PPPs.

Portanto, ao finalizar este estudo, percebemos que as formações do PNAIC, das quais os professores das escolas investigadas participaram, pouco contribuíram para a organização de uma concepção de alfabetização e currículo nos PPPs, revelando-se, pois, a importância da continuidade da presente pesquisa. Cabe neste momento, problematizar sobre o vulto financeiro que o pacto envolveu, e a descontinuidade das políticas educacionais a qual o

programa acaba se incorporando, visto que trata-se de um programa que não se tornou uma política de Estado e que portanto esteve com os dias contados. Esta descontinuidade, assim como fora evidenciada na parte histórica deste trabalho, acaba dificultando a superação dos problemas voltados à alfabetização, visto que trata-se de um movimento lento e que não acompanha as trocas de governo. Da mesma forma, cabe problematizar os direitos de aprendizagem, que acabam sendo incorporados pela perspectiva neoliberal e passam a desviar uma luta maior que é o direito a educação de qualidade. Ao defender os direitos de aprendizagem, o pacto aponta as dificuldades de cada indivíduo como impossibilidade de alcançar o êxito, e não problematiza o contexto histórico, social, político e econômico em que os indivíduos estão imersos e que resultam em problemas maiores, e que, portanto, não podem ser pessoalizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo (FREIRE, 1994, p.226).

Foi com a compreensão e com a recusa de nos acomodarmos, com a mobilização para compreender e procurar responder as diferentes perguntas e inquietações iniciais e com o surgimento de outras tantas durante o processo de pesquisa, reflexão e produção de conhecimento que realizamos esta pesquisa *Alfabetização e Currículo: ênfases nas formações de professores no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*; e, neste momento/espço, vamos registrar as considerações finais, conclusões e (in)conclusões desta resultantes.

Ao longo deste estudo, buscamos responder ao seguinte problema: a concepção de alfabetização e currículo anunciada e materializada pelo PNAIC está presente nos PPPs das escolas da rede pública estadual do município de Chapecó (SC)? Como objetivo geral, intentamos analisar se o processo de formação de professores desenvolvido pelo PNAIC contribuiu com a definição da concepção de alfabetização e currículo sistematizado nos PPPs das escolas da rede pública estadual do município de Chapecó. Por conseguinte, como objetivos específicos, definimos a) levantar produções acadêmicas publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes: Banco de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); b) compreender o papel/lugar da alfabetização nos processos históricos após 1990; c) identificar os principais programas de formação de professores alfabetizadores que ocorreram nacionalmente após 1990 e verificar se houve continuidades ou descontinuidades; d) situar o PNAIC na atual configuração educacional; e) analisar como a alfabetização e o currículo são apresentados nos documentos fundantes do PNAIC e PPPs das escolas públicas estaduais do município de Chapecó.

Para atender esses objetivos, a presente dissertação foi dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Vínculo com o objeto e Caminho metodológico”, apresentou a ligação da autora com o objeto pesquisado, assim como a base metodológica do estudo. A pesquisa de cunho qualitativo com caráter bibliográfico e documental adotou princípios da análise de conteúdo como caminho de reflexão.

O segundo capítulo – “O percurso da alfabetização no Brasil: programas, continuidades e rupturas” –, por sua vez, apresentou uma reflexão sobre os processos históricos referentes à alfabetização no Brasil após 1990. Esse capítulo buscava atender os objetivos de compreender o papel/lugar da alfabetização nos processos históricos após 1990; identificar os principais programas de formação de professores alfabetizadores que ocorreram nacionalmente após 1990 e verificar se houve continuidades ou descontinuidades; assim como situar o PNAIC na atual configuração educacional. Para a discussão, foram utilizadas as reflexões de diversos autores, entre eles Viñao Frago (1993), Graff (1994), Mortatti (2006, 2013) e Smolka (2012), assim como as reflexões oriundas de alguns achados da revisão de literatura.

De forma geral, as discussões desse capítulo nos fazem pensar que a alfabetização, assim como os programas de alfabetização, é resultado de posições teóricas apoiadas por interesses políticos (SOUZA, E., 2014b), bem como por aspectos históricos e sociais. Assim, percebemos que a década de 1990 foi marcada pela entrada da perspectiva neoliberal no Brasil; com ela, mudanças significativas foram sentidas na educação brasileira, entre elas os investimentos no Ensino Fundamental, a criação do FUNDEF, a LDB, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Essas mudanças, como pôde ser visto ao longo das discussões do capítulo, são oriundas de acordos internacionais, realizados em eventos organizados pelo Banco Mundial, pela UNESCO, por outros organismos internacionais. Ao participar desses eventos, o Brasil passou a adotar a concepção de educação como serviço (e não um direito), atrelada ao discurso de modernização, educação inclusiva e promotora de equidade social, o que seria fundamental para o desenvolvimento dos países. Porém, autores como Graff (1994) defendem que devemos cuidar com esta assertiva de que educação gera desenvolvimento econômico; conforme o autor, ao longo da história, o crescimento de muitos países não esteve atrelado aos níveis de alfabetização, visto que, ao desenvolver economicamente o país, sua população passou a ter menos tempo para estudar e acumular capital cultural. Graff (1994) destaca também que, do período clássico em diante, líderes políticos e religiosos têm reconhecido o uso da alfabetização e da escolarização, colocando-a como potencialmente perigosa, e por isso, se oferecida em instituições formais rigidamente controladas, passa a ser útil.

