

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO**

MARCIA APARECIDA ALFERES

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA: UMA ANÁLISE CONTEXTUAL DA PRODUÇÃO DA
POLÍTICA E DOS PROCESSOS DE
RECONTEXTUALIZAÇÃO**

**PONTA GROSSA
2017**

MARCIA APARECIDA ALFERES

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA: UMA ANÁLISE CONTEXTUAL DA PRODUÇÃO DA
POLÍTICA E DOS PROCESSOS DE
RECONTEXTUALIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Estadual de Ponta
Grossa, na linha de pesquisa: História e Política
Educacionais, como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes.

**PONTA GROSSA
2017**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

A386 Alferes, Marcia Aparecida
 Pacto Nacional pela Alfabetização na
 Idade Certa: uma análise contextual da
 produção da política e dos processos de
 recontextualização/ Marcia Aparecida
 Alferes. Ponta Grossa, 2017.
 244f.

 Tese (Doutorado em Educação - Área de
 Concentração: Educação), Universidade
 Estadual de Ponta Grossa.
 Orientador: Prof. Dr. Jefferson
 Mainardes.

 1.Alfabetização. 2.Política
 Educativa. 3.PNAIC.
 4.Recontextualização. I.Mainardes,
 Jefferson. II. Universidade Estadual de
 Ponta Grossa. Doutorado em Educação. III.
 T.

CDD: 379.81

TERMO DE APROVAÇÃO

MARCIA APARECIDA ALFERES

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA ANÁLISE CONTEXTUAL DA PRODUÇÃO DA POLÍTICA E DOS PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:


Orientador (a) Prof. Dr. Jefferson Mainardes - UEPG


Prof. Dr. Ivo José Both - UNINTER


Profª Dra. Magna do Carmo Silva Cruz - UFPE


Profª Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise - UEPG


Profª Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG

Ponta Grossa, 03 de fevereiro de 2017.

Dedico a todas as professoras e professores alfabetizadores que, através de sua dedicação, não medem esforços para que seus alunos aprendam a ler e a escrever.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente ao meu orientador, professor Dr. Jefferson Mainardes, por todo apoio, ensinamento, incentivo, amizade e parceria na realização do presente trabalho.

Aos professores da banca, Dr. Ivo José Both, Dra. Magna do Carmo Silva Cruz, Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise e Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo, pelas valiosas contribuições.

Às professoras Dra. Maria Inês Marcondes, Dra. Letícia Fraga, Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise e Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo, pelas contribuições no exame de qualificação.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, pelos saberes compartilhados.

À Coordenação Geral do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e à Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (SME), pela autorização para a realização da presente pesquisa.

Às professoras alfabetizadoras do município de Ponta Grossa, que me aceitaram como pesquisadora em suas salas de aula.

À coordenadora geral do PNAIC na UEPG, à formadora do mesmo programa na referida universidade, à coordenadora local, à orientadora de estudos, às diretoras e pedagogas que participaram da pesquisa.

À Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), pela bolsa concedida.

À Secretaria de Estado da Educação do Paraná, pelo afastamento para realização dos estudos.

À Silvana Stremel, pela amizade e companheirismo nos grupos de pesquisa, nas orientações e nos eventos.

À minha mãe, Maria e ao meu marido, Claudinei, pela paciência, companheirismo e incentivo, e a minha filha Maria Victoria, por me fazer feliz todos os dias durante essa caminhada.

ALFERES, M. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização. 2016, 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2017.

RESUMO

Esta tese analisa a produção do PNAIC (Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa) no âmbito do Governo Federal (nível macro) e como as ações do Programa são recontextualizadas por orientadoras de estudo e professoras alfabetizadoras na formação continuada (nível meso), e na sala de aula, por professoras alfabetizadoras (nível micro). Utiliza-se de conceitos da teoria de Bernstein (1996, 2003) sobre a estruturação do discurso pedagógico e processos de recontextualização, bem como de contribuições da *theory of policy enactment* formulada por Ball, Maguire e Braun (2016). A pesquisa tem por base um trabalho qualitativo com foco nos seguintes aspectos: a) na formação continuada de orientadoras de estudo e professoras alfabetizadoras; b) nas práticas pedagógicas de alfabetização desenvolvidas nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental em duas escolas da rede de ensino do município de Ponta Grossa/PR. Os procedimentos de coleta de dados são: a) a análise de documentos oficiais e legais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; b) a observação participante na formação continuada das orientadoras de estudo e das professoras alfabetizadoras, em eventos realizados pela Secretaria Municipal de Educação e pela Coordenação do PNAIC da Universidade Estadual de Ponta Grossa; c) a observação participante de práticas pedagógicas de alfabetização no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) em salas de aulas de duas escolas no município de Ponta Grossa/PR; d) entrevistas com: coordenadora geral do PNAIC; coordenadora local do PNAIC; formadora do PNAIC; orientadora de estudo; direção e equipe pedagógica das duas escolas da rede de ensino municipal de Ponta Grossa, Paraná; e professoras alfabetizadoras. A tese argumenta que o PNAIC possui elementos de uma pedagogia mista, com princípios dos modelos pedagógicos de competência e de desempenho. Argumenta, também, que o PNAIC é recontextualizado nas instâncias meso e micro, configurando diferentes sentidos e possibilidades no processo de *enactment* (colocação em ação). Os resultados da pesquisa apontam que, apesar de abrangente, necessário e relevante, o PNAIC apresenta potencialidades, limites e desafios. Algumas das potencialidades são: o PNAIC é um Programa abrangente com ações e estratégias bem definidas; possui materiais específicos para alfabetização; aproveita os materiais já existentes na escola; possibilita a participação das universidades públicas na elaboração do material e na formação dos professores; proporciona uma maior visibilidade das áreas de Geografia, Arte, História e Ciências, entre outros. Como limitações, a principal é a descontinuidade do PNAIC. Além disto, não ocorre uma prestação de contas dos investimentos realizados no Programa; não são todos os professores cursistas que permanecem no ciclo de alfabetização; os recursos financeiros não são repassados diretamente às universidades e falta um espaço democrático para debater publicamente o PNAIC, com a participação dos professores. Os desafios são: a continuidade do Programa em uma perspectiva de formação *de rede*; discussões sobre melhorias nas condições materiais e de trabalho dos professores; apoio pedagógico aos professores na escola, principalmente aos iniciantes; acompanhamento constante da aprendizagem dos alunos; revisão dos currículos dos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: Alfabetização. Política Educacional. PNAIC. Recontextualização.

ALFERES, M. A. **National Pact for literacy in the Right Age**: a contextual analysis of the policy production and recontextualization processes. 2016, 244 f. Thesis (PhD in Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2017.

ABSTRACT

This thesis analysis the production of PNAIC (National Pact for Literacy in the Right Age, in its Portuguese acronym) in Federal Government scope (macro level) and how the actions of the Program were recontextualized by study supervisors and literacy teachers in continuous training (meso level), and inside the classroom by literacy teachers (micro level). It used concepts by Bernstein (1996, 2003) theory on structuration of pedagogical discourse and recontextualization process, as well contributions from the *theory of policy enactment* by Ball, Maguire and Braun (2016). The research had as base a qualitative study focused on the following aspects: a) study supervisors and literacy teachers continuous; and b) on literacy pedagogical practices developed with 1st, 2nd and 3rd years of Elementary School. It was developed in two schools of teaching municipal network of Ponta Grossa/PR. Data collection procedures were performed in the analysis of official and legal documents of PNAIC. In addition, the participant observation on the continuous training of study supervisors and literacy teachers in events carried out by the Municipal Secretary of Education and PNAIC Coordination of Ponta Grossa State University were consider for data collection. Participating observation on pedagogical practices in the literacy cycle (1st, 2nd and 3rd years on Elementary School) inside classrooms of two schools in Ponta Grossa town, state of Paraná were carried out for data collection. Interviews with PNAIC general coordinator; PNAIC local coordinator; PNAIC trainer; study supervisor; management and pedagogical team of two schools of municipal education network of Ponta Grossa, Paraná; and literacy teachers also composed the data collection. The thesis argued that PNAIC has elements of a mixed pedagogy based on the pedagogical models of competence and performance. Likewise, the study argued that PNAIC is recontextualized in meso and micro instances setting up different meanings and possibilities in the process of *enactment*. The results of the research indicate that, although comprehensive, necessary and relevant, the National Pact for Literacy at the Right Age (called PNAIC) presents potentialities, limits and challenges. Some of the potentialities are: PNAIC is a comprehensive program with well defined actions and strategies; it has specific materials for literacy classes; it takes advantage of school existing materials; it makes possible the participation of public universities in the elaboration of the material and education of teachers; it provides greater visibility of the areas of Geography, Art, History and Science, among others. As limitations, the main one is the discontinuity of PNAIC. In addition, there was no accountability for the investments made in the program; not all teachers who participated in the courses remained in the literacy cycle; the financial resources are not passed directly to the universities; and there is no democratic space to publicly debate PNAIC, with the teachers' participation. The challenges are: the continuity of the program from a network education perspective; discussions about education and the role of the school; improvement in the material and working conditions of the teachers; pedagogical support for teachers at school, specially for beginners; constant monitoring of student learning; curriculum revision of teacher education courses

Keywords: Literacy. Education Policy. PNAIC. Recontextualization.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese da organização do PNAIC (Continua na página seguinte)	34
Quadro 2 - Contextos da prática investigados nos textos incluídos na revisão de literatura.....	47
Quadro 3 - Conhecimento recontextualizado	84
Quadro 4 - Dimensões contextuais da atuação da política	96
Quadro 5 - Organização da Escola A	107
Quadro 6 - Organização da Escola B	108
Quadro 7 - Descrição das práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética desenvolvidas pela professora alfabetizadora (PA1, Escola A - 2014 - Continua na página seguinte).....	167
Quadro 8 - Descrição das práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética desenvolvidas pela professora alfabetizadora (PA2, Escola A - 2014).....	169
Quadro 9 - Descrição das práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética desenvolvidas pela professora alfabetizadora (PA3, Escola A - 2014/2015)	171
Quadro 10 - Descrição das práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética desenvolvidas pela professora alfabetizadora (PA4, Escola A - 2014/2015)	173
Quadro 11 - Descrição das práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética desenvolvidas pela professora alfabetizadora (PA5, Escola B - 2015).....	174
Quadro 12 - Descrição das práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética desenvolvidas pela professora alfabetizadora (PA6, Escola B - 2015).....	176
Quadro 13 - Síntese das práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética desenvolvidas pelas professoras (PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA5)	177

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cadernos de Formação - Língua Portuguesa (Continua na página seguinte)	37
Tabela 2 - Cadernos de Formação - Educação do Campo.....	41
Tabela 3 - Cadernos de Formação - Matemática.....	42
Tabela 4 - Cadernos de Formação 2015	43
Tabela 5 - Quantitativo de trabalhos acadêmicos que abordam sobre o PNAIC, conforme as categorias (teses, dissertações, capítulos de livros, artigos e trabalhos completos em anais de eventos), no período de 2013 a 2016.....	46
Tabela 6 - Trabalhos incluídos na revisão de literatura, de acordo com as categorias (2013-2016) (Continua na página seguinte).....	46
Tabela 7 - Características das pedagogias visíveis e invisíveis.....	86
Tabela 8 - Relação das professoras entrevistadas.....	104
Tabela 9 - Organização do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ponta Grossa/PR ...	105
Tabela 10 - Ideb (anos iniciais) das escolas pesquisadas e total da Rede Municipal de Ponta Grossa, Estado do Paraná e Brasil (2005-2015)	109
Tabela 11 - Taxa de crianças não alfabetizadas aos oito anos de idade (continua na página seguinte)	124
Tabela 12 - Números da alfabetização	126
Tabela 13 - Calendário PNAIC 2016	139
Tabela 14 - Quantidade de participantes atendidos no PNAIC pela UEPG.....	140

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Inter-relações entre as características da prática pedagógica do professor e o desenvolvimento científico dos alunos.....	89
Figura 2 - Taxa de crianças não alfabetizadas aos 8 anos, por Estado (Censo 2010/IBGE)..	126
Figura 3 - Taxa de crianças não alfabetizadas aos 8 anos, por região (Censo 2010/IBGE)...	126

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEALE	Centro de alfabetização, leitura e escrita
CMEIS	Centros Municipais de Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PR	Paraná
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
TPE	Todos pela Educação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UF	Unidade Federativa
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - A CONTEXTUALIZAÇÃO DO PNAIC	25
1.1 PNAIC: OBJETIVOS, PRINCÍPIOS E ASPECTOS LEGAIS	25
1.1.1 A organização do PNAIC em eixos de atuação.....	29
1.1.2 Os Cadernos de Formação continuada do PNAIC	35
1.2 REVISÃO DE LITERATURA	45
1.2.1 PNAIC como Política Educacional	48
1.2.2 PNAIC e Formação de professores	53
1.2.3 Análise de material do PNAIC	56
1.2.4 PNAIC e avaliação	58
1.2.5 PNAIC e currículo	59
1.2.6 PNAIC e planejamento	61
1.2.7 Ensino e aprendizagem no PNAIC	62
1.2.8 Revisão de literatura do PNAIC	62
1.2.9 As pesquisas sobre o PNAIC: uma síntese	63
CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO PARA A ANÁLISE DO PNAIC: DA PRODUÇÃO DO PROGRAMA AO CONTEXTO DA PRÁTICA (NOS CONTEXTOS MACRO, MESO E MICRO)	66
2.1 A TEORIA DE BASIL BERNSTEIN.....	66
2.1.1 Estruturação do discurso pedagógico e processos de recontextualização	73
2.1.2 Classificação e enquadramento	79
2.1.3 Pedagogia visível e invisível e os modelos pedagógicos de competência e de desempenho	81
2.1.4 Regras hierárquicas, regras de sequenciamento e regras criteriosais.....	85
2.2 PEDAGOGIA MISTA	88
2.3 THEORY OF POLICY ENACTMENT VERSUS IMPLEMENTAÇÃO.....	91
CAPÍTULO 3 - A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	99
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	99
3.1.1 Procedimentos de coleta de dados utilizados na pesquisa.....	100
3.2 QUESTÕES ÉTICAS.....	102
3.3 AS ETAPAS DA PESQUISA	103
3.4 CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL E DAS ESCOLAS	105
3.5 CARATERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	110
3.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	111
CAPÍTULO 4 - EXPLORANDO O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.....	113
4.1 AS RAZÕES QUE LEVARAM À CRIAÇÃO DO PNAIC.....	113
4.1.1 O movimento <i>Todos pela Educação</i> e a meta 2	115
4.1.2 As metas do PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.....	118
4.1.3 O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC): inspiração para o PNAIC	119
4.1.4 O fracasso da alfabetização apresentada em números: justificativa para o PNAIC	123
4.2 A PRODUÇÃO DO DISCURSO ALFABETIZAR NA IDADE CERTA.....	131

4.3 A PRODUÇÃO DO PNAIC EM NÍVEL MACRO: REFLEXÕES PARA A CONTINUIDADE DA PESQUISA EM NÍVEL MESO E MICRO	135
---	-----

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA.....	137
--	-----

5.1 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PNAIC NA FORMAÇÃO DE ORIENTADORES DE ESTUDO	137
---	-----

5.1.1 Aspectos gerais da formação continuada de orientadores de estudo.....	138
---	-----

5.1.2 A recontextualização do PNAIC: com base nas entrevistas e observações	142
---	-----

5.2 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PNAIC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	150
--	-----

5.2.1 Aspectos gerais da formação de professores alfabetizadores no município de Ponta Grossa	151
---	-----

5.2.2 O processo de recontextualização do PNAIC na formação dos professores alfabetizadores	154
---	-----

5.3 O CONTEXTO DA SALA DE AULA	160
--------------------------------------	-----

5.3.1 Recontextualizando o discurso oficial na sala de aula	163
---	-----

5.3.2 Algumas considerações sobre a recontextualização da política na sala de aula.....	177
---	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
----------------------------	-----

REFERÊNCIAS	193
-------------------	-----

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista - Formadora do PNAIC na Instituição de Ensino Superior	213
---	-----

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista - Coordenadora Local do PNAIC no município de Ponta Grossa/PR.....	214
---	-----

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista - Orientadora de Estudos do PNAIC no município de Ponta Grossa/PR.....	215
---	-----

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista - Professoras (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental)	216
---	-----

APÊNDICE F - Roteiro de entrevista - Diretoras das escolas	217
--	-----

APÊNDICE G - Roteiro de entrevista - Pedagogas das escolas.....	218
---	-----

APÊNDICE H - Universidades que participam das ações do PNAIC	219
--	-----

APÊNDICE I - Valores das bolsas para os participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	220
---	-----

APÊNDICE J - Publicações sobre o PNAIC que foram utilizadas na revisão de literatura...	221
---	-----

APÊNDICE K - Publicações sobre o PNAIC classificadas como relatos de experiência	226
--	-----

APÊNDICE L - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	229
---	-----

APÊNDICE M - Observações realizadas nos encontros de formação, ofertados pela UEPG aos Orientadores de Estudo	231
---	-----

APÊNDICE N - Observações realizadas nos encontros de formação de Professores Alfabetizadores.....	232
---	-----

APÊNDICE O - Observações realizadas nas escolas do município de Ponta Grossa/PR.....	233
--	-----

APÊNDICE P - Perfil das professoras entrevistadas.....	235
--	-----

APÊNDICE Q - Atividade de Produção de Texto Coletiva realizada por turma do 3º ano - Escola A.....	237
--	-----

ANEXO A - Lista de municípios atendidos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.....	233
--	-----

ANEXO B - Capas dos Cadernos de Formação do PNAIC e Jogos de Alfabetização	
2012/2013	239
ANEXO C - Parecer consubstanciado do CEP	243

INTRODUÇÃO

Ao iniciar esta tese, considera-se importante explicitar que as políticas educacionais mais recentes para a alfabetização¹ têm desencadeado diversas ações. Essas ações compreendem a prática de elaborar e colocar em ação programas e projetos, que envolvem: a) a avaliação da aprendizagem dos alunos; b) a gestão escolar; c) o currículo; d) a formação continuada de professores alfabetizadores, entre outros.

Com relação à formação continuada de professores alfabetizadores, em pesquisas realizadas recentemente², demonstrou-se que programas, tais como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Programa Pró-Letramento e o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), têm proporcionado, aos professores, um saber teórico relevante para sua prática pedagógica.

No entanto, as avaliações positivas apontadas em tais pesquisas necessitam ser confrontadas com dados de outra natureza, tais como: investigações sobre os avanços qualitativos na prática pedagógica dos professores cursistas; melhorias observadas na aprendizagem dos alunos e nas taxas de aprovação; diminuição da taxa de evasão; mudanças na gestão escolar, nos projetos pedagógicos, nos currículos e avaliação; alterações na organização da escolaridade (séries anuais, ciclos, etc.), entre outros.

Essa necessidade impõe-se como um imperativo, principalmente quando se considera que as pesquisas sobre políticas educacionais devem interrogar e problematizar as políticas colocadas em ação, bem como analisar os seus efeitos na prática pedagógica dos professores e na aprendizagem dos alunos. Ainda deve considerar o fato de que as políticas educacionais colocadas em ação através de programas e projetos, muitas vezes de forma apressada e com discursos atrativos, precisam ser questionadas mais criticamente.

Quando se trata de políticas educacionais voltadas para a alfabetização, é importante destacar a contribuição de Mortatti (2010), que explica que a alfabetização escolar, sendo entendida como um processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, é um processo complexo e multifacetado, que envolve ações humanas e, por isso, políticas, caracterizando-se como um dever do Estado e um direito do cidadão. De forma a esclarecer, pode-se afirmar que essas ações humanas, que nascem como um corpo de ideias advindas de uma pessoa ou

¹ Algumas determinações políticas encontram-se expressas na legislação brasileira e influenciam a elaboração e execução de programas e projetos. No caso da alfabetização, algumas dessas determinações podem ser encontradas no Decreto n.º 6.094 (BRASIL, 2007a), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2010b) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b).

² Ver, por exemplo, Alferes (2009); Teixeira (2010); Alves (2010); Soares (2012); Fonseca (2013); Cordeiro (2015).

de um grupo delas, ou ainda de uma instituição ou conjunto da sociedade, tomam forma e materializam-se em textos políticos, transformando-se em políticas, programas ou projetos, que apresentam diversos interesses sociais e políticos.

Mortatti (2010) retrata que, na história da alfabetização, as urgências políticas, sociais e educacionais sempre têm direcionado ações realizadas, entre elas, a elaboração de políticas públicas. Além disso, a autora explicita que o campo da alfabetização, no Brasil, é coberto por disputas, marcado pela recorrência discursiva da mudança e pela tensão constante entre permanências e rupturas.

No contexto desta tese, é importante destacar que as discussões sobre a necessidade de melhorar as práticas de alfabetização³, bem como a necessidade de formação continuada dos professores em geral⁴, e dos alfabetizadores, em particular, são antigas. Como tais problemas ainda não foram superados, as questões que envolvem a análise desses problemas fazem-se necessárias no atual momento histórico.

Como a tese trata especificamente de uma política voltada à alfabetização, consideramos importante explicitar o conceito de alfabetização que orienta a análise. Para isso, utilizamo-nos das ideias de Magda Soares que, desde a década de 1980, vem contribuindo com as discussões sobre alfabetização no Brasil. A referida autora, em 1985 (SOARES, 1985, grifos da autora), defendia a necessidade de uma teoria coerente da alfabetização, capaz de diferenciar o processo de *aquisição* da língua (oral e escrita), de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita). Nas publicações da autora, foi a primeira vez que ela tomou o conceito de alfabetização em sentido básico e em sentido pleno. A alfabetização, em seu sentido básico, é “[...] entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico [...]” (SOARES, 2004, p. 16). Em sentido pleno, “o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera

³ Uma das discussões é a realizada por Mortatti (2000), que mostra como a alfabetização foi objeto de debate no período de 1876 a 1994. Soares e Maciel (2000) apresentam uma pesquisa sobre o estado do conhecimento em alfabetização, expondo três décadas de produção acadêmica (teses e dissertações) em cursos de Pós-Graduação das áreas de Educação, Psicologia, Letras e Distúrbios da Comunicação. Sob a coordenação geral da Profa. Francisca Izabel Pereira Maciel, ampliou-se a pesquisa dela e de Soares, denominando-a como *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento* (1969-2011). A pesquisa possui caráter permanente no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE/UFMG, e apresenta como objetivos: 1) o levantamento e a avaliação da produção acadêmica (teses e dissertações sobre alfabetização) produzidas nos programas de pós-graduação das instituições brasileiras; 2) avaliação qualitativa e quantitativa das produções científicas; 3) socialização da produção aos pesquisadores brasileiros através do inclusão no banco de dados; 4) integração de diversos pesquisadores do país. O acervo atual é composto de 1415 teses e dissertações, que se encontra disponível no Centro de Pesquisa e Memória da Biblioteca da FaE/UFMG. O banco de dados da pesquisa pode ser acessado em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pesquisas/index.html>>.

⁴ As pesquisas sobre a formação de professores podem ser encontradas nas seguintes publicações: ANDRÉ (2002); ANDRADE (2006); BRZEZINSKI (2006); SOARES (2008); GATTI, BARRETTO, ANDRÉ (2011); ANDRÉ (2013); BARRETO (2015).

tradução do oral para o escrito, e deste para aquele” (SOARES, 1985, p. 21), mas a uma compreensão e/ou expressão de significados.

Em 1996, Soares desenvolveu um esclarecimento conceitual, explicando que entende, por alfabetização, a aquisição das habilidades básicas de leitura e de escrita e dos usos fundamentais da língua escrita na sociedade em que o indivíduo vive. Já os termos *alfabetismo* ou *letramento* referem-se ao estado ou condição de domínio e uso plenos da escrita em uma sociedade letrada (SOARES, 1996). Essa distinção conceitual entre alfabetização e letramento é fundamental, para os dias atuais, para a compreensão de que, no processo de escolarização, é possível definir um momento no qual o aluno esteja alfabetizado (domínio básico), e inserido em um processo de letramento.

Assim, fundamentados nas ideias de Magda Soares, consideramos que a alfabetização e o letramento são termos distintos, mas indissociáveis, ou seja, os conceitos se somam (SOARES, 2010a, 2014). Em síntese, a alfabetização é a aquisição de uma tecnologia (sistema alfabético e ortográfico da escrita); e o letramento, o desenvolvimento de habilidades de uso da tecnologia da escrita (SOARES, 2014).

Em entrevista ao Jornal do Brasil, Soares (2010a) retoma que é necessário ir além da simples aquisição do código escrito em sentido básico. É preciso apropriar-se da alfabetização e do letramento, em outras palavras, deve-se alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. Mas de que forma? Segundo a autora, deve-se

[...] orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos (SOARES, 2010a, p. 5).

Ainda com relação à alfabetização e letramento, a autora explica que,

Por um lado, a aquisição do sistema de escrita - a *alfabetização* - supõe, para ser eficiente, ensino de forma explícita, sistemática, progressiva, sequente, uma vez que as relações entre fonemas e grafemas são convencionais e em grande parte arbitrárias, não sendo, assim, necessário, nem talvez justo, atribuir à criança a difícil tarefa de “redescoberta” desse sistema de representações convencional, tão laboriosamente construído pela humanidade ao longo de séculos. Mas esse ensino não precisa ser, ou melhor, não **deve** ser feito com base em frases e textos (pseudotextos) construídos artificialmente apenas para servir ao objetivo de ensinar a ler e escrever; ao contrário, esse ensino pode e **deve** ser feito a partir de textos reais, textos que circulam no contexto da criança, para que ela se aproprie do sistema de escrita vivenciando-o tal como é realmente usado nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Por outro lado, o desenvolvimento de competências para a leitura e a escrita - o *letramento* - deve ser orientado por objetivos específicos: familiarização da criança, na leitura e na escrita, com diferentes gêneros de texto e suas características específicas, manipulação adequada de diferentes portadores de textos, particularmente livros, utilização de livros de referência (dicionários,

enciclopédias), conhecimento e uso de biblioteca, entre muitos outros objetivos orientados pelo e para o letramento. Mas essas atividades podem e devem aproveitar-se de todas as oportunidades que levem a criança a identificar e a compreender a tecnologia que possibilita a produção do material escrito com que convive (SOARES, 2010b, p.26, grifos da autora).

Na presente tese, defendemos que é necessário alfabetizar e letrar ao mesmo tempo e o mais cedo possível, ou seja, já no primeiro ano do Ensino Fundamental, quando a criança completa seis anos de idade. Isto significa que, inicialmente, é importante utilizar textos conhecidos pelas crianças e diferentes gêneros, conforme o contexto no qual elas estão inseridas. Além disso, não se devem utilizar textos apenas para procurar palavras, como os textos pretextos, ou textos de completar. O alfabetizar letrando é muito mais do que isto, pois implica em ler livros de literatura infantil para a turma. Essa leitura deve ser realizada com entusiasmo pelo professor. A maioria das crianças da classe trabalhadora não tem acesso a esse tipo de material, por isso a prática de alfabetizar letrando é tão importante. Além da leitura, a intervenção que o professor alfabetizador faz junto à criança é primordial para o contato e o entendimento de como funciona o SEA (Sistema de Escrita Alfabética). Conforme Soares (2016, grifo nosso), as práticas de ensino que envolvem a aprendizagem inicial da língua escrita devem ser desenvolvidas em sua *inteireza*, como um todo, no qual o exercício de ler e escrever deve pressupor o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências, por meio de um ensino explícito e sistemático⁵. Para autora, isto é o que tem se denominado de alfabetizar letrando.

Sobre a formação de professores alfabetizadores, Soares (1985) destacava que, até aquele momento não havia, no Brasil, uma formação sistemática de professores alfabetizadores. Na opinião da autora, tal formação era necessária para levar o professor a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística), bem como os condicionantes (sociais, culturais e políticos) do processo de alfabetização, incluindo a elaboração e o uso adequado de materiais didáticos.

Em 2010, a autora retomou a questão da importância da formação do professor alfabetizador. Segundo ela, para que a alfabetização e o letramento aconteçam ao mesmo tempo, o professor precisa ser ele mesmo letrado na sua área de conhecimento, ou seja,

⁵ Para Soares (2016), quando se considera que a apropriação do sistema de escrita é natural, tal como se aprende a falar e ouvir, não se prevê um ensino sistemático e explícito da faceta linguística da alfabetização. Segundo Leal (2013), um ensino sistemático pressupõe: a) contemplar conhecimentos/capacidades complexas de modo frequente (envolvendo situações didáticas de boa qualidade); b) garantir a sistematicidade, sem que o ensino seja repetitivo e enfadonho; e c) práticas pedagógicas com ênfase em uso de jogos, diversão e músicas; uso dos mesmos recursos didáticos em diferentes atividades; diversificação de atividades com objetivos semelhantes; preparação dos alunos para realização das atividades (concentração e motivação); atitude colaborativa do(a) professor(a); interação entre os alunos; continuidade entre as aulas; e diversificação de atividades para atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos.

necessita dominar a produção escrita de sua área, as ferramentas que poderá utilizar, ser um bom leitor e um bom produtor de texto na sua área (SOARES, 2010a). Soares (2014, grifo da autora) defende a formação *de rede* como uma alternativa para o desenvolvimento profissional de professores(as) alfabetizadores(as). Por isso, em 2014 a autora apresentou a formação *de rede* (SOARES, 2014, grifo da autora), que será detalhada no capítulo 1.

O objeto de investigação da presente pesquisa foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O PNAIC é um Programa do Ministério da Educação (MEC), que tem por como principal compromisso desenvolver ações estratégicas, que permitam alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e Matemática até, no máximo, os oito anos de idade, o que corresponde ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. A principal estratégia apresentada no PNAIC é o eixo de formação continuada presencial de professores alfabetizadores. A contextualização do objeto de pesquisa será realizada no capítulo 1.

Em primeiro lugar, é relevante destacar que o interesse pelo objeto de investigação dessa tese está estreitamente relacionado à minha trajetória profissional e acadêmica. No período de 2000 a 2010, atuei como professora alfabetizadora em um município do Estado do Paraná. No segundo ano do curso de Graduação em Pedagogia (2002), decidi qual seria o tema para o Trabalho de Conclusão de Curso: alfabetização e letramento. Como era professora alfabetizadora, tinha muitas dúvidas a respeito do conceito de letramento, e comecei a ler livros e artigos de Emília Ferreiro e Magda Soares. Em minha prática pedagógica utilizava o método fônico⁶, mas sem obter os resultados que desejava. Deste modo, optei por trabalhar com a perspectiva de alfabetizar letrando⁷, de acordo as

⁶ O aprendizado sobre o método fônico ocorreu primeiramente na minha formação inicial (Magistério) e na formação continuada ofertada pela rede municipal, na qual atuei como professora alfabetizadora. O método fônico, segundo Moraes (2012), integra o grupo de métodos sintéticos. Neste grupo pressupõem-se que o aprendiz deve partir de unidades linguísticas menores (letras, sílabas ou fonemas), somando os *pedaços* até chegar nas unidades maiores. No método fônico, segundo o autor, está a crença de que os fonemas existiriam como unidades na mente do aprendiz, que poderiam pronunciar os nomes das letras, através de um processo de treinamento dessa pronúncia. O treino e a memorização dessas letras podem levar à leitura de palavras, e um dia, à leitura de textos.

⁷ Na minha prática pedagógica, enquanto professora alfabetizadora, o alfabetizar letrando significou trabalhar com textos que eram conhecidos dos alunos, tais como: rótulos, placas, bilhetes, cartas, músicas, poesias, livros de literatura infantil, revistas, jornais, entre outros. Cada um dos textos escolhidos era significativo, pois fazia parte do cotidiano da turma. Os textos eram lidos por mim, os alunos ouviam com atenção e, posteriormente, realizávamos interpretação oral e por meio de desenhos. Os que queriam reproduziam oralmente o texto para os colegas. Após representar o texto por meio de desenho, utilizava, do texto, as palavras a serem trabalhadas, destacando a sua letra inicial, mas, ao mesmo tempo, fazendo um reconhecimento global da composição da palavra. O texto não era utilizado apenas como pretexto para o ensino de letras e sílabas, mas para que as crianças se apropriassem da leitura e da escrita, de modo a fazerem o uso social dessa apropriação. Como exemplo, posso citar o trabalho com bilhete que realizei com alunos da primeira série no ano de 2004. Elaboramos coletivamente um bilhete aos pais dos alunos. Outro exemplo, quando trabalhamos receitas, os

interpretações que fiz dos trabalhos de Soares (1997, 2003a). Além de alcançar os resultados desejados, transformei essa experiência no Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia e depois em um artigo. O artigo foi enviado para o 7º Encontro de Atividades Científicas da Universidade Norte do Paraná - Londrina/PR, sendo aprovado e publicado na Revista Científica da instituição (ALFERES; KLEIN, 2005), bem como recebeu o prêmio de Iniciação Científica, por ser o melhor na área de Ciências Humanas e Educação. Esse foi um incentivo para que, no Mestrado em Educação (concluído na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, em 2009), continuasse com o tema *alfabetização*, tendo desenvolvido pesquisa sobre o Programa Pró-Letramento (ALFERES, 2009). Pelo fato de ter sonhado um dia em ser professora e ter estudado para isso (cursando Magistério e Pedagogia), desde o início de meus estudos acadêmicos tenho me dedicado a uma formação mais consolidada, no sentido de proporcionar, aos meus alunos, a apropriação dos conhecimentos. A profissão de professora alfabetizadora, a Graduação e a Pós-Graduação me ensinaram o quanto é importante ensinar e aprender, principalmente quando se realiza uma prática pedagógica com a criança que está iniciando sua escolarização⁸ (Educação Infantil e Ciclo de Alfabetização). Por isto justifica-se minha escolha pela investigação de um programa que tem como meta principal desenvolver estratégias que permitam que todas as crianças sejam alfabetizadas até, no máximo, os oito anos de idade. E, ainda, pelo fato que essas estratégias encontram-se relacionadas com políticas educacionais de alfabetização, com políticas de avaliação, com políticas de formação continuada de professores e com a prática pedagógica desses professores.

Outra razão para a realização da presente pesquisa é que, no discurso oficial, protagonizado pelo Governo Federal e Ministério da Educação, a alfabetização foi e está sendo considerada como o maior e mais importante desafio a ser enfrentado. Esse desafio está sendo considerado como forma estratégica e decisiva para que, ao final do ciclo de alfabetização⁹, ou seja, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estejam

alunos trouxeram receitas de casa, que suas mães faziam, escolhemos uma delas para praticar na escola e depois montamos um caderno de receitas da turma.

⁸ Segundo Soares (2003b, grifos da autora), a escolarização pode ser entendida em dois sentidos: a) por um lado, a fim de discutir as relações entre níveis de aprendizado escolar e níveis de letramento, ou seja, toma-se a palavra com o complemento *pessoa*, considera-se a escolarização *da criança, do jovem ou do adulto*; b) por outro lado, o conceito de escolarização aparece em busca das relações entre práticas sociais e práticas escolares de leitura e de escrita, tomando-se a palavra com o complemento *conteúdo*, ou seja, considera-se a escolarização da escrita como objeto de aprendizagem.

⁹ Segundo o documento do PNAIC, que trata dos aspectos gerais do programa (BRASIL, 2012e, p. 17), “O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à

alfabetizadas e que consigam prosseguir na sua escolarização¹⁰. Uma das ações executadas desde 2012 pelo Ministério da Educação junto ao Distrito Federal, Estados e Municípios, tem sido a execução do Programa PNAIC, no intuito de que a meta de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental seja alcançada. Em resumo, o discurso oficial é que o pacto entre União, Estados e Municípios tem a finalidade de mobilizar esforços e recursos para a valorização dos professores e das escolas, com a oferta de apoio pedagógico por meio de materiais didáticos para as crianças e a implementação de sistemas de avaliação, gestão e monitoramento (BRASIL, 2012e).

Consideramos como necessária uma análise mais abrangente e crítica¹¹ do PNAIC, que incluía a investigação sobre a produção do seu discurso oficial (nível macro), bem como dos processos de recontextualização deste Programa no contexto da prática (níveis meso e micro), ou seja, nos espaços de formação continuada presencial de professores alfabetizadores e orientadores de estudo, e nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores.

Deste modo, a pesquisa teve como objetivo principal analisar as ações do PNAIC no campo da produção do discurso da política (nível macro), bem como os processos de recontextualização que ocorrem no nível meso e nível micro.

Os objetivos específicos foram:

a) Identificar as principais influências na produção da política (PNAIC) e da construção do seu discurso oficial; b) Explorar como as propostas do PNAIC são recontextualizadas no contexto da prática (na formação de orientadores de estudo, dos professores e na prática pedagógica na sala de aula); c) Identificar as potencialidades, limites e desafios do PNAIC.

Na presente tese utilizou-se da pesquisa qualitativa com foco: a) na análise de documentos legais e oficiais da política (textos políticos); b) na formação continuada

ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos”.

¹⁰ O documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*, divulgado pelo Ministério da Educação em dezembro de 2012 (BRASIL, 2012d), aponta que a alfabetização na idade certa e para todos é uma tarefa a ser concretizada de forma urgente, em virtude da necessidade de garantir a plena alfabetização de todas as crianças. Entendemos que a plena alfabetização é uma condição para a continuidade da escolarização do aluno. Em consonância com esse entendimento, no segundo semestre de 2016, o MEC apresentou que alfabetizar bem todas as crianças até os oito anos significa oferecer-lhes uma base sólida para um percurso escolar de sucesso e dar um importante passo para a qualidade, a inclusão e a equidade da educação (BRASIL, 2016c).

¹¹ Consideramos a presente pesquisa como abrangente, pois tem como objetivo analisar o PNAIC da forma mais ampla possível, ou seja, em níveis macro, meso e micro. E crítica, porque os conceitos apresentados na produção do discurso da política são problematizados em todos os níveis analisados.

presencial de orientadores de estudo e professores alfabetizadores; c) e nas práticas pedagógicas de alfabetização desenvolvidas nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental em duas escolas da rede de ensino do município de Ponta Grossa, Estado do Paraná.

Os procedimentos de coleta de dados foram: a) a análise documental de textos oficiais e legais (textos políticos) do Programa investigado; b) a observação participante na formação continuada de orientadoras de estudos e de professoras alfabetizadoras, em eventos realizados pela Secretaria Municipal de Educação e pela Coordenação do PNAIC da Universidade Estadual de Ponta Grossa; c) a observação participante de práticas pedagógicas de alfabetização no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) em salas de aulas de duas escolas, no município de Ponta Grossa/PR; d) entrevistas com: coordenadora geral do PNAIC; coordenadora local do PNAIC; formadora da Instituição de Ensino Superior (IES); orientadora de estudo; direção e equipe pedagógica de duas escolas do município de Ponta Grossa; professoras alfabetizadoras;

A pesquisa fundamentou-se em conceitos da teoria de Basil Bernstein, principalmente sobre a estruturação do discurso pedagógico e processos de recontextualização. Adicionalmente, empregaram-se as dimensões contextuais do processo de colocação da política em ação (*policy enactment*) formulado por Ball, Maguire e Braun (2016).

A teoria de Bernstein ofereceu elementos teóricos necessários para a análise da produção do discurso oficial do PNAIC, a compreensão de como formadoras, orientadores de estudo e professores alfabetizadores recontextualizaram o Programa no contexto de formação continuada, e para o entendimento dos aspectos políticos-pedagógicos do contexto da prática em escolas municipais. A *theory of policy enactment*¹² apresentada por Ball, Maguire e Braun em 2012 no livro *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*, e traduzido para a Língua Portuguesa em 2016, contribuiu para entender como as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas no contexto da prática, e como esse contexto da prática influencia a política.

A partir do referencial teórico assumido (BERNSTEIN; BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016), consideramos o PNAIC, como um programa que está sujeito aos processos de recontextualização (BERNSTEIN, 1996), pois, no contexto da prática pedagógica, o professor alfabetizador poderá assumir perspectivas muito diferenciadas daquelas propostas

¹² Traduzimos *theory of policy enactment* como teoria da política em ação. Por isso, na presente tese utilizamos ambos os termos.

na política¹³, dadas as dimensões contextuais descritas por Ball, Maguire e Braun (2016)¹⁴.