Neste caso, cabe questionar o tipo de alfabetização que era oferecido. Diante do sistema capitalista, é necessário que os trabalhadores possuam uma alfabetização mínima, apenas para o domínio mecânico da leitura e escrita. Esse tipo de alfabetização de fato contribui apenas para os interesses dos burgueses: não é alfabetização em si que promove o

desenvolvimento econômico, mas sim o poder de comando das pessoas-chave que possuem um capital cultural maior e que se encontram no poder.

Ainda no rol de mudanças dos últimos anos, encontramos as provas em larga escala, que resultam em indicadores de qualidade para os governos, os quais, por sua vez, buscam estratégias de melhoria da educação. Entre as estratégias, podemos citar o PNAIC, criado para elevar os níveis de alfabetização das crianças até os oito anos de idade. O problema que se gera com isso é que se investe na formação continuada dos professores “responsabilizando-os” pelos baixos resultados de seus alunos. Neste caso, questionamos: será o professor o único responsável pelo sucesso de seus alunos? E o sistema educacional? Qual o amparo que o professor tem para realizar um bom trabalho? As provas que geram os indicadores de qualidade são um espelho do que os alunos aprendem em sala?

E. Souza (2014b) afirma que as políticas atuais de formação de professores, como o PNAIC, apresentam forte ligação com o neoliberalismo e estão alinhadas ao mercado capitalista, em que se busca um apaziguamento entre a luta de classes e recai sobre o professor a responsabilidade pela garantia do direito da aprendizagem à criança, “[...] levando a ideia de que para a apropriação do conhecimento abstrato basta uma relação pedagógica com estratégias muito bem elaboradas e com o desempenho profissional expresso na didática do professor em trabalhar os conteúdos” (SOUZA, E., 2014b, p. 12). A formação continuada entra nesta conjuntura como uma “salvadora”, ou seja, uma condição para melhorar os índices de qualidade educacionais. Assim também alimenta-se o discurso de que o professor precisa estar em constante atualização. Conforme Silva, Carvalho e Silva (2016, p. 20), “[...] o sujeito – aluno ou professor – torna-se seu próprio ‘centro de competência’, na busca da gestão de qualidade”.

Por fim, percebe-se, com as reflexões desse capítulo, que o PNAIC é um programa que mantém a dinâmica de formação em pares, resultado de investimentos para melhorias de dados obtidos com provas em larga escala e de acordos internacionais, mantendo a organização de programas que o antecederam, como, por exemplo, o Pró-Letramento e o PAIC. Todavia, é necessário destacar que os programas de alfabetização são resultados de posições teóricas apoiadas por interesses políticos e por isso, no Brasil, falta continuidade nas políticas de alfabetização, especialmente pelo fato de a alfabetização ser um processo lento, que não acompanha as mudanças de governo do País (SOUZA, E., 2014a, 2014b).

O terceiro capítulo, intitulado “O PNAIC como objeto de estudo: produções e reflexões”, buscou dar continuidade à materialidade histórica do capítulo anterior, apresentando o PNAIC dentro das produções acadêmicas e do recorte temporal de 2012 a

2016. Esse capítulo respondia ao objetivo de levantar produções acadêmicas publicadas na ANPEd, na Capes e na BDTD. Para esse levantamento, utilizamos como descritores os termos “PNAIC” e “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. Com esses descritores, foram encontradas 100 produções: 21 artigos, 73 dissertações e 6 teses. Os achados foram separados *a posteriori* nas seguintes categorias: avaliação; gestão; educação inclusiva; políticas públicas; formação continuada de professores; currículo; alfabetizações.

Como considerações desse capítulo, é pertinente destacar que as discussões sobre *avaliação* defendem que novas práticas avaliativas podem ressignificar esse processo, como, por exemplo, a possibilidade de reescrita dos textos e a superação do entendimento de que escola boa é aquela que reprova. Já as categorias *gestão* e *políticas públicas* refletem sobre a forte ligação que existe entre a escola e as formas de organização da sociedade, e que a escola acaba atendendo os ditames da sociedade, necessitando romper com essa ligação para provocar a emancipação humana. Sobre isso, é necessário esclarecer que o rompimento se dá como forma de promover o pensamento crítico, porém não se deve desconsiderar que a escola faz parte dessa sociedade e cabe a ela viver a dialética da realidade, determinando e sendo determinada constantemente.

A categoria *educação inclusiva* contribui trazendo produções sobre a diversidade de alunos presentes nas salas de aula, que não necessariamente possuem alguma deficiência. A heterogeneidade implica reconhecer e respeitar a diversidade dos alunos, bem como proporcionar oportunidades de atendimento adequado a fim de otimizar os potenciais dos educandos.

A *formação continuada de professores* traz como reflexões que esta constitui-se como “salvadora” da educação, ou seja, um meio para melhorar os índices de qualidade; que existe a necessidade de os professores se perceberem como seres inacabados e que precisam de constante atualização docente; que programas de formação continuada como o PNAIC atendem uma padronização internacional que segue os princípios de descentralização, do foco na prática docente com orientações prescritivas e de caráter aplicacionista.

Já o *currículo* envolve discussões de diferentes perspectivas teóricas. Entre elas, podemos destacar a perspectiva pós-estrutural do currículo, que contribui para o entendimento de que o PNAIC é uma política curricular que envolve ambivalências necessárias e resultantes de lutas entre diferentes frentes, como a política e a cultura. Sob outra perspectiva teórica (concepção crítica de currículo), o currículo não é algo neutro, mas sim um ato político, que sempre privilegia interesses econômicos, de classe, religião, gênero; portanto, é necessário pensar que tipo de aluno se quer formar.

A categoria *alfabetizações* apresenta em suas reflexões, dentre tantos outros aspectos, os seguintes: o PNAIC adota uma concepção de alfabetização como apropriação de um sistema notacional; existe a necessidade de trabalhar para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e a superação da fragmentação de conteúdos e disciplinas; assim como tem-se a necessidade de constantes estudos sobre a linguagem e as concepções de alfabetização; defender a alfabetização na perspectiva do letramento não garante a emancipação humana – esta só será possível com a internalização e elaboração de conhecimentos críticos que dão suporte ao docente para mudar a realidade da sociedade em que está inserido.

Ao findar esse capítulo, percebemos que, embora haja um número expressivo de produções acerca do PNAIC, nenhuma delas realizou aproximações com os PPPs das escolas (local no qual os professores alfabetizadores participantes das formações do PNAIC atuam). Diante disso, buscamos analisar se o processo de formação de professores desenvolvido pelo PNAIC contribuiu com a definição da concepção de alfabetização e currículo sistematizado nos PPPs das escolas da rede pública estadual do município de Chapecó – o que resultou nas reflexões do último capítulo.

Por fim, o último capítulo – “O PNAIC no projeto político-pedagógico: encontros e desencontros” – trata da concepção de alfabetização e currículo expressa nos documentos do PNAIC e nos projetos político-pedagógicos de cinco escolas da rede pública estadual do município de Chapecó (SC) selecionadas pela sua distribuição geográfica dentro do município.

Diante dos achados, é possível destacar que o Estado de Santa Catarina já possui discussões acerca dos PPPs desde a década de 1980. Em relação à efetividade da construção dos PPPs de cada escola, pautada na obrigatoriedade legal, o Estado de Santa Catarina, por meio do Conselho Estadual de Educação, emitiu dois documentos que orientam e definem as diretrizes para elaboração dos projetos político-pedagógicos da rede: a Resolução Estadual n. 17/CEE/99 e o Parecer n. 405/CEE, aprovado em 14 de dezembro de 2004. Este define que a composição de um PPP constitui-se da seguinte forma: Apresentação; Papel da escola; Proposta curricular; Dimensão administrativa; Dimensão financeira; Dimensão física; Metas, ações e responsáveis; Consolidação do PPP. Diante disso, buscou-se nas diferentes seções do PPP encontros e desencontros das concepções de alfabetização e currículo presentes nesses documentos e nos documentos do PNAIC.

O pacto define o currículo como algo que vai além das prescrições dos documentos oficiais, e adota a concepção de “currículo” como “conhecimentos em redes”. Nesse contexto,

trabalha-se com o conceito de “direitos de aprendizagem”, no qual defende-se que todos os alunos possuem direito de aprender e, diante disso, diferentes possibilidades de aprendizagens precisam ser ofertadas. Sobre as diferentes iniciativas para garantir essas aprendizagens, as escolas investigadas corroboram a visão abordada nos documentos do PNAIC. Considerar essas especificidades, tanto de ordem biológica como de ordem cognitiva, faz muita diferença no processo de ensino-aprendizagem. Porém, como já ressaltado em outras discussões neste estudo, devemos cuidar para não culpabilizar ora o aluno, ora o professor ou, ainda, simplificar o currículo. Já as escolas investigadas definem seu currículo pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular de Santa Catarina. Algumas escolas, a exemplo das Escolas C e E, trazem reflexões sobre o currículo afirmando que este não é neutro, que sua construção é dinâmica, que deve ser organizado contemplando o contexto social da escola – logo, é historicamente situado e culturalmente determinado.