Outro aspecto relevante é que a ideia de que a criança deve estar alfabetizada até os oito anos de idade foi apresentada, inicialmente, como meta do movimento “Todos pela Educação” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006), cujos objetivos, segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011), estão muito relacionados à eficiência, eficácia e efetividade, bem como ao conceito de performatividade, conforme aponta Hattge (2014)¹⁵. Ao longo do tempo, essa meta foi incorporada nos documentos do MEC, tais como no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (BRASIL, 2007a), no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b) e no Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014b). No PNE, a meta 5 expõe que se deve alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental. E para que esse objetivo seja alcançado a meta 5 contempla sete estratégias¹⁶.

A partir do referencial teórico, da revisão de literatura e da análise de dados, desenvolvemos os seguintes argumentos:

¹³ A complexidade em se converter políticas em práticas, na perspectiva de Rosa (2012, p. 14), “se deve ao fato de que as políticas são e estão codificadas numa série de textos e documentos legais que, ao chegarem às escolas, são decodificadas e interpretadas de maneiras diversas a depender da história, da cultura e também das condições concretas e dos recursos materiais de cada instituição”.

¹⁴ Ver no Quadro 4 as dimensões contextuais da teoria da política em ação.

¹⁵ A performatividade, segundo Ball (2002, 2004, 2005, 2010), é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação. Para o controle e mudança de desempenhos de sujeitos individuais (tais como os professores) ou de organizações (tais como as escolas), a performatividade emprega-se de julgamentos, comparações e exposições das performances. Estas performances ou desempenhos servem de parâmetros de produtividade e de resultado e são utilizados pela gestão para momentos de promoção ou inspeção.

¹⁶ As estratégias são as seguintes: 1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; 2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental; 3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos; 4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade; 5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas; 6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização; 7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal (BRASIL, 2014b).

- O PNAIC é um programa abrangente, necessário e relevante para a melhoria da qualidade da aprendizagem no ciclo de alfabetização. No entanto, constitui-se em uma condição necessária, mas não suficiente para promover uma alteração significativa dessa qualidade, pois enfatiza a formação continuada e a disseminação de determinadas concepções e práticas por meio de materiais específicos. Uma alteração mais significativa demanda investimentos em outros aspectos, tanto intra quanto extra-escolares.

- Os princípios e propostas do PNAIC são recontextualizados nos contextos meso (Secretaria de Educação, Universidades, encontros de formação) e micro (sala de aula). Os orientadores de estudo e professores alfabetizadores interpretam e traduzem em ação os textos do PNAIC de formas diferenciadas. A interpretação e a tradução são processos complexos, pois quando os sujeitos se envolvem com a política e também são envolvidos por ela, trazem consigo características culturais, profissionais e de formação, as quais influenciam o processo de recontextualização. A infraestrutura e as condições institucionais também são dimensões relevantes nesse processo.

- Com base em aspectos da teoria de Bernstein, argumenta-se que o PNAIC apresenta elementos da chamada pedagogia mista, ou seja, fundamenta-se no modelo pedagógico de competência e, também, em alguns aspectos do modelo pedagógico de desempenho¹⁷. Por um lado, o Pacto enfatiza o emprego de práticas sistemáticas no processo de alfabetização e monitoramento da aprendizagem dos alunos (o que está relacionado ao modelo de competência). Por outro lado, há preocupação com a melhoria de índices e desenvolvimento de estratégias de avaliação externa (modelo pedagógico de desempenho).

- A noção de *idade certa* não é consensual e necessita ser questionada. Por um lado, coloca a responsabilidade da alfabetização na criança e nos professores. Por outro, parece desconsiderar que alfabetização é um processo contínuo, não espontâneo (pois está relacionado às condições de ensino), cujo domínio básico (alfabetização inicial) pode variar de uma criança para outra, bem como de um contexto para outro. Desse modo, a mudança de PNAIC para *Programa Integrado de Apoio à Alfabetização e ao Letramento*, anunciado em março de 2016, parecia uma designação mais adequada. No entanto, tal ideia não foi colocada em ação. Além disso, considerar que a *idade certa* é até os oito anos de idade não corresponde com a realidade e diferenças existentes entre escolas

¹⁷ A respeito dos modelos pedagógicos de competência e desempenho, ver o item 2.1.3 do capítulo 2.

públicas e privadas. Tais diferenças estão relacionadas a condições sociais objetivas, determinadas pelas diferenças de classe social e diferentes capitais culturais.

A presente tese foi estruturada em cinco capítulos. No primeiro realizou-se a contextualização do objeto de pesquisa, com a descrição do PNAIC, seus princípios fundamentais de organização (eixos de atuação e cadernos de formação), assim como um panorama sobre as pesquisas já realizadas sobre ele (revisão de literatura).

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico com as principais contribuições do sociólogo Basil Bernstein sobre a estruturação do discurso pedagógico e processos de recontextualização, bem como as contribuições da *theory of policy enactment* formulada por Ball, Maguire e Braun (2016).

Na sequência, o terceiro capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, incluindo: a) o tipo de abordagem utilizada (qualitativa); b) os procedimentos utilizados para a coleta dos dados; c) as etapas da pesquisa (níveis macro, meso e micro); d) as questões éticas; e) a caracterização da rede de ensino e das escolas do município de Ponta Grossa/PR; e f) caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta uma análise sobre a produção do discurso oficial do PNAIC, que foi realizado no âmbito do Governo Federal (nível macro da política educacional). O estudo do nível macro envolveu a análise das influências que levaram à elaboração do PNAIC, assim como uma discussão sobre a noção de *idade certa*. Esta noção encontra-se presente em documentos e programas que são anteriores ao PNAIC, que foi, ao longo do tempo, sendo incorporada em documentos e discursos oficiais do Governo Federal.

O quinto capítulo apresenta a recontextualização do PNAIC em nível meso e micro da política. O nível meso é intermediário entre o macro (Governo Federal) e o micro (sala de aula). O nível meso envolveu a atuação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG e da Secretaria Municipal de Educação do município de Ponta Grossa/PR na formação continuada de orientadores de estudo e professores alfabetizadores. E, por fim, a análise do nível micro da política em ação, que se constitui pelo processo de recontextualização que ocorre nas salas de aula, por meio da atuação pedagógica das professoras que participaram das ações propostas pelo PNAIC.

CAPÍTULO 1 - A CONTEXTUALIZAÇÃO DO PNAIC

O objetivo deste capítulo foi apresentar o PNAIC, seus princípios fundamentais de organização, bem como um panorama sobre as pesquisas já realizadas sobre ele. Uma análise detalhada sobre as razões que levaram à produção do PNAIC e seus discursos será realizada no capítulo 4.

O PNAIC é um Programa que foi criado pelo Ministério da Educação em 2012, com o apoio do Governo Federal. Seu eixo principal de atuação é a formação continuada presencial de professores alfabetizadores. O objetivo principal do PNAIC é criar estratégias para que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estejam alfabetizadas. Para tal, um compromisso formal foi firmado com as secretarias estaduais, municipais e distrital de educação e com 41 universidades públicas brasileiras¹⁸. Entre as universidades que participam do Programa, está a Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, que atua nos eixos de gestão, formação e monitoramento das ações do Programa no município de Ponta Grossa e em outros 133 municípios do Estado do Paraná¹⁹.

O presente capítulo inicia com a contextualização do PNAIC, como ele surgiu, seus objetivos, princípios e aspectos legais. A partir da contextualização inicial, aborda-se como o PNAIC encontra-se organizado em eixos de atuação, a fim de atender seu objetivo principal. Na sequência do texto são apresentados os materiais de formação continuada (cadernos de formação) e a revisão de literatura.

1.1 PNAIC: OBJETIVOS, PRINCÍPIOS E ASPECTOS LEGAIS

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído pela Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a), e lançado em 8 de novembro de 2012²⁰. O PNAIC surgiu como compromisso formal, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o

¹⁸ A listagem completa de universidades que participam das ações do PNAIC encontra-se no Apêndice H. A listagem foi elaborada com base em informações contidas no site oficial do PNAIC (MEC), no qual foram encontradas 41 universidades. O documento Brasil (2014a) cita 38 IES públicas, sendo 31 federais e 7 estaduais. Na Revista *Educação em Foco*, Edição Especial sobre o PNAIC, de fevereiro de 2015, constam 38 Universidades. Diante da divergência entre a quantidade de IES participantes do PNAIC encontradas, optou-se por fazer uma tabela com os dados disponíveis no site do Ministério da Educação (BRASIL, 2013a).

¹⁹ Os municípios atendidos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa estão relacionados no Anexo A.

²⁰ O vídeo de lançamento do PNAIC encontra-se disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vGVdbW5ew8Y>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

previsto no Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007²¹. As ações estratégicas do PNAIC compreendem um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, que visam a contribuir para a alfabetização em uma perspectiva de letramento. O eixo principal desse conjunto de ações é a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012e, 2012f, 2015a, 2015b).

O PNAIC apresenta os seguintes objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012a, p. 23).

Para atingir os objetivos apresentados, as ações do PNAIC apoiam-se nos seguintes eixos de atuação: 1) formação continuada presencial de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais para as escolas; 3) avaliações sistemáticas; e 4) gestão, mobilização e controle social (BRASIL, 2012a).

Assim como as ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação, o Programa possui quatro princípios centrais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (prática pedagógica do professor alfabetizador), a saber:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; 2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; 3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2012f, p. 27).

A adesão ao PNAIC, realizada em 2012, foi opcional para Estados, Municípios e Distrito Federal. Aqueles que não aderiram em 2012 tiveram a oportunidade de adesão em 2013. E os que não aderiram em 2013 também tiveram a oportunidade de aderir posteriormente. Os municípios que aderiram comprometeram-se a:

²¹ O Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, e traz em seu artigo 2º, inciso II, como uma de suas diretrizes, que a alfabetização das crianças deve acontecer até, no máximo, os oito anos de idade, e os resultados desta alfabetização serão aferidos por exame periódico específico (BRASIL, 2007b).

I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática. II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012e, p. 11).

Soares (2014, grifos da autora) faz a distinção entre a formação continuada *em* rede e a formação continuada *de* rede. No caso da proposta do MEC de formação continuada, a autora afirma que se refere à primeira expressão, ou seja, formação continuada *em* rede. Neste modelo, as universidades e municípios organizam-se em uma rede para ofertarem cursos aos professores em exercício.

É uma rede que na verdade institui certa hierarquia, tendo o MEC no topo, em seguida as universidades, a quem o MEC propõe que assumam os cursos segundo normas estabelecidas em editais, e, por fim, os municípios, aos quais são oferecidos os cursos (SOARES, 2014, p. 149).

De acordo com o exposto pela autora, o PNAIC caracteriza-se como formação *em* rede. Diante de sua experiência com formação continuada de professores no município de Lagoa Santa, Estado de Minas Gerais, Soares (2014, grifo da autora) faz as seguintes críticas ao modelo proposto pelo MEC, em outras palavras, ao modelo de formação *em* rede:

a) A formação *em* rede funciona por adesão, ou seja, adere o município e estado que quiser. Mesmo sendo uma decisão de inspiração democrática, a educação não pode ficar sujeita à vontade daqueles que optarem em aderir ou não; b) Geralmente os cursos ofertados no modelo de formação *em* rede são curtos, seguem um formato pré-determinado pelo MEC e/ou pelas universidades; c) Os formadores até se esforçam para articular a proposta do curso com a prática pedagógica; no entanto, essa articulação fica comprometida quando os professores envolvidos são de lugares diferentes, com práticas diferenciadas, que atuam em contextos diferentes. Com isso, o que acontece é um avanço individual de cada professor, em sua sala de aula, com a sua turma, mas não há melhoria da escola e da rede como um todo; d) Considera-se que os professores são homogêneos em relação às suas práticas pedagógicas; e) Não se considera os contextos das escolas nas quais esses professores atuam.

A formação *de* rede proposta por Soares (2014) inclui: a) a articulação teoria-prática; b) o desenvolvimento de um projeto de aprimoramento profissional de alfabetizadores em uma rede de ensino (nível micro); c) a implantação de bibliotecas em todas as escolas da rede; d) professoras da rede de ensino como formadoras das outras professoras; e) a organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em ciclos (ciclo de introdução, ciclo básico, ciclo de consolidação e ciclo de ampliação); e f) o processo de alfabetização e letramento organizado a partir dos princípios de continuidade, integração e sistematização, com a definição de metas de aprendizagem, que são estabelecidas para cada ciclo e ano do ensino.

O PNAIC, como um programa de formação *em rede*, conforme exposto por Soares anteriormente, necessitaria de recursos financeiros para sua atuação. Por isso, no lançamento do Programa em 2012, o então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, anunciou que o Governo Federal investiria R\$ 2,7 bilhões nos próximos dois anos. O investimento seria de R\$1,1 bilhão em 2013 e de R\$ 1,6 bilhão em 2014. Além disto, seriam distribuídos, pelo MEC, 60 milhões de livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, bem como jogos pedagógicos, livros de literatura e obras de apoio pedagógico para os professores (MERCADANTE, 2012).

O Ministro também anunciou que seriam investidos R\$ 500 milhões em premiação para as melhores experiências realizadas de alfabetização, como forma de incentivar os professores a atuarem nesse ciclo (MERCADANTE, 2012). No entanto, como a questão de certificação e premiação das melhores escolas e melhores práticas pedagógicas ainda é um assunto polêmico e enfrentou resistência por parte das universidades públicas participantes do PNAIC, por enquanto o MEC apenas tem divulgado algumas experiências exitosas em seu site e relatos de experiência de diversos municípios são apresentados na sessão *Compartilhando*, dos materiais de formação do Programa. Na formação dos orientadores de estudo realizada nas universidades, são apresentados relatos de experiências de práticas pedagógicas suas e de seus professores cursistas.

Para que os investimentos fossem realizados e os quatro eixos de atuação do PNAIC fossem efetivados, haveria a necessidade de apoio técnico e financeiro. A Medida Provisória n.º 586, de 8 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012b) dispôs sobre o apoio técnico e financeiro que o Governo Federal realizaria aos Estados, Municípios e Distrito Federal para execução do PNAIC. Para que os professores alfabetizadores e outros profissionais envolvidos no processo de formação pudessem participar da formação continuada, um incentivo na forma de bolsa foi efetivado por meio das Portarias n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012c), e Portaria n.º 90 de 6 de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013b). Para completar o aporte legal necessário para a execução do PNAIC, em 2013, a Resolução n.º 4, de 27 de fevereiro (BRASIL, 2013c) estabeleceu orientações e diretrizes para o pagamento das bolsas de estudo e pesquisa para a formação continuada (Ver os valores das bolsas no Apêndice I), e a Resolução n.º 12, de 8 de maio do mesmo ano, alterou alguns dispositivos da Resolução n.º 4 (BRASIL, 2013d).

Além do apoio técnico e financeiro, destacam-se os eixos de atuação do PNAIC, que organizam a execução do Programa e que serão apresentados na próxima seção.

1.1.1 A organização do PNAIC em eixos de atuação

Conforme mencionado anteriormente, o PNAIC é um compromisso formal assumido pelo Governo Federal, Estados, Distrito Federal, Municípios, Universidades Públicas e Secretarias de Educação. A Portaria n.º 867 (BRASIL, 2012a) é o documento oficial que define as atribuições de cada parceiro. Essa parceria inclui a organização do PNAIC para o seu funcionamento, conforme o disposto nos textos políticos do Programa (BRASIL, 2012a, 2012b, 2012c).

O objetivo desta seção é apresentar os quatro eixos de atuação do PNAIC, a saber: 1) formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações, e 4) gestão, controle social e mobilização.

O primeiro e principal eixo é a formação continuada de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo. Os professores alfabetizadores são todos aqueles que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, também conhecido como ciclo de alfabetização, e professores de classes multisseriadas (BRASIL, 2012e). A formação dos professores alfabetizadores foi organizada pelo MEC e Universidades, ainda em 2012, para acontecer durante dois anos (em 2013 e 2014). Os encontros presenciais foram realizados nos próprios municípios e conduzidos por orientadores de estudo (BRASIL, 2014a). A formação dos professores alfabetizadores foi ampliada para o ano de 2015 e 2016. Conforme o Manual do Pacto (BRASIL, 2012e, p. 23-24, grifo nosso),

A formação continuada de professores alfabetizadores precisa garantir, dentre outros aspectos, as ferramentas para alfabetizar com planejamento. A alfabetização ocorre no dia a dia e deve ser voltada para cada um dos alunos. Portanto, o curso tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente. **A formação precisa garantir ainda o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo.**

De acordo com o Caderno de Apresentação (BRASIL, 2012f), a formação do professor alfabetizador não se encerra na formação inicial (Graduação), mas se realiza continuamente no seu dia a dia em sala de aula, e “a formação de docentes é uma tarefa complexa que precisa contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade” (BRASIL, 2012f, p. 27). Por isso encontra-se, nos textos do PNAIC e no discurso de lançamento do Programa, a ideia de que a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade é uma responsabilidade de toda a sociedade, e que “o Brasil está pronto para

concretizar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (BRASIL, 2012e, p. 7).

O número divulgado inicialmente pelo MEC, de professores alfabetizadores que participariam do PNAIC, foi de 360 mil. De acordo com o documento orientador das ações de formação em 2014 (BRASIL, 2014a), participaram, em 2013, 317.462 professores alfabetizadores das redes estaduais e municipais de ensino. A formação desses professores é subsidiada por Cadernos de Formação que serão apresentados na seção 1.1.2 deste capítulo.

Os encontros de formação com os professores alfabetizadores são conduzidos por orientadores de estudo. Os orientadores de estudo são professores das redes municipais que participaram de curso específico. As atribuições do orientador de estudos são: a) ministrar o curso de formação; b) acompanhar a prática pedagógica dos professores que estão participando da formação do PNAIC; c) avaliar a frequência e participação dos professores; e d) apresentar relatórios referentes à formação dos professores cursistas (BRASIL, 2012e).

A recomendação principal para escolha dos orientadores de estudo é que fossem, preferencialmente, os mesmos tutores que atuaram no Programa Pró-Letramento (BRASIL, 2012c, 2012e, 2014a, 2015a). Além dessa recomendação, os critérios para ser orientador de estudos são: a) ser docente efetivo do município; b) ter curso de Graduação em Pedagogia ou Letras; c) não estar recebendo bolsas de programas de formação inicial ou continuada de professores para a Educação Básica; e d) permanecer como professor efetivo durante toda a realização da formação (BRASIL, 2012c, 2012f).

Em 2013, 15.950 orientadores de estudo já tinham sido formados (BRASIL, 2014a). Para garantir a formação de tantos orientadores de estudo e professores alfabetizadores, o processo de formação foi organizado e colocado em ação a partir de 2012 pelo MEC e universidades públicas. As universidades coordenaram as formações. Em cada uma das universidades foi escolhido um coordenador geral, professor efetivo da IES, que tem experiência na formação continuada de professores da Educação Básica e possui mestrado ou doutorado (BRASIL, 2012c). O coordenador geral ainda conta com o auxílio de um coordenador-adjunto junto à IES e um supervisor (IES). Outros envolvidos são os formadores, que são selecionados pelo coordenador geral, através de seleção pública. Os formadores das IES são os responsáveis pela formação dos orientadores de estudo, que são os responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores de seus municípios. Este tipo de formação é denominado, por Soares (2014, grifo da autora), de formação *em rede*.

Cada município/estado ainda conta com um coordenador local, que é o responsável por toda a organização da formação no município/estado. A organização inclui zelar pelo cumprimento da carga horária da formação de orientadores de estudo e professores

alfabetizadores, pelo acompanhamento da aplicação da Provinha Brasil (no 2º ano do Ensino Fundamental) e da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), no 3º ano do Ensino Fundamental). O coordenador local ainda gerencia as senhas do sistema SisPacto²², é o responsável pela comunicação entre município/estado e universidade e por todas as ações pedagógicas que envolvem a execução do PNAIC (BRASIL, 2014a).

Além do número de professores e alfabetizadores e orientadores de estudo que participaram da formação continuada em 2013, os dados mostram que 53 coordenadores estaduais, 5.424 coordenadores municipais, 78 coordenadores (IES), 17 supervisores (IES) e 645 formadores (IES) também participaram da formação (BRASIL, 2014a). Os números apresentados significaram, em um primeiro momento, que o PNAIC teria uma abrangência nacional, o que poderia significar um apoio muito importante para a melhoria das práticas pedagógicas nas salas de aula de todo o país.

O segundo eixo de atuação do PNAIC é formado por conjuntos de materiais didáticos e pedagógicos específicos para alfabetização, entregues pelo MEC às redes municipais de ensino, conforme descrição abaixo:

1. livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental (entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD) e respectivos manuais do professor;
2. obras pedagógicas complementares aos livros didáticos²³ e acervos de dicionários de Língua Portuguesa também distribuídos pelo PNLD;
3. jogos pedagógicos de apoio à alfabetização para cada turma de alfabetização;
4. obras de referência, de literatura e de pesquisa entregues pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para cada turma de alfabetização;
5. obras de apoio pedagógico aos professores (distribuídas pelo PNBE) para cada turma de alfabetização;
6. e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização (BRASIL, 2012e).

A ação de distribuir esses materiais para as escolas de todo o país pode contribuir para que a alfabetização, em uma perspectiva de letramento, aconteça na maioria das salas de aula. Um dos elementos inovadores do PNAIC é que alguns dos materiais distribuídos contemplaram todas as classes de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental). É o caso, por exemplo, dos jogos de alfabetização (Ver Anexo B), que foram entregues na

²² O SisPacto é o sistema de monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, disponibilizado pelo MEC, que serve para realizar o acompanhamento das ações de formação continuada de professores alfabetizadores e orientadores de estudo (BRASIL, 2015b).

²³ A relevância dos acervos complementares, enquanto recurso didático para ampliação do letramento das crianças em fase de alfabetização, foi destaque no artigo de Albuquerque e Cruz (2015).

quantidade de um kit para cada turma do ciclo de alfabetização.

O eixo dos materiais é considerado pelo MEC uma importante estratégia, visto que, além do professor possuir uma formação inicial e continuada, necessita de ferramentas para executar sua prática pedagógica. Essas ferramentas são os recursos didáticos e pedagógicos descritos acima, e disponibilizados pelo MEC através do PNAIC, bem como os materiais disponibilizados pelas secretarias estaduais e municipais de educação. O que não pode ocorrer é o atraso na entrega de tais materiais às escolas. Os gestores estaduais e municipais devem garantir que tal entrega aconteça antes do início das aulas e fiscalizar se esses materiais estão realmente presentes nas salas de aula, à disposição de professores e alunos. Um desses materiais são os jogos de alfabetização que são *as meninas dos olhos* do PNAIC, pois, na perspectiva do Programa, os jogos podem garantir uma aprendizagem lúdica do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), sendo a ludicidade o quarto princípio que sustenta o Programa (grifo nosso).

Para fundamentar a relevância da ludicidade na alfabetização e no PNAIC, Silva (2015, p. 273, grifo da autora) expressa que:

A atividade lúdica possui um fim em si mesma, isso é, ela é diferente de uma atividade didática, não se destina à realização de um objetivo preestabelecido, não garante um resultado anteriormente previsto. Entretanto, quando o lúdico está presente na escola e até em situações fora da mesma, podemos perceber que ele faz uso de duas funções: a *função lúdica*, que possibilita o divertimento, o prazer e até o desprazer, quando é escolhida voluntariamente pela criança, e a *função educativa*, que ensina o indivíduo e busca resultados no tocante à aquisição de conhecimentos. O equilíbrio entre essas duas funções possibilita a aprendizagem de conteúdos curriculares. Por meio de atividades e estratégias de natureza lúdica que contemplem essas duas funções, as crianças realizam, constroem e se apropriam de conhecimentos das mais diversas ordens. Tais atividades possibilitam a construção de categorias e a ampliação de conceitos de várias áreas do conhecimento. Portanto, nesse aspecto, o lúdico assume um papel didático e pode ser explorado na escola, embora saibamos que eles trazem um saber em potencial que pode ou não ser ativado pelo aluno. Isso leva, muitas vezes, o professor a não utilizar os jogos e brincadeiras na escola.

Além da ênfase na ludicidade por meio dos jogos, e do uso dos materiais distribuídos pelo MEC, fica claro, no eixo de materiais didáticos e pedagógicos, que todos os materiais que existem nas escolas, adquiridos pela direção ou entregues pela secretaria de educação, bem como aqueles que são feitos pelos professores e pelos professores com os alunos, compõem o acervo de materiais que podem ser utilizados na alfabetização e letramento das crianças.

O terceiro eixo de atuação do PNAIC reúne três componentes principais:

a) avaliações processuais, que são as discutidas nos encontros de formação e realizadas nas salas de aula pelos professores alfabetizadores;

b) avaliações externas, o que inclui a realização da Provinha Brasil no início e no final do 2º ano, e a inserção destes dados em sistema criado para esse fim;

c) avaliações externas junto aos alunos concluintes do 3º ano, realizada pelo INEP, visando a aferir o nível de alfabetização alcançado do final do ciclo de alfabetização²⁴.

Todas as avaliações descritas são importantes, mas a avaliação processual realizada em sala de aula pelo professor é crucial. Acreditamos que é na relação direta com os alunos que o professor poderá diagnosticar suas dificuldades e seus avanços, e criar estratégias para garantir a todos a apropriação do conhecimento. No caso das avaliações denominadas de externas ou de larga escala, pois são realizadas em todo o território nacional (como por exemplo, a Provinha Brasil e a ANA), dever-se-ia desencadear uma série de ações que promovessem a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Nesse intento, vale lembrar o exposto na introdução desta tese, que tanto dentro como fora do contexto da escola, essas ações devem ser providenciadas considerando que a criança da classe trabalhadora necessita e merece ter o acesso a escolas com a mesma qualidade da rede privada, conforme aponta Soares (2014). O ideal seria um processo de avaliação em uma perspectiva participativa e emancipatória, no entanto, as avaliações, principalmente as externas, apresentam uma perspectiva de controle e regulação.

É importante ressaltar que o terceiro eixo do PNAIC não menciona a avaliação institucional, ou seja, aquela realizada em cada escola por gestores, equipe pedagógica, professores e funcionários. A avaliação institucional, assim como a avaliação processual e a externa, deveria ser contemplada nas ações do Programa, visto que é importante para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

O quarto e último eixo do PNAIC referem-se às ações de gestão, controle social e mobilização. Este eixo constitui-se de um arranjo institucional proposto para gerir o PNAIC, o qual é formado por quatro instâncias: a) um Comitê Gestor Nacional; b) uma coordenação institucional em cada Estado; c) Coordenação Estadual e; d) Coordenação Municipal. O objetivo destas instâncias é fortalecer a articulação entre o MEC, as redes estaduais, as redes municipais e as Instituições formadoras (IES), bem como o fortalecimento dos conselhos de

²⁴ O Ministério da Educação instituiu, por meio da Portaria n.º 482 de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013e), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) com a finalidade de aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no final do ciclo de alfabetização (3º ano do Ensino Fundamental) (INEP, 2013). A ANA contempla a avaliação de cinco eixos: a) infraestrutura das instituições; b) formação de professores; c) gestão; d) organização do trabalho pedagógico; e e) desempenho. A avaliação foi aplicada no mês de novembro de 2013 e 2014, aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. A ANA foi realizada nos anos de 2013 e 2014. Seus resultados encontram-se no site <<http://ana.inep.gov.br/ANA>>. No ano de 2015, por questões financeiras, a ANA foi cancelada. Em 2016, a ANA foi aplicada de forma censitária.

educação e conselhos escolares para assegurar o funcionamento do PNAIC, promover sua organização e avaliação (BRASIL, 2012a, 2012e, 2015b).

De acordo com a Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a), o Comitê Gestor Nacional é o responsável pela coordenação e avaliação do PNAIC em âmbito nacional. O Comitê é presidido pela Secretaria Executiva do MEC, com participantes da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e representantes de outros órgãos que o Comitê julgar como conveniente (BRASIL, 2012a).

A coordenação institucional de cada estado é composta por representante do MEC, da Secretaria Estadual de Educação, da UNDIME no Estado, da União dos Conselhos Municipais, do Conselho Estadual de Educação, das IES, entre outras instituições. A Secretaria Estadual de Educação de cada estado fica responsável pela Coordenação Estadual do PNAIC, com a incumbência de gerir, supervisionar, monitorar e dar apoio aos seus municípios. E a Coordenação Municipal, que fica a cargo da Secretaria Municipal de Educação, é a responsável pela gestão, supervisão e monitoramento das ações do PNAIC no município (BRASIL, 2012a).

Em resumo, o quadro 1 apresenta uma síntese da organização do PNAIC.

Quadro 1 - Síntese da organização do PNAIC (Continua na página seguinte)

Eixos de atuação	Legislação correspondente aos eixos de atuação	Principais ações dos eixos
Formação continuada presencial de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo.	- Portaria n.º 867, de 4 de Julho de 2012; - Medida Provisória n.º 586, de 8 de novembro de 2012; - Portaria n.º 1458, de 14 de Dezembro de 2012; - Resolução/CD/FNDE n.º 4, de 27 de fevereiro de 2013; - Portaria n.º 90, de 6 de fevereiro de 2013; - Lei n.º 12.801, de 24 de abril de 2013 - Conversão da Medida Provisória 586, de 2012; - Resolução/CD/FNDE n.º 12, de 8 de maio de 2013; - Portaria n.º 153, de 22 de março de 2016 (Revogada pela Portaria n.º 1.093, de 30 de setembro de 2016); - Portaria n.º 154, de 22 de março de 2016 (Revogada pela Portaria n.º 1.093, de 30 de setembro de 2016); - Portaria n.º 155, de 22 de março de 2016 (Revogada pela Portaria n.º 1.093, de 30 de setembro de 2016).	Formação continuada ofertada por universidades públicas com a utilização de materiais específicos, produzidos pelas universidades. Concessão de bolsas para os professores participantes do PNAIC.

Continuação da página anterior		
Eixos de atuação	Legislação correspondente aos eixos de atuação	Principais ações dos eixos
Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais para as escolas.	- Portaria n.º 867, de 4 de Julho de 2012; - Lei n.º 12.801, de 24 de abril de 2013 - Conversão da Medida Provisória n.º 586, de 2012; - Resolução/CD/FNDE n.º 10, de 4 de dezembro de 2015; - Portaria n.º 153, de 22 de março de 2016 (Revogada pela Portaria n.º 1.093, de 30 de setembro de 2016).	Distribuição pelo MEC de materiais a todas as salas de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental).
Avaliações sistemáticas.	- Portaria n.º 867, de 4 de Julho de 2012; - Portaria n.º 482 de 7 de junho de 2013; - Portaria n.º 153, de 22 de março de 2016 (Revogada pela Portaria n.º 1.093, de 30 de setembro de 2016).	Avaliações processuais (as que são realizadas em sala de aula) e avaliações externas (Provinha Brasil e ANA).
Gestão, mobilização e controle social.	- Portaria n.º 867, de 4 de Julho de 2012; - Portaria n.º 153, de 22 de março de 2016 (Revogada pela Portaria n.º 1.093, de 30 de setembro de 2016).	Formado por Coordenações Nacional, Estaduais, Municipais, visa fortalecer as IES, os conselhos estaduais e municipais para a execução do PNAIC.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos disponíveis em: <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

Nesta seção apresentamos uma contextualização geral do PNAIC, seu surgimento, finalidade, principais aspectos legais e seus eixos de ação. Na próxima seção realizamos uma síntese dos Cadernos de Formação que foram utilizados na formação continuada de orientadores de estudo e professores alfabetizadores que participaram do PNAIC, nos anos de 2013, 2014 e 2015.

1.1.2 Os Cadernos de Formação continuada do PNAIC

Conforme abordado na seção anterior, o principal eixo de atuação do PNAIC é a formação continuada de orientadores de estudo e professores alfabetizadores. Para que esse eixo fosse colocado em ação, os professores formadores das IES foram responsáveis pela formação dos orientadores de estudo que, por sua vez, foram responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores. Segundo o Caderno de Formação de Professores no PNAIC, “esse **triângulo** formado, deverá estar muito bem articulado entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializarão em práticas escolares” (BRASIL, 2012g, p. 24, grifo do autor).

Nos encontros de formação continuada foram utilizados materiais específicos (Cadernos de Formação), elaborados por professores das universidades públicas participantes do PNAIC (Ver a listagem das universidades no Apêndice H), pesquisadores da área de formação de professores e professores da Educação Básica. Os Cadernos de Formação foram distribuídos pelo MEC e encontram-se disponíveis no endereço eletrônico <www.pacto.mec.gov.br>. A formação de orientadores de estudo e professores alfabetizadores foi organizada em encontros de formação e está analisada no capítulo 5 desta tese.

Para o ano de 2013, o conjunto de Cadernos de Formação do PNAIC foi composto por quatro cadernos²⁵:

a) Caderno de Apresentação (BRASIL, 2012f), o qual explicita o que é o PNAIC, quais os seus eixos de atuação e as orientações para organização do ciclo de alfabetização; a organização dos tempos, espaços, materiais e avaliações nas escolas, entre outros;

b) Caderno de Formação de Professores no PNAIC (BRASIL, 2012g), o qual apresenta os princípios gerais da formação continuada²⁶, bem como orientações para a formação dos professores, contemplando os seguintes elementos: estrutura, estratégias e os materiais da formação;

c) Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões (BRASIL, 2012h);

d) A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva (BRASIL, 2012i).

No documento sobre avaliação, o planejamento e a prática pedagógica do professor pressupõem uma avaliação diagnóstica, processual e formativa. A avaliação diagnóstica permite que o professor conheça seus alunos e suas necessidades, de modo a reorganizar seu planejamento para que possa atender as especificidades de sua turma (BRASIL, 2012h). A avaliação processual e formativa deve considerar que a aprendizagem é um processo contínuo. Além de avaliar as crianças, “é preciso avaliar o sistema de ensino, o currículo, a escola, o professor e os próprios processos de avaliação” (BRASIL, 2012h, p. 10).

O Caderno de Avaliação apresenta, também, sugestões práticas para que o professor avalie seus alunos, considerando os seguintes eixos de ensino: avaliação da leitura; avaliação da produção textual; avaliação da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa; avaliação dos

²⁵ É relevante apontar que os cadernos utilizados em 2013 foram elaborados em 2012. As capas dos Cadernos de Formação encontram-se no Anexo B.

²⁶ Os princípios gerais da formação continuada são: a) a prática da reflexividade; b) a mobilização dos saberes docentes; c) a constituição da identidade profissional; d) a socialização; e) o engajamento; e f) a colaboração (BRASIL, 2012g).

conhecimentos sobre o SEA e a ortografia. A sugestão é que o professor utilize diversos instrumentos de avaliação. Esses instrumentos são apresentados nas unidades dos Cadernos de Formação.

O Caderno de Educação Especial discute a educação especial em uma perspectiva inclusiva, bem como trata especificamente da alfabetização de crianças com deficiência de ordem motora, cognitiva e sensorial. As sugestões para a prática pedagógica dos professores abrangem: a) o uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do SEA; b) a diversidade nas práticas pedagógicas em uma mesma sala de aula, para que o aluno com deficiência possa ter acesso ao objeto de conhecimento; c) o conhecimento das necessidades dos alunos; d) a identificação sobre quais os recursos disponíveis na escola, desde a acessibilidade física até os materiais pedagógicos; e e) o apoio do atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2012i).

Além dos quatro cadernos descritos acima, no ano de 2013 foram utilizados os Cadernos de Língua Portuguesa e os Cadernos de Educação do Campo. Os Cadernos de Língua Portuguesa encontram-se descritos na tabela 1.

Tabela 1 - Cadernos de Formação - Língua Portuguesa (Continua na página seguinte)

Unidade	Horas de Formação	Título do Caderno de Formação
Ano 1		
01	12	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
02	08	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
03	08	A aprendizagem do sistema de escrita alfabética
04	12	Ludicidade na sala de aula
05	12	Os diferentes textos em salas de alfabetização
06	12	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas
07	08	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
08	08	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem
Ano 2		
01	12	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
02	08	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
03	08	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
04	12	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
05	12	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
06	12	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
07	08	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
08	08	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças

Continuação da página anterior

Unidade	Horas de Formação	Título do Caderno de Formação
Ano 3		
01	12	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
02	08	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
03	08	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
04	12	Vamos brincar de reinventar histórias
05	12	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
06	12	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
07	08	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
08	08	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações disponíveis em: <<http://pacto.mec.gov.br>>.

Os cadernos de Língua Portuguesa foram organizados em seções, a saber: a) iniciando a conversa; b) aprofundando o tema; c) compartilhando; e d) aprendendo mais. Cada seção aborda conceitos e temas pertinentes ao processo de apropriação do SEA. Apresentamos uma síntese nesta seção, dos principais aspectos abordados nos Cadernos de Língua Portuguesa.

Os Cadernos da Unidade 1 tratam do currículo. Os aspectos abordados apresentam, entre outros assuntos relevantes: a importância de se ter clareza sobre os direitos de aprendizagem (proposta de um currículo inclusivo para o ciclo de alfabetização) para poder garantir a sua apropriação pelos alunos; o respeito à heterogeneidade das turmas; a educação como direito da criança; a importância de uma prática sistemática de alfabetização; a necessidade de diversificar as atividades de acordo com os níveis e ritmo de aprendizagem dos alunos, entre outros. O conceito de currículo apresentado nestas unidades é de que:

[...] 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, 2012j, p. 14).

O currículo no ciclo de alfabetização configura-se como um produto histórico-cultural, norteador das práticas de ensino da leitura e da escrita, refletindo as relações pedagógicas da organização escolar (BRASIL, 2012k, p. 7).

A busca por um currículo inclusivo rompe com os valores relativos à competitividade, ao individualismo, à busca de vantagens individuais. Os princípios de um currículo inclusivo supõem a definição de alguns conhecimentos a serem apropriados por todos os estudantes, respeitando-se as singularidades, diferenças individuais e de grupos sociais (BRASIL, 2012l, p. 8).

A Unidade 2 aborda o planejamento como ato intencional, que favorece a autonomia do professor e a aprendizagem dos alunos. O planejamento anual deve conter os conteúdos que serão tratados durante todo o ano letivo, de modo a definir as metas a serem alcançadas. Os Cadernos da Unidade 2 apresentam o planejamento das atividades na forma de rotinas, com o intuito de contemplar os eixos de Língua Portuguesa (leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística) e organizar o trabalho pedagógico. A organização do trabalho pedagógico visa a otimizar o tempo e, com isso, atender melhor às necessidades da turma. Além das rotinas, os cadernos trazem reflexões sobre sequências didáticas, projetos e recursos didáticos que os professores podem utilizar, bem como a integração entre os diferentes componentes curriculares (interdisciplinaridade).

Os Cadernos da Unidade 3 discutem a apropriação do SEA. Em termos gerais, os cadernos explicam porque a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código. E como as crianças se apropriam do SEA, utilizando a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky. O Caderno do Ano 01 faz um alerta para os professores, sobre o fato de que uma aulinha expositiva não é capaz de levar os alunos a vivenciarem e refletirem o necessário para apropriação do SEA. É preciso um ensino sistemático, além da intervenção pedagógica do professor com os alunos que apresentam mais dificuldades. Espera-se que, ao final do 1º ano, os alunos já tenham atingido uma hipótese alfabética de escrita; no 2º ano, espera-se que a criança possa ler e escrever palavras, frases e textos pequenos. E que no 3º ano esses conhecimentos sejam consolidados.

A Unidade 4 apresenta a ludicidade na sala de aula. Parte do pressuposto de que a brincadeira, em situações educacionais, deve ser acessível a todas as crianças, pois naturalmente o lúdico conduz à motivação e à diversão, propiciando inúmeros benefícios físicos, cognitivos e sociais para as crianças. Os jogos e brincadeiras devem estar presentes na rotina da sala de aula. O professor precisa criar situações nas quais os jogos abordem as outras áreas do conhecimento, e sejam realizados em pequenos grupos, em duplas ou em grupos maiores.

Nesse sentido, pensar a prática pedagógica também associada às questões do lúdico é considerar que as atividades escolares podem, além de desenvolver o aprendizado dos conhecimentos escolares, também gerar prazer, promover a interação e a simulação de situações da vida em sociedade (BRASIL, 2012m, p. 06).

Os conteúdos da Unidade 5 de Língua Portuguesa apresentam relatos de experiência sobre o trabalho com diversos gêneros textuais, que possibilita, aos alunos, compreenderem a função social da escrita (letramento), além de ampliarem seus conhecimentos e

desenvolverem estratégias de leitura. Mas, para que isso aconteça, faz-se necessário um trabalho sistemático e aprofundado com os gêneros textuais, de modo a considerar que:

Os gêneros textuais são instrumentos culturais e cumprem determinados propósitos comunicativos na sociedade, tendo cada um características e estilos próprios, além de modos específicos de produção, circulação, recepção e implicações ideológicas particulares (BRASIL, 2012n, p. 30-31).