A alfabetização no PNAIC é vista por diferentes perspectivas e/ou dimensões. Ora há defesas ferrenhas de que a alfabetização deve respeitar e assumir a concepção construtivista; ora defende-se o “alfabetizar letrando”; ou, ainda, constata-se um ecletismo de concepções teóricas. Já nos PPPs a alfabetização não é citada de forma explícita, embora, algumas considerações a respeito de projetos, espaços e intervenções de leitura sejam realizadas.

Conforme Graff (1994), o fato de não se discutir a definição de alfabetização prejudica a discussão do próprio assunto em si, visto que resta confuso. Esta confusão deriva de dois motivos: o primeiro volta-se à generalidade das discussões, e o segundo está ligado à falta de conhecimento dos benefícios adquiridos com a alfabetização. A dificuldade em definir um conceito para “alfabetização” não é um problema somente da atualidade; conforme o autor, essa ambiguidade se apresentou no passado também. Por vezes, alfabetizado era aquele capaz de ler e escrever sentenças simples; ora os níveis de alfabetização foram medidos por mecanismos de larga escala, ora por censos mais regionais. Com isso, acreditamos que o fato de a alfabetização não ser mencionada nos PPPs decorre da dificuldade em conceituar esse processo, além de não ser uma obrigatoriedade das diretrizes de elaboração dos PPPs.

Portanto, ao finalizar este estudo, percebemos que as formações do PNAIC das quais os professores das escolas investigadas participaram pouco contribuíram para a organização de uma concepção de alfabetização e currículo nos PPPs, revelando que ainda há muito a ser avançado na área. Também é importante ressaltar que algumas aproximações foram possíveis, porém, mesmo não sendo uma obrigatoriedade nos PPPs, a concepção de alfabetização perpassa os aspectos do currículo e, assim, torna-se importante deixá-la clara no documento que organiza toda a dinâmica escolar.

Cabe ainda neste momento, problematizar sobre o vulto financeiro que o pacto envolveu, e a descontinuidade das políticas educacionais a qual o programa acaba se incorporando, visto que trata-se de um programa que não se tornou uma política de Estado e que portanto esteve com os dias contados. Esta descontinuidade acaba dificultando a superação dos problemas voltados à alfabetização, visto que trata-se de um movimento lento e que não acompanha as trocas de governo.

Diante deste cenário, alguns questionamentos emergem: foram realizadas discussões para além dos espaços de formações do PNAIC que contribuíssem para a efetivação de uma alfabetização pensada teórica e metodologicamente conforme os objetivos de cada escola? Qual a possibilidade de as discussões dos encontros de formação se expandirem nas escolas em que esses professores atuam? A dinâmica das escolas permite abertura para que haja a socialização daquilo que os professores estudam com os colegas com vistas ao fortalecimento de uma concepção que norteie todos os trabalhos escolares? Como se dá a participação dos professores alfabetizadores na construção dos PPPs? A organização do Estado de Santa Catarina (e de outros estados), que contrata anualmente professores em caráter temporário, permite a definição coletiva de uma proposta de alfabetização nas escolas? E a Proposta Curricular de Santa Catarina, apesar do movimento que houve para a sua construção, chega de fato às escolas? Como mobilizar os profissionais da educação a pensar e adotar propostas curriculares sistematizadas coletivamente?

Questões como estas evidenciam a necessidade de maiores debates e avanços, revelando também a importância da continuidade da presente pesquisa, de modo a contribuirmos para a reflexão sobre os conceitos essenciais da alfabetização que são fundamentais na definição dos currículos expressos nos documentos norteadores das escolas.

Por fim, queremos deixar uma reflexão de Sacristán (2013, p. 264):

Quaisquer que sejam as finalidades que amparam um projeto o plano curricular, e ainda que se justificar se a seleção de determinados conteúdos, tudo isso acabará em uma construção inoperante de boas intenções se não conseguirmos provocar transformações internas nos que aprendem – processos ou ações mentais – para a aquisição de novos significados, sua organização e reelaboração, a transformação de maneira de pensar e de se comportar, o aperfeiçoamento da capacidade de argumentar e o aumento da conscientização em relação aos fenômenos que rodeiam.

Eis o nosso grande desafio!!!

REFERÊNCIAS

- ABREU, Anisia Ripplinger; KUHN, Naira Fabieli. (An)Alfabetismo: Impactos na Sociedade Brasileira. In: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2016, Chapecó. **Anais...** Chapecó: Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2016. p. 569-577. ISSN 1677-3802. (Série Cadernos ANPAE, v. 25).
- ALMEIDA, Leonardo Rocha de. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): os processos avaliativos no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.** 2015. 187 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Centro Universitário Ritter dos Reis/Unisinos/PUCRS, Porto Alegre, 2015.
- ALMEIDA, Maria Elisa. **As vozes que emergem do pacto federativo: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em foco e suas implicações na cidade do Rio de Janeiro.** 2016. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- ALMEIDA, Priscila Alves de. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: aprendizagem da leitura no 1º Ano do Ensino Fundamental.** 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- AMARAL, Arlene de Paula Lopes. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Cadernos CEDES** [online], v. 35, n. 95, p. 127-133, 2015. ISSN 1678-7110.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 3. ed. 2. tir. Joinville, SC: Univille, 2004.
- ANTUNES, Helenise Sangoi; RECH, Andréia Jaqueline Devalle; ÁVILA, Cíntia Cardona de. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 171-198, jan./abr. 2016. DOI:10.5212/PraxEduc.v.11i1.0001. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 2 dez. 2015.
- AXER, Bonnie; ROSÁRIO, Roberta. PNAIC e suas traduções – desafios e negociações envolvendo os processos culturais do currículo. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. ISSN 2447-2808. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-4039.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2016.
- AZEVEDO, Cléia Maria Lima. **“A língua é ao mesmo tempo objeto de conhecimento e ainda é o meio de você aprender o conhecimento”:** língua materna e alfabetização na visão de professoras egressas do curso de pedagogia. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.
- BÁFICA, Ana Paula Souza. **Como ensinamos/aprendemos a ler?** As propostas de formação para a prática pedagógica da leitura. 2015. 141 p. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores da Educação Básica) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa: 70, 2008. 281 p.

BARRETTO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul.-set. 2015.

BARROS, Jamile de Andrade. **A experiência formativa com leitura de professoras-alfabetizadoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2015. 151 p. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores da Educação Básica) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

BASTOS, Regiane Pradela da Silva. **Práticas de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC: estudo do uso dos acervos de leitura**. 2016. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.

BERNARDELLI, Anelise dos Santos. **A língua escrita em ciclo final de alfabetização: uma interface com consciência fonológica**. 2015. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, 1993. p. 136.

_____. Ministério da Educação. **Programa de formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. Guia do Formador. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Orientações gerais: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR I. Língua Portuguesa**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/gestar/tplinguaportuguesa/lp_tp1.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Livreto Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**: Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília, 2012b. 40 p. ISBN 978-85-7783-127-21.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2012c. 39 p.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**: Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília, 2012d. 57 p. ISBN 978-85-7783-124-1.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**: Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2. Brasília, 2012e. 48 p. ISBN 978-85-7783-123-4.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**: Aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. Brasília, 2012f. 48 p. ISBN 978-85-7783-122-7.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2012g. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015**. Versão preliminar. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, 2015a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2015_versao_site.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015b. 76 p. ISBN: 978-85-7783-181-4

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01. Brasília, 2015c. 104 p. ISBN: 978-85-7783-184-5.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 03. Brasília, 2015d. 116 p. ISBN: 978-85-7783-186-9.

_____. Ministério da Educação. **PNAIC em Ação 2016**: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília, 2016. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2017.

CABRAL, Giovanna Rodrigues; BONAMINO, Alicia Maria Catalano de; CAMPOS, Gilda Helena Bernardino de. **Pensando a inserção de políticas públicas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte**: o que dizem os sujeitos dessa formação? 2015. 302 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio Janeiro, 2015.

CAETANO, Laudicéia V. C.; DIÓGENES, Elione M. N. Projeto Político-Pedagógico: Diálogos intercruzados entre Veiga e Vasconcellos. In: V EPEAL: Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, Ética e Responsabilidade Social, 2010, Alagoas. **Anais...** Universidade Federal de Alagoas, 2010. ISSN 1981-3031. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/projeto-politico-pedagogico-dialogos-intercruzados-entre-veiga-e-vasconcellos.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

CAMINI, Patrícia. **Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos**. 2015. 155 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; CARDOSO, André Luís Janzkovski. Formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alinhamento entre práticas, princípios formativos e objetivos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 89-106, jan./abr. 2016. DOI:10.5212/PraxEduc.v.11i1.0001. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

CARVALHO, Adriana Perini. **O bloco pedagógico como política pública**: implementação e gerenciamento em quatro escolas da rede municipal de Juiz de Fora. 2015. 226 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CASTRO, Sandra Mara de. **Análise da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a formação do Professor alfabetizador**. 2015. 217 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CAXIAS, Aldenice da Silva. **A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita**: resignificando o processo de alfabetização. 2015. 155 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2015.

CONCEIÇÃO, Sheila Pedroso da et al. Contribuições e desafios do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: ANPED SUL – REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 11., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo7_sheila-pedroso-da-concei%c3%87%c3%83o-bruna-pires-dos-santos-de-menezes-giovana-dos-santos-rodrigues-paula-pires-da-silva-suzane-da-rocha-vieira.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2016.

CORDEIRO, Robson Vinicius. **Alfabetização científica no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: (des)construindo práticas pedagógicas. 2015. 357 p. Dissertação (Mestrado em Educação, em Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2015.