Para realizar um trabalho com gêneros textuais, o professor deve considerar os seguintes aspectos: a) quais habilidades seus alunos já possuem; b) quais direitos de aprendizagem o professor quer que seus alunos se apropriem; c) a escolha dos gêneros deve ser realizada com base em critérios claros; e d) além da Língua Portuguesa, quais outras áreas podem ser trabalhadas.

A Unidade 6 retoma a discussão sobre o planejamento, realizada na Unidade 2, e destaca a integração com as outras áreas do conhecimento. Para os três primeiros anos do Ensino Fundamental são apresentados projetos didáticos e sequências didáticas, que abordam a Língua Portuguesa em interação com as outras áreas. Nessa apresentação são retomadas questões sobre: o quê ensinar (currículo); avaliar o que as crianças já sabem (avaliação diagnóstica), para decidir o quê elas ainda necessitam aprender; planejar atividades que atendam a diversidade de alunos (inclusão); formas de contemplar os eixos de Língua Portuguesa (rotina pedagógica); o trabalho com diversos gêneros textuais; a utilização de jogos e brincadeiras, entre outros.

A heterogeneidade é o assunto abordado na Unidade 7. O foco dos cadernos dessa unidade é como promover a aprendizagem de todas as crianças, de modo a garantir o atendimento à diversidade presente nas salas de aulas. Isso envolve o planejamento de atividades diversificadas e a organização dos alunos para a realização destas atividades. Outro fator relevante é que as crianças aprendem de formas diversas e em ritmos diferenciados. Em uma mesma turma, apesar de possuírem a mesma idade ou idades próximas, as crianças apresentam necessidades distintas. Então, o professor precisa conhecer bem o objeto de ensino, assim como saber o que os seus alunos sabem e não sabem, para poder intervir com atividades diversificadas desde o 1º ano do Ensino Fundamental.

Na Unidade 8 são retomados os assuntos abordados nas unidades anteriores. Um deles é garantir os direitos de aprendizagem a todos os alunos, por meio de processos permanentes de avaliação e planejamento. Outro assunto é sobre a progressão dos alunos, o que envolve o debate sobre a organização das escolas em ciclos. A esse respeito, o Caderno do Ano 1, Unidade 8, afirma que

Não se pode, em nome de um regime ciclado, naturalizar a progressão dos estudantes que não aprenderam. Não se pode, também, recorrer à reprovação, para estabelecer “certa homogeneidade” nas salas de aula à custa da exclusão das crianças (BRASIL, 2012o, p. 06).

Por isso, defende-se que uma alfabetização de qualidade é um direito da criança. O ciclo de alfabetização pode propiciar a progressão da criança e o avanço na escolarização, desde que haja apropriação dos direitos de aprendizagem. Outra questão relevante é que deve haver um compromisso permanente com as crianças que não se apropriam desses direitos, para que não ocorra o atendimento tardio e essas crianças não sejam prejudicadas no seu processo de escolarização, que inclui os anos posteriores ao ciclo de alfabetização.

As unidades dos Cadernos de Educação do Campo apresentam uma especificidade importante: são destinados aos professores que atuam no campo, onde se encontram as classes multisseriadas, escolas nucleadas ou escolas itinerantes²⁷. Os cadernos da Educação do Campo tratam dos seguintes assuntos:

Tabela 2 - Cadernos de Formação - Educação do Campo

Unidade	Horas de Formação	Título do Caderno de Formação
01	12	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma Educação do Campo
02	08	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
03	08	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo
04	12	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
05	12	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
06	12	Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar
07	08	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
08	08	Organizando a ação didática em escolas do campo

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações disponíveis em: <<http://pacto.mec.gov.br>>.

Os Cadernos de Educação do Campo apresentam os mesmos princípios adotados nos Cadernos de Língua Portuguesa, que são: a inclusão de todas as crianças no processo educativo; a promoção de um ensino problematizador, reflexivo e lúdico; o pressuposto de que todas as crianças têm direitos de aprendizagem que precisam ser garantidos de maneira articulada ao fortalecimento das identidades coletivas e individuais das crianças do campo. Para os povos do campo, a concepção de educação defendida é aquela voltada para a realidade desses povos e para a valorização de seus saberes e práticas sociais. O currículo, o

²⁷ Maiores detalhes sobre essas organizações de escolas podem ser encontradas na Unidade 02 dos Cadernos de Educação do Campo.

planejamento, a prática pedagógica e a avaliação devem considerar as singularidades das experiências vivenciadas pelas crianças que vivem no campo²⁸, de modo a garantir os direitos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, a ampliação de conhecimentos culturais, sociais e políticos.

Para o ano de 2014 (Ver Anexo B), a área da Matemática foi contemplada em um Caderno de Apresentação, um Caderno de Educação Inclusiva, um de Educação Matemática no Campo e um de Jogos. Os Cadernos de Formação estão organizados da seguinte forma:

Tabela 3 - Cadernos de Formação - Matemática

Unidade	Horas de Formação	Título do Caderno de Formação
01	08	Organização do trabalho pedagógico
02	08	Quantificação, registros e agrupamentos
03	12	Construção do sistema de numeração decimal
04	12	Operações na resolução de problemas
05	12	Geometria
06	12	Grandezas e medidas
07	08	Educação estatística
08	08	Saberes matemáticos e outros campos do saber

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações disponíveis em: <<http://pacto.mec.gov.br>> e no Caderno de Apresentação de Matemática (2014).

Além dos cadernos descritos na tabela acima, o Caderno de Apresentação de Matemática aponta questões relevantes para pensar em uma Alfabetização Matemática na perspectiva de letramento. Destaca-se que essa alfabetização deve ser para todas as crianças brasileiras, com o intuito de atender a diversidade cultural do país. Por esse motivo, o Caderno de Apresentação destaca que uma das preocupações na elaboração dos cadernos foi que deveriam conter vozes de todas as regiões brasileiras. Para isso, o documento destaca que mais de 10 IES e escolas das cinco regiões brasileiras participaram diretamente da elaboração do material.

Os Cadernos de Formação de Matemática abordam conceitos e habilidades que vão além do ensino do sistema de numeração e das quatro operações fundamentais. A proposta é que o trabalho pedagógico contemple: as relações com o espaço e as formas; os processos de medição, registro e uso das medidas; as estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura e análise de informações; a mobilização de procedimentos de identificação e isolamento de atributos, comparação, classificação e ordenação.

²⁸ Essas crianças são apresentadas nos Cadernos de Formação de Educação do Campo como pertencentes a uma determinada classe social: filhos e filhas de camponeses, proprietários de terra ou não; filhos e filhas de seringueiros, pescadores, extrativistas, artesãos e artesãs, garimpeiros, etc.

Além disso, dois pressupostos fundamentais permeiam o trabalho pedagógico apresentado nos cadernos. O primeiro é o importante papel do lúdico e do brincar para garantir a aprendizagem da criança, de modo a respeitar seu modo de pensar, de agir e ritmo de aprendizagem. O segundo pressuposto é que os cadernos discutem sobre os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todas as crianças no ciclo de alfabetização. Para garantir a Alfabetização Matemática, a organização do trabalho pedagógico, além de considerar os dois pressupostos apresentados, deve pautar-se no planejamento (anual e semanal), na sala de aula concebida como uma comunidade de aprendizagem e na avaliação como um processo contínuo e formativo.

Para o ano de 2015, um conjunto de 12 cadernos compõe os Cadernos de Formação (Ver Anexo B), sendo um Caderno de Apresentação, um Caderno de Princípios de Gestão e a Organização do Ciclo de Alfabetização, e 10 cadernos que se encontram na tabela 4.

Tabela 4 - Cadernos de Formação 2015

Unidade	Horas de Formação	Título do Caderno de Formação
01	08	Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
02	08	A criança no ciclo de alfabetização
03	08	Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização
04	08	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização
05	08	Organização da ação docente: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização
06	08	Organização da ação docente: a arte no ciclo de alfabetização
07	08	Organização da ação docente: alfabetização matemática na perspectiva do letramento
08	08	Organização da ação docente: ciências da natureza no ciclo de alfabetização
09	08	Organização da ação docente: ciências humanas no ciclo de alfabetização
10	08	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: integrando saberes

Fonte: BRASIL, 2015b.

Os Cadernos de Formação de 2015 tem como objetivo ampliar os estudos realizados durante as formações de 2013 e 2014. Para tal, retoma-se a discussão sobre a alfabetização em uma perspectiva de letramento, em uma abordagem interdisciplinar²⁹. A novidade é o Caderno de Gestão foi organizado para que as IES formem os Coordenadores Locais, e que estes, por sua vez, realizem a formação com os diretores e equipes pedagógicas de seus municípios. A justificativa para a formação de diretores e pedagogos é a seguinte: para que o Programa possa atingir seus objetivos da maneira mais ampla e plena, não basta que o professor participe da formação, pois na escola ele conta com o apoio de outras pessoas para realizar sua prática pedagógica. Um desses sujeitos que realizam o apoio pedagógico ao

²⁹ A interdisciplinaridade foi considerada pelas IES e pelo MEC como a tônica do trabalho de formação em 2015 (BRASIL, 2015b).

professor alfabetizador é o Pedagogo. O Pedagogo não recebe a formação do PNAIC, sendo esta uma das limitações apontadas na presente tese, e que será comentada mais adiante.

No geral, os Cadernos de Formação (de 2013 a 2015) são compostos por: a) cadernos de apresentação, cadernos sobre a formação de professores, cadernos de estudo divididos por ano e áreas de conhecimento, cadernos específicos para Educação do Campo, Educação Especial, Gestão e Avaliação. A seguir apresentamos uma síntese dos principais aspectos que encontramos nos cadernos:

a) todos os materiais de formação do PNAIC afirmam que os alunos têm direito a uma educação de qualidade;

b) a plena alfabetização até os oito anos de idade é um direito de todas as crianças;

c) para garantir a apropriação dos direitos de aprendizagem, as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores devem embasar-se na inclusão e no respeito à heterogeneidade, pois não há turmas homogêneas;

d) as práticas pedagógicas mais exitosas, que são compartilhadas nos Cadernos de Formação do PNAIC, são aquelas nas quais os professores desenvolvem uma prática de ensino da leitura e da escrita em uma perspectiva de alfabetizar letrando;

e) nos relatos de experiência que se encontram nos cadernos, os professores contemplam os direitos de aprendizagem e buscam alternativas (tais como: atividades diversificadas, ensino sistemático e uso de jogos e brincadeiras) para assegurar os direitos de aprendizagem;

f) os relatos de experiência apresentam práticas de leitura e escrita, nas quais são utilizados os materiais didáticos distribuídos pelo MEC (livro didático, obras complementares, jogos pedagógicos, livros de literatura);

g) o conceito de alfabetização, na perspectiva de letramento contidos nos cadernos, explicita que ser alfabetizado consiste muito mais do que dominar os rudimentos da leitura e escrita (alfabetização). A pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, de modo que isso permita sua inserção e participação em um mundo letrado (letramento);

h) o ponto de partida para a prática pedagógica que considere a importância de se alfabetizar e letrar ao mesmo tempo é o uso de diversos gêneros textuais;

i) a teoria da psicogênese da língua escrita³⁰ é utilizada para explicar como os alunos formulam as ideias sobre o SEA. Durante essa formulação, os alunos passam por quatro períodos: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético;

j) todos os componentes curriculares são importantes para a alfabetização das crianças até os oito anos de idade;

k) os Cadernos de Formação do PNAIC defendem que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a refletir sobre as características do sistema de escrita alfabética.

Em síntese, os Cadernos de Formação do PNAIC trazem a importância de se delimitar o quê (currículo) e o como da prática pedagógica (metodologia, relações de ensino e avaliação). A ênfase é no ensino sistemático com atividades diversificadas, no currículo inclusivo e na integração entre os componentes curriculares, para que todos os alunos sejam envolvidos e possam progredir na sua escolarização. Em termos gerais, os fundamentos e os conteúdos dos Cadernos apresentam uma concepção de processo de ensino-aprendizagem e avaliação que, em tese, seriam capazes de tornar a escola pública mais inclusiva e mais coerente com as características e necessidades dos alunos da classe trabalhadora. Observa-se que há diversos elementos das pedagogias mistas que, a partir das interpretações da teoria de Bernstein, seriam mais adequadas para garantir melhor aprendizagem para crianças em condição de desigualdade econômica, social e cultural.

1.2 REVISÃO DE LITERATURA

O objetivo desta seção é apresentar uma síntese das pesquisas existentes sobre o PNAIC. Na tentativa de reunir o maior número de publicações, realizou-se a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na Plataforma Sucupira, no Portal de Periódicos da CAPES, na *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e em sites de eventos científicos. Os descritores utilizados foram: “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, “PNAIC”, “alfabetização na idade certa” e “formação de professores alfabetizadores”. Foram catalogados 144 textos, publicados no período de 2013 a 2016. Do total de trabalhos, 64 foram classificados como textos oriundos de pesquisa, 23 como trabalhos publicados em anais

³⁰ Moraes (2012) apresenta que a teoria da psicogênese da escrita foi criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), e teve grande divulgação no Brasil nos anos de 1980. Sob o rótulo de construtivismo, o autor afirma que a teoria foi difundida na formação inicial e continuada de professores, fez parte de documentos do MEC e trouxe contribuições, desafios e lacunas. Uma das contribuições da teoria, que se encontra presente nos Cadernos de Formação do PNAIC, é que se permitiu esclarecer que a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código.

de eventos científicos e 57 como relatos de experiência. Nesta revisão, optou-se por analisar os 64 textos decorrentes de pesquisa e os 23 trabalhos publicados em anais de eventos científicos que são resumos de pesquisas. Os trabalhos foram classificados em oito categorias, que se referem à análise do PNAIC, com ênfase em trabalhos que tratam de aspectos da política educacional e atuação do Programa, bem como aqueles que analisam os materiais e as ações de formação continuada do PNAIC (VER APÊNDICE J). Os 57 trabalhos classificados como relatos de experiência não foram incluídos na revisão, mas encontram-se relacionados no Apêndice K³¹.

A tabela 5 mostra a quantidade de trabalhos encontrados sobre o PNAIC e que foram utilizados na revisão de literatura, de acordo com as categorias definidas. Para a organização das categorias, os 87 textos foram lidos na íntegra, depois tabulados no Programa Excel e analisados. As categorias estão apresentadas na tabela 6.

Tabela 5 - Quantitativo de trabalhos acadêmicos que abordam sobre o PNAIC, conforme as categorias (teses, dissertações, capítulos de livros, artigos e trabalhos completos em anais de eventos), no período de 2013 a 2016

Categorias	Quantidade
Teses	02
Dissertações	23
Capítulos de livro	08
Artigos	31
Trabalhos completos em anais de eventos	23
Total	87

Fonte: A autora (2016).

Tabela 6 - Trabalhos incluídos na revisão de literatura, de acordo com as categorias (2013-2016) (Continua na página seguinte)

Categorias	Autores/ano	Total/%
PNAIC como Política Educacional	Alferes (2015); Almeida (2014); Antunes, Marques e Vargas (2014); Barros e Pereira (2014); Boscolo e Campos (2014); Brito e Viédes (2015); Cardoso <i>et al.</i> (2014); Cardoso e Cardoso (2016); Cardoso e Rodrigues (2014); Cruz e Martiniak (2015); Fidelis, Guedes-Pinto e Tonin (2014); Klein, Galindo e D`agua (2016); Leite (2014); Lucachinski (2015); Lucachinski, Tondin e Badalotti (2015); Lucachinski e Tondin (2016); Manzano (2014); Mindiate (2015); Moreira e Saito (2013); Peres (2016); Porto (2016); Ribeiro e Albuquerque (2015); Rolkouski (2013); Santos (2015); Santos (2015); Silva, Oliveira e Caetano (2014); Sousa, Nogueira e Melim (2015); Souza e Costa (2015); Tedesco (2015); Ventura (2016); Viédes (2015); Vieira (2015).	32 (37%)
PNAIC e Formação de professores	Ansiliero e Rosa (2014); Antunes, Rech e Ávila (2016);	24 (27%)

³¹ Os relatos de experiência constituem-se em fonte de pesquisa para outros trabalhos que tenham como objetivo analisar os resultados do PNAIC. Os relatos contêm ideias e/ou práticas pedagógicas de professores que, primeiramente, participaram do processo de formação continuada do PNAIC. Em seguida, colocaram em ação teorias e sugestões de sequências didáticas, projetos e práticas alfabetizadoras presentes na formação e nos materiais utilizados (Cadernos de Formação).

	Cabral (2015); Conceição <i>et al.</i> (2016); Couto e Gonçalves (2016); Frambach e Vidal (2015); Garcez (2015); Guidi e Auada (2016); Islabão, Jardim e Nörnberg (2016); Jäger, Souto e Porto (2014); Jesus (2015); Kaiuca (2015); Lovato e Maciel (2015); Luz e Ferreira (2013); Martiniak e Cruz (2015); Moreira e Silva (2016); Pires e Schneckenberg (2015); Salomão (2014); Santiago (2015); Shimazaki e Menegassi (2016); Silva, Carvalho e Silva (2016); Silva, Veleda e Mello (2015); Souza (2014b); Souza (2015).	
Análise de material do PNAIC	Axer e Rosário (2015); Báfica, Barros e Couto (2014); Fedato (2015); Hermes e Richter (2014); Klein (2015); Melo (2015); Monteiro (2015); Nascimento, Hernandez e Santos (2015); Resende (2015); Ribas, Antunes e Bolzan (2015); Souza (2014a); Souza (2015).	12 (14%)
PNAIC e avaliação	Dickel (2016); Lino (2015); Micarello (2015); Minatel, Santos e Guimarães (2015); Rosa (2014); Silva (2015).	06 (7%)
PNAIC e currículo	Alferes e Mainardes (2014); Axer (2014); Frangella (2016a); Frangella (2016b); Leal (2015); Toti (2014).	06 (7%)
PNAIC e planejamento	Alcover (2016); Eleutério (2014); Jäger, Pereira e Nörnberg (2014).	03 (3%)
Ensino e aprendizagem no PNAIC	Amorim (2015); Sá e Pessoa (2016).	02 (2,5%)
Revisão de literatura do PNAIC	Machado e Inocência (2015); Korn e Koerner (2016).	02 (2,5%)
Total		87 (100%)

Fonte: A autora (2016).

O quadro abaixo apresenta os contextos nos quais as pesquisas foram realizadas.

Quadro 2 - Contextos da prática investigados nos textos incluídos na revisão de literatura

Localidades e instituições	Quantidade de textos
Polo de formação continuada do PNAIC, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	03
Rede Municipal de São Paulo (SP)	03
Rede Municipal de Chapecó (SC)	02
Polo de formação continuada do PNAIC, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	02
Polo de formação continuada do PNAIC, da Universidade Estadual de Maringá (UEM)	02
Polo de formação continuada do PNAIC, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), <i>campus</i> de Assis	01
Rede Municipal de Anastácio (MS)	01
Rede Municipal de Araguaína (TO)	01
Rede Municipal de Araguatins (TO)	01
Rede Municipal de Campinas (SP)	01
Rede Municipal de Duque de Caxias (RJ)	01
Rede Municipal de Jataí (GO)	01
Rede Municipal de Matias Barbosa (MG)	01
Rede Municipal de Mossoró (RN)	01
Rede Municipal do Vale do Rio Pardo (RS)	01
Rede Municipal e Estadual de Pinheirinho do Vale (RS)	01
Redes Municipais de 88 municípios, pertencentes à região noroeste do Estado de São Paulo	01
Redes Municipais de dois municípios, pertencentes ao Vale do Paranhana (RS)	01
Rede Estadual de Mato Grosso do Sul (MS)	01
Polo de formação continuada do PNAIC, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	01
Polo de formação continuada do PNAIC, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	01
Polo de formação continuada do PNAIC, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	01
Polo de formação continuada do PNAIC, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	01
Polo de formação continuada do PNAIC, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	01
Polo de formação continuada do PNAIC, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	01

Polo de formação continuada do PNAIC, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), <i>campus</i> de Marília	01
Duas escolas da rede municipal de Porto Alegre (RS)	01
Duas escolas da rede municipal de Bom Jesus (PI)	01
Uma escola da rede municipal de Fagundes Varela (RS)	01
Uma escola da rede municipal de Juiz de Fora (MG)	01
Uma escola da rede municipal de um município do Estado do Rio Grande do Sul	01
Uma escola da rede municipal de Primavera do Leste (MT)	01
Seis escolas do campo da rede municipal de Santa Helena (PB)	01
Uma escola do campo de um município do Estado de Pernambuco	01
Total	41

Fonte: A autora (2016).

A maioria dos textos incluídos nesta revisão de literatura enquadra-se nas categorias PNAIC como Política Educacional, e PNAIC e Formação de professores (56 textos), o que equivale a 64% do total de trabalhos. As categorias com menor número de trabalhos foram: PNAIC e planejamento, ensino e aprendizagem no PNAIC e revisão de literatura. Apresentamos, a seguir, uma síntese destes textos.

1.2.1 PNAIC como Política Educacional

Esta categoria inclui 35 textos que tratam dos seguintes aspectos: o que é uma política pública e porque o PNAIC se enquadra como tal; a análise de como ocorreu a produção e organização do PNAIC através de textos políticos; a investigação das limitações das políticas públicas de alfabetização da criança, que circundam programas voltados para área da alfabetização; a compreensão das relações entre a formação continuada do PNAIC e a redução de desigualdades junto a alunos com deficiência; a análise das políticas públicas atuais para a alfabetização escolar no Brasil, incluindo as voltadas para a Educação do Campo e a análise dos impactos de ações como o PNAIC como estratégia para melhoria dos índices de alfabetização.

Estão incluídos, nesta categoria, os textos que avaliam a atuação do PNAIC. Estes textos abordam a utilização do material didático distribuído pelo MEC, tanto no planejamento como nas aulas dos professores alfabetizadores (ANTUNES; MARQUES; VARGAS, 2014; BARROS; PEREIRA, 2014; BOSCOLO; CAMPOS, 2014; CARDOSO; RODRIGUES, 2014); os recursos utilizados nas formações de orientadores de estudo, como meio para melhorar a prática pedagógica e desenvolver nos alunos, o gosto pela leitura (ANTUNES; MARQUES; VARGAS, 2014; BARROS; PEREIRA, 2014; CARDOSO; CARDOSO, 2016; FIDELIS; GUEDES-PINTO; TONIN, 2014); o aprimoramento da atuação docente, com melhorias na organização das rotinas de trabalho, dos planejamentos, registros sobre o

processo de aprendizagem dos alunos, da avaliação, das atividades de leitura, produção escrita e exploração dos gêneros textuais e da organização dos tempos e espaços da prática pedagógica (BOSCOLO; CAMPOS, 2014; KLEIN; GALINDO; D'AGUA, 2016); os cadernos de memoriais de formação e as rodas de conversa, como instrumentos facilitadores para a formação de professores (VIEIRA, 2015); a segurança que o PNAIC proporcionou para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem (CARDOSO; CARDOSO, 2016); temas considerados mais relevantes pelos professores para serem abordados na implementação da formação do PNAIC (KLEIN; GALINDO; D'AGUA, 2016); a relevância do PNAIC para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em consonância com outro programa já implantado no município (TEDESCO, 2015); o PNAIC como uma política abrangente (SANTOS, 2015), na qual as vozes daqueles que organizam e que colocam em ação o Programa emergem, revelando que, apesar dos desafios, houve fortalecimento dos laços profissionais por meio das trocas de experiências. Além disto, a formação continuada tornou-se mais contínua (ALMEIDA, 2014; VIEIRA, 2015) e as universidades mais atuantes e preocupadas com o processo de formação (SOUZA; COSTA, 2015).

Alguns dos resultados obtidos através da análise dos textos incluídos nesta categoria foram:

a) os discursos presentes nos textos políticos do PNAIC são oriundos de demandas políticas (melhorar o índice de alfabetização demonstrado por avaliações em larga escala) e demandas sociais (diminuir o fracasso na alfabetização) (ALFERES, 2015; ALMEIDA, 2014; VENTURA, 2016);

b) a política pública é a resposta do Estado a uma demanda social. No caso do PNAIC, embora seja uma política que esteja um pouco descontinuada (SANTOS, 2015), é importante para habilitar os professores alfabetizadores a trabalharem com todos os recursos disponíveis, explorando as situações lúdicas e priorizando a problematização da diversidade cultural em que vivem os alunos (MINDIATE, 2015);

c) conforme Porto (2016), o PNAIC, como projeto nacional de formação de professores alfabetizadores, sendo as IES o lugar que conduz o processo de formação, a formulação de materiais pedagógicos, a elaboração e adaptação dos direitos de aprendizagem de modo a compor os descritores e padrões de aprendizagem a serem usados na avaliação - em processo e externas - encontra-se em consonância com o cumprimento das metas de aprendizagem para cada ano de escolarização do ciclo e com os objetivos expostos no Decreto n.º 6.094 (BRASIL, 2007b) e na Portaria n.º 867 (BRASIL, 2012a);

d) as políticas educacionais voltadas para alfabetização foram pensadas historicamente para atender momentaneamente as necessidades governamentais. Isto se traduziu em ações elaboradas conforme a intencionalidade de cada governo, ou seja, ações isoladas, diferenciando-se de um projeto mais amplo (BRITO; VIÉDES, 2015; MOREIRA; SAITO, 2013). Sendo assim, no caso do PNAIC, o Programa surtiria mais efeito se os municípios e estados o incorporassem à sua agenda de formação de professores, bem como ao seu sistema de plano de carreira, não apenas como mais um curso de formação, mas como uma política, não do Governo Federal, também das esferas estadual e municipal (ROLKOUSKI, 2013);

e) as políticas educacionais vêm sendo implementadas com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais através da educação, e isto inclui o PNAIC. A formação continuada de professores, proporcionada pelo PNAIC, é apontada como uma das mais promissoras possibilidades de reverter os índices elevados de analfabetismo, baixo desempenho escolar e distorção idade-série. No entanto, acredita-se que não é suficiente propor políticas educacionais objetivando a *redução* da desigualdade social, sem que as estruturas sociais, políticas e econômicas sejam reestruturadas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LUCACHINSKI, 2015; LUCACHINSKI; TONDIN; BADALOTTI, 2015; LUCACHINSKI; TONDIN, 2016);

f) as políticas educacionais não devem reduzir os professores a meros transmissores de informações e conteúdos, de maneira técnica e mecânica. Eles devem sentir que podem criar suas obras, utilizando seus conhecimentos e vivências, sua intuição e criatividade em ambientes propícios para a efetivação dessa criação artística, o que faz da docência uma profissão tão singular (SOUSA; NOGUEIRA; MELIM, 2015);

g) Ribeiro e Albuquerque (2015) abordam os encontros e desencontros entre o PNAIC e a Educação do Campo. O PNAIC é considerado, pelas autoras, como uma política pública e, como tal, poderá ter impacto, tanto nas práticas quanto nas concepções que o sustentam. As autoras iniciam o texto com o seguinte questionamento: existe, de fato, no cenário da Política Nacional de Educação, um consenso que torne um pacto possível? Para as autoras, se forem considerados os sinônimos da palavra *pacto* (acordo, concordância, consenso, harmonia), fica difícil chegar a um acordo sobre o que é de fato a *alfabetização*, como ela pode ser desenvolvida, com quais métodos, com qual currículo e que avaliação deveria ser utilizada. Ribeiro e Albuquerque (2015) apresentam que uma questão importante está relacionada com a idade para a criança ser alfabetizada, visto que, no campo, muitas crianças podem iniciar seus estudos em idade mais avançada e que, devido ao trabalho

exercido no campo, a continuidade destes estudos pode ser interrompida. As autoras entendem que há um tempo certo para que o poder público invista na educação, de modo a pensar nas condições das populações que vivem no campo, garantindo as condições de acesso e permanência na escola. As autoras não estão defendendo que a privação do direito à educação escolar é um problema específico do campo. Mas que, diante do fato que a aprender a ler e escrever é um direito incontestável, como dar sentido a esse direito, se for desconsiderado que para muitos ler e escrever não tem sentido para suas vidas; e

h) as políticas mundiais de alfabetização direcionam as políticas educacionais nacionais. Com isso, há uma centralidade na alfabetização, contida em documentos educacionais e nos discursos políticos (CRUZ; MARTINIAK, 2015).

A centralidade na alfabetização, segundo Peres (2016), revela que duas dimensões fundamentais no ensino inicial da leitura e da escrita (o conceito de alfabetização como aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a relação entre alfabetização e letramento) não podem ser canonizadas, ao ponto de se acreditar que a problemática da alfabetização será resolvida no país com tal proposta. “É preciso, pois, questionar e ‘pôr à prova’ a crença construída” (PERES, 2016, p. 2, grifos da autora). A nova crença citada pela autora refere-se, em sua opinião, ao movimento de dessacralização (no caso dos chamados métodos tradicionais e do *construtivismo*) e o esforço na *fundação* da nova crença (alfabetizar letrando e alfabetização como apropriação do SEA).

Cardoso e Cardoso (2016) destacam dois aspectos relevantes: a) que professores alfabetizadores, orientadores de estudo, coordenadores locais e demais profissionais envolvidos no PNAIC exercem papel ativo na interpretação e reinterpretação desta política pública e, conseqüentemente, seus modos de pensar influenciam, sobremaneira, no processo de implementação da política, e b) apesar dos indícios favoráveis quanto à mudança da prática dos professores, não há como afirmar que tais ações implicarão no alcance do objetivo de alfabetizar todas as crianças. No que se refere ao primeiro aspecto abordado por Cardoso e Cardoso (2016), Silva, Oliveira e Caetano (2014) apresentam que, no contexto da prática³² nos dois municípios em que pesquisaram, há diferenças na implantação do PNAIC. As autoras reiteram que, no contexto da prática, o PNAIC é reinterpretado e recriado e produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações no programa original. O PNAIC não é simplesmente *implementado* no contexto da prática, mas está sujeito

³² Embora mencionem o contexto da prática, as autoras não realizaram observações em salas de aula. Suas conclusões estão embasadas em entrevistas realizadas com coordenadoras municipais, orientadoras de estudos e professoras alfabetizadoras de dois municípios.

à interpretação e, portanto, à *recriação* dentro dos limites e possibilidades dos participantes do programa.

Uma crítica à implementação do PNAIC no Estado de São Paulo é realizada por Manzano (2014). Para a autora, o PNAIC é um programa educacional, cuja concepção de formação de professores alfabetizadores revela-se ultrapassada e autoritária. Além disso, sua implementação, no município de São Paulo, tem sido a expressão do modelo de Estado regulador, pois a formação de professores alfabetizadores caracteriza-se mais como reguladora de práticas do que promotora do desenvolvimento profissional docente. A autora confirma a hipótese de que, no curso de formação de alfabetizadores do PNAIC, os professores tiveram pouca autonomia nos processos de formação continuada, nos quais foram privilegiadas ações formativas hegemônicas, que desconsideraram as culturas e regularam as práticas dos professores.

Outra crítica ao PNAIC foi feita por Santos (2015), que considerou que a organização para realização da formação aposta na transposição homogeneizada das ações previstas nos cadernos de formação, não possibilitando alcançar as especificidades dos contextos locais. Além disso, ao impedir a participação dos coordenadores pedagógicos nas ações formativas do PNAIC, negligencia-se o fato de que, na educação municipal, são estes profissionais os responsáveis por coordenar as ações de formação continuada no âmbito das unidades escolares, bem como apoiar os professores alfabetizadores em suas práticas pedagógicas e os alunos no processo de aprendizagem. A autora ainda denuncia a ausência da relação PAIC/PNAIC nos documentos oficiais do PNAIC.

Para Leite (2014) afirma que embora o PNAIC tenha ofertado aos seus participantes, a reflexão sobre os processos de alfabetização e letramento, com material acessível e de excelente qualidade, ocorreram alguns entraves na implementação do Programa. Algumas delas referem-se: a) ao atraso na entrega dos materiais, o que ocasionou o atraso do início da formação; b) a não inserção dos diretores e coordenadores pedagógicos na formação; c) a pouca mobilização dos professores cursistas, entre outros.

Viédes (2015) apresenta que, independente da política pública de alfabetização, a qual os professores se submetem, são eles que se encontram presentes na realidade local e são conhecedores das necessidades dos alunos do ciclo de alfabetização. Por isso, as políticas de governança que vão e vem, cada qual querendo estampar a própria marca, não podem ser mais relevantes que o papel desses docentes. Embora haja fragilidades, a autora concorda que, para o município de Anastácio/MS, a implantação do PNAIC respondeu de forma positiva, uma vez que não existiam ações norteadoras próprias para a alfabetização. No PNAIC, houve a

preocupação pela qualidade da formação oferecida aos professores, ocorreu o financiamento para a participação dos professores nas ações, foram ofertados palestras e seminários no intuito de ampliar os conhecimentos desses professores, entre outras ações.

Cardoso *et al.* (2014) realizaram um estudo de caso em quatro municípios do Estado de São Paulo, e concluíram que o cruzamento entre um pacto federativo com graves indefinições (PNAIC) e um tecido social que ainda apresenta severas desigualdades sociais (contexto da prática) comprometeu os resultados esperados na primeira fase de implementação do PNAIC. Embora a análise tenha evidenciado a importância dos esforços de articulação entre as diferentes ações no campo de políticas educacionais e diferentes instâncias federativas, quase todos os sujeitos que responderam aos questionários e entrevistas afirmaram que a formação recebida foi insuficiente, insatisfatória e não condizente com a esperada, visto que era conduzida pelas universidades, que se encontravam afastadas da realidade de sala de aula.

Cruz e Martiniak (2015) destacam que a implementação do PNAIC esbarra em algumas dificuldades estruturais e relacionadas à prática pedagógica do professor. Uma delas é a concepção sobre alfabetização e a importância da formação continuada para o exercício da docência. As autoras consideram que o processo de alfabetização é complexo e multifacetado. Por isso, o exercício da docência requer que o professor tenha o domínio de conhecimentos teóricos sobre a alfabetização e seus determinantes. Consideramos que o domínio de conhecimentos, assim como outros, que foram destacados pelas autoras, requer uma formação continuada de professores alfabetizadores, que apresente uma perspectiva de continuidade.

Na próxima seção apresentamos uma síntese dos trabalhos que tratam sobre o PNAIC e a formação de professores.

1.2.2 PNAIC e Formação de professores

Na segunda categoria foram incluídos 24 trabalhos que abrangem aspectos relacionados com a formação de professores. Alguns dos trabalhos destacam a centralidade que a política educacional tem dado à figura do professor como responsável pela qualidade do ensino e, por isso, o investimento em formação continuada (ANSILIERO; ROSA, 2014; CABRAL, 2015; LUZ; FERREIRA, 2013; MOREIRA; SILVA, 2016; PIRES; SCHNECKENBERG, 2015; SANTIAGO, 2015; SILVA; CARVALHO; SILVA, 2016; SOUZA, 2014; SOUZA, 2015) como forma de melhorar os índices de alfabetização, revelados nas avaliações realizadas em larga escala (GUIDI; AUADA, 2016; LUZ;

FERREIRA, 2013; SHIMAZAKI; MENEGASSI, 2016), reorganizar e fortalecer os sistemas educacionais (JESUS, 2015). Outras pesquisas (ANSILIERO; ROSA, 2014; CABRAL, 2015; LOVATO; MACIEL, 2015; SALOMÃO, 2014; SOUZA, 2015), apontam os programas que antecederam o PNAIC, com destaque para seus marcos legais e históricos assim como os aspectos que diferenciam o PNAIC de outros programas já implantados pelo Governo Federal, com ênfase na formação de professores para melhorar a educação (LOVATO; MACIEL, 2015). Silva, Carvalho e Silva (2016) argumentam que as políticas de formação de alfabetizadores, no Brasil, são regidas por duas estratégias distintas e complementares, a saber: a ênfase na regulação dos desempenhos e busca de perfis formativos inovadores. No caso do PNAIC não é diferente, pois o próprio sobre a avaliação no ciclo de alfabetização reitera a ênfase nos processos de avaliação de desempenhos (de alunos e professores). Sobre a performatividade, constata-se que há, no PNAIC, a preocupação com uma docência capaz de atender aos desafios da alfabetização, associada a uma busca por práticas inovadoras e diferenciadas, regidas pela melhoria do desempenho profissional (SILVA; CARVALHO; SILVA, 2016). Sobre a abordagem epistemológica que fundamenta o PNAIC, Silva, Veleda e Mello (2015) afirmam que é o construtivismo que embasa os processos formativos, com o objetivo de repensar e problematizar o fazer pedagógico conforme essa abordagem.

Os aspectos positivos apontados nas pesquisas revelam que o eixo de formação continuada de professores (professores alfabetizadores e orientadores de estudo) do PNAIC contribuiu para:

a) mudanças na postura dos orientadores de estudo com relação ao encaminhamento do planejamento pedagógico. A permanência dos professores alfabetizadores em classes de alfabetização também foi um fator importante. O investimento em materiais didáticos e pedagógicos e o pagamento de bolsas para os professores participantes do PNAIC foi um avanço. O estudo teórico e a sua articulação com a prática possibilitaram, aos professores alfabetizadores, a identificação das necessidades de aprendizagem dos alunos e a intervenção pedagógica, no sentido de saná-las. Diante das evidências empíricas, pode-se afirmar que a formação continuada tornou-se, de fato, uma formação permanente do professor, a partir da sua prática social (MARTINIAK; CRUZ, 2015). Em outras palavras, os professores perceberam que o Pacto trouxe a formação continuada de forma mais efetiva, porque permitiu o aprendizado da teoria, o exercício da prática e o planejamento de ações, execução e retorno para uma reflexão do que foi feito (GUIDI; AUADA, 2016).

b) o compartilhamento de experiências entre os participantes (FRAMBACH; VIDAL, 2015; KAIUCA, 2015), bem como uma avaliação contínua das práticas de

alfabetização e preparação de atividades diversificadas, considerando a heterogeneidade dos alunos (ANTUNES; RECH; ÁVILA, 2016; CONCEIÇÃO *et al.*, 2016). O entendimento sobre o conceito de heterogeneidade é bem variado, segundo Islabão, Jardim e Nörnberg (2016). A pesquisa realizada pelas autoras, por meio da análise de textos de 27 orientadoras de estudo, revelou que: alguns desses textos apresentam a heterogeneidade presente em características diferentes dos alunos; outras dão à heterogeneidade uma dimensão mais ampla, apontando vários sentidos para caracterizar a diversidade dos alunos. Os professores explicam que as classes são heterogêneas quando são constituídas por crianças com diferentes bagagens culturais, aprendizagens, ritmos, personalidades, nível de escrita, grupos étnicos, classe social. Entre os textos, 50% citam a diferença nas aprendizagens de cada criança; a outra metade é composta por quem vê a heterogeneidade nas hipóteses de escrita das crianças e na presença de alunos com necessidade educacional especial. Apesar de não definirem o que entendem por heterogeneidade, as orientadoras de estudos indicam estratégias pedagógicas para o trabalho a realizar em sala de aula. Alguns dos textos refletiam sobre a heterogeneidade como *facilitador* ou *difícultador* do trabalho pedagógico. No mapeamento realizado pelas autoras, algumas expressões foram recorrentes e indicavam um posicionamento diante do assunto. Algumas das expressões foram: *um problema; muito difícil; pode proporcionar; temos que aproveitar; precisamos valorizar; é uma possibilidade* (ISLABÃO; JARDIM; NÖRNBERG, 2016).

c) que a formação se constituísse como processo de aprendizagem continuada, no qual os diversos conhecimentos construídos consideraram as trajetórias profissionais advindas da formação inicial e da prática pedagógica (COUTO; GONÇALVES, 2016). E que a formação continuada na escola, sendo um processo ainda não efetivado, é uma necessidade para repensar as problemáticas do contexto escolar vivenciado pelos professores (CONCEIÇÃO *et al.*, 2016);

d) a formação inicial de professores, conforme mencionam Jäger, Souto e Porto (2014), o estudo do material do PNAIC, permitiu às bolsistas do PIBID desenvolverem noções importantes sobre o quê (por meio dos direitos de aprendizagem) e como (através dos relatos de experiências contidos nos cadernos) planejar uma aula na perspectiva de alfabetizar letrando.

e) Garcez (2015) revelou a importância do programa para a formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia.

f) Shimazaki e Menegassi (2016) destacam as melhorias ocorridas para além das práticas docentes dos orientadores de estudo (que também são professores alfabetizadores): a)

realização de trabalhos externos para formação continuada; b) participação em projetos de pesquisa institucional; c) apresentação e participação em eventos acadêmicos; d) docência em cursos de especialização; e) aprovação em Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Santos (2015) fez recomendações aos coordenadores pedagógicos enquanto formadores de professores no âmbito do PNAIC, tais como construir uma formação dentro da escola, com o objetivo de envolver a todos na partilha de experiências e aquisição de conhecimentos.