COSTA, Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli. **Era uma vez... alfabetização matemática e contos de fadas**: uma perspectiva para o letramento na infância. 2015. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p.148-151, jan./abr. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

DOLZANE, Maria Ione Feitosa. **Estratégias pedagógicas e gerenciamento aberto**: uma análise cartográfica dos novos formatos de acompanhamento de ações pedagógicas no campo da formação continuada de professores. 2015. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

FERREIRA, Ana Paula Aragão. **O que os professores da rede pública estadual do semiárido sergipano dizem sobre o PNAIC**: Eixo Matemática. 2015. 94 p. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; MACHADO, Rosiani Teresinha Soares. Alfabetização e Letramento: Algumas Concepções sob o Olhar de Orientadoras de Estudo do PNAIC. In: ANPED SUL – REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 10., 2014, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014. ISBN: 978-85-8302-040-0. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1669-0.pdf>. Acesso em: 27 maio 2016.

FRAMBACH, Fernanda de Araújo. **Entre urdiduras e tramas**: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores. 2016. 223 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 107-128, jan./abr. 2016. DOI:10.5212/PraxEduc.v.11i1.0001. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2012.

GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart. **A Alfabetização na Idade Certa e a Educação Ambiental como Práticas de Governo**: deslocamentos nas Políticas Públicas para os três primeiros anos do Ensino Fundamental. 2014. 162 p. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

GONÇALVES, Simone de Fátima da Silva. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: o contributo da literatura infantil na prática docente. 2015. 214 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. Trad. Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Trad. Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUIDI, Janete Aparecida; AUADA, Viviane Gislaine Caetano. A influência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação continuada dos professores paranaenses. In: ANPED SUL – REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 11., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo6_janete-aparecida-guidi-viviane-gislaine-caetano-auada.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2016.

HERMES, Rosméri. **Docências, crianças e políticas de alfabetização/letramento**: entre capturas e possibilidades nas escolas municipais de Arroio do Tigre/RS. 2015. 121 p.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

_____; RICHTER, Sandra Regina Simonis. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o tempo das infâncias na escola pública contemporânea. In: ANPED SUL – REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014. ISBN: 978-85-8302-040-0. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1247-0.pdf>. Acesso em: 26 maio 2016.

ISLABÃO, Valéria Alessandra Coelho; JARDIM, Juliana Mendes Oliveira; NÖRNBERG, Marta. Heterogeneidade em sala de aula: entendimentos das Orientadoras de Estudo do PNAIC. In: ANPED SUL – REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 11., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo6_val%20c3%89ria-alessandra-coelho-islab%20c3%83o-juliana-mendes-oliveira-jardim-marta-n%20c3%96rnberg.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2016.

JAEHN, Lisete; FERREIRA, Marcia Serra. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 256-272, set./dez. 2012. ISSN 1645-1384 (online).

KLEIN, Ana Maria; GALINDO, Monica Abrantes; D'AGUA, Solange Vera Nunes de Lima. Os significados da formação docente desenvolvida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 15-35, jan./abr. 2016. DOI:10.5212/PraxEduc.v.11i1.0001. Disponível em:

<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

KLEIN, Juliana Mottini. **Representações e identidades docentes nos cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.

KORN, Eliane; KOERNER, Rosana Mara. A produção científica sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a contribuição dessa formação aos professores alfabetizadores sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). In: ANPED SUL – REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 11., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo7_eliane-korn-rosana-mara-koerner.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2016.

LEITE, Élia Aparecida Samuel. **Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2014. 141 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LEON, Silvana Correa Vieira de. **Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação: reflexões a partir do PNAIC (2013)**. 2015. 172 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, Espanha, 2007.

LIMA, Hadhianne Peres de. **Alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual: práticas de leitura e escrita**. 2015. 91 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2015.

LOVATO, Regilane Gava. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC/2013) e os professores do município de Castelo – ES**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LUCACHINSKI, Elci Schroeder. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação de professores para a prática alfabetizadora com alunos com deficiência**. 2015. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

LUNA, Maria Cecília de Carvalho Silva. **Responsabilidade Internacional do Brasil por descumprimento ao direito fundamental à educação: uma análise qualitativa**. 2015. 345 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Direitos Fundamentais) – Universidade de Itaúna, Itaúna, 2015.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Unesp, 2014. p. 109-129.

MANZANO, Thaís Sodré. **Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de São Paulo: proposições e ações.** 2014. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARINHO, Tarcyla Coelho de Souza. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: na trilha de sentidos que ressoem em outras formações.** 2015. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MARTINS, Iloine Maria Hartmann. **Alfabetização Matemática: um ato lúdico.** 2015. 761 p. Dissertação (Mestrado em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico** – crítica sobre o desenvolvimento da escrita. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção Educação Contemporânea).