Os estudos sobre o eixo de formação de professores do PNAIC apresentam desafios. Um deles é a formação de formadores (orientadores de estudo) para atuarem com os professores alfabetizadores. Couto (2016) relata as dificuldades encontradas pelos orientadores de estudo para colocar o PNAIC em ação nos municípios. Algumas destas dificuldades são: a) criar a identidade do Programa como local, pois é considerado por muitos como mais um programa do Governo Federal; b) disponibilizar um espaço físico adequado para a realização das formações; e c) reproduzir o material do PNAIC para os encontros. Outro desafio na perspectiva de Moreira e Silva (2016) é manter a formação continuada no âmbito da universidade, como um processo permanente de formação em rede.

Souza (2014b) faz críticas ao processo de formação de professores do PNAIC. Entre elas, a autora afirma que o PNAIC desconsidera o desenvolvimento cultural do contexto escolar e supõe que o problema da aprendizagem está limitadamente nos modos de ensinar, sendo capaz, inclusive, de mobilizar uma grande parte dos professores a assumirem o compromisso do pacto, buscando cumprir suas metas e objetivos. A autora aponta, também, que o PNAIC é produto da situação atual da política educacional e internacional, que tem como finalidade homogeneizar e tornar-se parte ativa da totalidade social.

1.2.3 Análise de material do PNAIC

Esta categoria é composta por doze textos, que privilegiam a análise da área de Língua Portuguesa, com destaque para as concepções de alfabetização (MELO, 2015), de linguagem e de alfabetização (RESENDE, 2015), de oralidade (SOUZA, 2015) de formação, ensino e aprendizagem (SOUZA, 2014a), de infância e lúdico (MONTEIRO, 2015; HERMES; RICHTER, 2014) e de currículo (AXER; ROSÁRIO, 2015), que se encontram explícitas ou não nos cadernos de formação. Resende (2015) aponta que as concepções de linguagem e alfabetização, nem sempre explicitadas, defendem o processo de aprendizagem como reconstrução do sistema de escrita alfabética, a partir da ênfase na consciência

fonológica. Com isso, ocorre um apagamento da linguagem como processo dialógico e dinâmico. Segundo a autora, os Cadernos de Formação de Língua Portuguesa do PNAIC não contemplam efetivamente a contra palavra das crianças, para a efetiva apropriação da linguagem escrita, pois enfatiza uma formação de professor alfabetizador no âmbito do como ensinar, quando ensinar, o que ensinar. Isso traduz uma concepção de língua como conjunto de signos e a escrita como representação da linguagem, e não a escrita com uma linguagem. Sobre as representações dos professores contidas nos cadernos supracitados, Klein (2015) afirma que são recorrentes as representações dos docentes como reflexivos, mediadores, potencializadores e responsáveis.

Souza (2014a) identifica que as perspectivas teóricas presentes nos cadernos de formação do PNAIC são o *construtivismo* e o *sociointeracionismo*. Axer e Rosário (2015) analisaram os cadernos de Língua Portuguesa (Unidade 1/Anos 1, 2 e 3) e concluíram que o material analisado não discute as relações de poder que interferem nas relações dos sujeitos que se encontram no contextos sociais, incluindo a escola. Desse modo, a proposta do material é instrumentalizar o professor para que faça o registro da aprendizagem dos alunos em sentido micro (sala de aula), para obter bons resultados nas avaliações nacionais (Provinha Brasil e ANA) em sentido macro. Assim, o PNAIC está entrelaçado às políticas públicas e às políticas curriculares, pois mobiliza professores de todo o Brasil em torno de um mesmo objetivo (a alfabetização), com base no mesmo material pedagógico e curricular.

Hermes e Richter (2014) apresentam uma reflexão sobre o processo de escolarização das crianças no PNAIC, como produção de uma infância *sem tempo* na escola contemporânea. Isso significa que os direitos expressos nos cadernos analisados trazem deveres também. No geral, as crianças têm direito de apreciar e usar, em situações significativas, diversos gêneros literários infantis, além de vivenciar parlendas, cantigas, trava-línguas, participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos. Porém, ao mesmo tempo, elas têm o dever de mobilizarem-se em relação às notícias, às reportagens, aos artigos de opinião, às cartas de leitores, aos debates, aos documentários. Os cadernos determinam possibilidades escolares de acolher um tempo certo para introduzir, trabalhar e consolidar certas aprendizagens, certos direitos. Nesses direitos proclamados pelo discurso oficial, as autoras constataam que os direitos passam a se constituir como deveres do aluno, acelerando os tempos na infância.

Os Cadernos de Educação do Campo foram analisados por Ribas, Antunes e Bolzan (2015). As autoras afirmam que a proposta dos cadernos busca valorizar as realidades dos

sujeitos do campo. No entanto, o que se percebe, na realidade de escolas rurais, é a existência de projetos políticos pedagógicos centrados em preceitos de uma escola urbana.

Uma das ações do PNAIC foi a distribuição, pelo MEC, de jogos de alfabetização a todas as turmas do ciclo de alfabetização. Báfica, Barros e Couto (2014) destacam que, no geral, os jogos ajudam o professor na prática pedagógica, e os alunos no processo de aprendizagem. No entanto, apresentam limites: a) no que se refere à legibilidade gráfica (textual e imagética), alguns jogos apresentam imagens que não estão coerentes com o que representam; b) não possibilitam o desenvolvimento da leitura como compreensão; c) apresentam condições para o desenvolvimento da leitura de lista de palavras e desenvolvimento da consciência fonológica, mas não auxiliam a compreensão global de textos; e d) as regras dos jogos não são de fácil compreensão, por isso não possibilitam jogar sem a mediação do professor. Assim, os jogos não devem ser os únicos materiais disponíveis nas salas de aula.

Além dos jogos, o MEC distribuiu acervos de obras complementares para as classes de alfabetização. Nascimento, Hernandes e Santos (2015) analisaram o acervo para o 3º ano do Ensino Fundamental e identificaram que existe uma distância entre aquilo que se pretende que o professor alfabetizador realize em sua sala de aula e o que ocorre com a proposta de formação do professor, como leitor assíduo e proficiente.

Em 2014 foi a vez da formação continuada na área de Matemática. Fedato (2015) concluiu que os cadernos de formação desta área contemplam sugestões de como devem ser a organização do trabalho pedagógico, as diferentes formas de planejamento e a organização das salas de aulas. A autora destaca as sugestões de leituras, vídeos e entrevistas, os relatos de sequências didáticas, jogos e situações-problema que auxiliam o professor em sala de aula. A autora conclui que o PNAIC auxilia na construção de uma nova perspectiva de ensino, frente ao processo de alfabetização matemática.

1.2.4 PNAIC e avaliação

Nesta categoria, os textos discutem sobre a implementação da ANA no contexto do PNAIC (DICKEL, 2016; LINO, 2015; MICARELLO, 2015), bem como a avaliação e formação dos professores atrelada aos resultados das avaliações em larga escala (MINATEL; SANTOS; GUIMARÃES, 2015; ROSA, 2014). Com relação à avaliação de professores, Minatel, Santos e Guimarães (2015) abordam que, enquanto a prova para ingresso na carreira docente não acontece, a avaliação dos docentes, bem como de gestores e Redes de Ensino,

efetiva-se de forma indireta, por meio da divulgação dos resultados de avaliações em larga escala.

A preocupação de Lino (2015) é com o fato de se conceder às avaliações externas à escola, o papel de fornecer informações sobre a *qualidade* da educação. Essas avaliações não contemplam a diversidade do cotidiano das escolas brasileiras, o que torna mais difícil a criação de um modelo único de alfabetização. Para a autora, o pior é a utilização dos números advindos das avaliações para homogeneizar professores, alunos e escolas, sem contar com as diferenças existentes como, por exemplo, as condições nas quais a prática pedagógica se efetiva.

Para Micarello (2015), o PNAIC configura-se como política nacional e, devido ao seu alcance e impacto, é importante compreender além das práticas de avaliação propostas aos professores alfabetizadores, incluindo como a política é avaliada e qual seu alcance. Por isso, a autora aborda sobre a avaliação interna (realizada pelos professores com seus alunos) e a avaliação externa (ANA). A ideia de avaliação presente nos cadernos do PNAIC é de uma avaliação processual, que ocorre durante todas as etapas da alfabetização. Uma avaliação assim contribui para que se definam quais seriam as intervenções necessárias para o atendimento aos alunos, considerando seus ritmos de aprendizagem.

Micarello (2015) destaca a possibilidade da ANA em produzir informações sobre os produtos, e não sobre os processos da alfabetização. Pode-se afirmar que os processos são mais relevantes do que os produtos, visto que, de acordo com a autora, os processos permitem o acompanhamento, pelos docentes, a partir de atividades e instrumentos de acompanhamento e registro das aprendizagens dos alunos, sugestões contidas nos documentos de formação do PNAIC.

Silva (2015) há uma tensão entre reter ou promover o aluno no ciclo de alfabetização. Embora a formação do PNAIC tenha exercido um papel fundamental sobre a perspectiva de retenção escolar, algumas professoras ainda não concordam com a progressão continuada como processo pertinente para a consolidação dos direitos de aprendizagem.

1.2.5 PNAIC e currículo

Esta categoria inclui seis textos que abrangem discussões sobre o currículo no PNAIC. Entre eles, Axer (2014) destaca que o PNAIC apresenta a ideia de alfabetização e leitura que pretende desenvolver em todo o país, por meio de direitos de aprendizagem. Frangella (2016a, p. 116) mostra que

Os direitos de aprendizagem apresentam-se como eixos dos quais se desdobram os objetivos a serem alcançados pelos professores e orientam também o trabalho de formação. A discussão sobre os direitos de aprendizagem é desdobrada como decorrência do direito à educação, assegurado pela primeira vez na Constituição Federal de 1988.

Para Frangella (2016a), se direito à educação de qualidade implica em acesso ao conhecimento, o direito à educação desdobra-se em direitos de aprendizagem. E se o direito a aprender é fundamental, o mesmo deve ser garantido para todos, incluindo crianças e seus alfabetizadores. Frangella (2016b, p. 74) aponta que, acerca do documento sobre os *Direitos de Aprendizagem* (BRASIL, 2012d) e outros documentos do PNAIC,

[...] a igualdade vista como horizonte implica que a diferença seja subsumida, num ideário de democracia que se ampara numa ideia de uniformização como via para equidade. O comum ressaltado a ser partilhado acaba se revertendo no homogêneo, que se põe em relação antagônica com a diferença. O alinhamento de direito à igualdade se desdobra aqui em normatização, que busca, na determinação de uma forma fixa de conteúdos/procedimentos/ objetivos, garantir direito/igualdade. Assim, unificar objetos de conhecimento e procedimentos no seu trato é apontado como caminho.

Esse caminho ao qual a autora se refere leva à formulação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual os direitos de aprendizagem do PNAIC articulam-se com suas proposições. Alferes e Mainardes (2014) apontaram a relação dos direitos de aprendizagem com o PNAIC, e que desde a elaboração destes direitos, há a expectativa de definir um currículo nacional para a alfabetização, culminando na BNCC, conforme aponta Frangella (2016b).

Toti (2014) analisou o currículo de Ciências Naturais do município de Jataí/GO e concluiu que o documento tinha como base até 2013, o documento curricular oficial da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, que por sua vez, tinha como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O documento foi reformulado em 2014, devido ao PNAIC. No entanto, o Programa não teve influência significativa na elaboração do currículo da disciplina de Ciências Naturais.

Leal (2015) analisou as aproximações e os distanciamentos entre as tendências presentes em 26 propostas curriculares brasileiras (sendo 12 documentos municipais e 14 documentos estaduais) e as orientações presentes nos materiais de formação de Língua Portuguesa do PNAIC. A primeira aproximação encontrada pela autora foi que, em ambos os documentos, a alfabetização é concebida na perspectiva de letramento, como um processo no qual as crianças aprendem o funcionamento do SEA, de modo articulado aos usos sociais da escrita e da oralidade. Outro aspecto de aproximação é com relação ao eixo de produção de

textos, no qual se constatou que é bastante valorizado nos documentos curriculares, embora nuances das perspectivas sociointeracionistas não sejam enfatizadas em todas as propostas, como são nos materiais do PNAIC. As análises realizadas nestes materiais mostram que, assim como nos documentos curriculares, a defesa é por atividades de produção de textos inseridas em situações de usos sociais da escrita. No que se refere ao eixo de leitura, as orientações sobre a necessidade de se diversificar os materiais de leitura e o estabelecimento de finalidades para essas leituras foram contempladas, tanto nos documentos curriculares quanto nos cadernos do PNAIC.

Quanto aos distanciamentos, os documentos curriculares não contemplam os projetos didáticos e sequências didáticas de reflexões sobre os contextos de escrita que são apresentados nos cadernos do PNAIC. Outro distanciamento entre os documentos é que não há, nos cadernos do PNAIC, recomendações sobre as prescrições gramaticais que estão presentes nos documentos curriculares. Com relação ao tratamento/ampliação das temáticas tratadas nos textos, as diferenças entre os documentos referem-se, principalmente, à relevância dos assuntos selecionados para as atividades escolares, e a necessidade de abordar a leitura como uma necessidade para a compreensão da realidade. Outra diferença exposta pela autora é que, nos cadernos do PNAIC, há mais discussões defendendo que a alfabetização seja um processo, no qual as crianças aprendam a ler, a escrever, a falar, a escutar, mas que, ao mesmo tempo, se apropriem da leitura, da escrita, da fala, da escuta e de conhecimentos necessários para a vida, o que não aparece nos documentos curriculares de municípios e estados (LEAL, 2015).

1.2.6 PNAIC e planejamento

Os três textos incluídos nesta categoria abordam que o planejamento é ferramenta essencial para o exercício da prática do professor. Na tomada de decisão sobre quais conteúdos e atividades deverá realizar com seus alunos, o professor contempla elementos que ajudam as crianças a avançarem na alfabetização (ELEUTÉRIO, 2014; JÄGER; PEREIRA; NÖRNBERG, 2014). Para Eleutério (2014), a proposta é que o planejamento assuma a função de mediador e articulador do trabalho coletivo, enquanto para Jäger, Pereira e Nörnberg (2014) ainda se faz necessário ampliar a dimensão conceitual sobre os princípios que devem orientar o processo de planejamento no ciclo de alfabetização.

Para Alcover (2016), as professoras que participaram de sua pesquisa trabalharam e desenvolveram as atividades propostas pelo PNAIC. Embora o planejamento e a realização

das atividades, tenham sido concebidos e executados de formas diversas, a autora percebeu que há um movimento de mudança na prática pedagógica das professoras.

1.2.7 Ensino e aprendizagem no PNAIC

Os dois trabalhos que foram incluídos na categoria de ensino e aprendizagem apresentam a prática pedagógica como palavra-chave. No entanto, apenas um dos trabalhos (SÁ; PESSOA, 2016) envolveu observações em uma sala de aula (classe multisseriada), além de entrevista com a professora. As observações revelaram que foi a partir da participação da professora pesquisada no processo de formação continuada do PNAIC que sua prática pedagógica alterou-se nos seguintes aspectos: a) o trabalho com os livros de literatura abordou outros componentes curriculares, além da Língua Portuguesa; b) o trabalho com sequências didáticas tornou-se mais frequente na sala de aula; c) os projetos favoreceram a interdisciplinaridade; d) as atividades tornaram-se mais diversas, conforme o nível de leitura e escrita das crianças, e não de acordo com a faixa etária (como a professora organizava as atividades antes do PNAIC); e f) o uso de jogos foi ampliado. Entre os saberes apropriados pela professora através da sua participação na formação do PNAIC, os que mais se destacaram foram: a prática sistemática do SEA, com a realização diária de atividades voltadas à sua apropriação, e a organização do tempo pedagógico, que favorecia o envolvimento das crianças em atividades diferenciadas.

Amorim (2015) realizou entrevistas com cinco professores participantes do PNAIC, e concluiu que o processo de ação-reflexão-ação subjacente à proposta do PNAIC proporcionou maiores possibilidades de visualização da prática do professor; prática esta que ainda necessita de investigação mais profunda, e ser analisada em outros contextos (como por exemplo, a sala de aula).

1.2.8 Revisão de literatura do PNAIC

Apenas duas das publicações incluídas nesta revisão foram consideradas revisão de literatura sobre o PNAIC. Machado e Inocêncio (2015) revisaram quatro dissertações que tratam do PNAIC. As autoras apresentam que as pesquisas analisadas apontam timidamente para resultados sobre o PNAIC, pois, em sua maioria, delimitaram-se a entender como a formação de professor tem sido realizada, a partir dos materiais didáticos e dos encaminhamentos metodológicos específicos do programa. Como a formação tem por objetivo fornecer condições ao professor para a melhoria da sua prática, entende-se que, a

partir dessa formação, fica sob a responsabilidade do professor sanar os problemas encontrados na alfabetização. Outra questão relevante encontrada em três das quatro pesquisas analisadas é a realização da formação de professores, desconsiderando o contexto no qual se aplica.

Korn e Koerner (2016) realizaram um levantamento da produção acadêmica no período de 2013 a 2016, utilizando como descritores *PNAIC* e *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Com o descritor *PNAIC* foram encontrados 51 trabalhos, e com o descritor *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* havia 29, totalizando 80 trabalhos. Desses 80, as autoras consideraram 76 trabalhos, pois havia quatro deles duplicados. As autoras realizaram a leitura dos 76 resumos e selecionaram seis trabalhos que tinham alguma relação com a temática PNAIC e sua contribuição relativa ao SEA. Como conclusão, as autoras constaram que o grande número de pesquisas investigam a influência do PNAIC na prática pedagógica, de modo geral. Além disso, há um número reduzido de pesquisas com temáticas específicas, tais como a contribuição do PNAIC sobre o Sistema de Escrita Alfabética, gêneros textuais, alfabetização matemática, etc. “Diante desse dado é possível constatar que devido o PNAIC ser um programa novo, é natural que o interesse seja por conhecer as concepções e bases epistemológicas do programa, as influências e o material de estudo dessa proposta de formação” (KORN; KOERNER, 2016, p. 16).

1.2.9 As pesquisas sobre o PNAIC: uma síntese

De modo geral, os estudos incluídos na revisão podem ser sintetizados nos seguintes pontos:

- a) observou-se que ainda não há pesquisas que envolvam o contexto da sala de aula, que considerem os diversos fatores que interferem na atuação do PNAIC;
- b) as pesquisas que abordam o PNAIC como ação da política educacional, ou como a própria política de alfabetização, enfatizam a análise dos documentos oficiais e materiais didáticos do Programa, sem problematizar aspectos mais gerais da política;
- c) apesar de vários trabalhos destacarem a *idade certa* em seus títulos e objetivos, essa questão é discutida de forma bastante abreviada (grifo nosso);
- d) as pesquisas tendem a descrever o PNAIC e a formação continuada de professores;
- e) alguns textos analisados na revisão de literatura descrevem as ações do PNAIC como a implementação de um programa ou uma política;

f) entre as lacunas identificadas nas pesquisas sobre o PNAIC, destaca-se a ausência de pesquisas voltadas ao propósito de analisar a origem e antecedentes do PNAIC, bem como a produção de seus discursos.

A partir das limitações das pesquisas apontadas acima, algumas possibilidades para pesquisas sobre esse tema são: a) a realização de pesquisas sobre o PNAIC, em nível macro, meso e micro; b) sobre os efeitos do PNAIC no contexto da prática; b) análise do contexto de influência do PNAIC, incluindo as políticas anteriores à formulação do Pacto como política nacional; c) a análise de como os professores recontextualizam o Programa, tanto nos espaços de formação continuada como nas salas de aula; e d) uma discussão mais aprofundada sobre a noção de *idade certa*.

Diante das limitações e lacunas apontadas, a presente pesquisa pretende abordar o PNAIC em uma perspectiva de totalidade, o que envolve uma análise dos níveis macro, meso e micro do Programa. Assim, a pesquisa envolverá: a análise do contexto de surgimento do PNAIC, a análise do contexto da prática (espaços de formação continuada e salas de aula), no qual o PNAIC é colocado em ação; uma análise dos processos de recontextualização dos sujeitos envolvidos e o aprofundamento da discussão sobre a noção de *idade certa*.

Com base nas pesquisas do tema, observa-se que, no Brasil, as políticas públicas e os programas criados para a formação continuada de professores têm como finalidade a melhoria da prática pedagógica, muitas vezes, no sentido de corrigir lacunas da formação inicial, melhorar a qualidade da educação e elevar os índices revelados nas avaliações realizadas em larga escala. Consideramos que a melhoria dos índices da alfabetização, revelados pelas avaliações nacionais (Prova ABC³³ - Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização, Provinha Brasil, ANA) e Censo do IBGE, não são capazes de captar todos os avanços que ocorrem na qualidade da educação. Concordamos com Mainardes (2012) quando, por meio de análise do Ideb, o autor afirma que indicadores de qualidade da educação, isoladamente, não são capazes de solucionar os problemas das desigualdades educacionais e do processo de aprendizagem. Vejamos que os índices das avaliações nacionais, se considerados isoladamente do contexto da prática, podem gerar ainda mais desigualdade, pois criam a ilusão de que a melhor escola e os melhores professores são aqueles que conseguem alfabetizar todos seus alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental e, conseqüentemente,

³³ O Movimento Todos Pela Educação, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope, a Fundação Cesgranrio e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), realizou no 1º semestre de 2011, a Prova ABC. A Prova ABC foi aplicada “[...] em todas as capitais do Brasil, a 6.000 alunos de turmas do 4º ano - ou seja, aos que concluíram com sucesso o 3º ano. É nesta fase que devem estar consolidadas as competências de leitura, de escrita e também as habilidades para realizar operações matemáticas.” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 21).

alcançar os melhores índices de aprovação, os menores índices de evasão, entre outros. Em sentido político, isto pode gerar desigualdades na distribuição e reprodução de valores materiais e simbólicos, conforme destaca Bernstein (1996). Em um sentido pedagógico, isto implica sobre o *quê* e o *como* do processo de ensino nas escolas que, conseqüentemente, implica nas regras distributivas que definem e distribuem, quem pode transmitir o *quê* a quem, e sob quais condições (BERNSTEIN, 1996, grifo nosso).

CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO PARA A ANÁLISE DO PNAIC: DA PRODUÇÃO DO PROGRAMA AO CONTEXTO DA PRÁTICA (NOS CONTEXTOS MACRO, MESO E MICRO)

Conforme apresentado na introdução, o objetivo principal da presente pesquisa foi analisar a produção do PNAIC (nível macro), seus processos de recontextualização (níveis meso e micro), o que compreende desde a sua produção no âmbito do Governo Federal, a realização da formação continuada presencial de orientadores de estudo e professores alfabetizadores, até a prática pedagógica de professores de duas escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR.

Sendo assim, o objetivo deste capítulo foi apresentar o referencial teórico que fundamenta a pesquisa e a análise dos dados. O capítulo divide-se em duas seções principais. Na primeira seção apresentam-se os principais aspectos da teoria de Bernstein, destacando alguns de seus conceitos e como sua teoria poderá contribuir para a análise de questões ligadas à produção do PNAIC (nível macro), bem como para explorar como essas políticas se materializam em ações (nível meso) e são recontextualizadas nas escolas e nas salas de aula (nível micro)³⁴. A teoria de Bernstein ofereceu elementos teóricos necessários para a compreensão de como aconteceu a produção do discurso do PNAIC, e como orientadores de estudo e professores alfabetizadores recontextualizaram o Programa. E, ainda, o entendimento sobre aspectos político-pedagógicos do contexto da prática em escolas municipais, incluindo a prática pedagógica de professores alfabetizadores que participaram das atividades propostas pelo PNAIC.

Na segunda seção são apresentadas as dimensões contextuais da política em ação (*policy enactment*), formuladas por Ball, Maguire e Braun (2016), que contribuíram para entender como as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas no contexto da prática, e como esse contexto da prática influencia a política, visto que, na perspectiva dos autores, a política cria contexto, mas o contexto também precede a política.

2.1 A TEORIA DE BASIL BERNSTEIN

O sociólogo inglês Basil Bernstein (1924-2000) conseguiu estabelecer relações entre a teoria e o campo empírico, além de fazer ligações entre o campo da Sociologia da Educação

³⁴ O artigo de Al-Ramahi e Davies (2002) apresenta como a teoria de Bernstein pode ser empregada para descrever os níveis de análise macro, meso e micro. Os autores utilizaram-se da teoria do currículo e práticas pedagógicas de Bernstein para compreender os micro-processos de escolarização, ou seja, para entender o tipo de pedagogia proposta para as escolas palestinas através da execução do Projeto Integrado de Aprendizagem, cuja introdução e trajetória localizam-se em um contexto social mais amplo.

com outras áreas do conhecimento, tais como a Psicologia, a Linguística, a Antropologia e a Epistemologia³⁵. Para Moraes (2004), Bernstein demonstrou constante interesse pela educação, o qual inspirou muitos pesquisadores da área. Seu interesse pela área da educação fez com que constituísse uma teoria que se distinguísse de outras teorias da Sociologia por muitas razões, mas entre as principais encontra-se a apresentação de uma estrutura conceitual forte, “que a coloca no âmbito das estruturas horizontais de conhecimento de gramática forte³⁶ e mesmo, poder-se-ia dizer, em muitos aspectos, no âmbito de estruturas hierárquicas de conhecimento” (MORAIS, 2004, p. 74).

A evolução das ideias³⁷ de Bernstein teve início no final dos anos 1950 e perdurou até o ano de sua morte (2000). Conforme descrevem Moraes (2004) e Moraes e Neves (2007), seu pensamento expressou-se fundamentalmente em cinco volumes, referidos em conjunto como *Class, Codes and Control I-V* (1971-2000). Para as autoras, Bernstein considera que quatro de seus artigos constituem os marcos de sua teoria, sendo eles: a) 1971 - *On the classification and framing of educational knowledge*; b) 1981 - *Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model*; c) 1986 - *On pedagogic discourse*; d) 1999 - *Vertical and horizontal discourse: An essay*.

Pode-se afirmar que a teoria de Bernstein é o resultado de uma intensa interação entre seu pensamento teórico e a investigação empírica, que teve início nos anos 50 com sua prática pedagógica no ensino secundário. Na década de 1950, o interesse de Bernstein, segundo Davies (2003), centrou-se no estudo de sistemas simbólicos (códigos)³⁸, que funcionam como transmissores pedagógicos formais e informais. Por isso Bernstein é conhecido por sua teoria dos códigos linguísticos que Espanya e Flecha (1998, p. 82) explicam da seguinte maneira:

A escola usa um código elaborado favorecendo as meninas e meninos das classes médias e altas, que usam o mesmo código em suas famílias, e prejudicando os da classe operária, que usam um código restrito. [...] Alguns pensaram que o código

³⁵ Isto tem sido comentado em diversos trabalhos (DOMINGOS *et al.*, 1986; MORAIS, 2004; MORAIS, NEVES, 2007; MAINARDES, STREMEL, 2010).

³⁶ Entende-se por gramática forte aquelas teorias “que oferecem elementos para identificar objetos empíricos de modo invariante e, desse modo, permitem a geração de descrições empíricas precisas e sem ambigüidades. Naturalmente, como qualquer referencial teórico, o pesquisador precisa interrogar as teorias e ser capaz de reconhecer possíveis fragilidades e lacunas do referencial teórico adotado” (MAINARDES, 2006, p. 59).

³⁷ Domingos *et al.* (1986) fazem uma importante análise da evolução das ideias de Bernstein, ressaltando como o sociólogo relaciona o contexto macro com o micro e vice-versa.

³⁸ Bernstein (1996) define código como um princípio regulativo, que seleciona e integra: significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores. Segundo Hoadley e Muller (2013, p. 90), “‘código’ se refere a uma orientação para organizar a experiência e produzir significado”.

elaborado era superior e o restrito inferior. Então, o fracasso escolar foi considerado uma consequência [sic] do déficit lingüístico [sic] da classe operária.

Os autores citados anteriormente afirmam que, para Bernstein, os códigos elaborados e restritos³⁹ não são superiores ou inferiores, mas são diferentes. Afirmam, também, que a escola trabalha com o código elaborado, o que dificulta um pouco a aprendizagem das crianças da classe trabalhadora, que usam um código restrito.

Para Hoadley e Muller (2013), Bernstein mostrou que códigos elaborados e restritos eram a materialização de relações de controles particulares nas casas das crianças. Conforme as autoras, o próprio conceito de código, criado por Bernstein, foi por ele mudado e refinado.

Davies (2003) descreve que, na década de 1970, Bernstein elaborou conceitos mais sólidos, que permitiam mostrar de que maneira uma distribuição de poder e os princípios de controle de uma sociedade regulavam a estrutura dos discursos⁴⁰, além de formas de sua transmissão/aquisição e seus contextos organizadores. Aliás, para Gallian (2008), essa é a questão empírica crucial que esteve por trás dos escritos de Bernstein. A autora acrescenta que, embora Bernstein tenha suas ideias classificadas no grupo das teorias da reprodução cultural, “[...] destaca-se neste grupo, entre outros motivos, pela preocupação em operacionalizar seus conceitos de forma a permitir que eles traduzam, tanto no macronível quanto no micronível de investigação e análise, as formas pelas quais as relações de poder e os princípios de controle são reproduzidos” (GALLIAN, 2008, p. 239).

Após a década de 1980, Bernstein passou da análise das modalidades de códigos como práticas pedagógicas especializadas (visíveis e invisíveis) para a análise do discurso pedagógico em si, bem como diferenciou dispositivo pedagógico⁴¹ das formas da realização do dispositivo enquanto discurso, prática ou forma de comunicação pedagógica especializada (DAVIES, 2003).

Considerando que a teoria de Bernstein é um produto social, pois foi desenvolvida

³⁹ Etges e Ferrari (1979, p. 362-363) afirmam que “os códigos lingüísticos (elaborados e restritos) deram margem a diversos tipos de entendimento e aplicação. O conceito de código restrito, por exemplo, desvinculado do conjunto da teoria, foi facilmente traduzido em termos de carência ou privação cultural e serviu para justificar os assim chamados programas de educação compensatória.” Ver a crítica feita por Bernstein a respeito da educação compensatória no texto *A educação não pode compensar a sociedade*, que se encontra nas referências desta tese.

⁴⁰ Segundo Bernstein e Díaz (1985), o discurso é uma categoria abstrata, é o resultado de uma construção, de uma produção. Cada processo discursivo pode ser considerado como produto de uma rede completa de relações sociais. O discurso é uma categoria na qual sujeitos e objetos se constituem. A constituição de sujeitos e objetos está articulada a relações de poder e controle. O poder está presente em cada discurso e, por sua vez, cada discurso é um mecanismo de poder.

⁴¹ O dispositivo pedagógico é uma gramática composta de três regras hierarquicamente ordenadas (distributivas, recontextualizadoras e avaliativas). Para a compreensão dessas três regras, ver Bernstein (1996) e o subtítulo deste capítulo sobre a estruturação do discurso pedagógico e processos de recontextualização.

dentro de um contexto concreto, conforme mencionam Etges e Ferrari (1979), Bernstein revelou duas principais preocupações, a primeira é a relação entre a família e a escola, e a segunda refere-se à questão do quê ensinar e do como ensinar nas escolas.

De acordo com Domingos *et al.* (1986), o trabalho desenvolvido por Bernstein tem, na sua origem teórica, a questão geral das relações entre as ordens simbólicas e a estrutura social. E antes desta questão encontra-se outra, a dos antecedentes sociais da educabilidade de grupos diferentes de crianças, incluindo a educação que a criança recebe no âmbito familiar e que terá implicações no âmbito escolar. No que se refere à questão da educabilidade, ainda segundo as autoras, Bernstein investiga os princípios (códigos) que, adquiridos no processo de socialização familiar, estão subjacentes à orientação para diferentes significações, e analisa as condições e contextos do ambiente educativo e os pressupostos sociais que estão na base daquilo que, na escola, conta como saber válido e como realização válida desse saber.

Uma vez que Bernstein preocupa-se com a relação entre a família e a escola, e que considera as duas como agências de reprodução de discurso, sendo a família uma agência reprodutora primária (DOMINGOS *et al.*, 1986), é relevante considerar o fato que os discursos sociais⁴², tais como o discurso pedagógico, têm sido produzidos como mecanismos de poder e controle simbólico para as posições (ou reposições) de sujeitos dentro de ordens específicas. Desta forma, pode-se assumir que, em regime de sua produção (da produção do discurso), implicam relações sociais de produções específicas entre agentes, entre discursos e entre agentes e discursos (BERNSTEIN; DÍAZ, 1985).

Acrescente-se que, na família, a divisão social de trabalho é constituída pelo conjunto das categorias de parentesco (as categorias sociais) e as relações sociais são as práticas específicas entre as categorias (entre os pais, entre os filhos, entre pais e filhos, entre categorias de sexo, de idade). Na escola, a divisão social básica de trabalho é constituída pelo conjunto de categorias de transmissores (os professores) e de adquirentes (os alunos), e as relações sociais referem-se às práticas entre transmissores e adquirentes, às práticas entre transmissores e as práticas entre adquirentes (DOMINGOS *et al.*, 1986).

Diante das relações sociais presentes, tanto na família como na escola, há de se considerar que, conforme Bernstein (2004, p. 196 *apud* LINGARD, 2013, p. 193), “o sucesso acadêmico na escola exige dois locais de aquisição pedagógica complementares, o de casa e o da escola”. Para complementar essa ideia, Lingard afirma que Bernstein sugere que

⁴² Acreditamos que tais discursos são produzidos e/ou reproduzidos na família e na escola. No caso da escola, que é a agência que interessa para a presente pesquisa, Bernstein (1996, p. 94) observou que “uma prática pedagógica pode ser compreendida como um condutor, um condutor cultural: um dispositivo singularmente humano tanto para a reprodução quanto para a produção de cultura”.

[...] o ritmo dos currículos e a quantidade de material a ser abordado em um período de tempo limitado significa que o sucesso escolar demanda ‘tempo pedagógico oficial em casa’ complementar. E, naturalmente, a capacidade de oferecer esse tempo pedagógico é baseada na classe social (BERNSTEIN, 2004, p. 196 *apud* LINGARD, 2013, p. 193).

Quando se trata do *quê* e como ensinar nas escolas, Hoadley e Muller (2013) esclarecem que o conhecimento sobre o *quê* da escolarização é deixado de lado, sendo necessário interrogar o que as crianças sabem e não sabem. E na opinião dos autores, Bernstein e sua teoria auxiliam nesta questão, pois o autor oferece recursos teóricos para explorar como os estudantes aprendem e o que eles aprendem. Esse entendimento dos autores tem a ver com os conceitos de classificação e enquadramento que serão explorados mais adiante.

Bernstein (1996, p. 20) afirma que,

Evidentemente, as crianças fazem mais do que aprender o que formalmente se espera delas e os professores fazem mais do que ensinar o que formalmente se espera deles. Algumas crianças não aprendem o que é formalmente esperado delas e alguns professores não ensinam o que é formalmente esperado deles. Todavia, os princípios de explicação, embora incapazes de explicar todo o repertório de interações em sala de aula (para o que não foram projetados), são bastante capazes de explicar os traços relevantes da teoria de interações de sala de aula, seus contextos organizacionais e a sua relação com instâncias externas (por exemplo, família e trabalho).

Nessas condições, o que se espera, ao adotar o referencial teórico de Bernstein, é entender como os professores alfabetizadores recontextualizam, nas suas práticas pedagógicas (nível micro), os discursos do PNAIC que foram produzidos em outro campo (nível macro), e que foram recontextualizados, também, nos encontros de formação continuada (nível meso) por professores alfabetizadores e orientadores de estudo. Acreditamos que somente a teoria de Bernstein não é capaz de explicar todas as interações que ocorrem nos espaços de formação de professores e nas práticas pedagógicas que ocorrem nas salas de aulas e, por isso, adotamos, também, a *theory of policy enactment*, de Ball, Maguire e Braun (2012). No entanto, consideramos que a teoria de Bernstein trata-se de uma poderosa ferramenta para interpretar os dados empíricos que foram coletados no contexto da prática, pois sua teoria encontra-se fundamentada em dados empíricos. Para Bernstein (1979), a função principal da pesquisa está em desmascarar e arrancar o disfarce que envolve a problemática principal abordada na pesquisa, permitindo que as pessoas participem da sua discussão, o que permite realizar uma pesquisa mais abrangente e crítica do objeto de investigação.

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem nas escolas, Domingos *et al.*

(1986) relatam que, atualmente, o ambiente educativo das escolas está longe de ser satisfatório, pois, além da redução das motivações e expectativas de alunos e de professores, a escola atribui valor e significado reduzidos às realizações culturais e representações simbólicas da família e da comunidade de muitos alunos. Na perspectiva dos autores, a dificuldade enfrentada por algumas crianças na escola pode ser entendida, de certo modo, como a confrontação entre ordens de significação, relações sociais e valores diferentes. E como consequência disso, essas crianças ficam em desvantagem em relação à cultura trabalhada na escola, pois esta cultura não lhes diz respeito, e elas poderão não responder à mesma, do modo como se espera que elas o façam. Isto não significa abaixar o nível de exigência conceitual (PIRES; MORAIS; NEVES, 2004), ou negar o acesso ao conhecimento (poderoso) para alunos que já são desfavorecidos pelas suas condições sociais (YOUNG, 2007).

Conforme explicitado por Bernstein (1981), as crianças que mais enfrentam dificuldades na escola são aquelas provenientes de uma classe social mais baixa⁴³. Um dos motivos encontra-se no fato de que a criança da classe trabalhadora possui uma linguagem mais particularizada, ou seja, mais ligada ao seu contexto (código restrito)⁴⁴ e, quando esta criança vai para a escola, a linguagem utilizada com ela é mais universalista, em outras palavras, o código é elaborado. O que não significa que a criança seja incapaz de aprender a usar os significados universalistas, mas, para isso, os contextos de aprendizagem devem favorecer a apropriação desse código mais elaborado (BERNSTEIN, 1982). Outro aspecto ainda destacado por Bernstein (1982) é que muito do contexto existente nas nossas escolas apresentam aspectos retirados do mundo simbólico da burguesia e, assim, quando a criança entra nesse contexto, acaba não fazendo uma ligação do mesmo com a sua vida. Como consequência da não aprendizagem e da falta de ligação do contexto da escola com o contexto da vida das crianças, elas podem apresentar diversas dificuldades, entre elas, na leitura e na escrita, e na continuidade de sua escolarização⁴⁵ (BERNSTEIN, 1981).

⁴³ Segundo Bernstein (1981, p. 136, grifos do autor), “poder-se-ia afirmar que a criança de classe média passa por um desenvolvimento progressivo em direção à verbalização e à explicitação das intenções subjetivas, o que não ocorre com a criança de classe baixa. Este fato não resulta necessariamente de uma deficiência intelectual mas surge como *consequência* [sic] da relação social que se efetiva através da linguagem”.

⁴⁴ Bernstein (1982, p. 28, grifo do autor) afirma que, “porque um código é restrito, tal não significa que a pessoa que fala não use em alguns contextos e em condições especiais, uma série de modificações ou subordinações, ou seja o que for. Mas significa ainda que, quando essas escolhas são feitas, serão altamente *específicas-do-contexto*”.

⁴⁵ É relevante destacar que, no vídeo oficial de apresentação do PNAIC, a Professora Magda Soares destaca que a ideia é de que o fracasso da criança na alfabetização significa um fracasso nos anos seguintes do processo de

Domingos *et al.* (1986) reiteram as ideias de Bernstein, admitindo que não é função da escola tornar as crianças da classe trabalhadora em classe média, mas é dever da mesma introduzir as crianças em significações universalistas. Os autores ainda afirmam que as crianças da classe trabalhadora encontram-se em crucial desvantagem em relação às da classe média, o que não significa que essas crianças, assim como suas famílias e comunidades, devam ser vistas como sistemas deficitários e irrelevantes. Pelo contrário, como Bernstein defende que a desvantagem deriva da forma como as relações de classe afetam o contexto social e a forma de transmissão de conhecimento na família e na escola, suas formas de consciência e de estar no mundo devem estar ativas na escola (DOMINGOS *et al.*, 1986).

Em conformidade com o que foi apresentado anteriormente, é necessário destacar que, segundo Hoadley e Muller (2013), os códigos restritos são necessários na vida diária das crianças. No entanto, como a escola requer um código mais elaborado para o sucesso escolar, as crianças da classe trabalhadora têm um obstáculo duplo a vencer: a) adquirir tanto o conhecimento especializado da escola, como b) a orientação de codificação com a qual realizar essa aquisição.

Na presente pesquisa, um dos motivos que levaram à escolha por escolas que atendem crianças que são provenientes da classe trabalhadora, foi exatamente a necessidade de compreender como a escolarização das crianças dessa acontece, por intermédio de um código (elaborado), assim como a prática pedagógica dos professores alfabetizadores que participaram das ações do PNAIC contribui ou não para essa escolarização, visto que esses professores recontextualizam (interpretam e traduzem) os discursos produzidos pelo Programa.

De acordo com as discussões realizadas nesta primeira seção, é possível resumir a relevância do trabalho de Bernstein da seguinte forma:

a) o sociólogo elaborou conceitos fundamentais que compõem sua teoria, tais como: código; classificação e enquadramento; regras hierárquicas; regras de compassamento e regras de sequenciamento; regras criteriosais; discurso regulativo e discurso instrucional; pedagogia visível (modelo pedagógico de desempenho) e pedagogia invisível (modelo pedagógico de competência); entre outros. Esses conceitos foram elaborados no decorrer da vida de Bernstein, e modificaram-se conforme outros sociólogos (como por exemplo: Durkheim e

Bourdieu⁴⁶) exerceram influência sobre seu trabalho;

b) as análises desenvolvidas por Bernstein permitem compreender como as relações de classe geram desigualdades na distribuição de poder entre os grupos sociais, desigualdades que são realizadas na criação, organização, distribuição e reprodução de valores materiais e simbólicos, que brotam da divisão de trabalho (DOMINGOS *et al.*, 1986);

c) a teoria de Bernstein contribui para a análise da produção (macro) e recontextualização (meso e micro) da política educacional;

d) a partir do modelo do discurso pedagógico de Bernstein, é possível considerar o discurso pedagógico oficial como resultado de um conjunto de relações estabelecidas entre os vários campos envolvidos na sua geração (e/ou produção, que significa a construção de novo conhecimento), recontextualização (onde o novo conhecimento é apropriado e transformado) e reprodução (NEVES *et al.*, 2000; DAVIES, 2003).

Em síntese, Bernstein dedicou-se à área da educação, teve influência de outros sociólogos e, conforme a época e as experiências vivenciadas por ele, até o título de seus trabalhos também se modificaram, como é o caso do artigo *A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização* (BERNSTEIN, 2003).

Diante da quantidade de conceitos fundamentais elaborados por Bernstein na área da sociologia e da educação, e devido à relevância da sua teoria para o entendimento da realidade empírica, são apresentadas, nas próximas seções, algumas de suas contribuições, especialmente no que diz respeito à estruturação do discurso pedagógico e os processos de recontextualização desse discurso. A estruturação do discurso pedagógico e os processos de recontextualização contribuíram para a análise do processo de produção do PNAIC, bem como sua recontextualização na formação continuada presencial de orientadores de estudo e professores alfabetizadores, e sua recontextualização no contexto da prática de escolas da rede municipal de Ponta Grossa/PR.

2.1.1 Estruturação do discurso pedagógico e processos de recontextualização

O objetivo desta seção é apresentar alguns aspectos dos conceitos de estruturação do discurso pedagógico e dos processos de recontextualização formulados por Bernstein, e que

⁴⁶ Os sociólogos compactuam com algumas ideias, mas apresentam diferenças. Uma das principais diferenças entre Bourdieu e Bernstein, por exemplo, segundo Silva (1992, p. 133), é que “Enquanto Bourdieu tem se dedicado a estudar os mais variados campos, Bernstein tem se restringido ao campo da educação”. Além da diferença, o autor aponta, em seu artigo, algumas coincidências entre Bourdieu e Bernstein, entre elas que os estudos desses dois sociólogos partem de uma mesma motivação, que consiste nas desigualdades educacionais que ocasionam o fracasso escolar das crianças e jovens das classes trabalhadoras.

contribuíram para a realização da presente pesquisa. Antes de tudo, é importante salientar que o dispositivo pedagógico “fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 254) através de três regras hierarquicamente ordenadas (distributivas, recontextualizadoras e avaliativas), que estão relacionadas aos campos de produção do conhecimento, reprodução e recontextualização. Bernstein (1996, p. 254) fez uma síntese dessas três regras quando abordou sobre o dispositivo pedagógico:

Essas regras são, elas próprias, hierarquicamente relacionadas, no sentido de que a natureza das regras distributivas regula as regras recontextualizadoras, as quais, por sua vez, regulam as regras de avaliação. Essas regras distributivas regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções. As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico. As regras de avaliação são constituídas na prática pedagógica.

As regras distributivas estão relacionadas com o *quê* e o *como* do processo de ensino nas escolas, ou como afirmam Mainardes e Stremel (2010), essas regras regulam o tipo de conhecimento que os diferentes grupos sociais terão acesso (o *quê*), bem como o modo pelo qual se dará a aquisição desses saberes (o *como*). Por isso, os mesmos autores ora citados mencionam que as regras distributivas manifestam-se no campo da produção do discurso, atuando no contexto primário e criando um campo especializado de produção do discurso, com regras igualmente especializadas de acesso e controle do poder. A este propósito, Bernstein (1996) mencionou que a relação entre poder, grupos sociais e formas de consciência é estabelecida através dos controles sobre a especialização e distribuição de diferentes ordens de significado (discursos), que criam diferentes conhecimentos e diferentes práticas. Por isso,

Se quisermos compreender a produção, reprodução e transformação de formas de consciência e de prática, precisamos compreender a base social de uma dada distribuição de poder e os princípios de controle que, de forma preferencial, posicionam, reposicionam e oposicionam formas de consciência e de prática (BERNSTEIN, 1996, p. 254-255).

E se as regras distributivas definem e distribuem quem pode transmitir o *quê* a quem, e sob quais condições, então, “o discurso pedagógico consiste nas regras de comunicação especializada através das quais os sujeitos pedagógicos são seletivamente criados” (BERNSTEIN, 1996, p. 258). Desse modo, as regras recontextualizadoras regulam o processo de transformação do discurso, e as regras de avaliação qualificam os discursos produzidos e transformados nas práticas (BERNSTEIN, 1996).

Conforme Bernstein (1996), o discurso pedagógico também compreende a inter-relação entre dois discursos especializados: o discurso instrucional, expresso por DI; e o discurso regulativo, expresso pela fórmula DR. Bernstein (1996) chama de discurso

instrucional aquele que transmite as competências especializadas e sua mútua relação; e o discurso regulativo o que cria a ordem, a relação e a identidade. Neves *et al.* (2000) procederam a um estudo de nível macro, no qual se utilizaram dos conceitos de discurso instrucional e discurso regulador para analisar a reforma de ensino das ciências em Portugal. Os autores analisaram os programas da disciplina de Ciências Naturais dos 5º, 6º e 7º anos de escolaridade, a fim de identificar e comparar em que medida as reformas de 1975 e de 1991, no Ensino Básico, introduziram mudanças nos discursos e nas competências que valorizam. Os resultados sugeriram um aumento da valorização da dimensão reguladora da aprendizagem, e mostrou que há uma recontextualização dentro dos programas, ao passar do nível curricular para o disciplinar, ou seja, do nível de discurso instrucional (o quê) para o de discurso regulador (o como).

Mainardes (2007a) destaca que o discurso instrucional caracteriza qual conhecimento deve ser transmitido, assim, refere-se ao *quê* da prática pedagógica; enquanto o discurso regulativo ou regulador compreende *como* o conhecimento deve ser transmitido. Com fundamento em Bernstein, Barrett (2009) explica que um discurso instrucional molda o conteúdo ensinado e a maneira de sua transmissão, e um discurso regulador reflete a ordem social em que o conteúdo é ensinado e a maneira como é transmitido para diferentes grupos sociais e indivíduos.

Bernstein (1996) também identificou os três principais campos do dispositivo pedagógico e que, particularmente, interessam para a realização da presente pesquisa: produção, recontextualização e reprodução do discurso pedagógico⁴⁷.

Mainardes e Stremel (2010) afirmam que esses campos estão hierarquicamente relacionados, de modo que a recontextualização do conhecimento não pode acontecer sem a sua produção, e a reprodução não pode ocorrer sem sua recontextualização. Conforme os autores, a produção de novos conhecimentos continua a ser realizada, principalmente em instituições de Ensino Superior e em organizações privadas de pesquisa. A respeito das relações entre os três campos citados, Neves *et al.* (2000) afirmam que estas relações mostram que o discurso pedagógico oficial reflete os princípios dominantes de uma sociedade, que são gerados no campo do Estado sob diversas influências, entre elas o campo internacional, os campos de produção (recursos físicos) e do controle simbólico (recursos discursivos). Para

⁴⁷ O discurso pedagógico para Bernstein (1996) é a comunicação especializada pela qual a transmissão e a aquisição de conhecimentos são efetuadas. Em outras palavras, Mainardes (2007a) e Mainardes e Stremel (2010) destacam que a teoria da estruturação do discurso pedagógico foi elaborada para ser um modelo de análise do processo pelo qual uma área do conhecimento, ou um domínio específico do conhecimento especializado, é convertido ou pedagogizado para constituir o conhecimento escolar (currículo, interação entre professor e alunos, materiais de ensino, etc.).

Ball e Mainardes (2011, p. 14), “o Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos”. Entendemos que isso é relevante, porém, não significa que o discurso pedagógico seja um simples reproduzidor dos discursos oficiais, pois podem ocorrer recontextualizações que, permitindo certa mudança, fazem com que o discurso que é reproduzido e recontextualizado não corresponda exatamente ao discurso que é produzido.

No caso da presente tese, o campo da produção do discurso oficial do Programa PNAIC foi realizado no âmbito do Governo Federal, mais precisamente pelo Ministério da Educação - MEC, de modo a cumprir com uma agenda empresarial, conforme será verificado no capítulo 4, que trata da análise sobre o campo da produção do discurso oficial do PNAIC (nível macro).

Segundo Mainardes e Stremel (2010), a recontextualização do conhecimento é realizada no âmbito do Estado (como, por exemplo, em secretarias de educação) ou pelas autoridades educacionais, periódicos especializados de educação, instituições de formação de professores, entre outros. A recontextualização do PNAIC em nível meso, ou seja, em nível intermediário entre o nível micro (sala de aula) e o macro (Governo Federal) e vice versa, será analisada no âmbito da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, que coordena o PNAIC no município de Ponta Grossa/PR, e na Secretaria Municipal de Educação. Nesse momento serão analisadas as recontextualizações que as formadoras fizeram nas formações continuadas de orientadores de estudo, e como os orientadores de estudos recontextualizaram os materiais do PNAIC na formação dos professores alfabetizadores.

Finalmente, no nível micro, serão analisados os processos de reprodução e recontextualização que ocorrem nas salas de aula, por meio da atuação pedagógica das professoras que participaram das ações propostas pelo PNAIC.

Devido à importância dos campos de produção, recontextualização e reprodução do discurso pedagógico para a presente pesquisa, convém, neste momento, fazer uma explicação mais detalhada sobre eles. Com base em Bernstein, Mainardes (2007a, p. 17), destaca que “o discurso pedagógico é construído por meio de um processo de seleção e recontextualização de um discurso primário”. Os discursos primários formam o campo da produção do discurso (contexto primário), no qual novas ideias são criadas, modificadas e mudadas. O contexto primário cria o campo intelectual do sistema educacional. É relevante destacar, ainda, que a produção do discurso ocorre fora do próprio campo do sistema educacional (BERNSTEIN, 1996). Já na reprodução do discurso (contexto secundário), os discursos são transformados, reorganizados, de modo que são distribuídos em um campo diferente, o campo de reprodução discursiva (MAINARDES, 2007a).

No conceito de recontextualização (contexto recontextualizador), que foi formulado por Bernstein no contexto da teoria do dispositivo pedagógico, agentes e práticas estão preocupados com os movimentos de textos e práticas do contexto primário da produção discursiva para o contexto secundário da reprodução discursiva (BERNSTEIN, 1996). Em outras palavras, no contexto de recontextualização, as ideias criadas no campo da produção do discurso (que é produzido fora do contexto de recontextualização) não são simplesmente colocadas em prática ou reproduzidas, mas são repensadas, modificadas e até mesmo alteradas.

O processo de recontextualização ocorre em dois campos recontextualizadores: no campo recontextualizador oficial (CRO) e no campo de recontextualização pedagógica (CRP).

Para Bernstein (1996, 2003), o campo oficial de recontextualização (CRO) é uma arena para a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança de identidades pedagógicas. O CRO é constituído pelo Estado com seus departamentos e sistemas especializados (BERNSTEIN, 1996). Nesse campo oficial de recontextualização, o discurso pedagógico oficial é produzido, mudado e depois distribuído, e esse discurso “é sempre uma recontextualização de textos e suas relações sociais geradoras, a partir de posições dominantes no interior dos campos econômicos e de controle simbólico” (BERNSTEIN, 1996, p. 276). No que se refere ao PNAIC, no CRO também ocorreu a participação das universidades.

O CRP, por sua vez, é constituído pelas universidades, pelas faculdades de educação, pelos departamentos e setores de educação das universidades e faculdades, pelos periódicos especializados na área da educação, entre outros (BERNSTEIN, 1996). De acordo com Mainardes (2007a, p. 19), “o CRP tem a função crucial de criar um discurso pedagógico autônomo, diferenciado do discurso oficial”, pois, conforme mencionado anteriormente, o discurso pedagógico produzido no contexto primário (CRO) é repensado, recriado, modificado e alterado.

Com base no exposto por Bernstein (2003), pode-se afirmar que um campo pedagógico de recontextualização - CRP (por exemplo, a formação continuada de professores alfabetizadores) é composto de posições, que podem ser opostas e complementares, construindo uma arena de conflito e luta por controle.

Por isso apresenta-se, nesta pesquisa, o campo recontextualizador pedagógico como o espaço das universidades e secretarias de educação e as diferentes formas de recontextualização do Programa proposto na formação de professores e no contexto da prática (salas de aula).

Quaisquer das posições que compõem o CRP podem ser examinadas em três níveis

analiticamente distintos: autor, ator e identidade (BERNSTEIN, 2003). O autor é o discurso autorizado, que significa, na presente pesquisa, os elaboradores do PNAIC (Ministério da Educação). Os atores são os patrocinadores que, no caso, são as universidades públicas que elaboraram os cadernos de formação e coordenam as ações junto aos municípios. E as identidades são os resultados de especializações pedagógicas que, nesta pesquisa, é a formação dos professores alfabetizadores e a prática pedagógica deles.

Segundo Bernstein (1996, p. 277, grifos do autor), a atividade principal dos dois campos apresentados é constituir o *quê* e o *como* do discurso pedagógico, que ele explica da seguinte forma:

O “*quê*” refere-se às categorias, conteúdos e relações a serem transmitidas, isto é, à sua *classificação*, e o “*como*” se refere ao modo de sua transmissão, essencialmente, ao *enquadramento*. O “*quê*” implica uma recontextualização a partir dos campos intelectuais (Física, Inglês, História, etc.), dos campos expressivos (Artes), dos campos manuais (artesanato), enquanto o “*como*” se refere à recontextualização de teorias das Ciências Sociais, em geral da Psicologia. [...] Em geral, embora haja exceções, aqueles que produzem o discurso original, os criadores do discurso a ser recontextualizado, não são os agentes de sua recontextualização.

Na presente pesquisa, que tem como objetivo principal compreender as ações do PNAIC no campo da produção do discurso (nível macro), no campo da recontextualização (nível meso) e no campo da recontextualização e reprodução (nível micro), pode-se afirmar que o *quê* refere-se aos conteúdos⁴⁸ do processo de ensino-aprendizagem. Quanto ao *como*, entende-se que se refere ao modo como os professores alfabetizadores recontextualizam ou reproduzem esses conteúdos, transformando-os em novos conhecimentos, que serão apropriados ou não pelos seus alunos. Diante do exposto, facilmente se presume que o principal eixo de ação do PNAIC, que é a formação continuada presencial de professores alfabetizadores, influenciará o *quê* e o *como* na prática pedagógica desses professores. Isso não quer dizer que a formação continuada seja compreendida apenas como determinante da prática pedagógica dos professores, mas considera-se que a prática é influenciada, também, pelo desenvolvimento profissional do professor, pela incorporação de elementos do contexto cultural, no qual a escola encontra-se inserida, pelas condições de trabalho, etc.

Considerando que o *quê* e o *como* estão relacionados com a classificação e o

⁴⁸ A fundamentação para o currículo para o ciclo de alfabetização poder ser encontrada: a) nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998); b) na coleção *Indagações sobre currículo* (BRASIL, 2007c); c) nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010b); d) nas orientações das Secretarias Municipais de Educação; e) nos materiais do PNAIC; entre outros. Desde o ano de 2015, o MEC estava elaborando, com a participação de consultores convidados, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando a atender a Lei n.º 13.005/2014, do PNE. Os procedimentos adotados pelo MEC receberam inúmeras críticas e contribuições.

enquadramento, conforme apresentado na citação de Bernstein, faz-se necessário abordar esses dois conceitos, que são considerados como centrais na teoria do discurso e da prática pedagógica do sociólogo.

2.1.2 Classificação e enquadramento

Alguns autores (DOMINGOS *et al.* 1986; MAINARDES, 2007a; GALLIAN, 2008; MAINARDES, STREMEL, 2010; HOADLEY, MULLER, 2013) já escreveram uma síntese do que consistem os conceitos de classificação e enquadramento, segundo Bernstein.

Utilizando esses autores e o próprio Bernstein, pretende-se delimitar, nesta seção, uma breve apreciação de cada um dos conceitos, como sua relevância para a análise do contexto da prática de escolas da rede municipal de Ponta Grossa/PR, em especial, da prática pedagógica dos professores alfabetizadores que participaram das ações do PNAIC.

A respeito da classificação, Gallian (2008) explica que esse conceito refere-se às relações entre categorias, e utiliza, como exemplo, o fato de que em qualquer agrupamento social existem categorias, tais como pais, filhos, irmãos, entre outros, que mantém, entre si, um distanciamento, uma classificação. E que a definição da natureza dessa classificação relaciona-se à distribuição do poder entre as categorias. Desta forma, “os limites estabelecidos entre as categorias e o conteúdo considerado legítimo para a sua comunicação estão vinculados às questões de distribuição do poder” (GALLIAN, 2008, p. 241).

Para Hoadley e Muller (2013, grifo dos autores), a classificação condiz com os aspectos organizacionais da pedagogia, e a forma pela qual o *poder* ativa certas categorias (matérias escolares, agentes, discurso e espaço).

A classificação pode ser forte ou fraca. Quando a classificação é forte, os conteúdos estão bem isolados uns dos outros por fronteiras explícitas; e quando a classificação é fraca, o isolamento entre os conteúdos é reduzido (DOMINGOS *et al.*, 1986).

Em outras palavras, para Bernstein (1996), onde a classificação é forte (representada pelo símbolo +C), os conteúdos estão separados por limites fortes; onde a classificação é fraca (-C), há uma separação reduzida entre os conteúdos e as áreas de conhecimento. A proposta do PNAIC com a interdisciplinaridade é que a classificação seja fraca (-C), ou seja, que haja segundo o que consta nos textos políticos pedagógicos do PNAIC (BRASIL, 2015c), articulações entre os componentes curriculares, na tentativa de superar a divisão tradicional das aulas em disciplinas.

Bernstein (1996) define o enquadramento como o princípio que regula as práticas

comunicativas das relações sociais entre transmissores e adquirentes⁴⁹. Em outras palavras, o conceito de enquadramento refere-se ao grau de controle do que é transmitido, do que é recebido e do que pode ou não ser transmitido na relação pedagógica (BERNSTEIN, 1996).

O enquadramento, para Hoadley e Muller (2013), refere-se aos aspectos interacionais da pedagogia, ou seja, a forma pela qual o conhecimento é selecionado, sequenciado, ritmado e avaliado na sala de aula, de modo a regular a ordem moral da sala de aula e de quem tem o *controle* sobre ela. Assim, em uma relação pedagógica, é a fronteira entre o que pode e o que não pode ser transmitido (DOMINGOS *et al.*, 1986).

Continuando com sua exposição, Domingos *et al.* (1986) afirmam que, em uma relação pedagógica, o enquadramento refere-se ao controle que o professor e o aluno possuem sobre a seleção, organização, ritmagem (compassamento) e organização do tempo do conhecimento a ser transmitido e adquirido. Para os autores, a estrutura básica do sistema de mensagem *currículo* assenta nas variações da força da classificação, enquanto a estrutura básica do sistema de mensagem *pedagogia* é dada pelas variações na força do enquadramento. Pode-se afirmar que se referem, respectivamente, a *o quê* e *como* da prática pedagógica, em outras palavras, o que se ensina e como se ensina.

O enquadramento também é classificado em forte e fraco e, de acordo com Bernstein (1996, p. 59),

Quando o enquadramento é forte, o transmissor, explicitamente, regula as características distintivas dos princípios interativos e localizacionais que constituem o contexto comunicativo. Quando o enquadramento é fraco, o adquirente tem um grau maior de regulação sobre as características distintivas dos princípios interativos e localizacionais que constituem o contexto comunicativo. Isso pode ser mais aparente que real.

Portanto, Bernstein afirma que, no enquadramento forte, o transmissor (que no caso da presente pesquisa pode ser o professor) controla a seleção, a organização, o compassamento, os critérios da comunicação, a postura e a vestimenta dos comunicantes, o arranjo da localização física. E no enquadramento fraco, o adquirente (que pode ser o aluno) tem mais controle sobre a seleção, a organização, o compassamento, os critérios da comunicação, a postura, a vestimenta e o arranjo físico (BERNSTEIN, 1996).

Em síntese, “enquanto o termo classificação (poder) é usado para descrever as relações de poder e controle do que é ensinado e aprendido, enquadramento (controle) é usado para descrever as relações de poder e controle que influenciam o *como* o processo

⁴⁹ Os transmissores podem ser os professores, os médicos, os assistentes sociais, etc. Os adquirentes podem ser os alunos, os pacientes, os clientes, entre outros.

ensino/aprendizagem é conduzido” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 38, grifo dos autores).

2.1.3 Pedagogia visível e invisível e os modelos pedagógicos de competência e de desempenho

Nesta seção, os conceitos de pedagogia visível e invisível são apresentados e articulados aos modelos pedagógicos de competência e desempenho. Segundo Mainardes (2007a), os modelos de competência e desempenho são decorrentes da reformulação que Bernstein fez entre as pedagogias visível e invisível, rerepresentando-as como esses modelos pedagógicos.

Para a compreensão de tal reformulação, é relevante destacar, inicialmente que, de acordo com o mencionado anteriormente, as crianças da classe média e alta, ou são alfabetizadas antes de iniciar o ciclo de alfabetização, ou são alfabetizadas já no 1º ano do Ensino Fundamental. Entre as razões disso, pode-se afirmar que o acesso à Educação Infantil e aos materiais escritos é mais facilitado para as crianças de classe média e alta do que para as crianças da classe trabalhadora. Isto não significa que as crianças da classe trabalhadora não tenham acesso aos materiais escritos ou à Educação Infantil, mas que esse acesso encontra-se limitado, pois se há a classe média, classe alta e a classe trabalhadora, também há estruturas de classe que são diferenciadas. Em entrevista concedida a Espanya e Flecha (1998, p. 86), Bernstein afirma que “se existem as estruturas de classe significa necessariamente que há uma distribuição desigual de possibilidades materiais e simbólicas”. Bernstein (1998) admitiu que, em seu trabalho, tivesse tentado mostrar como a classe social atua diretamente na estrutura familiar e indiretamente no sistema escolar.

Nesse sentido, a pedagogia visível pode favorecer mais a criança da classe média e alta do que a da classe trabalhadora, pois, nesse modelo de pedagogia, de acordo com Domingos *et al.* (1986), é essencial a aquisição precoce das capacidades de leitura e escrita, uma vez que a classificação e enquadramento são fortes. A título de enfatizar essa afirmação, é importante destacar que o próprio Bernstein (1984, p. 26) declara que “as pedagogias visíveis realizam-se através de classificações e estruturas rígidas”, e retoma essa ideia anos mais tarde (BERNSTEIN, 1996), afirmando que as pedagogias visíveis caracterizam-se por uma hierarquia explícita, regras explícitas de sequenciamento, compassamento forte e critérios explícitos.

A pedagogia visível cria contextos homogêneos de aprendizagem (BERNSTEIN, 1984, 1996). Um exemplo desses contextos seria o fato de que, em uma classe de

alfabetização, todas as crianças realizassem sempre as mesmas atividades, ou seja, não haveria a preocupação em diferenciar as atividades conforme o ritmo de aprendizagem de cada criança. E como “a aprendizagem não se dá num mesmo ritmo para todos os aprendizes e que eles não percorrem exatamente os mesmos caminhos” (LEAL, 2005, p. 89), considera-se que a pedagogia visível não seria a mais apropriada para as crianças da classe trabalhadora.

Ao contrário, as pedagogias invisíveis criam contextos diferenciados de aprendizagem, pois pressupõem mais tempo para que ocorra a aprendizagem (BERNSTEIN, 1984), o que requer mais tempo para que as crianças se apropriem dos conhecimentos, mais estrutura material nas escolas, e professores com uma formação capaz de propiciar as condições necessárias para encenarem práticas pedagógicas que possam garantir a apropriação do conhecimento por todos os alunos.

Bernstein (1984) adverte que pareceria que a pedagogia invisível beneficiaria mais as crianças da classe trabalhadora. Porém, como a pedagogia invisível tem a sua origem na *nova classe média* dos países capitalistas avançados, isso pode não acontecer. Além disso, é um tipo de pedagogia cara, porque deriva de uma classe cara: a classe média.

O relacionamento entre a família e a escola (sendo esta relação uma preocupação de Bernstein, conforme já mencionado no início deste capítulo) é alterado quando há mudança de uma pedagogia visível para a invisível. Conforme destaca Bernstein (1984), para os pais que pertencem à classe trabalhadora, a pedagogia visível é apreendida mais imediatamente, visto que

As competências básicas que ela está transmitindo sobre ler, escrever e contar, em uma explícita sequência [sic] ordenada, faz sentido. As falhas das crianças são falhas das crianças, não da escola, uma vez que a escola está aparentemente levando em frente a sua função de modo impessoal. A forma do controle social da escola não interfere com o controle social da família. A professora da escola primária não terá necessariamente um alto “status” pelo fato das competências que ela transmite serem, em princípio, passíveis também de ser transmitidas pela mãe. Neste sentido, há uma continuidade simbólica (ou ainda uma extensão) entre o lar da classe trabalhadora e a escola (BERNSTEIN, 1984, p. 34, grifos do autor).

Na pedagogia invisível há, possivelmente, uma descontinuidade do lar, porque a classificação e o enquadramento são fracos e, com isso, segundo Domingos *et al.* (1986), existem possibilidades maiores de tornar os alunos psicologicamente mais ativos na aula. Até o processo de avaliação de ambas as pedagogias contribuem para que ocorram mudanças na relação entre a família e a escola. Bernstein (1984) apresenta que, na pedagogia visível, o sistema de avaliação possui critérios claros e um processo de mensuração, no qual a criança recebe uma nota de acordo com o seu rendimento escolar. Por isso, pode-se afirmar que, para

os pais da classe trabalhadora, a nota tem alto valor simbólico, o que não ocorre na pedagogia invisível, em que a nota é substituída por pareceres⁵⁰.

Fica claro, pois, que “a mudança de pedagogia invisível para a visível é, em uma frase, uma mudança no código; uma mudança nos princípios de relação e avaliação, quer estes sejam princípios de conhecimento, de relacionamento social, de práticas, de propriedade, de identidade” (BERNSTEIN, 1984, p. 36).

A mudança de uma pedagogia para outra (seja da invisível para a visível ou vice-versa) implica, também, a mudança de modelos pedagógicos (competência e desempenho). A pedagogia visível, por exemplo, enfatiza o desempenho, pois, conforme explicitado por Domingos *et al.* (1986), onde a pedagogia é visível, a hierarquia é explícita, o espaço e o tempo são regulados por princípios explícitos. Isto significa que as barreiras entre os espaços, os tempos, os atos e as comunicações são fortes. É o poder realizado pela hierarquia explícita que mantém as fortes barreiras e a separação das coisas. A criança adquire a classificação à medida que aprende estas regras, e a menor infração da classificação torna-se imediatamente visível, pois assinala que algo está fora do seu lugar. Conforme as autoras, nesse caso, a tarefa a ser realizada é levar a criança a aceitar essas regras, e não necessariamente compreende-las, o que pode ser alcançado pela explicitação das regras de proibição e prescrição, e pelas possíveis punições que possam ocorrer, caso a criança não as cumpra.

Na pedagogia visível, conforme mencionado por Bernstein (1996), o ato de aquisição do conhecimento é solitário, privatizado e competitivo. Como é essencial que a criança aprenda a ler e escrever o mais cedo possível - o que não acontece com frequência em classes de alfabetização que atendem as crianças da classe trabalhadora, que pode ser comprovado na tabela 11, através dos índices de crianças que ainda não estão alfabetizadas aos oito anos de idade - o fracasso da criança na aquisição do sistema de escrita alfabética é algo difícil de ser recuperado nesta pedagogia.

Mas em que consiste o modelo de desempenho? Conforme Bernstein (2003), no modelo de desempenho, o discurso pedagógico provém da especialização dos sujeitos, das habilidades e dos procedimentos que estão nitidamente marcados com respeito à forma e função. Como as classificações são fortes, os adquirentes têm menos controle sobre a seleção dos conteúdos, sequência (o que vem antes e o que vem depois) e ritmo (tempo para a aprendizagem). No modelo de desempenho, “o espaço e as práticas pedagógicas específicas são nitidamente marcadas e explicitamente reguladas” (BERNSTEIN, 2003, p. 82), e “coloca

⁵⁰ Tal afirmação encontra-se baseada nas observações e entrevistas realizadas em escolas da rede municipal do município de Ponta Grossa, que se encontram detalhadas no Capítulo 5.

a ênfase na produção do adquirente, um texto específico que o adquirente deve elaborar, e nas habilidades especializadas e necessárias para a produção desse texto ou produto específico” (BERNSTEIN, 2003, p. 81).

Ao contrário do desempenho, Domingos *et al.* (1986) afirmam que, quando a pedagogia é invisível, a hierarquia é implícita (o que não significa que ela não exista, só que a forma da sua realização é diferente), assim como o espaço e o tempo também são implícitos, ou seja, estão fracamente classificados. Esta estrutura social não cria, nos seus arranjos simbólicos, barreiras fortes que comportem mensagens críticas de controle social.

Nesse caso, a pedagogia invisível enfatiza a competência que, segundo Bernstein (2003), é um conceito que pode ser encontrado em diversas áreas, pois tem raízes epistemológicas diferentes. Um questionamento realizado por Bernstein é como um conceito que surgiu no campo intelectual, cujos autores tinham pouca ou nenhuma relação com a educação, passou a desempenhar um papel tão central na educação?

Conforme mencionado no parágrafo anterior, o conceito de competência surgiu em diferentes campos das ciências sociais. Bernstein (2003) apresenta que, na década de 1960 e início da década de 1970, esse conceito pode ser encontrado nas seguintes áreas: Linguística, Psicologia, Antropologia Social, Sociologia e Sociolinguística. Para mostrar como o conceito de *competência* recontextualizada criou uma prática pedagogia específica, Bernstein criou dois modelos comparativos de prática e contexto pedagógicos. Esses dois modelos são o de competência e de desempenho, que estão sendo discutidos nesta seção e que foram comparados por Bernstein. Essa comparação encontra-se apresentada no quadro 3.

Quadro 3 - Conhecimento recontextualizado

	Modelos de competência	Modelos de desempenho
1. Categorias Espaço Tempo Discurso	Fracamente classificado	Fortemente classificado
2. Orientação da avaliação	Presenças	Ausências
3. Controle	Implícito	Explícito
4. Texto pedagógico	Adquirente	Desempenho
5. Autonomia	Elevada	Baixa/elavada
6. Economia	Custo elevado	Baixo custo

Fonte: Bernstein (2003, p. 81).

As categorias expressas no quadro 3, quando fracamente classificadas, significam que o discurso e a organização do espaço e do tempo emergem e se adequam aos projetos, temas e diversidade de experiências dos adquirentes. Neste caso, os adquirentes são mais livres para expressarem suas opiniões. A avaliação que envolve os conhecimentos adquiridos

neste processo, no qual o adquirente tem mais controle sobre aquilo que está aprendendo, valoriza o que o aluno faz. Com isso, o transmissor (professor) tem autonomia elevada para realizar o ensino, e o adquirente para aprender. Tudo isto tem um custo mais elevado, pois exige, do espaço escolar, muito mais do que quadro, carteiras e giz. Quando as categorias estão fortemente classificadas, os adquirentes têm menos controle sobre o que estão fazendo. Neste caso, a ênfase é naquilo que o adquirente ainda não realizou ou se apropriou.

As relações de poder e controle encontram-se presentes na prática pedagógica (seja essa constituída por uma pedagogia visível ou invisível), e Bernstein (1996) propõe que a lógica essencial de qualquer relação pedagógica consiste da relação entre três regras, que serão apresentadas na sequência: regras hierárquicas, regras de sequenciamento e regras criteriosais.

2.1.4 Regras hierárquicas, regras de sequenciamento e regras criteriosais

Como serão apresentadas as três regras propostas por Bernstein, que compõem a prática pedagógica, faz-se necessário mencionar, primeiramente, como o autor entende a prática pedagógica. Bernstein (1998) considera a prática pedagógica como um contexto social fundamental, através do qual se realiza a produção e a reprodução de culturas, ou seja, como um condutor cultural (BERNSTEIN, 1996). Esse contexto não é apenas o da escola, mas de outras relações pedagógicas existentes na sociedade como um todo. No caso do contexto social da escola, as regras apresentadas por Bernstein (1996), segundo Mainardes (2007a), afetam o conteúdo que será transmitido, bem como atuam seletivamente para determinar aqueles adquirentes que serão bem-sucedidos.

Entre as três regras, a hierárquica é a dominante, e está diretamente relacionada com a posição hierárquica que o transmissor e o adquirente ocupam. Nesse caso, o adquirente tem que aprender a ser um adquirente, e o transmissor tem que aprender a ser um transmissor (BERNSTEIN, 1996). Nessa relação de poder que envolve a regra hierárquica, o transmissor (o formador e o orientador de estudo, no caso da presente pesquisa) atua diretamente no contexto de seleção de conteúdos, na transmissão desses conteúdos; porém, não tem o controle de como a apropriação desses conteúdos ocorrerá pelo adquirente (o professor, no caso desta pesquisa).

A apropriação desses conteúdos pelo adquirente envolve a progressão da transmissão dos referidos conteúdos. Refere-se ao que deve ser ensinado antes e o que deve ser ensinado depois, ou seja, a ordem do *que* ensinar, e a velocidade para aquisição. Na perspectiva de

Bernstein (1996), a transmissão não pode ocorrer de uma vez só, deve haver uma progressão (regras de sequenciamento). E as regras de sequenciamento (o que vem antes e o que vem depois) implicarão em regras de compassamento.

Para Bernstein (1996, p. 97), “o compassamento é a velocidade esperada de aquisição das regras de sequenciamento [sic], isto é, quanto se tem que aprender num dado espaço de tempo”. Tanto a escolha do que vem antes e o que vem depois, na transmissão dos conteúdos (regras de sequenciamento), bem como o ritmo dessa transmissão (compassamento), influenciam na aprendizagem do adquirente.

Nas regras criteriosais “existem critérios que se espera que o adquirente assuma e aplique às suas próprias práticas e às dos outros” (BERNSTEIN, 1996, p. 97). Desse modo, as regras criteriosais estão relacionadas diretamente com a avaliação que se faz do adquirente (aluno) com base nas suas condutas, caráter e modo de comportamento, e com base na aquisição de conhecimentos e habilidades (MAINARDES, 2007a).

As três regras descritas por Bernstein podem ser explícitas (pedagogias visíveis – modelo de desempenho - centrada no transmissor/professor) ou implícitas (pedagogias invisíveis - modelo de competência – centrada no adquirente/aluno). Para compreender melhor o exposto até aqui, será utilizada a tabela 7, que apresenta as características das pedagogias visíveis e invisíveis, e explicita as regras da prática pedagógica.

Tabela 7 - Características das pedagogias visíveis e invisíveis

Regras	Pedagogias visíveis	Pedagogias invisíveis
Regras hierárquicas	Explícitas/fortes - A distribuição do poder é franca e explícita. - As regras da ordem social são explícitas. - O professor é facilmente identificado. - O discurso do professor é predominante. - A classe é tratada como homogênea.	Implícitas/fracas - O poder é ocultado pela comunicação. - As regras são implícitas. - O professor não é facilmente identificado. - Os alunos têm autonomia. - As diferenças entre os alunos são reconhecidas.
Regras de sequenciamento/compassamento	Explícitas - As regras de sequenciamento são colocadas publicamente no currículo. - As regras variam de acordo com a idade dos alunos. - Constroem o projeto temporal da criança. - A criança tem conhecimento do projeto temporal. - Os rituais de transição são utilizados.	Implícitas - Aprendizagem é tácita/invisível. - Pressupõem uma longa vida pedagógica. - A criança não tem conhecimento do projeto temporal.

Regras criteriosais	Explícitas - As expectativas são específicas e conhecidas por todos. - Foco: produto ou desempenho. - Os alunos precisam satisfazer os critérios. - Produz diferença entre os alunos (estratificação). - Aprendizagem é individual e competitiva.	Implícitas - As expectativas são múltiplas e difusas. - Foco: aquisição/competência. - Os alunos podem criar critérios. - Produz singularidades: cada um pode progredir num ritmo próprio. - Aprendizagem ocorre com bastante apoio e ajuda.
---------------------	--	---

Fonte: Mainardes (2007a, p. 49).

Com base em Bernstein (1996) e na tabela 7, pode-se afirmar que, se as regras hierárquicas são explícitas, as relações de poder são muito claras, o que cria uma hierarquia explícita e facilita a distinção de quem é o transmissor. Ao contrário, quando as regras hierárquicas são implícitas, o poder é mascarado, ou escondido por dispositivos de comunicação. E, nesse caso, “o professor atua diretamente sobre o contexto de aquisição, mas indiretamente sobre o adquirente” (BERNSTEIN, 1996, p. 99).

Quanto às regras de sequenciamento, se elas são explícitas, há a expectativa que, no decorrer do desenvolvimento da criança e conforme a sua faixa etária, ela apresente determinadas competências. Sendo assim, a criança sabe o que se espera dela, pois isso está explícito. “Essas regras de sequenciamento podem estar inscritas em listagens de conteúdos, em currículos, em regras de prêmio e castigo e são, com frequência [*sic*], marcadas por rituais de transição” (BERNSTEIN, 1996, p. 99). E quando as regras de sequenciamento são implícitas, apenas o professor sabe o que espera do seu aluno.

Quando as regras criteriosais são explícitas, a ênfase é sobre o que está faltando no produto, ou seja, se uma criança produz um texto ou um desenho, o professor poderá elogiar seu trabalho, mas apontará o que falta como, por exemplo, uma frase sem a pontuação correta, ou o chão que faltou no desenho de uma casa. E quando as regras criteriosais são implícitas, as crianças não sabem os critérios que ela tem que satisfazer.

Os conceitos formulados por Bernstein e apresentados até o momento mostram que o sociólogo, ao admitir a existência de diferentes tipos de prática pedagógica (visível e invisível) e ao analisá-las por meio de suas regras constituintes, contribui para a compreensão sobre como as escolas podem reproduzir desigualdades de classe, admitindo a dualidade de ensino e diferentes tipos de práticas pedagógicas para diferentes classes sociais.

Diante disso, retoma-se o argumento central da presente tese. O PNAIC pode constituir-se em uma proposta que, do ponto de vista teórico, baseia-se na pedagogia mista, pois se fundamenta em princípios do modelo pedagógico de competência (pedagogia

invisível), e também em alguns aspectos no modelo pedagógico de desempenho (pedagogia visível). Essa argumentação será analisada no contexto da prática, apresentada no capítulo 5. A seguir, apresentamos a pedagogia mista.