MARTINS, Maria Artemis Ribeiro. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): a educação como legitimação e dominação social.** 199 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MELO, Claudiana Maria Nogueira de. **Programas de formação de professores alfabetizadores de crianças: análise dos aspectos políticos e pedagógicos.** 2015. 165 p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente.** 2015. 252 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MELO, Silmara Cassia Barbosa. **Interrogações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador.** 2015. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/proformacao-programa-de-formacao-de-professores-em-exercicio/>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

MINATEL, Magaly Quintana Pouzo; SANTOS, Sandra Mara Castro dos; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Avaliação dos professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 157-172, jan./abr. 2015. ISSN 1518-3483.

MINDIATE, Manuel Joaquim. **Uma compreensão da alfabetização matemática como política pública no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2015. 86 p. Dissertação (Mestrado em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MONTEIRO, Adriana Bastos Barbosa. **As concepções de lúdico a partir da Unidade Quatro dos Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – 2013**. 2015. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

MORAES, Daisinalva Amorim. **Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC**. 293 p. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 732, 1999.

MORAIS JUNIOR, Eduardo. **Por trás do currículo oficial, que geometria acontece? Um estudo sobre os saberes anunciados nas narrativas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2015. 217 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Minas Gerais, v. 45, p. 265-290, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2016.

_____. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Caderno CEDES** [online], v. 33, n. 89, p.15-34, 2013. ISSN 0101-3262.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. **Concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC**. 2016. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

PAULA, Elisabeth Queiroz de. **A política de formação de professores do programa de intervenção pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais**. 2014. 185 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e Rebelia.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

PEREIRA, Adauto de Jesus. **Contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino da geometria espacial no ciclo de alfabetização.** 2016. 104 p. Dissertação (Mestrado Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

PEREIRA, Vera L. P.; GUIMARÃES, Tania G. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, Eunice M. L. S. (Orgs.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 163-175.

PINTO, Zuleide Pereira dos Santos. **Formação do professor alfabetizador: competências e aplicações nas práticas de alfabetização e letramento.** 2015. 123 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2015.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA A. Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. Chapecó, 2017.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA B. Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. Chapecó, 2017.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA C. Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. Chapecó, 2015.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA D. Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. Chapecó, 2013.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA E. Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. Chapecó, 2017.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de iniciação científica: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação.** Palhoça: Unisul, 2015. 672 p. ISBN 978-85-8019-057-1.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle et al. Analisando as contribuições do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa frente à prática pedagógica inclusiva dos professores orientadores de estudos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 225-240, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.** 2015. 215 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2015.

RODRIGUES, Suzaní dos Santos. **Formação em Rede do PNAIC: concepções e práticas dos formadores e orientadores de estudos.** 2015. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

ROSA, Karine Seidel da. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: repercussões da Provinha Brasil**. 2014. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

ROSA, Zuleide Ramos Ferreira da. **O PNAIC como peça da política de formação continuada de professores: entre fins declarados e expectativas locais**. 2016. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016.

SÁ, Carolina Figueiredo de; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Práticas de alfabetização em turma multisseriada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 215-241, jan./abr. 2016. DOI:10.5212/PraxEduc.v.11i1.0001. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013

SALOMÃO, Rommy. **A formação continuada de professores alfabetizadores: do pré-letramento ao PNAIC**. 2014. 97 p. Dissertação (Mestrado e Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Ensino. **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos**. Florianópolis, 1991.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Disciplinas Curriculares: Alfabetização**. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. **Resolução n.º 17/99**. Conselho Estadual de Educação. Florianópolis, 1999.

_____. **Parecer n. 405**. Conselho Estadual de Educação. Florianópolis, 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Curso para Gestores Escolares: Gestão Democrática e o papel do Gestor. Módulo I – Dimensão Pedagógica**. Florianópolis, 2016.

SANTIAGO, Luciane Teresinha Munhoz. **As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização**. 2015. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

SANTOS, Adriana Rodrigues da Rocha. **Alfabetização e diversidade: o trabalho do professor frente a salas de aulas compostas por alunos com diferentes conhecimentos e experiências**. 2014. 87 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, Cintia Anselmo dos. **O papel do coordenador pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização**

na Idade Certa – PNAIC. 2015. 94 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, Elizete Ferreira dos. **Entre o verbal e o visual: as imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores.** 2015. 254 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SANTOS, Julio Cesar Augustus de Paula. **A ideia de número no ciclo de alfabetização matemática: o olhar do professor.** 2016. 217 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

SANTOS, Márcia Inês Maschio dos. **O lugar dos saberes experienciais dos professores no programa Pacto Nacionais pela Alfabetização na Idade Certa.** 2015. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015.

SANTOS, Natalia Francisca Cardia dos. **Entre o proposto e o almejado: da proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa às expectativas almeçadas por docentes participantes.** 2015. 123 p. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

SANTOS, Paula Renata Amorin. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC-2012): análise e perspectiva de ação.** 2015. 73 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015.

SANTOS, Sandra Mara Castro dos. Habilidades Metalinguísticas contempladas nos Cadernos de Formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. In: ANPED SUL – REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014. ISBN: 978-85-8302-040-0. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1128-0.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2016.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José. O formador de professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as alterações em suas práticas profissionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 199-213, jan./abr. 2016.