2.2 PEDAGOGIA MISTA

Ao abordar um tema tão crucial como é o da alfabetização, uma das preocupações principais é com a apropriação do conhecimento por todas as crianças que se encontram no ciclo de alfabetização. Uma das estratégias que têm sido indicada como adequada para que essa apropriação aconteça é o emprego de uma pedagogia mista (MORAIS, 2004; PIRES; MORAIS; NEVES, 2004; MAINARDES, 2007a; SANTOS, 2011). Moraes (2004) defende uma pedagogia mista, pois, segundo a autora, não é possível uma pedagogia totalmente visível ou inteiramente invisível. Os contextos de interação pedagógica são múltiplos, e as relações de poder e controle na escola e na sala de aula conduzem a diferentes relações e disposições para ensinar e para aprender. Para Mainardes (2007a), a pedagogia mista inclui a diferenciação do trabalho pedagógico, de acordo com o nível e com as necessidades de aprendizagem dos alunos. Por isso ela é tão importante para a organização de salas de aulas mais igualitárias, na opinião do autor. Santos (2011) define que a pedagogia mista combina aspectos da pedagogia visível (centrada no transmissor/professor), com aspectos da pedagogia invisível (centrada no adquirente/aluno), e tem se revelado favorável à melhoria do desempenho de todos os alunos.

Pires, Moraes e Neves (2004) também sugeriram a pedagogia mista como a mais propícia para uma aprendizagem de sucesso nos níveis científico, social e afetivo. Com base na teoria do discurso pedagógico de Bernstein, as autoras realizaram um estudo centrado no contexto da aprendizagem científica no 1º ciclo do Ensino Básico. A pesquisa tinha como interesse a análise da relação entre a prática pedagógica dos professores e a aprendizagem científica dos alunos. Para tal, as autoras consideraram *o como* do ensino/aprendizagem (contexto social da sala de aula) e *o quê* do ensino/aprendizagem (conhecimentos científicos e competências investigadas). Nessa pesquisa identificaram que, no contexto social da sala de aula, os professores podem fazer diferentes recontextualizações, não só com base em pressupostos epistemológicos e psicológicos, mas com base em pressupostos sociológicos, o que implica que

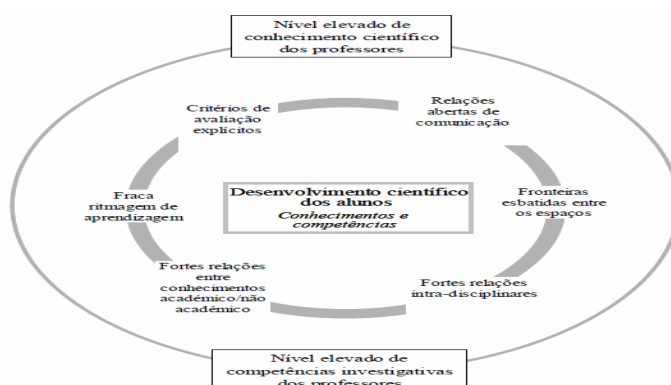
O professor pode implementar uma prática pedagógica com um baixo nível de exigência conceptual quando promove, fundamentalmente, uma aprendizagem de termos e factos e apela para competência investigativas de nível baixo, limitando a

criança ao desenvolvimento/aquisição de competências cognitivas simples, como é o caso da memorização, compreensão de baixo nível e observação. Contudo, o professor pode implementar uma prática pedagógica com um elevado nível de exigência conceptual, quando promove um processo de aprendizagem baseado na conceptualização e na aplicação dos conhecimentos e no desenvolvimento de competências com potencial investigativo, como é o caso da resolução de problemas e da formulação de hipóteses (PIRES; MORAIS; NEVES, 2004, p. 2).

Na perspectiva dessas autoras que integram o Grupo ESSA - Estudos Sociológicos da Sala de Aula, da Universidade de Lisboa, os resultados obtidos com seus estudos revelam que uma importante condição para o sucesso dos alunos, na apropriação de competências cognitivas mais complexas, é a competência científica do professor. E acrescentam que essa é uma condição necessária, mas não suficiente, e apontam outras condições importantes para que ocorra o sucesso dos alunos. Essas condições constituem as características principais da pedagogia mista, a saber: a) uma classificação fraca entre o espaço do professor e o espaço dos alunos; b) relações de comunicação abertas entre professor-alunos e alunos-alunos (enquadramento fraco ao nível das regras hierárquicas); c) a explicitação dos critérios de avaliação (enquadramento forte); d) fraca ritmagem de aprendizagem (enquadramento fraco); e) fortes relações intra-disciplinares (classificação fraca entre os vários conteúdos da disciplina); f) elevado nível de exigência conceitual; g) elevado nível de competência investigativa (PIRES; MORAIS; NEVES, 2004). Essas características são apresentadas na figura da página seguinte.

De acordo com as características da pedagogia mista, na relação entre professor e alunos, o enquadramento interno é fraco, o que permitiria uma comunicação mais aberta entre eles (MAINARDES, 2007a), e poderia favorecer a autonomia do aluno, bem como sua aprendizagem. Quando o enquadramento é fraco, o aluno (adquirente) “tem mais regulação sobre quais características da comunicação e da prática não-escolares podem ser realizadas no interior da sala de aula [...]” (BERNSTEIN, 1996, p. 60).

Figura 1 - Inter-relações entre as características da prática pedagógica do professor e o desenvolvimento científico dos alunos



Fonte: Pires, Morais e Neves (2004, p. 23).

Outra característica da pedagogia mista é a explicitação dos critérios de avaliação (enquadramento forte) que, segundo Mainardes (2007a), contribui para que o professor tenha informações mais precisas sobre a aprendizagem de seus alunos e, assim, possa realizar as intervenções necessárias. Uma definição clara dos critérios de avaliação exige explicitar o que vai ser avaliado, a forma como vai ser avaliado e qual o lugar das competências específicas nessa avaliação (DOMINGOS *et al.*, 1986). Como a pedagogia mista possui características tanto do modelo pedagógico de desempenho como do modelo pedagógico de competência, é necessário destacar que, no modelo de desempenho, a avaliação enfatiza o que está ausente no produto do adquirente. No modelo pedagógico de competência, o foco é sobre o que está presente no texto do adquirente (BERNSTEIN, 2003), ou seja, o que o aluno faz é valorizado pelo professor.

Uma prática pedagógica com as características da pedagogia mista requer, de acordo com Pires, Morais e Neves (2004, p. 17), um enquadramento fraco da ritmagem, porque,

para que a explicitação do texto a ser adquirido pelos alunos seja feita com pormenor e rigor, tem de haver uma articulação sistemática entre os diferentes conhecimentos da disciplina, têm que ocorrer frequentes e abertas relações de comunicação entre o professor e os alunos e entre os alunos e, para isso, é preciso tempo.

Pires, Morais e Neves (2004) demonstraram, em suas pesquisas, que o efeito da prática pedagógica do professor pode sobrepor-se ao efeito do nível social e econômico dos alunos, o que significa que não há necessidade de baixar o nível de exigência conceitual para que as crianças da classe trabalhadora sejam bem sucedidas na escola. A análise desenvolvida pelas autoras sugere que, se a prática pedagógica for pobre ao nível do quê (competência científica), ao nível do como (competência pedagógica), e caracterizar-se por um fraco enquadramento nos critérios de avaliação, por uma forte classificação entre o espaço do professor e dos alunos, por uma forte classificação nas relações intra-disciplinares e por um forte enquadramento nas regras hierárquicas entre os alunos, o que pode acontecer é um baixo nível de aprendizagem. Mas,

pelo contrário, se a prática pedagógica possuir características favoráveis à aprendizagem de todas as crianças, elevar o nível de exigência conceptual constitui um passo crucial para que todas tenham acesso a um elevado nível de literacia científica e, conseqüentemente [sic], tenham acesso ao texto científico mais valorizado, quer pela comunidade científica, quer pela sociedade em geral (PIRES; MORAIS; NEVES, 2004, p. 20-21).

Assim, como a perspectiva apontada pelas autoras, de que a competência científica dos professores é uma condição necessária para que os alunos sejam bem sucedidos na sua

escolarização, mas não é suficiente, compreende-se, conforme já citado, que a formação continuada presencial dos professores alfabetizadores, colocada em ação por meio do PNAIC, é fator importante para a prática pedagógica, mas o sucesso dos alunos na alfabetização depende, também, de outros fatores, que serão destacados no decorrer da presente tese.

Nesse sentido, considera-se que a pedagogia mista auxilia na compreensão das ações propostas e colocadas em ação por meio do PNAIC, visto que o argumento central da tese é que o PNAIC pode possuir os elementos dessa pedagogia, pois será analisado, ao longo da tese, se ele apresenta as características, tanto do modelo pedagógico de competência (pedagogia invisível) como do modelo pedagógico de desempenho (pedagogia visível). E para compreender como as ações do PNAIC acontecem na prática (o que compreende a análise da formação continuada de orientadores de estudo e professores alfabetizadores, bem como a prática pedagógica desses professores), faz-se necessário apresentar a *theory of policy enactment* (teoria da política em ação), de Ball, Maguire e Braun (2016), que são contrários à utilização do conceito de implementação de políticas. Assim como essa discussão, serão apresentadas, a seguir, as dimensões contextuais da prática que foram fundamentais para a análise do contexto apresentada no capítulo 5.

2.3 THEORY OF POLICY ENACTMENT VERSUS IMPLEMENTAÇÃO

Em 2012, no livro *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*, os autores Ball, Maguire e Braun apresentaram a *theory of policy enactment* (teoria da política em ação). A pesquisa realizada pelos autores teve dois objetivos principais: um teórico (para desenvolver uma teoria da política em ação) e um empírico (a exploração crítica da atuação de três políticas em ação, em contextos semelhantes, porém diferentes). A pesquisa foi realizada através de estudo de caso em quatro escolas públicas secundárias e uma particular, e abordou os seguintes questionamentos:

- Como diferentes indivíduos e diferentes grupos de atores interpretam e colocam em ação, em um contexto específico, as múltiplas exigências da política dentro dos recursos a eles disponibilizados?
- Como e de que forma fatores socioculturais, históricos e contextuais afetam as maneiras pelas quais as escolas colocam as políticas em ação?
- Como as diferenças observadas nas escolas, na colocação das políticas em ação, podem ser explicadas?

Mainardes (2015) explica que o termo *policy enactment* é um termo de difícil tradução. Na entrevista com o Prof. Stephen J. Ball, publicada em 2009, explica-se que

esta palavra tem sido usada no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e de decretos. Na entrevista, Ball usou a palavra no sentido teatral, referindo-se à noção de o ator possuir um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto, é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção. Ball usou esse termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores) têm o controle do processo e não são ‘meros implementadores’ das políticas (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 315, grifos do autor).

Rosa (2012) considera que a melhor tradução para *policy enactment* seja *encenação das políticas*. Mainardes (2015) pondera que o conceito de *política em ação* também pode ser utilizado para referir-se à política que está sendo efetivamente desenvolvida na escola.

De acordo com Rosa (2012, p.15, grifos da autora), “o termo “*enactment*” aparece no dicionário (COLLINS, 1993) literalmente como “decreto” ou “promulgação” (de uma lei)”. No entanto, nos diferentes contextos em que é a expressão é utilizada pelos autores, o verbo (*enact*) aparece associado ao trabalho implicado no processo de leitura, interpretação e *tradução* (conversão em ato) dos textos e normativas políticas (ROSA, 2012, grifo da autora). A autora faz um esclarecimento sobre o termo, visto que

“encenar” e “encenação [sic], em português, carregam em si a conotação de ‘falsidade’ ou ‘engano’, ausente na expressão “*enactment*” em inglês que, etimologicamente, se associa à ação de executar, colocar algo em prática, converter em ação. Mas esse tipo de atividade, que passa sempre pela ‘interpretação’ (leitura subjetiva) de um texto (discurso social), pode ter tanto a qualidade de uma releitura criativa, como pode ser ‘performativa’, isto é, superficial e imitativa. Assim, enquanto o bom ator age “como se” fosse o personagem, guardando certo distanciamento crítico do texto dramático que se propõe a interpretar, o mau artificializa o personagem e faz de sua atuação quase uma caricatura (ROSA, 2012, p. 16, grifos da autora).

Para Ball, Maguire e Braun (2016), a interpretação consiste em uma leitura inicial da política, com o objetivo de aproximar-se de seu sentido. No caso de políticas educacionais, os professores podem questionar: o que este texto significa para nós? O que temos de fazer? Nós temos de fazer tudo? A interpretação é uma vinculação com as linguagens da política, enquanto tradução está mais próxima da linguagem da prática. A tradução é uma espécie de terceiro espaço entre a política e a prática. A tradução trata-se de um processo interativo de criar textos institucionais e da colocação desses textos em ação e, para isso, pode-se utilizar de táticas que incluem palestras, reuniões, planos, eventos, passeios de aprendizagem, bem como produzir artefatos e emprestar ideias e práticas de outras escolas, adquirir materiais, consultar websites oficiais e receber suporte oferecido por membros das autoridades locais (BALL;

MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Singh, Thomas e Harris (2013) propõem que, ao conceito de recontextualização de Bernstein, podem se adicionar as formulações de Ball, Maguire e Braun sobre interpretação e tradução. Na presente tese, optamos por utilizar ambos os conceitos.

Outra ideia apresentada por Ball, Maguire e Braun (2016), que foi relevante para a elaboração da presente tese, é que o cumprimento de uma política não é um processo direto e racional, mesmo que, às vezes, pareça que é, e seus resultados não são fáceis de serem lidos do projeto original da política. Em entrevista (MAINARDES; MARCONDES, 2009), Ball utilizou o termo *enactment* para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. No caso da escola, os atores envolvidos nesse processo, que são os professores, interpretam e traduzem a política e a colocam em ação, não como *meros implementadores* das políticas. Ainda mais que, como os professores se envolvem com a política e trazem sua criatividade para o processo de promulgação da mesma, eles também são influenciados por ela. Eles a mudam em alguns aspectos, e por ela são mudados (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

Segundo essa abordagem, os professores exercem papel ativo e muito significativo. A maneira como pensam, seus saberes, crenças e valores têm implicações na encenação das políticas. Porém, considera-se que o *colocar em ação* de políticas para alfabetização, cujo eixo central é a formação de professores alfabetizadores e as mudanças conceituais no campo da alfabetização, são de ordem geral, e não dependem apenas da adesão de um professor ou de uma escola. Em sentido mais amplo, elas abarcam alterações de atitudes e de paradigmas para pensar a alfabetização, pois mudam os projetos políticos das redes de ensino, os currículos, os materiais didáticos adotados e modificam as avaliações que os sistemas de ensino fazem dos alunos e do trabalho dos alfabetizadores.

O conceito de implementação é complexo e controverso. Esse conceito tem sido investigado por alguns autores no Brasil (ARRETCHE, 2001; FARIA, 2003, 2005, 2012; LOTTA, 2010, 2014; ROCHA, 2012; LIMA; D'ASCENZI, 2013, 2014). Para Arretche (2001), a implementação modifica as políticas públicas. Isto ocorre porque na prática é que de fato a política é feita pelos agentes implementadores, que não participaram do processo de formulação, que atuam segundo seus próprios referenciais, o que significa que suas vontades, interesses e concepções diferem daqueles responsáveis pela formulação da política. Arretche (2001) cita o exemplo abaixo, do qual se considerou necessária sua reprodução, visto que a autora explicita muito do que se pode encontrar em uma avaliação de política (e de suas ações e estratégias, tais como os programas), tornando a implementação um campo de incertezas.

Segundo a autora, quanto mais complexo um programa, maior será, também, a variedade de interesses e concepções envolvidos em sua execução (implementação).

Imaginemos a implementação de um programa federal, de escala nacional, cujas regras de operação suponham a cooperação dos três níveis de governo, em um país federativo e multipartidário, como o Brasil, em que prefeitos e governadores têm autonomia política e podem estar ligados a partidos distintos. Políticas públicas compartilhadas por governos ligados a partidos que competem entre si tendem a produzir comportamento não-cooperativos, pois na base das relações de implementação haveria uma incongruência básica de objetivos, derivada da competição eleitoral. Este cenário - perfeitamente factível, dada a multiplicidade de programas descentralizados existentes - não pode ser encarado como um problema. É simplesmente um *dado* da realidade, que impõe um razoável grau de incerteza quanto à convergência de ações dos implementadores e, por extensão, da perfeita adequação entre formulação original e implementação efetiva (ARRETCHE, 2001, p. 48, grifo da autora).

De acordo com o exemplo apresentado, é possível afirmar que as políticas não são implementadas como foram formuladas, devido à complexidade do contexto da prática, pois “a diversidade de contextos de implementação pode fazer com que uma mesma regulamentação produza impactos inteiramente diversos em diferentes unidades da federação” (ARRETCHE, 2001, p. 51).

O campo de análise de políticas públicas, conforme Faria (2003, 2005), ainda é um campo incipiente no Brasil, o que pode ser comprovado pela quase inexistência de análises mais sistemáticas acerca dos processos de implementação. O mesmo autor, em 2012, realizou uma pesquisa quantitativa, na qual os indicadores revelaram que o campo da análise de políticas públicas, no Brasil, vem se consolidando e, com isso, os estudos sobre implementação também. No entanto, o autor pontua que o tema *implementação* carece da ampliação do número de trabalhos específicos, além do fortalecimento de sua fundamentação teórica e metodológica, para deixar de ser um *elo perdido* da investigação na área de estudos de políticas públicas (FARIA, 2012, grifo do autor).

Lotta (2010) observou a atuação dos Agentes Comunitários de Saúde como burocratas implementadores (de nível de rua) do Programa Saúde da Família. Nesse processo, a autora considerou a implementação como um processo complexo que envolve pessoas, vontades, necessidades, poder, recursos, disputas, conhecimentos e desconhecimentos. A fase de implementação, segundo a autora, refere-se ao momento em que as políticas, já formuladas, entram em ação, ou seja, são colocadas em prática. Segundo a autora, a literatura apresenta diferentes concepções sobre como ela ocorre, considerando quem toma as decisões dentro do processo de implementação, ou seja, se elas vêm de cima e são implementadas (visão *top-down*), ou se elas são reconstruídas a partir de baixo (visão *bottom-up*).

Lotta (2014) expõe que o modelo *top-down* reflete-se nas estruturas tradicionais de governança, com ênfase na separação entre política e administração, e no controle e na hierarquia. Desse modo, a política deveria ser feita no topo e ser executada por agentes, de acordo com os objetivos expressos na política, de uma forma normativa. E no modelo *bottom-up*, um dos elementos-chave é o dos responsáveis pela implementação das políticas públicas, no caso, o burocrata implementador (burocratas de nível de rua), que foi amplamente estudado por Lipsky (1980). O mesmo autor aponta que os agentes de rua são funcionários que trabalham diretamente com os usuários dos serviços públicos, tais como: policiais, professores e profissionais de saúde. Sobre essas duas tendências apresentadas por Lotta, Rocha (2012) aponta que a interpretação *top-down* das políticas refere-se à ideia de que existe um poder centralizador, que é quem decide e que as políticas são desvirtuadas na sua implementação. Nessa perspectiva, a implementação não seria problemática, desde que não houvesse alterações dos objetivos definidos pelos tomadores de decisão. A visão *bottom-up* não nega completamente a perspectiva anterior, “mas defende que a implementação deve ser vista como parte do processo de construção da política e, principalmente, que essa atividade é capaz de alterar a política de forma fundamental” (ROCHA, 2012, p. 8). A autora ainda acrescenta uma terceira tendência, que pontua ser o oposto da visão *top-down*, por tratar-se de uma abordagem normativa, para a qual o melhor é que a política pública seja negociada na base, envolvendo aqueles que serão os responsáveis pela sua operacionalização (como os burocratas de nível de rua) e os que serão afetados por ela (os cidadãos beneficiados).

Lima e D'Ascenzi (2013) realizaram pesquisas sobre implementação de políticas públicas nas áreas de saúde e educação e concluíram que, em grande parte os estudos sobre implementação, ainda se baseiam na abordagem sequencial, tratando os processos de formulação e implementação como fases independentes, focados nos incentivos e constrangimentos materiais à ação dos atores implementadores.

Acreditamos que a trajetória e conformação do processo de implementação são influenciadas pelas características e o conteúdo do plano, pelas estruturas e dinâmicas dos espaços organizacionais e pelas ideias, valores e as concepções de mundo dos atores implementadores. Isso pressupõe o seguinte: esses atores exercem sua discricionariedade, com base em sistemas de ideias específicos; as normas organizacionais formais e informais constroem e incentivam determinados comportamentos; por último, o plano é um ponto de partida que será interpretado e adaptado às circunstâncias locais. Nesse quadro, as variáveis cognitivas recebem destaque, pois atuam como mediadoras entre as intenções contidas no plano e sua apropriação nos espaços locais (LIMA; D'ASCENZI, 2013, p. 109).

Lima e D'Ascenzi (2014) afirmam que a implementação de políticas públicas é um tema que apenas recentemente tem recebido atenção no Brasil, visto que, até pouco tempo,

aceitava-se que os problemas das políticas públicas derivavam de seu desenho. Ao passo que foi averiguado que as políticas podem ser bem desenhadas, possuir recursos e apoios para a sua realização, ainda assim podem não alcançar os efeitos desejados, a implementação passou a ser considerada como um momento que possui estrutura e dinâmica próprias, exigindo um campo específico de análise. Os autores afirmam que, certamente, a execução (implementação) de uma política pública é um processo problemático, pois as intenções daqueles que a formularam irão diferir dos resultados.

Ainda sobre a implementação de políticas, faz-se necessário destacar o que Ball, em entrevista à Mainardes e Marcondes (2009, p. 305) afirma, a respeito desse conceito tão controverso:

Quero rejeitar completamente a idéia [sic] de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere [sic] um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

Assim como no trecho citado acima, Ball, Maguire e Braun (2016) não utilizam implementação, por ser um termo que, geralmente, é visto como posto de cima para baixo. Ao contrário de implementação, eles apresentam *a theory of policy enactment* como algo dinâmico e não-linear de todo um complexo que compõe o processo da política, da qual a política na escola é apenas uma parte. Desse modo, para os autores, as políticas são colocadas em ação em condições materiais diferenciadas, com recursos variados, em relação a determinados problemas. Essas condições constituem as dimensões contextuais que são expostas no quadro abaixo:

Quadro 4 - Dimensões contextuais da atuação da política

- Contextos situados (por exemplo: histórias da escola, cenário local, matrículas);
- Culturas profissionais (por exemplo: valores, compromissos e experiências dos professores e gestão nas escolas);
- Contextos materiais (por exemplo: recursos humanos, financeiro, infraestrutura, tecnologia);
- Contextos externos (por exemplo: nível e qualidade de apoio da autoridade local, pressões e expectativas do contexto político mais amplo, como classificações, índices e taxas a serem atingidas, rankings, exigências e responsabilidades legais).

Fonte: Ball, Maguire e Braun (2016, p. 38).

A importância da definição das dimensões contextuais apontadas por Ball, Maguire e Braun (2016) reside, primeiramente, no fato de que, para estes autores, as políticas são colocadas em ação em ambientes, tais como as escolas, que se diferem muito nas questões de recursos humanos, materiais e financeiros, na infraestrutura, no histórico das instituições, entre outros aspectos. Em segundo lugar, os autores demonstram que em muitos dos estudos realizados sobre implementação de políticas, a escola é concebida como uma organização homogênea e um pouco descontextualizada. Com isso, não há o devido reconhecimento das diferentes culturas, histórias, tradições que coexistem nas escolas, e as tentativas de compreender como e porque as políticas se promulgam, raramente ou nunca incluem detalhes dos contextos das escolas. E mais, os autores explicitam que as pressões externas sobre a escola, para atender determinadas metas, sempre irão influenciar nas ações que a escola queira realizar.

Ball, Maguire e Braun (2016) explicam que, enquanto uma grande atenção tem sido dada para avaliar quanto as políticas tem sido implementadas, que significa o quanto elas são realizadas na prática, menos atenção tem-se dado em entender e documentar as maneiras pelas quais as escolas atualmente lidam com a múltipla e, às vezes, opaca e contraditória demanda política, bem como sobre os caminhos diversos que são trilhados nos contextos das escolas, em um processo de recontextualização na prática. Esse processo de realização da política nas escolas pode ser tomado como um complexo grupo de processos de interpretação e tradução, que são contextualmente mediados e institucionalmente traduzidos, reproduzidos ou interpretados (BRAUN *et al.* 2011 *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

No sentido da discussão que está se fazendo, é importante ressaltar que a política educacional sofre influências nos diversos contextos onde é colocada em ação, pois não há uma política que, de fato, consiga ser efetivada tal como foi pensada por seus idealizadores, mesmo porque as “políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais” (MAINARDES, MARCONDES, 2009, p. 306).

Conforme explicitam Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas raramente dizem exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas políticas, mais do que outras, possuem uma gama estreita de respostas criativas. Na perspectiva dos autores, o processo de colocar a política em ação é criativo, sofisticado e complexo. Convém destacar que parte dessa complexidade acontece no contexto da prática no processo de atuação que, segundo Ball (*apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305-306), trata-se

de:

um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, todo o processo é diferente.

Com relação ao que foi exposto nesta seção e com a exposição dos autores sobre o contexto da prática e suas dimensões, é possível afirmar a importância em se pesquisar como as políticas e suas ações são colocadas em ação em contextos variados. O que inclui pesquisar, na presente tese, como o seu objeto de investigação (PNAIC) é recontextualizado (BERNSTEIN), interpretado e traduzido (BALL; MAGUIRE; BRAUN) nos espaços de formação continuada e nas escolas. No capítulo 3 faremos a exposição da metodologia da pesquisa para que, nos próximos capítulos, possamos compreender como o objeto de pesquisa foi recontextualizado e/ou interpretado e traduzido no contexto da prática (por formadoras na formação de orientadores de estudos, por orientadores de estudos na formação de professores alfabetizadores e nas práticas pedagógicas nas salas de aulas dos professores participantes do PNAIC).

CAPÍTULO 3 - A METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os aspectos metodológicos da pesquisa. Ela baseia-se em uma abordagem qualitativa, que será apresentada na primeira seção, juntamente com os procedimentos utilizados para a coleta de dados. Em seguida, descrevemos as questões que envolveram a autorização para a realização da pesquisa (comitê de ética, acesso às escolas e acesso na UEPG); explicitamos suas etapas, bem como a caracterização das escolas pesquisadas e dos sujeitos que participaram.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa. O que se pretende, com a pesquisa qualitativa, é uma compreensão mais abrangente e crítica e menos descritiva do seu objeto. Por isso, a pesquisa envolveu a análise dos níveis macro, meso e micro.

Na perspectiva de Chizzotti (2005, p. 79), a pesquisa qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto [...]”, onde o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, e o objeto está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Severino (2002) afirma que a pesquisa qualitativa deve ter as seguintes características:

a) ser pessoal, no sentido de envolvimento do pesquisador com seu objeto de investigação, o qual passa a fazer parte de sua vida. A temática investigada deve ser uma problemática vivenciada pelo pesquisador;

b) ser autônoma, ou seja, fruto de um esforço do próprio pesquisador, sendo este capaz de realizar um inter-relacionamento enriquecedor com outros pesquisadores e com os resultados de outras pesquisas;

c) ser criativa, colaborando com o desenvolvimento da ciência acumulada através do seu instrumental aplicado a objetos e situações;

d) ser rigorosa, não espontaneísta, nem dar lugar ao senso comum ou mediocridade. A pesquisa se faz com esforço, perseverança e obstinação, por meio de efetivas leituras, dedicação ao estudo, reflexão e investigação, sempre precedida de fundamentação teórica, científica e filosófica.

Chizzotti (2005) descreve que a pesquisa qualitativa tem os seguintes aspectos:

a) a delimitação e formulação do problema, o que pressupõe uma imersão do

pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. A delimitação é feita, pois, em campo, onde a questão inicial é explicitada, revista e reorientada a partir do contexto e das informações das pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa;

b) o pesquisador, como parte fundamental da pesquisa qualitativa, deve assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações, nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. Essa compreensão será alcançada com uma conduta participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda e os atos que realizam;

c) os pesquisados, que são todos os que participam, sendo considerados, na pesquisa qualitativa, sujeitos que produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam;

d) os dados que, sendo fenômenos, não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos;

e) as técnicas que, se utilizando de observações, narrativas, biografias, análise de documentos, obtém um volume qualitativo de dados originais e relevantes. O pesquisador, através dos meios e técnicas adotadas, deverá demonstrar a cientificidade dos dados coletados e dos conhecimentos produzidos.

3.1.1 Procedimentos de coleta de dados utilizados na pesquisa

A presente pesquisa utilizou dos seguintes procedimentos para a coleta de dados: a) análise documental de textos oficiais e legais do Programa investigado; b) observação participante na formação continuada das professoras alfabetizadoras e das orientadoras de estudo em eventos realizados pela Coordenação do PNAIC da Universidade Estadual de Ponta Grossa e pela Secretaria Municipal de Educação; c) observação participante de práticas pedagógicas de alfabetização no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) em salas de aulas de duas escolas, no município de Ponta Grossa/PR; d) entrevistas com: coordenadora geral do PNAIC; coordenadora local do PNAIC; professora formadora da UEPG; orientadora de estudo do PNAIC; direção e equipe pedagógica de duas escolas do município de Ponta Grossa; professoras alfabetizadoras.

Os textos oficiais e legais do PNAIC (leis, medida provisória, decretos, resoluções,

portarias, manual do pacto, cadernos de apresentação e cadernos de formação⁵¹) foram analisados com o objetivo de contextualizar o objeto de investigação. A contextualização foi apresentada no capítulo 1. Além disso, os documentos do movimento Todos pela Educação, documentos do Ministério da Educação e do PNAIC foram analisados para apresentar o processo de produção do discurso do Programa em nível macro. Esta análise encontra-se no capítulo 4.

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), enquanto os textos políticos normalmente são escritos para serem confiáveis e persuasivos, ao adotar estes textos, os atores políticos podem recorrer a uma variedade de recursos para realizar sua leitura e interpretação. Assim, os textos oficiais e legais do PNAIC provavelmente serão recontextualizados no contexto da prática. Essa recontextualização (ou interpretação e tradução) será apresentada no capítulo 5.

Outro procedimento utilizado na coleta de dados sobre o PNAIC foi a observação participante. As observações foram realizadas: em encontros de formação continuada de orientadores de estudo realizados na UEPG e coordenado pela coordenadora geral do PNAIC e formadoras da IES; em encontros de formação continuada de professores alfabetizadores realizados em uma escola municipal de Ponta Grossa; e em salas de aulas de duas escolas do município de Ponta Grossa. Segundo Vianna (2003), a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. A observação não consiste apenas em ver e ouvir, também em examinar fatos e fenômenos (MARCONI; LAKATOS, 2010), bem como identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos (VIANNA, 2003).

A observação participante foi escolhida pelo fato de que, além de ser utilizada com mais frequência na pesquisa qualitativa, ainda é uma atividade que, simultaneamente, combina análise documental e entrevistas (VIANNA, 2003). Conforme Vianna (2003), a observação participante deve ser entendida como um processo, no qual o pesquisador necessita tornar-se cada vez mais um participante para obter acesso ao campo de atuação e às pessoas. A observação participante, realizada no contexto da prática (formação continuada e prática pedagógica), foi registrada em um diário de campo, no qual observávamos e escrevíamos ao mesmo tempo. A técnica de observar e escrever de forma simultânea facilitou a coleta de dados, contribuiu para captar o que ocorreu nos contextos variados (espaços de

⁵¹ Na presente tese os textos oficiais e legais do PNAIC referem-se aos textos políticos e aos textos oficiais pedagógicos (materiais de formação). Os textos políticos e os textos oficiais pedagógicos são produzidos em dois campos: o CRO e o CRP. A medida provisória, os decretos, as resoluções, portarias e o manual do PNAIC foram produzidos no CRO (Governo Federal e Ministério da Educação) com a participação de representantes do CRP. Os cadernos de apresentação e os cadernos de formação foram elaborados no CRP (nas Universidades com a participação de Secretarias de Educação, pesquisadores da área da educação e professores da Educação Básica).

formação e salas de aula) e colaborou para a análise dos dados.

Na presente tese, a entrevista também foi um dos instrumentos escolhidos para explorar o contexto da prática, juntamente com a observação. No campo de análise das políticas educacionais, as entrevistas têm sido utilizadas para explorar como as políticas são interpretadas e traduzidas na prática (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016). Por isso, as entrevistas foram realizadas com sujeitos que coordenam o PNAIC na Universidade e no município de Ponta Grossa, com os envolvidos na formação de orientadoras de estudo e professoras alfabetizadores do município de Ponta Grossa (formadora, orientadora de estudos), bem como com sujeitos envolvidos na prática pedagógica nas escolas observadas (diretoras, pedagogas e professoras alfabetizadoras).

De acordo com Marconi e Lakatos (2010), a entrevista trata-se de uma conversação efetuada face a face, que tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado. O modelo de entrevista escolhido foi a não estruturada. Neste tipo de entrevista, o entrevistador tem mais liberdade para conduzir as perguntas que, em geral, são abertas, seguem um roteiro e podem ser respondidas em uma conversação informal (MARCONI; LAKATOS, 2010). No total foram entrevistados 15 sujeitos, sendo: uma Coordenadora Geral do PNAIC da UEPG, uma Formadora da UEPG, uma Coordenadora Local, uma Orientadora de Estudos, duas diretoras, três pedagogas e seis professoras alfabetizadores. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para análise.

3.2 QUESTÕES ÉTICAS

Com o intuito de preservar a ética e integridade da pesquisa, o projeto da presente tese foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa - (CEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na data de 06 de outubro de 2014, e aprovado em 23 de outubro do mesmo ano, conforme Parecer Consubstanciado n.º 842.946 (Ver Anexo C).

A negociação de acesso ao contexto da prática para a realização das entrevistas e observações foi realizada em dois momentos. No primeiro momento, a autorização para realização das observações (das formações continuadas realizadas na UEPG) e entrevistas (com a coordenadora geral do PNAIC e formadora da IES) foi solicitada por meio de ofício encaminhado à Coordenação Geral do PNAIC. A realização da pesquisa, no âmbito da UEPG, foi autorizada pelo ofício n.º 04/2014, de 1 de abril de 2014.

A autorização para o acesso às escolas do município de Ponta Grossa, com o objetivo de observar a formação continuada de professoras alfabetizadoras, a prática pedagógica destas

professoras em sala de aula e, ainda, realizar entrevistas com coordenadora local, orientadora de estudos, professoras, diretoras e equipe pedagógica, foi solicitada através de ofício junto à Secretaria Municipal de Educação. A realização da pesquisa de campo no âmbito municipal foi autorizado pelo ofício n.º 424/2014, de 26 de agosto de 2014. Ambas as autorizações foram enviadas juntamente com o projeto ao CEP/UEPG. Para a Secretaria Municipal de Educação foi enviado, além do ofício de solicitação, uma cópia do projeto de pesquisa.

A todos os sujeitos envolvidos nos procedimentos de entrevistas e observações foi garantida a confidencialidade e o anonimato das informações coletadas. Para garantir o sigilo das informações, assim como a divulgação dos resultados da pesquisa em eventos e publicações científicas, mas sem a identificação dos participantes, bem como das escolas nas quais a pesquisa foi realizada, elaborou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Ver Apêndice L). O Termo foi entregue em duas vias aos participantes da pesquisa, que ficaram com uma cópia e nos entregaram a outra assinada.

3.3 AS ETAPAS DA PESQUISA

A presente seção tem por objetivo apresentar as etapas da pesquisa. Elas envolveram a análise do PNAIC em níveis macro, meso e micro.

Em nível macro, a pesquisa envolveu a análise das razões (influências) que levaram à criação do PNAIC para que sua execução ocorresse em todo o território nacional, bem como a discussão da noção de idade certa. A análise das influências envolvidas na produção do discurso do PNAIC foi realizada por meio da leitura e interpretação de documentos do movimento Todos pela Educação, documentos do Ministério da Educação e textos políticos do PNAIC. A produção do discurso do PNAIC será apresentada no capítulo 4.

Conforme mencionamos anteriormente, o nível meso é intermediário entre o nível macro e o micro. Na presente tese, o estudo do nível meso (capítulo 5) envolveu a análise de como a formação em rede aconteceu no âmbito da UEPG, bem como formadores e orientadores de estudo e professores alfabetizadores recontextualizaram as ações do PNAIC.

O nível micro envolveu a realização de entrevistas com diretoras, pedagogas e professoras alfabetizadoras, como a observação participante das aulas destas professoras.

No total foram entrevistadas 15 professoras (Ver Tabela 8). Delas, quatro atuavam com a organização e execução do PNAIC (C1, F1, C2, OE), e duas também atuavam na formação das professoras (F1, OE). As outras 11 professoras atuavam nas escolas, sendo duas na direção, três na equipe pedagógica e seis na sala de aula. As entrevistas foram realizadas

no período compreendido entre outubro de 2014 a outubro de 2016. Na realização das entrevistas não-estruturadas, utilizou-se de roteiros que se encontram nos Apêndices A, B, C, D, E, F e G. Em termos gerais, as questões contidas nos roteiros tiveram como objetivos coletar informações sobre: a) a organização e execução do PNAIC no município de Ponta Grossa, na UEPG e nas escolas; b) a opinião das professoras sobre o Programa; c) se o PNAIC tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica e para a aprendizagem dos alunos; d) como foram elaborados os materiais de formação; e) como foram preparados os encontros de formação; f) o acompanhamento e avaliação das ações do Programa no município e nas escolas; g) os apoios recebidos do MEC, da SME e da Gestão da Escola; h) os avanços, limites e desafios do PNAIC.

A relação das professoras entrevistadas encontra-se a seguir:

Tabela 8 - Relação das professoras entrevistadas

Entrevistadas	Identificação na tese
Coordenadoras do PNAIC	C1 e C2
Formadora da UEPG	F1
Orientadora de Estudos	OE
Diretoras	D1 (Escola A) e D2 (Escola B)
Pedagogas	P1 e P2 (Escola A), P3 (Escola B)
Professoras alfabetizadoras	PA1, PA2, PA3, PA4 (Escola A), PA5 e PA6 (Escola B)
Total de professoras entrevistadas	15

Fonte: A autora (2015).

As sessões de observação participante da formação continuada de orientadores de estudo foram realizadas na UEPG, e as observações da formação de professores alfabetizadores, em uma escola municipal. Os dados sobre as observações são apresentados nos Apêndices M e N.

As observações participantes das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras foram desenvolvidas em duas escolas da rede municipal de Ponta Grossa/PR.

As escolas selecionadas para a realização da pesquisa são denominadas de Escola A e Escola B. As observações foram realizadas em oito classes de alfabetização, sendo: três de 1º ano, três de 2º ano e duas de 3º ano. No ano de 2014 foram observadas duas turmas de 1º ano e duas de 2º ano na Escola A. Em 2015 foram observadas duas turmas de 3º ano na Escola A, uma turma de 1º ano e uma turma de 2º ano na Escola B. Na Escola B não foi possível observar o 3º ano porque, tanto em 2015 como em 2016, as professoras que atuaram nessas turmas não participaram das ações do PNAIC.

No total foram 63 sessões de observação nas classes de alfabetização, totalizando 222 (duzentas e vinte) horas. A observação participante nas salas de aula demandou um tempo

maior para sua realização. Por isso, as observações foram realizadas nos anos de 2014 e 2015, conforme demonstra o Apêndice O.

De acordo com a teoria utilizada na presente tese, a recontextualização acontece em todos os níveis (macro, meso e micro). No entanto, consideramos que os desafios mais complexos da política encontram-se na sala de aula, espaço no qual se efetivam práticas pedagógicas e resultam em processos de aprendizagem, sejam eles satisfatórios ou não.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL E DAS ESCOLAS

A pesquisa foi realizada em duas escolas da Rede Municipal de Ponta Grossa, Estado do Paraná. Conforme entrevista realizada com a Coordenadora Local do PNAIC (C2, 2016), em 2015, a rede municipal contava com 84 escolas e 21.402 alunos do Ensino Fundamental. Destas escolas, 18 ofertaram ensino em tempo integral em 2014, 31 em 2015 e 41 em 2016.

A rede municipal era composta, em 2015, por 42 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Em 2016 foram inaugurados mais 12, sendo oito no início do ano e mais quatro até seu final. A rede conta, atualmente, com 84 Escolas de Ensino Fundamental. Essas escolas ofertam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em jornada de tempo integral e de tempo parcial. A maioria delas situa-se em bairros periféricos da cidade, atendendo a crianças de classes trabalhadoras e extratos da classe média.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (PONTA GROSSA, 2015), em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a organização do Ensino Fundamental de Nove Anos e com o PNAIC, o Ensino Fundamental encontra-se organizado em Ciclos de Aprendizagem. Esses ciclos foram implantados na rede municipal no ano de 2001. Inicialmente, os ciclos de aprendizagem foram organizados em 1º, 2º e 3º anos do primeiro ciclo (ciclo de alfabetização) e 1º e 2º anos do segundo ciclo (C2, 2016). Atualmente, os ciclos estão organizados da seguinte maneira:

Tabela 9 - Organização do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ponta Grossa/PR

Ensino Fundamental - Anos Iniciais			
1º Ciclo (Ciclo de Alfabetização)		1º ano	Classes de apoio
		2º ano	
		3º ano	
		4º ano	
		5º ano	
2º Ciclo			

Fonte: Ponta Grossa, 2015, p. 17.

No primeiro ciclo, a reprovação só ocorre ao final do 3º ano. O segundo ciclo tem duração de dois anos (4º e 5º anos). A reprovação no segundo ciclo ocorre no 5º ano. A

função principal da escola, que atende os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino de Ponta Grossa é:

[...] possibilitar-lhes, o desenvolvimento de habilidades e competências para a compreensão da leitura e da escrita, superando o entendimento de que alfabetizar é apenas ensinar a decodificação de textos. Essa compreensão está assentada em estudos que tratam do desenvolvimento da linguagem, enfatizado pelo PNAIC/2013 [...] (PONTA GROSSA, 2015, p. 18).

Para a realização da pesquisa foram selecionadas duas escolas, de acordo com os seguintes critérios: as escolas deveriam ter professoras envolvidas no PNAIC; deveriam atender crianças da classe trabalhadora; uma escola deveria ser de tempo integral. A Escola A atende crianças da classe trabalhadora. A Escola B atende crianças provenientes de uma variedade de classes sociais, o que significa que ela atende uma área de abrangência socialmente mista, conforme afirma Bernstein (1996).

A Escola A encontra-se localizada em um bairro periférico do município de Ponta Grossa e é considerada uma escola de porte médio. Conta com sete salas de aula, uma sala de informática, uma sala de recursos multifuncional, uma sala para uso da biblioteca e vídeo, uma quadra de esportes coberta, um saguão utilizado como refeitório e dois banheiros para uso dos alunos. A secretaria e diretoria funcionam juntas em uma sala, também há uma sala para as pedagogas, uma lavanderia, uma cozinha, uma sala dos professores com banheiro e mais uma sala para os professores permanecerem no intervalo para o lanche. A escola foi fundada em 1996 e, desde então, atende uma comunidade considerada de nível econômico baixo. Segundo a Pedagoga da escola (P1), a maioria das famílias vive da renda proveniente do Programa Bolsa Família e de trabalhos de coleta de materiais recicláveis, serviços domésticos e construção civil.

A Escola A possui 10 turmas, sendo seis delas do ciclo de alfabetização (duas turmas de 1º ano, duas de 2º ano e duas de 3º ano). Em 2015 a escola possuía 264 alunos e 17 professores. A partir do ano de 2014, a escola passou a funcionar em período de tempo integral, contemplando a realização de projetos do Programa Mais Educação com a oferta de: atividades esportivas, danças, cineclube e acompanhamento pedagógico. O trabalho em tempo integral é realizado por cinco monitores, que são contratados para esta finalidade. A mudança de atendimento aos alunos de tempo parcial para tempo integral, além de mudar a organização da escola, obteve resultados positivos junto à comunidade, que passou a valorizar mais a escola, conforme afirma a Diretora (D1). A organização dos horários da Escola A encontra-se no quadro 5.

Quadro 5 - Organização da Escola A

Horários	Atividades
07h45min	Entrada dos alunos para atividades escolares e extraescolares
08h30min	Café da manhã
09h45min	Recreio
11h30min	Almoço
11h45min	Descanso
12h45min	Retorno às atividades escolares e extraescolares
14h30min	Recreio
14h45min	Lanche
16h45min	Saída dos alunos

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as observações realizadas na escola.

Na Escola A, todas as sextas-feiras (período vespertino) são destinadas para a realização de planejamentos, reuniões e grupos de estudo. Todos os professores da escola participam dessas atividades, que somente são possíveis devido à organização específica da escola, em jornada de tempo integral. O repensar contínuo sobre a organização da escola, proposto no documento do PNAIC (BRASIL, 2012f), é possível por meio desse planejamento coletivo realizado semanalmente. Ainda sobre a organização da Escola A, o ano letivo é organizado em quatro trimestres.

A Escola B foi criada em 1979 e está localizada em uma região mais próxima ao centro do município. Segundo a Pedagoga (P3), a escola possui alunos em situação de extrema pobreza. As crianças que se encontram nesta situação constituem um desafio constante para a escola, pois elas permanecem nas ruas, em situação de vulnerabilidade social, marginalização e mendicância (P3). No geral, os pais são participativos na escola. No ano de 2015 a escola possuía 295 alunos, sendo considerada de porte médio. Porém, a perspectiva para 2016 foi de que o número de matrículas diminuísse, pois muitos alunos estavam se mudando com seus pais para outro bairro, visto que, onde moravam, pagavam aluguel e suas famílias foram contempladas com o Programa Minha Casa Minha Vida do Governo Federal. A escola conta com seis turmas do ciclo de alfabetização, sendo duas de cada ano (1º, 2º e 3º). Na escola há seis salas de aula, uma para o funcionamento da sala de recursos e apoio pedagógico, uma sala ampla para biblioteca, que foi reformada recentemente. Há, também, uma sala de informática, uma de vídeo, uma cozinha, uma dispensa, uma sala para guardar materiais de papelaria para uso dos professores, um refeitório com banheiros para os alunos, uma sala para os professores, uma para direção, uma sala para a equipe pedagógica, uma para a secretaria, um pátio coberto, um pátio descoberto e uma quadra de esportes coberta. Além das atividades pedagógicas, a escola oferta o projeto de leitura realizado pela Pedagoga (P3), projeto de musicalização, educação física, cineclube e o projeto de datas comemorativas.

Sobre a organização dos espaços escolares, na Escola A ocorrem constantemente exposições dos trabalhos realizados pelos alunos, incluindo sugestões de atividades do PNAIC (Ver Apêndice Q). Os alunos realizam apresentações de teatro, assim como recebem alunos do Centro Municipal de Educação Infantil para apresentações de dança e poesia. Na Escola A, todos os espaços são utilizados, incluindo o pátio interno, que serve para as crianças se alimentarem, bem como para as professoras utilizarem para o apoio pedagógico, realizado no contraturno. Os alunos que recebem esse apoio são aqueles que apresentam mais dificuldades para apropriar-se do SEA.

A Escola B funciona em dois turnos (matutino e vespertino), em tempo parcial, mas já atende uma turma em tempo integral (a turma do 5º ano). Ainda não é possível atender, em tempo integral, todas as turmas, devido ao espaço físico. Nos dois períodos em que a escola funciona, o lanche é servido na sala de aula. Depois do lanche as crianças saem para o recreio, que é realizado no pátio, sob a supervisão das professoras. A organização dos horários da Escola B encontra-se no quadro 6.

Em síntese, as duas escolas apresentam espaços bem conservados, limpos e com quadra coberta para a realização de atividades culturais e esportivas. As salas possuem ventiladores, são iluminadas e arejadas. Em ambas as escolas, o número de alunos por sala pode ser considerado adequado. Consideramos como número adequado de alunos em sala quando o professor consegue atender as necessidades individuais dos alunos, consegue caminhar tranquilamente pela sala de aula e trabalhar com diferentes formas de organização de grupos na sala. Sobre os materiais didáticos para a alfabetização, percebemos que em ambas as escolas são disponibilizados cantinhos de leitura com acervo atualizado, bibliotecas, livros didáticos à disposição das crianças, jogos de alfabetização e de alfabetização matemática. Em algumas salas também foi possível observar a presença de materiais de leitura confeccionados pela própria turma como, por exemplo, livros de poesias, livros de histórias do folclore brasileiro, entre outros.

Quadro 6 - Organização da Escola B

Horários	Atividades
08h00min	Entrada dos alunos para atividades escolares e extraescolares (sala de recursos e apoio pedagógico)
10h00min	Recreio
10h15min	Lanche
10h30min	Atividades escolares
12 h	Saída dos alunos
13h15min	Entrada dos alunos para atividades escolares e extraescolares (sala de recursos e apoio pedagógico)
15h	Recreio

15h15min	Lanche
17h15min	Saída dos alunos

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as observações realizadas na escola.

No caso do Ideb das duas escolas observadas, percebe-se um crescimento, posteriormente, uma queda nos índices e, novamente um aumento nos índices, de acordo com a tabela 10.

Tabela 10 - Ideb (anos iniciais) das escolas pesquisadas e total da Rede Municipal de Ponta Grossa, Estado do Paraná e Brasil (2005-2015)

Contextos	Ideb observado						Metas projetadas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Escola A	4,4	5,2	4,9	5,4	4,4	5,4	-	4,5	4,8	5,2	5,5	5,8
Escola B	4,5	4,7	5,9	5,6	4,8	5,7	-	4,6	4,9	5,3	5,6	5,9
Anos iniciais do Ensino Fundamental - Ponta Grossa/PR	4,7	5,0	5,4	6,0	5,5	5,8	-	4,8	5,1	5,5	5,8	6,0
Anos iniciais do Ensino Fundamental - Total	4,6	5,0	5,4	5,6	5,9	6,1	-	4,9	5,0	5,4	5,6	5,8
- Estado do Paraná	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	-	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2
- Brasil												

Fonte: MEC/INEP.

As avaliações do Ideb foram realizadas com alunos do 5º ano⁵². Sobre os resultados obtidos por meio do Ideb, Mainardes (2012) destaca que, embora seja necessária a definição de metas e o acompanhamento de dados estatísticos das escolas públicas, é preciso tomar cuidado com a chamada **ilusão das estatísticas** de Besson (1995, grifo nosso). De acordo com essa noção de ilusão, um dos problemas do Ideb “é o fato de utilizar a mesma fórmula para apurar índices de realidades bastante desiguais, seja em termos de desigualdades regionais ou desigualdades de escolar de um mesmo local, situadas em contextos sócio-econômicos [sic] diferenciados” (MAINARDES, 2012, p. 166).

No caso do PNAIC que propõe que a organização da escolaridade seja organizada em ciclos de aprendizagem e que os municípios podem escolher se participam do Programa

⁵² Segundo o site do INEP, o Ideb é composto por dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. Dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

ou não, o Ideb não avalia os resultados do Programa, pois se o Programa não atinge 100% dos municípios brasileiros, como avaliar a aprendizagem, tomando como referência uma avaliação comum a todas as redes de ensino? Portanto, tais índices não poderiam ser utilizados pelo MEC para mostrar que o PNAIC não atingiu os resultados esperados.

Sobre a organização das escolas nos referidos ciclos, é importante destacar que, segundo Mainardes (2007a), essa organização apresenta as características das pedagogias invisíveis, que são as seguintes: a) ampliação do tempo para a aprendizagem; b) a substituição da avaliação somativa pela avaliação formativa e diagnóstica; c) valorização de métodos de ensino, nos quais os alunos são mais ativos; e d) a abordagem encontra-se centrada na criança. As exigências para a atuação de uma pedagogia invisível são: formação de professores mais sofisticada; mudanças na gestão da escola; alocação maior de recursos financeiros, materiais didáticos e pedagógicos disponíveis para professores e alunos, entre outros. Por isso, consideramos que os dados do Ideb não devem ser considerados isoladamente de outros fatores que envolvem, também, as dimensões contextuais mencionadas por Ball, Maguire e Braun (2016).

Morais (2012) problematiza a questão da organização escolar em ciclo, apontando que essa organização deveria garantir um ensino mais de acordo com as necessidades dos alunos que necessitam de mais ajuda, mas que, muitas vezes, é transformada em uma ampliação da aceitação das diferenças. Com base em pesquisas empíricas, o autor afirma que

[...] muitos educadores passaram a achar não só natural que uma alta percentagem de alunos das redes públicas conclua o primeiro ano sem estar compreendendo a escrita alfabética, como também que o processo de alfabetização pode “se arrastar”, sem que as crianças cheguem ao final do terceiro ano do ensino fundamental com um domínio das correspondências grafema-fonema de nossa língua, que lhes permita ler e escrever pequenos textos com autonomia (MORAIS, 2012, p. 23).

Podemos apontar que, apesar dos desafios que o ciclo de alfabetização apresenta, suas características, enquanto pedagogia invisível, levaram à sua escolha como um meio de organização para a obtenção de melhores resultados no Ideb, que é composto, também, por índices de aprovação dos alunos. Portanto, qualquer relação entre os índices apresentados e a atuação da política, demanda reflexões mais aprofundadas, do que simplesmente, relacionar um ao outro.

3.5 CARATERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Consideramos, assim como Ball, Maguire e Braun (2016), que os membros das comunidades escolares, incluindo os professores, constroem histórias sobre as práticas

pedagógicas, que são baseadas em suas próprias experiências, também em algumas generalizações mais amplas. São esses sujeitos que colocam em ação a política educacional, realizam sua interpretação e tradução e, por isso, faz-se necessário caracterizá-los.

No Apêndice P apresentamos um perfil das professoras que foram entrevistadas. A análise destas entrevistas será realizada no capítulo 5.

3.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Conforme já mencionado neste capítulo, a análise documental ocorreu por meio da leitura e interpretação de textos políticos do PNAIC (leis, medida provisória, decretos, resoluções, portarias, manual do pacto, cadernos de apresentação e cadernos de formação). Além dos documentos citados, na análise documental também foram explorados documentos do Movimento Todos pela Educação e documentos (textos e vídeos) do Ministério da Educação para elaboração e apresentação do discurso oficial do PNAIC.

Nas leituras sistemáticas dos documentos, buscou-se compreendê-los em sua articulação com a formulação do discurso oficial da política.

A análise dos dados obtidos através das entrevistas e das observações participantes foi realizada por meio da análise de conteúdo, à luz do referencial teórico. A análise de dados, segundo Szymanski, Almeida e Prandini (2004, p. 71), “é o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador”, que implica compreender como o fenômeno se insere no contexto do qual faz arte. No caso da análise das entrevistas, as autoras destacam a importância da transcrição, como o texto de referência para a compreensão do fenômeno a ser estudado. Por meio das leituras e releituras das transcrições é possível a elaboração de sínteses, as quais constituirão as categorias (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004). “A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. Podemos chamar este momento de explicitação de significados” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004, p. 75).

Na análise das observações, de acordo com Vianna (2003), o interessante é estabelecer uma relação entre teoria e dados, mas sem engessar dos dados pela teoria. “A observação, no contexto de uma pesquisa, visa, no caso, a gerar novos conhecimentos e não a confirmar, necessariamente, teorias” (VIANNA, 2003, p. 98).

O contexto da prática, conforme demonstrado na revisão de literatura, é analisado pontualmente nas pesquisas por meio de entrevistas e questionários. Conforme o referencial teórico que adotamos na presente tese, entendemos que a análise, na área de políticas

educacionais, deve ir além da descrição das políticas e deve abranger o contexto da prática (salas de aula, principalmente). Por isto, as categorias de análise do contexto meso foram elaboradas a partir de aspectos observados nas formações dos orientadores de estudo, bem como nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras (PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6), a fim de compreender e estabelecer uma relação entre a teoria e a prática.

Compreendemos que estabelecer uma relação da teoria com a prática é um processo complexo, que exige muito esforço por parte do pesquisador. Cientes dessa complexidade e com base na abordagem qualitativa pretendemos, nos próximos capítulos, realizar uma análise dos contextos macro, meso e micro, de modo a apresentar ao leitor desta tese o quão relevante é a análise mais abrangente e crítica de uma política, envolvendo o contexto de produção do discurso (nível macro) e o contexto da prática (níveis meso e micro).

CAPÍTULO 4 - EXPLORANDO O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

O objetivo deste capítulo foi analisar o processo de produção do discurso do PNAIC. A produção do discurso está entre os três principais campos do dispositivo pedagógico apresentados por Bernstein (1996). A produção do PNAIC aconteceu no âmbito do Governo Federal (nível macro da política educacional)⁵³, no CRO, com a participação de representantes do CRP (pesquisadores, membros das equipes das secretarias de educação, professores alfabetizadores, etc.). Para Bernstein (1996), a atividade principal do CRO, como do CRP, é constituir o quê e o como do discurso pedagógico. O discurso pedagógico formulado no campo recontextualizador oficial tem influência nos níveis meso e micro da política, conforme será demonstrado no próximo capítulo desta tese.

O estudo do nível macro envolveu: a) a análise das razões (influências) que levaram o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, a criar o PNAIC, e b) a discussão da noção de *idade certa*.

4.1 AS RAZÕES QUE LEVARAM À CRIAÇÃO DO PNAIC

Conforme apresentado no capítulo 1, o PNAIC constitui-se de um compromisso formal entre MEC, universidades públicas, secretarias estaduais, municipais e distrital de educação. Seu objetivo principal é assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até, no máximo, os oito anos de idade, através da organização e execução de quatro eixos de atuação.

Entre as razões que motivaram a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁵⁴, destacam-se as seguintes: a) a meta 2 estabelecida no movimento *Todos pela Educação* em 2006 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006); b) as metas estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (BRASIL, 2007a) e pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b); c) a criação e execução, a partir de 2007, do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC no Estado do Ceará, e d) o

⁵³ Na presente tese, considera-se o nível macro como a instância federal, responsável pela formulação do PNAIC. Este se constitui em uma política educacional formulada pelo MEC e proposta para os níveis meso e micro, na forma de textos políticos (medida provisória, decreto, leis, portarias, resoluções, vídeos, cadernos de formação, materiais didáticos e pedagógicos, etc.) e ações.

⁵⁴ É importante destacar que a meta de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade também foi incorporada no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b). O PNE ficou em discussão durante quatro anos, sendo aprovado em 2014.

percentual de crianças não alfabetizadas aos oito anos, segundo o Censo do IBGE de 2010⁵⁵.

Conforme será demonstrado neste capítulo, a criação do PNAIC pelo MEC, no ano de 2012, foi o resultado de uma agenda empresarial que, incorporada pelo Governo Federal, culminou em uma agenda governamental, com o lançamento, em 2007, do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Faz parte dessa agenda empresarial o movimento *Todos pela Educação* que, anterior ao PDE e ao Plano de Metas (ambos de 2007), foi lançado em 2006, com o objetivo de contribuir para que, até o ano de 2022⁵⁶ (bicentenário da Independência do Brasil), o país assegure uma Educação Básica de qualidade a todas as crianças e jovens. O movimento *Todos pela Educação* apresenta cinco metas a serem alcançadas, a meta 2 é “toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos”⁵⁷. Segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011), na agenda empresarial percebe-se o discurso de uma gestão escolar eficaz e de uma mobilização de toda a sociedade para realizar as mudanças necessárias. Para isso firmaram-se preceitos e ações, estabeleceram-se metas que serão apresentadas mais adiante, articularam-se consensos e estabeleceram-se pactos (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011). Percebe-se, aqui, o que Bernstein (1996) menciona sobre as relações entre os grupos sociais e as formas de consciência que são estabelecidas por meio do controle que se tem sobre diferentes discursos, que criam diferentes conhecimentos e diferentes práticas. Acredita-se que se poderia acrescentar, ao texto de Bernstein, o seguinte: são criados diferentes níveis de distribuição de conhecimentos e diferentes práticas para classes sociais distintas. Isso depende, também, dos campos de recontextualização e de reprodução do discurso pedagógico. De acordo com Apple (2001 *apud* BARRETT, 2009, p. 1018, tradução nossa), “o discurso pedagógico oficial é sempre um local de luta social e política”. Conforme já mencionado no capítulo teórico desta tese, o campo de recontextualização pedagógica (CRP) é composto de posições, que podem ser opostas e complementares, construindo uma arena de conflito e luta por controle. Estas posições envolvem três níveis: autor, ator e identidade (BERNSTEIN, 2003).

Na seção 4.1.1 apresentamos mais detalhes sobre o movimento *Todos pela*

⁵⁵ Dados do IBGE (Censo 2010) demonstram que, no Paraná, a taxa de crianças não alfabetizadas aos oito anos corresponde a 4,9% (a menor de todos os Estados). No Brasil, essa taxa é de 15,2%. O maior percentual encontra-se no Estado de Alagoas, com 35%.

⁵⁶ Para Hattge (2014, p. 75, grifo da autora), “numa perspectiva desenvolvimentista, aliada a um apelo nacionalista, o ano de 2022 é apresentado como um marco para a possibilidade de que o Brasil tenha uma independência de fato e não somente de direito. O que possibilitaria essa independência de fato seria uma posição invejável nos *rankings* internacionais de educação”.

⁵⁷ As informações apresentadas sobre o movimento *Todos pela Educação* encontram-se disponíveis em: <www.todospelaeducacao.org.br>.

Educação, que tem sido o *autor* de algumas das políticas educacionais colocadas em ação no Brasil, com o aval de outro autor, o Ministério da Educação (Governo Federal), que representa os interesses do Estado (nível macro de produção da política).

4.1.1 O movimento *Todos pela Educação* e a meta 2

A análise da produção do discurso do PNAIC envolve, primeiramente, a discussão sobre o movimento *Todos pela Educação*. Martins (2009) reitera o que já havia afirmado em 2007, na sua tese de doutorado (MARTINS, 2007), e em 2008, em um trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da Anped (MARTINS, 2008), de que o *Todos pela Educação* surgiu⁵⁸ em um momento em que havia um intenso movimento das forças do capital para produzir uma nova educação política, “com o objetivo de difundir referências simbólicas e materiais para consolidar um padrão de sociabilidade afinado com as necessidades do capitalismo contemporâneo” (MARTINS, 2009, p. 22). Para Shiroma, Garcia e Campos (2011), a finalidade do movimento foi criar uma *nova consciência* e uma *nova sensibilidade social*, no que diz respeito ao direito à educação e à responsabilidade social. Com esse pensamento, diversas iniciativas foram criadas, surgindo, também, segundo Martins (2009), uma *direita para o social*, composta por um amplo grupo de empresários que passam a atuar por meio de intervenções em questões sociais⁵⁹. Uma dessas intervenções foi o movimento *Todos pela Educação*, criado em 2005 e lançado em setembro de 2006 por um grupo de empresários (chamados de intelectuais orgânicos do capital por Martins, 2008), que verificaram que a baixa qualidade da Educação Básica trazia problemas para a capacidade competitiva do país, e consideraram que precisavam mudar isso (MARTINS, 2009).

Desse modo, o discurso principal utilizado para criar e colocar o projeto em ação foi a preocupação com a qualidade da Educação Básica. Essa preocupação envolvia principalmente a classe trabalhadora, a fim de diminuir as históricas desigualdades sociais, em um esforço conjunto de todos na defesa de uma escola pública de qualidade. Esse esforço é o

⁵⁸ Para maiores detalhes de como surgiu o movimento *Todos pela Educação*, ver Martins (2008, 2009), Shiroma, Garcia e Campos (2011), Martins (2013) e Hattge (2014).

⁵⁹ Martins (2009, p. 22) explica que, “na perspectiva da classe empresarial, os índices dramáticos da escolarização das massas nos países periféricos indicavam a necessidade de alterações na formação humana tanto no aspecto técnico quanto no ético-político, para assegurar a consolidação do capitalismo em sua nova fase. Ampliar o acesso à educação escolar para a preparação de homens e mulheres para o novo século, ainda que sob parâmetros restritos, se configurou como uma exigência a ser enfrentada pelas forças do capital”. O autor cita que podem ser tomados como referências do esforço para reorientar a educação das massas os seguintes eventos: Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) e a Cúpula Mundial de Educação (Dakar, Senegal, 2000). Estes eventos tiveram repercussões no Brasil entre os anos de 1995 e 2002, e foi nesse contexto que surgiu o organismo Todos pela Educação (TPE).

que Martins (2009) analisa como parceria ou corresponsabilidade que, na perspectiva do autor, reforça as estratégias de dominação presentes, ainda, no Brasil, pelo fato de explicitar que, em nome da educação, é necessário um novo *pacto social* em favor das proposições empresariais.

Os apontamentos realizados até agora revelam a necessidade de questionar o seguinte: o que levaria o movimento TPE, que é composto por um grupo de empresários influentes no país e que representam os interesses do capital, a criar uma agenda empresarial com compromissos e metas para serem assumidos e cumpridos por toda a sociedade brasileira, com o discurso de que o objetivo é melhorar a qualidade da Educação Básica, especialmente para a classe mais desfavorecida (classe trabalhadora)? E ainda, como uma agenda que possui os princípios de interesses de uma classe (a burguesa) pode melhorar a qualidade da educação para outra classe (classe trabalhadora)? A intenção do movimento TPE, através do discurso político presente em seus documentos, denominado por Shiroma, Garcia e Campos (2011), de *liturgia da palavra*, é conseguir a *conversão das almas*, ou seja, conquistar, por meio de um pacto social em prol da educação, uma mudança no perfil do cidadão, que deve ser participar mais e ser exigente quanto à educação como um direito de todos. Para Hattge (2014), o primeiro motivo que levou a organização do movimento *Todos pela Educação* foi o discurso de que a educação é a principal responsável pelo desenvolvimento de um país, pois “sem educação formal, sem desenvolvimento do capital humano dos sujeitos, não há como o país avançar em termos de desenvolvimento. Entende-se que é necessário que a educação conduza o país rumo a seus objetivos, sejam eles econômicos, sociais, políticos” (HATTGE, 2014, p. 74).

O segundo fator apontado pela autora foi a ideia de uma crise política que demandaria uma mobilização social maior para enfrentá-la. E, por fim, a incompetência dos gestores da escola que, na opinião dos fundadores do movimento TPE, não tinham preparo técnico para a gestão. Para *melhorar* tudo isso, o movimento propôs 5 metas para a educação pública brasileira, a saber: a) meta 1 - toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; b) **meta 2 - toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos**; c) Meta 3 - Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; d) Meta 4 - todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; e e) Meta 5 - Investimento em educação ampliado e bem gerido (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, grifo nosso).

É importante lembrar que de todos os segmentos da sociedade chamados para participar do esforço coletivo para atingir as metas do TPE, aqueles que mais são destacados pelo movimento, são os pais e os professores. Deste modo, compreende-se que, no campo de

produção do discurso pedagógico oficial do movimento TPE (contexto primário), ele foi e ainda está sendo produzido fora do campo do sistema educacional, o que é perfeitamente possível de acontecer, segundo Bernstein (1996), e que poderá refletir diretamente no *quê* e no *como* do discurso pedagógico no campo de recontextualização pedagógica (CRP), que será reproduzido e/ou recontextualizado por sujeitos que não participaram da produção do discurso original.

Nos relatórios do TPE, percebe-se a preocupação com a disposição de uma avaliação externa e de larga escala, que seja eficaz na aferição de resultados sobre o que as crianças estão aprendendo nos primeiros anos da Educação Básica. Desse modo, outras questões, como a valorização do professor alfabetizador, assim como a sua formação, e ainda a infraestrutura necessária para desenvolver sua prática pedagógica, não são mencionadas, como se a avaliação externa fosse a solução mais eficiente para atingir a meta 2, que é alfabetizar todas as crianças até os oito anos. E a falta desse mecanismo de avaliação é descrita até mesmo como um empecilho para atingir a meta, que era de 80% até 2010 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010). Somente a partir de 2010 o TPE começou a discutir sobre outras demandas, adotando 5 bandeiras para o alcance das 5 metas que foram apresentadas em 2011, em comemoração aos cinco anos do movimento. Essas bandeiras são: formação e carreira do professor; definição das expectativas de aprendizagem; uso relevante das avaliações externas na gestão educacional; aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação; ampliação da exposição dos alunos à aprendizagem (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012).

Consideramos que o PNAIC foi organizado a partir de diferentes forças e influências. Duas destas influências foram a noção de *pacto* exposta nos materiais do movimento TPE e proposição da meta 2. A noção de *pacto* resultou no esforço conjunto de Governo Federal, Estados, Municípios, Distrito, Universidades, Secretarias de Educação e sociedade em prol de um mesmo objetivo: criar e executar estratégias para alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Sobre a proposta da meta 2, é possível afirmar que a ideia inicial, de que a criança precisa ser alfabetizada até os oito anos de idade, partiu da meta, que foi elaborada pelo movimento *Todos pela Educação*, que caracteriza os oito anos como *idade correta* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008, 2009) ou *idade adequada* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010). No item 4.2 apresentamos uma análise mais aprofundada da noção de idade certa.

4.1.2 As metas do PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação

Em consonância com os princípios do TPE, o Governo Federal, através do MEC, lançou, em 2007, o PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que, segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011), são documentos oficiais que incorporam e acrescentam outros elementos aos compromissos criados originalmente pelo movimento TPE. Pode-se afirmar que esse é o caso da meta 2 do movimento, que afirma que toda criança deve ser alfabetizada até os oito anos de idade, pois no PDE (BRASIL, 2007a), especificamente no capítulo sobre a Educação Básica, consta que uma das metas para se melhorar a qualidade da educação, e que se encontra presente no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b), é que as crianças sejam alfabetizadas até, **no máximo**, os oito anos de idade (grifo nosso). O destaque significa que o termo *no máximo* é um exemplo dos elementos que foram acrescentados pela agenda governamental.

Camini (2010) e Mainardes (2012) destacam que o PDE apresenta várias características de uma concepção gerencialista de educação⁶⁰, que culmina com sua qualidade sendo traduzida em números, por meio de avaliações em larga escala, como o Ideb. Camini (2010) menciona que, do ponto de vista de gestão democrática, há outras necessidades, que envolvem aspectos mais amplos e que deveriam ser consideradas em um processo de avaliação, tais como: políticas pedagógicas, currículo, formação, salário, condições de trabalhos de professores e demais funcionários da educação, oportunidades de formação continuada, planos de carreira e saúde, infraestrutura e violência nas escolas, gestão democrática, etc. Para Mainardes (2012), os dados obtidos por meio de avaliação dos alunos e os índices (Ideb, por exemplo) deveriam considerar o efeito escola, o efeito professor e o efeito das características socioeconômicas dos alunos e suas famílias. Com isso, o autor defende que a melhoria da educação está relacionada a questões macro contextuais e a questões mais diretamente ligadas ao trabalho pedagógico.

O Decreto n.º 6.094/2007 (BRASIL, 2007b), que estabeleceu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, traz como uma de suas diretrizes que a alfabetização das crianças deve acontecer até, no máximo, os oito anos de idade, e que os resultados desta alfabetização serão aferidos por exame periódico específico. O Plano de Metas tem recebido muitas críticas, por ser considerado uma espécie de *pedagogia de resultados* (SAVIANI, 2007), e também porque suas promessas materializaram uma *qualidade às avessas no chão*

⁶⁰ Mainardes (2012) destaca que a perspectiva gerencialista concentra os esforços nos processos de controle e regulação, enfatiza a eficiência e eficácia dos processos de gestão, criando políticas amplas, abrangentes e homogeneizadoras.

das escolas, de modo a trazer efeitos perversos à política local e ao trabalho docente (SOUZA, 2014).

Na perspectiva de Camini (2010), o PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação caracterizam-se como políticas marcadas por continuidade e ruptura, permanência e inovação, marcados pela alternância e predominância, ora de uma forma de gestão, ora de outra. A harmonização dessas relações, ou a contradição entre elas, envolve os diferentes sujeitos: entes federados e sujeitos sociais responsáveis pelo processo de implantação desse Plano.

De acordo com o exposto até o presente momento neste capítulo, pode-se admitir que as políticas educacionais brasileiras têm sido influenciadas por atores externos ao âmbito da área de educação, mas conectados com a área da política. Esses atores produzem o discurso oficial das políticas em um contexto primário, direcionando o discurso para que se torne um consenso entre aqueles que o colocarão em ação.

A seguir apresentamos um contexto secundário (PAIC), resultante desse contexto primário que citamos (TPE), e que também influenciou o surgimento do PNAIC.

4.1.3 O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC): inspiração para o PNAIC

Uma das origens do termo e concepção *idade certa*, proposta pelo TPE, está no Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado pelo Governo do Estado do Ceará, em 2007. O trabalho de explicitação da problemática do analfabetismo escolar no Estado do Ceará iniciou em 2004, quando a Assembleia Legislativa criou o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. Foram desenvolvidas pesquisas e o desenvolvimento de um relatório, que revelou a seguinte situação: a) apenas 15% de uma amostra de cerca de 8.000 alunos leram e compreenderam um pequeno texto de maneira adequada; b) 42% das crianças produziram um pequeno texto que, em muitos casos, eram compostos por apenas duas linhas e nenhum deles foi considerado ortográfico pelos avaliadores; c) a maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador; e d) grande parte dos professores não possuía metodologia para alfabetizar⁶¹. Diante dos resultados e das demandas advindas do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Governo do Ceará criou oficialmente, em dezembro de 2007, o PAIC, através da Lei n.º 14.026 (CEARÁ, 2007). A lei afirma que, em regime de colaboração, o Estado e os

⁶¹ Estas informações encontram-se disponíveis em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/>>.

municípios deverão criar as condições para que todas as crianças de sete anos adquiram as competências de leitura e escrita. Para promover o cumprimento desse objetivo, o PAIC dividiu-se em cinco eixos de atuação: a) gestão municipal da educação; b) alfabetização; c) Educação Infantil; d) literatura infantil e formação de leitores; e e) avaliação externa⁶².

Fonseca (2013) considera o PAIC uma iniciativa de sucesso, pois conseguiu reverter o quadro de baixos níveis de alfabetização, que era identificado entre as crianças cearenses. Em 2007, apenas 26% dos municípios apresentavam médias de desempenho consideradas suficientes ou desejáveis para os alunos concluintes do 2º ano do Ensino Fundamental. Em 2010, o percentual desses dois níveis alcançou 99%. A autora aponta que, entre 2007 e 2011, três resultados são significativos:

i) o percentual de crianças não alfabetizadas passou de 33% para 7%; e, ii) o percentual de crianças agrupadas no estágio recomendado de alfabetização subiu de 30% para 55%; iii) 179 municípios (97,3%) já estão com perfil de proficiência desejável (CEARÁ, 2012a; GOMES, 2013; GUSMÃO; RIBEIRO, 2011 *apud* FONSECA, 2013, p. 53).

Marques, Ribeiro e Ciasca (2008) já haviam apontado alguns aspectos positivos do PAIC, tais como o grande compromisso e envolvimento dos municípios cearenses na implantação de sistemas municipais de avaliação, tornando o PAIC pioneiro no processo de avaliação municipal. Os autores ainda afirmam que nenhuma proposta de avaliação realizada até 2008 chegava ao nível de detalhamento, rapidez na divulgação de resultados e envolvimento dos responsáveis pela elaboração e aplicação, tal como o PAIC proporcionava.

Gomes (2013, p. 12) também encara o PAIC como uma iniciativa exitosa pelo fato de que, além de melhorar os índices, “a alfabetização de crianças foi assumida como prioridade pelo governo estadual e transformada em política pública”.

Silva (2013) realizou sua pesquisa no município de Acopiara/CE, e concluiu que é o município que deve estabelecer suas políticas de formação continuada, por meio da criação de leis próprias e ação conjunta da Secretaria Municipal com a Secretaria Estadual para tornar o PAIC uma política de Estado. E assim,

A formação continuada do PAIC proposta aos municípios assume um caráter formalizado, estruturado pela Secretaria de Educação do Estado para execução nos municípios que dispõem de uma equipe local para assumir as ações de formação, a partir da formação de multiplicadores sob responsabilidade do Programa, com uma metodologia distinta para cada ano de atuação dos docentes (SILVA, 2013, p. 57).

Em síntese, a colocação do PAIC em ação, primeiro no município de Sobral/CE, e

⁶² Para mais informações sobre os eixos do PAIC, acessar <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/>>.

depois no Estado do Ceará (ambos na gestão do Prefeito e depois Governador Cid Gomes), confirma que ideias criadas no campo de produção do discurso oficial não são simplesmente reproduzidas ou encenadas no contexto da prática, mas interpretadas e traduzidas para o contexto meso e micro, em um processo contínuo de recontextualização.

No caso do PAIC, a recontextualização do discurso oficial, advindos do movimento Todos pela Educação e do MEC, aconteceu na definição de metas para o Programa, que estipulou a idade certa para alfabetização como sete anos de idade, e não oito anos, como prevê o TPE e o MEC. A organização local do PAIC também foi uma recontextualização do discurso oficial, pois houve a criação de uma Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM), especialmente para o desenvolvimento do Programa. Em 2007 foi celebrado um protocolo de intenções do PAIC, entre o Estado do Ceará e os municípios cearenses. O Estado do Ceará, através do PAIC, criou seu próprio Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace-Alfa), que é utilizado para avaliar as competências adquiridas pelos alunos ao final do 2º ano do Ensino Fundamental⁶³. O Estado criou incentivos fiscais para os municípios que participassem do PAIC alcançassem as metas propostas, e prêmios para as escolas que apresentassem os melhores resultados de alfabetização. A formação continuada ofertada as professores alfabetizadores foi ampliada para os professores de 4º e 5º anos, por meio do PAIC +5, lançado em 2011. O PAIC criou e adotou materiais didáticos e pedagógicos para a formação de professores e para os alunos, os quais foram denominados de *materiais estruturados*.

Embora uma análise positiva do PAIC tenha sido apresentada (MARQUES, RIBEIRO, CIASCA, 2008; FONSECA, 2013; GOMES, 2013), consideramos que o Programa apresenta várias características de uma concepção gerencialista de educação, criticadas por Camini (2010) e Mainardes (2012), e estão relacionadas aos princípios de eficiência, eficácia e efetividade, apresentados por Shiroma, Garcia e Campos (2011). Uma das características é o foco no aumento do Ideb das escolas e municípios, que é relevante, mas que deve considerar outros aspectos já comentados na presente tese. Outra característica é a ênfase no processo de eficiência da gestão focado nos resultados da aprendizagem dos alunos, no gerenciamento dos sistemas de ensino e na premiação das escolas que alcançaram as metas propostas pelo PAIC. Esse processo culmina no estabelecimento de indicadores de eficiência de gestão de sistema e de gestão escolar. Aos **gerentes do PAIC** (grifo nosso) são atribuídas as funções de coordenar, acompanhar e gerir as ações do Programa, tanto regionalmente (gerentes regionais)

⁶³ Para mais informações sobre o sistema de avaliação do PAIC, assim como os padrões de desempenho utilizados e premiação das escolas, acessar <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/>>.

como no município (gerentes municipais). A valorização do magistério nos municípios cearenses encontra-se atrelada ao processo de avaliação e resultados das escolas, ou seja, aos princípios de mérito e desempenho.

Acreditamos que os resultados alcançados pelos municípios cearenses quanto aos processos de aquisição da leitura e da escrita, que se encontram expostos no site oficial do PAIC foram, também, parte das inspirações para que o PNAIC fosse elaborado e lançado oficialmente pelo MEC em 2012, como uma proposta nacional de *alfabetização na idade certa*. Uma evidência empírica é que, no dia do lançamento do PNAIC, estava presente, entre os convidados, o criador do PAIC, ex-ministro da educação Cid Gomes, que foi prefeito de Sobral e governador do Ceará. O então Ministro Mercadante ressaltou que o trabalho de Cid Gomes no município de Sobral havia resultado em um Ideb maior do que a meta proposta para o ano de 2021. O então Governador do Ceará foi convidado, no lançamento do PNAIC, para falar sobre o PAIC. Ele ressaltou que sem a alfabetização das crianças não há futuro, por isso, reconheceu o esforço do Governo Federal em propor um investimento tão relevante e importante na área que é primordial para a educação, a alfabetização.

A apropriação da noção de *idade certa* também foi uma das influências do PAIC sobre o PNAIC. Outro fator apropriado pelo PNAIC, do PAIC, foi a questão da organização dos sujeitos para executarem as ações e metas, propostas na forma de eixos de atuação. O PNAIC, assim como o PAIC, realizou a distribuição de materiais específicos para formação de professores, bem como materiais didáticos e pedagógicos para as classes de alfabetização. No entanto, o PNAIC diferenciou-se do PAIC, pois se utilizou de materiais já disponíveis na escola, como os livros didáticos distribuídos pelo PNLD e os livros de literatura infantil do PNBE.