DOI:10.5212/PraxEduc.v.11i1.0001 Disponível em:

<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Fabio Colins. **Saberes docentes na/da Formação Continuada de Professores que Ensinam Matemática no Ciclo de Alfabetização.** 2015. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SILVA, Francisca Alves da. **As feminilidades nos livros para a infância do acervo das obras complementares do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** 2015. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

SILVA, Luciana Dantas Sarmento da. **A tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC**. 2015. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Maria das Graças Gonçalves da. **Formação continuada do professor alfabetizador proposta pelo PNAIC: o papel do orientador de estudo no processo formativo**. 2015. 197 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, Micaela Ferreira dos Santos. **Aprendizagem social no jogo Equilíbrio Geométrico (PNAIC): por uma analítica existencial do movimento**. 2015. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Patricia Inacio da. **Letramento e Alfabetização: repensando a prática pedagógica de ensino da escrita com foco nos Programas Pró-Letramento e PNAIC**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, Paula Castor da Silva. **Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC**. 2015. 153 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Roberta da. **Os desafios da gestão da formação de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa em Acopiara/CE**. 2013. 113 p. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 15-35, jan./abr. 2016. DOI:10.5212/PraxEduc.v.11i1.0001. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; PEREIRA, Anna. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 884-905, set./dez. 2013.

SILVEIRA, Michele de Souza. **Políticas Públicas para a Garantia dos Direitos de Aprendizagem de Matemática**. 2015. 129 p. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica) – Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2015.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 14. ed. São Paulo: Ática, 1996.

SOARES, Maria Zuleide Abrantes. **A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. 109 p. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SOUSA, Sandra Novais. **O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os Programas “Alfa e Beto” e PNAIC**. 2014. 204 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

_____; NOGUEIRA, Greice Davanço; MELIM, Ana Paula Gaspar. Um cenário, duas técnicas: análise dos pressupostos teóricos dos programas ALFA e BETO e PNAIC. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT10-3694.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2014a. 358 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, , Florianópolis, 2014a.

_____. A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: ANPED SUL – REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014b. ISBN: 978-85-8302-040-0. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/95-0.pdf>. Acesso em: 30 maio 2016.

SOUZA, Guilherme Alves de. **Uma sequência didática como contribuição para as formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2014. 78 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

SOUZA, Júlia Teixeira. **Concepção de oralidade presente no PNAIC e na formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco**. 2015. 226 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SOUZA, Maria Elizabete; GONÇALVES, Alba Lúcia. A formação dos formadores: um estudo sobre o PNAIC. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 151-170, jan./abr. 2016. DOI:10.5212/PraxEduc.v.11i1.0001. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

SOUZA, Regia Maria Silvestre da Silva. **Práticas pedagógicas e necessidades da formação docente: uma odisseia do cotidiano da escola de Ensino Fundamental**. 2015. 201 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOUZA, Tatiana Palamini. **O Trabalho docente e os programas de formação continuada para professores alfabetizadores**. 2015. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

SULZBACH, Cíntia dos Passos. O processo histórico de construção do Projeto Político-Pedagógico nas escolas públicas do município de Chapecó – SC. In: Colóquio Internacional em Educação, e Seminário de Pesquisa sobre Indicadores de Qualidade do Ensino Fundamental, 1., 2011, Joaçaba. **Anais...** v. 1; n. 1. Joaçaba: Unoesc, 2011.

TEDESCO, Sirlei. **Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais – PNAIC e PROUCA – para alfabetização no Ensino Fundamental de uma escola pública.** 2015. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

TOTI, Michelle Cristine da Silva. **O currículo de ciências no ciclo da alfabetização e o efeito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Adulta (PNAIC): um estudo sobre um município do sudoeste goiano.** 2015. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, 2015.

VARGAS, Ingobert. **Políticas Públicas para Livros e a Leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2015. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

VEIGA, Ilma P A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível.** 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. A escola em debate: Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Revista Retratos da escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013.

VENTURA, Ana Lúcia Sanchez de Lima Ventura. **PNAIC Polo São Paulo: desafios da implementação de uma política pública de educação.** 2016. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso. **Políticas Públicas em Alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio – MS.** 2015. 148 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande, 2015.

VIEIRA, Claudia Figueiredo Duarte. **Formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: do texto ao contexto.** 2015. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

VILELA, Rita Amelia Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 223-248, jun. 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos.** Trad. Tomás Tadeu da Silva, Álvaro Moreira Hypolito e Helena Beatriz M. de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMBON, Luciana Bagolin et al. “Formação de Professores” na Produção em Educação em Ciências: Estudo dos Anais do ENPEC. **Ix Enpec**, Águas de Lindóia, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 01-08, nov. 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0343-1.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

ZÜGE, Vanessa. **Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em formação: um olhar a partir de discussões sobre o sistema de numeração decimal no contexto do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2015. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.