No discurso de lançamento do PNAIC, a questão da premiação das melhores escolas e melhores professores alfabetizadores foi citada, pelo então ministro Mercadante, mas não foi executada, por influências advindas das universidades públicas, que são contrárias aos processos de valorização por mérito e desempenho. No Ceará, tais processos são utilizados, inclusive na premiação de até 150 escolas públicas do segundo ano, e até 150 escolas públicas do quinto ano do Ensino Fundamental, por meio do Prêmio Escola Nota Dez⁶⁴. As 150 escolas que obtiverem menor índice também recebem apoio financeiro para reverter os

⁶⁴ Segundo o que consta no site do PAIC (www.paic.seduc.ce.gov.br/), o Prêmio Escola Nota Dez funciona como: a) política indutora para as escolas melhorarem seus resultados; b) política apoiadora às escolas com menores resultados; c) está subsidiado em um modelo de aprendizagem institucional focado na disseminação de boas práticas de gestão e pedagógica; d) Fortalecer a melhoria da qualidade na aprendizagem dos alunos do 2º e 5º anos do Ensino Fundamental da rede pública.

resultados negativos.

Percebemos que os dados estatísticos, incluindo os níveis baixos de desempenho obtidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são utilizados como justificativa para a elaboração de programas e políticas voltadas para a alfabetização. Por isso, na próxima seção, discutimos sobre os dados apresentados como justificativa para atuação do PNAIC em território nacional.

4.1.4 O fracasso da alfabetização apresentada em números: justificativa para o PNAIC

O Governo Federal lançou o PNAIC em 2012, o qual se propôs a alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, até o final do ciclo de alfabetização. Criado oficialmente pela Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a), o PNAIC, por meio de um conjunto integrado de ações (programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas), possui quatro eixos de atuação, dos quais a formação continuada de professores alfabetizadores é considerado o eixo principal.

Sobre a sua organização, o PNAIC divide-se em eixos de atuação, assim como o PAIC. Porém, os eixos e objetivos do PAIC estão voltados mais para a realidade do Estado do Ceará, e os eixos do PNAIC possuem uma abrangência mais ampla, por se tratar de todos os estados brasileiros.

O PNAIC possui um discurso pedagógico oficial, que foi produzido pelo Ministério da Educação (CRO) por meio da apropriação do discurso presente na meta 2 do movimento TPE, e inspirado na experiência exitosa do município de Sobral/CE. O discurso pedagógico oficial aponta a urgência em se alfabetizar a criança até, no máximo, os oito anos de idade, como uma dívida histórica e o maior desafio a ser enfrentado por toda a sociedade brasileira. Este é o discurso presente no lançamento do PNAIC (MERCADANTE, 2012), em um dos documentos que antecede a formação continuada do PNAIC (BRASIL, 2012d) e, também, em documentos que apresentam e organizam o PNAIC (BRASIL, 2012e, 2012f).

Conforme já mencionado, alfabetizar todas as crianças até os oito anos é uma meta de 2006, do Movimento Todos pela Educação. O Estado do Ceará optou, em 2007, por criar o PAIC com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os sete anos, e tem obtido resultados positivos, de acordo com pesquisas já citadas. O PNAIC, em 2012, apropriou-se da ideia do TPE e do PAIC, instituindo um compromisso formal entre o Governo Federal, Estados, Distrito Federal, Municípios, Universidades Públicas e Secretarias de Educação, para atingir seu objetivo principal de alfabetizar todas as crianças até os oito anos. Percebe-se que, nesse

processo de apropriação de ideias, também ocorreu um processo de recontextualização do discurso quanto ao nome do programa, porque a palavra *pacto* advém de *pacto social*, do movimento TPE. Na perspectiva de Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 226), “ao apelar para um grande pacto social em prol de algo tão caro a todos nós como é a educação, os empresários se antecipam e pautam a agenda governamental: reafirmam o papel do Estado redefinindo, no entanto, o sentido e o significado da educação pública”. Isto significa diminuir a responsabilidade do Estado com a educação, passando essa tarefa para a sociedade civil.

Para justificar a criação deste *pacto*, no seu lançamento em 8 de novembro de 2012, o Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, apresentou dados sobre a não alfabetização das crianças. Um desses dados é a média nacional de 15,2% de crianças não alfabetizadas até os oito anos, com destaque para Estados como Maranhão e Alagoas, que apresentam os maiores índices de crianças não alfabetizadas, sendo 34% e 35%, respectivamente. A menor taxa é a do Estado do Paraná, com 4,9%. Por isso, o Ministro considerou o PNAIC como a prioridade das prioridades do MEC, sendo a alfabetização o maior desafio histórico que o país deveria colocar no topo de agenda de todos os gestores do Brasil (MERCADANTE, 2012).

A taxa de crianças não alfabetizadas até os oito anos, que foi utilizada no discurso de lançamento do PNAIC, pode ser observada na tabela 11.

Tabela 11 - Taxa de crianças não alfabetizadas aos oito anos de idade (continua na página seguinte)

Estado/Sigla	2010 (%)
Acre - AC	26,1
Alagoas - AL	35
Amapá - AP	23
Amazonas - AM	28,3
Bahia - BA	23
Ceará - CE	18,7
Distrito Federal - DF	6,8
Espírito Santo - ES	10
Goiás - GO	9
Maranhão - MA	34
Mato Grosso - MT	10,9
Mato Grosso do Sul - MS	8,8
Minas Gerais - MG	6,7
Paraná - PR	4,9
Paraíba - PB	22,4
Pará - PA	32,2
Pernambuco - PE	23,9
Piauí - PI	28,7
Rio de Janeiro - RJ	9,3
Rio Grande do Norte - RN	26,9
Rio Grande do Sul - RS	6,7
Rondônia - RO	11
Roraima - RR	22,2
Santa Catarina - SC	5,1
Sergipe - SE	23,8
São Paulo - SP	7,6
Tocantis - TO	17,2

Continuação da página anterior

Brasil	15,2
---------------	------

Fonte: Censo do IBGE, 2010.

Os dados que constam na tabela 11 foram utilizados pelo MEC para justificar a necessidade de colocar em ação um programa de abrangência nacional. Para obter os índices apresentados na tabela, a pergunta realizada pelo Censo ao informante em 2010 foi: “A criança sabe ler e escrever?”.

O Censo do IBGE de 2000 indicava que 21,2% das crianças no Brasil não estavam alfabetizadas aos oito anos, e o Censo do IBGE de 2010, mostra que 15,2% de crianças ainda não estavam alfabetizadas aos oito anos de idade. Apesar dos índices de alfabetização até os oito anos de idade terem apresentado melhoria, visto que a taxa de crianças não alfabetizadas diminuiu, o desejável é que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o término do ciclo de alfabetização.

Os dados do Censo (IBGE, 2010) apresentados na tabela 11 expõem o fracasso da escola em alfabetizar. A esse respeito, Moraes (2012) afirma que é um problema que tem atingido principalmente as crianças oriundas de famílias pobres. O autor menciona que, nas classes médias e na burguesia, com exceção dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência e que necessitam de mais tempo para aprender a ler e a escrever, é difícil encontrar crianças que concluam o primeiro ano do Ensino Fundamental sem terem compreendido a escrita alfabética e iniciado a compreensão das relações entre letra e som. Quando a criança da classe média não acompanha o ensino que lhe é oferecido na escola privada, as famílias buscam por outros apoios especializados, na tentativa de sanar a dificuldade (MORAIS, 2012), o que pode não ocorrer com a criança da classe trabalhadora, devido às condições sociais e econômicas de sua família. A esse respeito, uma das inquietações vivenciadas por Soares (2014) é justamente o questionamento: por que a escola pública não pode ter a mesma qualidade da escola privada? Em seu livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, publicado pela primeira vez em 1986 e que está na sua 18ª edição, a autora já defendia “que as crianças das camadas populares não são deficientes, são diferentes, que diferença não é deficiência, e que seria possível uma educação de qualidade para essas crianças” (SOARES, 2014, p. 148). Essa discussão será retomada mais adiante, devido ao fato de que pouco se discute sobre essas questões que afetam a vida escolar das crianças da classe trabalhadora. O que mais se apresenta são dados estatísticos que mostram o fracasso escolar, que foram apurados por meio de avaliações do sistema educacional (realizadas em larga escala). Acreditamos que a discussão sobre a qualidade da educação deve avançar muito além da

discussão sobre melhoria dos índices, e esperamos que o texto desta tese contribua para isso.

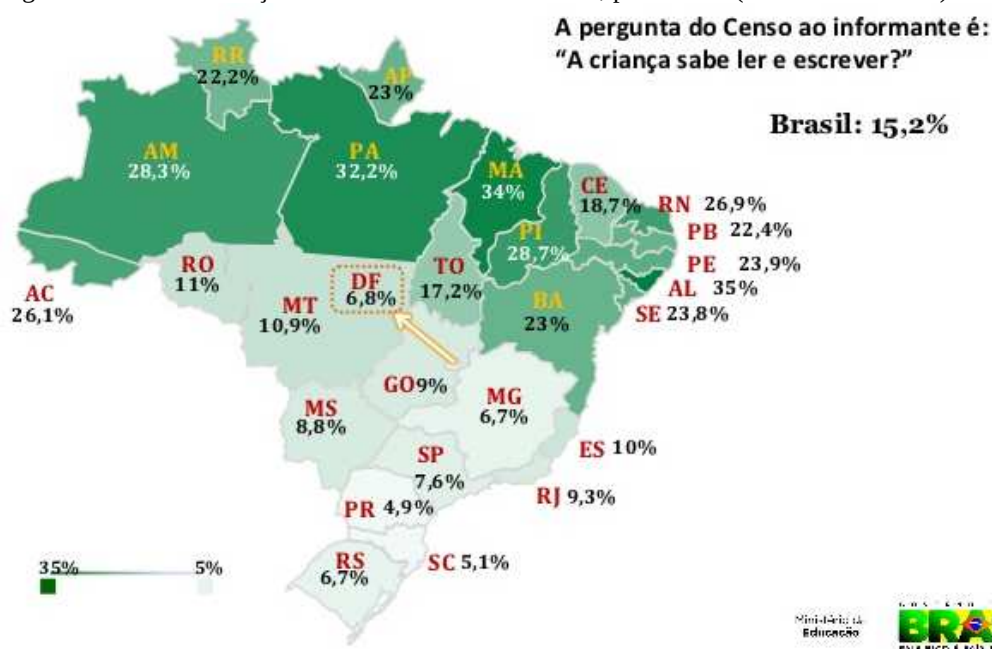
Além dos dados do Censo do IBGE, foram utilizados, no lançamento do PNAIC, os números sobre a alfabetização, conforme exposto na tabela e nas figuras abaixo:

Tabela 12 - Números da alfabetização

Informação	Quantidade
Matrículas do 1º, 2º e 3º ano	7.980.786
Escolas com matrículas no 1º, 2º e 3º ano	108.733
Turmas do 1º, 2º e 3º ano	400.069
Professores alfabetizadores do 1º, 2º e 3º ano	358.885
Adesões ao Pacto - Estados	27
Adesões ao Pacto - Municípios	5.270
(*) inclui turmas multisseriadas e multietapa	

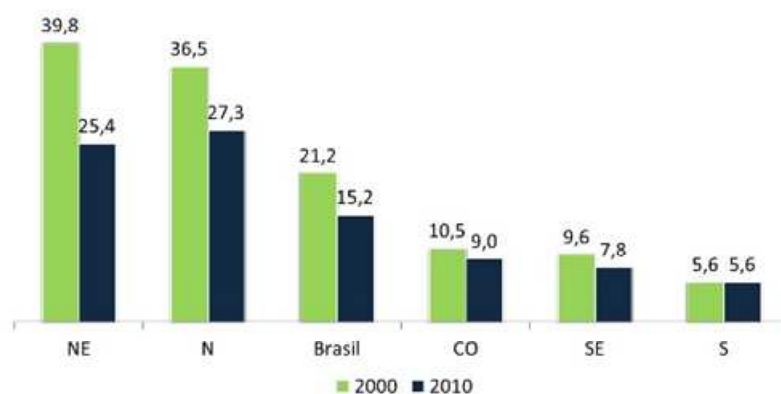
Fonte: INEP/Censo Escolar 2011.

Figura 2 - Taxa de crianças não alfabetizadas aos 8 anos, por Estado (Censo 2010/IBGE)



Fonte: Mercadante, 2012.

Figura 3 - Taxa de crianças não alfabetizadas aos 8 anos, por região (Censo 2010/IBGE)



Fonte: Mercadante, 2012.

Segundo Gomes (2013), o Ministro Aloizio Mercadante, ao assumir o MEC em janeiro de 2012, anunciou como prioridade a alfabetização de crianças até os oito anos de idade. E para cumprir essa meta, foi criado, no mesmo ano, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, conforme já mencionado. Segundo a autora, o PNAIC foi criado em um contexto em que as estatísticas disponíveis sobre a alfabetização apontavam para um cenário decepcionante (referindo-se aos dados apresentados na tabela 11) e resultados desanimadores demonstrados na Prova ABC, feita em 2011, pelo Movimento Todos pela Educação, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro e a Fundação Cesgranrio. No que se refere aos resultados da Prova ABC sobre a aprendizagem das crianças, Gomes (2013, p. 4) destaca:

[...] os resultados da Prova ABC apontaram que pouco mais da metade delas aprenderam o que era esperado em leitura e uma proporção ainda menor (43%) alcançou o desejado em Matemática. Identificaram-se também grandes disparidades nos resultados entre as regiões do País e entre as redes de ensino pública e privada.

A autora aponta como inaceitável que a sociedade brasileira conviva com a alfabetização precária de crianças, sendo essa uma questão crucial a ser enfrentada para melhorar a qualidade da educação. Até porque o fracasso na leitura, escrita e operações matemáticas tende a se agravar ao longo da vida escolar. As dificuldades tornam-se maiores e aumentam as taxas futuras de repetência e evasão escolar (GOMES, 2013).

Com isso, percebe-se que o discurso da *alfabetização como a prioridade das prioridades* encontra-se atrelado a questões mais pontuais (isso não significa que não sejam importantes), tais como a melhoria dos índices de alfabetização e a diminuição da reprovação e evasão dos alunos. Não é possível perceber, no discurso do ex-ministro (MERCADANTE, 2012), e nem no texto de Gomes (2013), uma preocupação com um projeto mais amplo, que vise à melhoria da educação como um todo. Outro fator preocupante é que o lançamento do PNAIC foi realizado pela gestão de um ministro que não permaneceu no Ministério da Educação, e com a recorrente mudança de ministros desde 2012⁶⁵, o compromisso formal entre o Ministério da Educação, as secretarias e as universidades foi se modificando.

O PNAIC, que tinha previsão para acontecer em 2013 e 2014, foi ampliado para 2015. No entanto, foram enfrentadas algumas dificuldades para sua execução. O corte de

⁶⁵ No período de 2012 até agora, foram seis ministros no total, a saber: Ministro Aloizio Mercadante (de 24/01/2012 a 02/02/2014); Ministro Henrique Paim (de 03/02/2014 a 01/01/2015); Ministro Cid Gomes (de 02/01/2015 a 19/03/2015); Ministro Renato Janine Ribeiro (de 06/04/2015 a 01/10/15); Ministro Aloizio Mercadante (de 07/10/15 a 12/05/2016); Ministro José Mendonça Bezerra Filho (a partir de 12/05/2016. Informações disponíveis em <<http://portal.mec.gov.br/institucional-o-mec/galeria-de-ministros?id=21204>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

recursos financeiros foi uma dessas dificuldades, que ocasionou o atraso na entrega de materiais de formação aos municípios, atraso do pagamento das bolsas⁶⁶ aos participantes da formação continuada, demora para iniciar o PNAIC em 2015 e o cancelamento da realização da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) em 2015.

Outro fator relevante é que, ao retornar ao Ministério da Educação em outubro de 2015, Aloizio Mercadante (MERCADANTE, 2015) trouxe consigo o discurso de que o Brasil teria que acelerar a transição para a sociedade do conhecimento e para uma economia inovadora. E devido à crise econômica que estava ocorrendo no Brasil, teríamos que fazer *mais com menos*, ter mais gestão, mais criatividade e mais eficiência (MERCADANTE, 2015). O ex-ministro declarou que a bússola de sua gestão seria o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e as metas contidas nele. Ele também afirmou que seria impossível investir os 10% do PIB até 2024, índice previsto no PNE. Mercadante ainda ressaltou que, em 2012, teve a honra de lançar o PNAIC, com foco na formação de professores alfabetizadores, e que 318 mil bolsas para os professores foram distribuídas. O PNAIC teria que ser revisto, e a parceria com as Universidades, requalificada, na perspectiva do ex-ministro. O argumento utilizado pelo ex-ministro foram os resultados obtidos na ANA⁶⁷, que não foram satisfatórios, bem como o fato de que algumas universidades fizeram o seu papel e outras não, algumas secretarias de educação avançaram e outras não. O ex-ministro pediu engajamento maior de todos, porque, segundo ele, de nada adiantariam os esforços na área da educação, se a criança não aprendesse a ler e a escrever na idade certa e não soubesse as primeiras contas (MERCADANTE, 2015).

O ex-ministro considerava o Pacto fundamental, por isso deveria ser revisitado, reorganizado e reestruturado (MERCADANTE, 2015). Em 2016, essa reorganização foi apresentada por meio do Programa Integrado de Apoio à Alfabetização e ao Letramento. O Programa consistiria na junção de três ações importantes do MEC, a saber: Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

⁶⁶ A Portaria n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012c), define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do PNAIC. A Portaria n.º 90 de 6 de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013b) define o valor das bolsas para os participantes da formação continuada do PNAIC. E a Resolução do FNDE n.º 04/2013 (BRASIL, 2013c) estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

⁶⁷ Dados da ANA (2014) mostraram que 56% das crianças, ao final do 3º ano, estavam nos níveis 1 e 2 na escala de proficiência em Leitura, indicando grande dificuldade para ler e interpretar (na região Norte, 72%; Nordeste, 73%; Sudeste, 43%; Sul, 46% e Centro-Oeste, 52%). O nível 4, que seria o esperado para a maior parte das crianças que já frequentaram três anos de escola, estava assim distribuído: na região Norte, 5%; Nordeste, 6%; Sudeste, 17%; Sul, 14% e Centro-Oeste, 10%, sendo a média do Brasil de 11% (BRASIL, 2016c).

Docência - PIBID e o Mais Educação (BRASIL, 2016a). O objetivo do Programa era intensificar a alfabetização em 26 mil escolas, que atendem 10 milhões de alunos do Ensino Fundamental e que concentram 70% dos alunos avaliados com alfabetização incompleta no 5º ano, conforme resultados da Prova Brasil (BRASIL, 2016b). Entre as ações já executadas pelo PNAIC para 2016, as propostas foram:

- Um coordenador do PNAIC para as atividades de alfabetização e letramento.
- Atendimento aos alunos do 4º ao 9º ano com alfabetização incompleta e letramento insuficiente.
- Fortalecimento das coordenações estaduais, regionais e municipais e o apoio às ações de extensão da jornada levadas à efeito pelo Mais Educação.
- Alinhamento às políticas estaduais de alfabetização em curso.
- Além do atendimento às escolas prioritárias, será ampliada a formação continuada de coordenadores e professores alfabetizadores em todas as demais escolas da rede pública (BRASIL, 2016b, p. 5).

Consideramos relevante a articulação entre os três Programas citados. No entanto, percebemos que o Ministro da Educação que lançou o PNAIC e depois propôs a sua redefinição, assim como o MEC, desconsideraram que, para alcançar a melhoria da educação como um todo (em nível mais amplo), é necessário muito mais do que garantir a apropriação da leitura e da escrita às crianças até o final do ciclo de alfabetização, e atender os alunos que não atingiram tal meta após o ciclo. Para garantir a melhoria da qualidade na educação é necessário, conforme menciona Mainardes (2012), que ocorram, no nível macro contextual, transformações contínuas de longo prazo voltadas à construção de uma sociedade igualitária e democrática. E no nível micro contextual são necessárias: a melhoria na infraestrutura das escolas; condições de trabalho docente; a existência de estratégias de suporte para professores e alunos (principalmente para aqueles que necessitam de mais tempo e apoio para a apropriação do conhecimento); a formação continuada de professores (não apenas a distância ou de modo semipresencial), entre outros (MAINARDES, 2012).

Além dos fatores apresentados, percebe-se que o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados (Estados, Municípios e Distrito Federal) que aderiram às ações do PNAIC, mediante o disposto na Medida Provisória n.º 586, de 8 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012b), não foram suficientes para contemplar o desenvolvimento de todas as ações do PNAIC. Com isso, o grande desafio para a educação brasileira, que seria garantir a plena alfabetização de todas as crianças, conforme preconizado no manual do PNAIC (BRASIL, 2012e), foi prejudicado, provocando: a) o atraso do material (Cadernos de Formação) em 2013 e 2014; b) a não entrega desse material em 2015; c) a desistência de alguns professores orientadores de estudo e professores alfabetizadores que estavam participando da formação continuada e tiveram atraso no recebimento das bolsas de estudo,

entre outros.

Em síntese, o discurso oficial utilizado, de que ainda há um número significativo de crianças não alfabetizadas, e que se faz necessário melhorar os índices, já se encontra anteriormente em outros documentos, inclusive no relatório do movimento TPE (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008), até mesmo para propor que, “até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças apresentem as habilidades básicas de leitura e escrita até o final da 2ª série (ou 3º ano) do Ensino Fundamental” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008, p. 21). Desde então, diversas ações e estratégias tem sido colocadas em ação para o cumprimento desta meta.

A primeira proposição feita pelo movimento TPE (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009) e, talvez a mais importante para o movimento, foi a necessidade de criar um indicador nacional de qualidade da alfabetização para verificar se a conclusão do 3º ano do Ensino Fundamental estava ocorrendo na idade correta, e medir a qualidade dessa alfabetização. Essa necessidade foi tão grande para o TPE que criaram e aplicaram, em 2011 e em 2012, a Prova ABC⁶⁸. Na perspectiva do TPE, ambas as edições da Prova ABC mostraram que é urgente elevar as taxas de alfabetização das crianças na leitura, escrita e matemática (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015). O discurso utilizado para justificar essa proposição apresentada sobre a avaliação foi que “garantir o direito da alfabetização na idade correta a todas as crianças é um grande passo para o sucesso escolar” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 21), e a recomendação é que as informações obtidas nessas avaliações devem ser utilizadas por gestores, especialmente os municipais, que são os responsáveis pelos anos iniciais da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013a). O movimento comemorou o fato de que o Governo Federal (através do MEC) assumiu, em 2013, a aferição de resultados da aprendizagem dos alunos por meio da realização de exame periódico específico nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Ao finalizar esta seção, é possível afirmar que o mais preocupante, desde a criação do movimento TPE, é que o discurso para justificar todas as suas ações tem-se pautado em dados expostos em tabelas e gráficos. Essas tabelas e gráficos reiteram que o atraso escolar está relacionado com a condição social da família, que há uma grande diferença entre as redes públicas e as privadas, no que diz respeito a um aprendizado adequado para a etapa escolar que atende o aluno até os oito anos, e ainda, que “a Educação não tem funcionado como política compensatória para reduzir as disparidades sociais” (TODOS PELA EDUCAÇÃO,

⁶⁸ Para maiores detalhes sobre os resultados obtidos com essa avaliação, consultar os relatórios de 2011, 2012 e 2013-14 do TPE (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012, 2013a, 2013b, 2015).

2010, p. 34).

O objetivo principal do PNAIC, que é o de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, foi estrategicamente apresentado e organizado por meio da promulgação de textos políticos. Esses textos têm se materializado em ações, tais como a formação continuada de orientadores de estudo e professores alfabetizadores, além da distribuição de materiais didáticos e pedagógicos para as escolas. A noção de *idade certa* está presente no PNAIC e não pode ser ignorada, como fazem a maioria das pesquisas que são realizadas sobre o Programa. Por isso, a noção de *idade certa* será analisada na próxima seção.

4.2 A PRODUÇÃO DO DISCURSO ALFABETIZAR NA IDADE CERTA

Alfabetização na Idade Certa: um Pacto do Brasil com as crianças brasileiras (BRASIL, 2012e, p. 7).

É a partir da epígrafe que se pretende analisar como o discurso *alfabetizar na idade certa* foi sendo elaborado, e transformou-se no slogan proposto pelo Ministério da Educação em 2012 (grifo nosso).

De acordo com os aspectos históricos, conceituais e políticos que foram analisados até o momento, afirmamos que o termo *idade certa* do PNAIC deriva da apropriação de *idade correta* e *idade adequada* do movimento TPE e de *idade certa* do PAIC (grifo nosso). Nos documentos do movimento TPE, o termo *idade certa* aparece, pela primeira vez, em um artigo de Magda Soares, no relatório de 2010 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010), no qual a autora expõe os motivos pelos quais ela acredita que a meta 2 busca garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos, para que essas crianças sejam capazes de utilizar a leitura e a escrita em situações da sua vida escolar e social. A formação dos professores alfabetizadores como prioridade para atingir a alfabetização na idade certa também aparece, pela primeira, neste texto de Soares.

A definição de uma idade certa para a alfabetização de todas as crianças é algo problemático. Do ponto de vista social, Soares (1985) menciona que o conceito de alfabetização não é o mesmo para todas as sociedades. Por isso a autora questiona: em que idade deve a criança ser alfabetizada? Para que a criança deve ser alfabetizada? E que tipo de alfabetização é necessária, em determinado grupo social? Para a autora, o conceito de alfabetização, bem como a idade para se considerar que uma criança deva ou não estar alfabetizada, depende das características culturais, econômicas e tecnológicas. O mesmo

conceito de alfabetização para alguém que reside no campo pode ser bem diferente para quem reside na zona urbana (SOARES, 1985).

De acordo com Gomes (2013), a definição da idade certa é o ponto mais controverso do PNAIC, pois, com a entrada da criança aos seis anos no Ensino Fundamental, há quem defenda que a alfabetização deva ocorrer aos sete anos de idade. Um exemplo é o PAIC, que já foi apresentado anteriormente. E agora com a entrada obrigatória da criança aos quatro anos na Educação Infantil⁶⁹, consideramos que as crianças já podem ser alfabetizadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, desde que haja uma definição clara de metas e que o acompanhamento da aprendizagem dos alunos seja uma ação sistemática e ininterrupta nas redes de ensino.

Na Resolução n.º 4, de 13 de julho (BRASIL, 2010a), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o foco da alfabetização encontra-se determinado para ocorrer ao longo dos 3 (três) primeiros anos do Ensino Fundamental. Na Resolução n.º 7, de 14 de dezembro (BRASIL, 2010b) determina-se que os três primeiros anos do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento. Gomes (2013) destaca que o novo Plano Nacional da Educação, que prevê a alfabetização das crianças em sua meta 5, encontrou a seguinte solução legislativa para contornar a polêmica sobre a idade certa: a inserção da expressão no máximo no texto da meta: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Gomes (2013) defende que o MEC, ao estabelecer a meta de alfabetização aos oito anos, busca contemplar a diversidade de contextos escolares existentes no país. Porém, a autora reconhece, também, a coerência interna da política pública desenhada pelo Estado do Ceará com o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que optou por antecipar a meta para os sete anos, e adotar o final do segundo ano do Ensino Fundamental como recorte para aplicar a avaliação externa e monitorar o processo de alfabetização dos alunos das redes públicas.

Em documento recentemente organizado pelo Canal Futura e Instituto Ayrton Senna, e intitulado *Plano Nacional de Educação: 21 especialistas analisam as metas para 2024*, a meta 5 do PNE é discutida por Nilma Fontanive (FONTANIVE, 2015, grifo nosso), que expressou a sua opinião sobre a idade para se alfabetizar. Para a autora, a meta 5 do PNE, de alfabetizar as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental é tardia, e por isso deve ser

⁶⁹ Estamos nos referindo à Lei n.º 12.796 de 4 de abril de 2013, que estabelece que a Educação Básica obrigatória e gratuita seja dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.

antecipada para o 2º ano. Seu argumento é de que 80% das crianças já frequentam a etapa da Educação Infantil, e como as crianças de 4 e 5 anos já estão na escola, e aos 6 anos são capazes de aprender, mesmo aquelas em condições mais precárias, é perfeitamente possível alfabetizá-las até o 2º ano do Ensino Fundamental. Para isso, Fontanive propõe que a criança seja alfabetizada no 1º ano, e o 2º ano seja para a consolidação dos conhecimentos adquiridos. E que no final do 2º ano seja realizada uma avaliação com essas crianças para trabalhar o que ela ainda não aprendeu e, assim, evitar reprovações no 3º ano. Desse modo, avaliar a criança antes que ela complete o ciclo de alfabetização (no final do 2º ano) é uma forma de evitar o fracasso. Segundo Fontanive (2015) é preciso que garantir o sucesso da criança já em seus primeiros anos escolares para evitar a existência de adultos analfabetos. Esse argumento utilizado pela autora é bastante interessante, pois acreditamos que, se as crianças da escola pública fossem alfabetizadas até o 1º ano do Ensino Fundamental, poder-se-ia diminuir a distância entre as crianças da escola pública e da escola privada, já revelada por diversos autores e questionada por Soares (2014), que não se conforma que a qualidade da escola privada não possa ser a mesma para as crianças da escola pública.

De acordo com Soares (2014, p. 151), “temos de perseguir um crescimento da qualidade em todas as escolas, para todas as crianças”, e que seja da forma mais ampla, exitosa e no menor tempo possível (KLEIN, 2003), para que não haja a necessidade de criar medidas paliativas ou compensatórias, que são criticadas por Bernstein (1982). Para Moraes (2012), é preciso superar certos preconceitos e mentalidades que aceitam como natural que alunos da escola pública possam não estar, ainda, alfabetizados aos oito anos de idade. Para isso, o autor propõe que docentes, gestores e formuladores de políticas educacionais considerem que o ritmo de apropriação do sistema de escrita alfabética tende a depender bastante das práticas pedagógicas existentes nas escolas.

Portanto, a definição de uma idade certa para alfabetizar todas as crianças parece algo que ainda não está resolvido no Brasil, visto que muitas crianças podem alfabetizar-se antes do 1º ano, outras ao final do 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental, assim como teremos algumas delas que necessitarão de mais tempo, devido às dificuldades de aprendizagem, deficiências, condições sociais e econômicas, entre outros fatores.

Essa discussão pode vir a confirmar que, mesmo que não explicitamente, o PNAIC pode confirmar a dualidade do sistema de ensino, ou seja, para as crianças da classe trabalhadora, a idade máxima para serem alfabetizadas é oito anos, enquanto para as classes médias e altas, essas crianças são alfabetizadas antes dos oito anos e, às vezes, bem antes, como é o caso de crianças que são alfabetizadas na Educação Infantil. De certo modo, isso

revela uma desigualdade entre crianças pertencentes a classes sociais diferentes.

Vivemos no Brasil, segundo Moraes (2012, grifo do autor), um *apartheid* educacional, no qual coexistem dois sistemas de ensino: um destinado às classes médias e à burguesia, e outro destinado às camadas populares. No segundo sistema passou-se a aceitar como natural que um percentual alto de crianças cheguem ao final do primeiro ano sem ter compreendido o funcionamento do sistema alfabético. Soares (2014) afirma que as crianças das camadas populares são diferentes, mas não deficientes. Moraes (2012) alerta para o fato de que crianças pobres não são geneticamente programadas para aprender mais devagar. Para o autor, o ritmo de apropriação do sistema de escrita alfabética tende a depender muito das práticas de ensino que a escola desenvolve.

As práticas de ensino envolvem o *quê* e o *como*, que se encontram diretamente relacionados com a noção de *idade certa*. O *quê* refere-se aos conteúdos do currículo para o ciclo de alfabetização, ou seja, em que ano os conteúdos deverão ser introduzidos, aprofundados e consolidados até o terceiro ano do Ensino Fundamental. O *como* é o modo que esses conteúdos serão trabalhados (sequências didáticas, projetos).

Por essa razão, um dos questionamentos desta seção é: quem tem legitimidade para definir qual é a idade certa para alfabetizar? A resposta é que a ideia inicial partiu do TPE, que estabeleceu a meta 2 em 2006 (toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos). O problema é que o TPE, segundo Martins (2009), é um organismo que se materializa com o comprometimento com as estratégias de hegemonia da classe empresarial no campo da educação, e que não refletem um projeto de educação única para todos. Em síntese, a ideia de *idade correta* ou *idade adequada*, produzida no TPE, foi incorporada e recontextualizada, inicialmente, no município de Sobral/CE, depois no Estado do Ceará e, em seguida, em todo o país através do PNAIC.

Em entrevista, o coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Daniel Cara (CARDOSO, 2015), afirma que o maior desafio não é alfabetizar até os oito anos, mas alfabetizar bem, ou seja, a questão mais relevante não é o prazo, mas a qualidade. O atraso na alfabetização prejudica o desenvolvimento intelectual e social de crianças e jovens. E a alfabetização pode não ocorrer até os oito anos de idade.

Como problematização da discussão que estamos fazendo sobre a idade certa para a alfabetização, trazemos o seguinte questionamento: o que fazer com as crianças que não forem alfabetizadas até os oito anos? Infelizmente isto é perfeitamente possível de acontecer, conforme afirma Cara (CARDOSO, 2015).

Defendemos que, para aquelas crianças que não se alfabetizam até os oito anos, o

processo de alfabetização necessita ser estendido, com um claro projeto de intervenção pedagógica durante o ciclo de alfabetização, o qual envolve: apoio pedagógico no contraturno escolar, salas de recursos multifuncionais para alunos com dificuldades de aprendizagem, realização de projetos de leitura com a disposição de materiais pedagógicos em quantidade suficiente para todos os alunos, e atendimento em período integral com atividades diversificadas (pedagógicas, culturais, esportivas, tecnológicas, etc.). A intervenção pedagógica também deve envolver ações no 2º ciclo (4º e 5º anos). Nesse sentido, os documentos do PNAIC (BRASIL, 2012p) salientam a importância de que cada escola e município assumam o compromisso de que as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos. Por isso, devem tratar a organização do tempo de aprendizagem ao longo de cada ano e entre os anos do ciclo de alfabetização. E no caso das crianças que não atingirem os direitos de aprendizagem até o 2º ano, elas devem receber atenção redobrada no 3º ano (BRASIL, 2012p).

4.3 A PRODUÇÃO DO PNAIC EM NÍVEL MACRO: REFLEXÕES PARA A CONTINUIDADE DA PESQUISA EM NÍVEL MESO E MICRO

O presente capítulo teve como objetivo analisar a produção do PNAIC, que aconteceu em um contexto macro, em um campo de recontextualização oficial (BERNSTEIN, 1996), no qual as políticas são feitas e produzidas (AL-RAMAH; DAVIES, 2002). Na continuidade da presente tese, apresentar-se-á a análise do Programa nos níveis meso e micro. Utilizaremos das ideias de Bernstein, Al-Ramahi e Davies (2002), que afirmam que o nível meso é o nível de recontextualização, onde um texto (no caso, o texto da política) atravessa a sua primeira transformação; e o nível micro, onde o texto é transformado em prática escolar. Al-Ramahi e Davies (2002) utilizaram-se das ideias de Bernstein para entender como um Projeto, cuja produção ocorreu em um contexto mais amplo, foi colocado em ação nas escolas, a fim de melhorar a educação na Palestina.

Percebe-se que o sentido da política em si é frequentemente definido como a tentativa de resolver um problema. Geralmente, essa solução de problemas é feita através da produção de textos da política, como a legislação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). O problema apontado pelos autores é que, se a política é vista apenas como um aglomerado de textos políticos, então todos os outros momentos que fazem parte dela são marginalizados ou passam despercebidos. Outro ponto abordado pelos autores é que os textos advindos da política não são simplesmente implementados, mas interpretados e traduzidos a partir do texto para a ação, ou seja, no contexto da prática, considerando-se a dinâmica desses contextos,

assim como os recursos disponíveis.

Quanto ao PNAIC, os textos políticos produzidos foram apresentados e comentados no capítulo 1. Nestes textos há um consenso sobre o direito das crianças serem alfabetizadas. No entanto, conforme já discutido, não há um consenso sobre a idade para completar a alfabetização das crianças, bem como, no PNAIC, não se assume uma noção de alfabetização e de letramento. O que se apresenta é que se deve alfabetizar em uma perspectiva de letramento. O como fazer isso é apresentado na forma de relatos de experiências de professores. Esses relatos concentram ações desenvolvidas na região Nordeste do Brasil.

A partir destas reflexões, o que fizemos no próximo capítulo foi utilizar elementos da teoria de Bernstein e da *theory of policy enactment* para compreender como ocorreu o processo de recontextualização do discurso oficial do PNAIC nos níveis meso e micro. O discurso oficial e o discurso pedagógico são apresentados por Bernstein, conforme mencionado no capítulo teórico. O PNAIC foi elaborado com essa combinação, ou seja, ele foi feito com o discurso oficial (textos políticos), mais o discurso pedagógico (textos oficiais pedagógicos).

De acordo com este capítulo, o discurso oficial do PNAIC envolveu a questão das taxas de alunos alfabetizados até os oito anos, a melhoria dos índices, a melhoria da alfabetização (discurso inicial do PNAIC apresentado em 2012 e mantido até 2015).

Para 2016, o discurso oficial foi modificado, de *melhorar* para *intensificar* a alfabetização. O que corresponde à reorganização do PNAIC para o *Programa Integrado de Apoio à Alfabetização e ao Letramento*. Essa dinamicidade do discurso oficial ocorreu em virtude dos resultados apurados nas avaliações realizadas através da ANA (2013 e 2014) e da Prova Brasil. Conforme Mercadante (2015), os resultados alcançados não foram o que o MEC desejava.

Bernstein (1979, p. 385) acredita que “quando a questão educacional atinge a um impasse extremado, onde as causas problemáticas são muitas, exigindo soluções para as diversas variáveis surgidas, só mesmo uma mudança no sistema político de um país possibilitaria modificações significativas no sistema educacional”. Ou seja, entendemos que somente mudanças macro e micro contextuais (MAINARDES, 2012), com caráter contínuo e sistemático, poderiam dar conta dos desafios enfrentados na área da educação e possibilitariam melhorias na sua qualidade. O que esperamos, com a presente tese e com o próximo capítulo, é contribuir com esta discussão.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Conforme indicado no referencial teórico, as políticas normalmente não dizem exatamente o que se espera que seja feito, mas criam possibilidades para decidir o que fazer. No nosso entendimento, esse fazer envolve o fato de que “a política precisa ser reconstruída e recriada em relação ao contexto”, conforme afirma Ball em recente entrevista (AVELAR, 2016, p.7). O contexto ao qual o autor se refere é o da prática, que é onde os sujeitos interpretam a política e a colocam em ação. No contexto da prática, a política está sujeita a processos de recontextualização. A recontextualização do discurso não pode acontecer sem a sua produção (BERNSTEIN, 1996). Por isso, no capítulo anterior, apresentamos a produção do discurso oficial da política para que, neste capítulo, fosse possível analisar sua recontextualização no contexto da prática. Como vimos na revisão de literatura, as pesquisas acadêmicas sobre o PNAIC não incluíram a observação da recontextualização da política no contexto da prática (na formação de professores, nas escolas e salas de aulas).

Sendo assim, utilizamos a noção de recontextualização de Bernstein e a *theory of policy enactment* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) para analisar como as propostas estabelecidas no discurso oficial foram recontextualizadas nos encontros de formação e nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. Para isso, as fontes de dados utilizadas foram: a) entrevistas; b) observações participantes em encontros de formação de orientadores de estudo e professores alfabetizadores; e c) observações participantes em classes de alfabetização.

O capítulo foi dividido em três seções. Na primeira foi analisada a recontextualização do PNAIC na formação de orientadores de estudo. Em seguida, foram analisados os processos de recontextualização que ocorreram no contexto da formação continuada de professores alfabetizadores. E, por fim, a análise da recontextualização que professoras alfabetizadoras realizaram do discurso oficial do PNAIC em suas práticas pedagógicas.

5.1 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PNAIC NA FORMAÇÃO DE ORIENTADORES DE ESTUDO

No processo de atuação da política coube, primeiramente, aos formadores das universidades, que são os responsáveis pela formação dos orientadores de estudo, traduzirem e interpretar o conteúdo do material (Cadernos de Formação) e fornecerem orientações aos orientadores de estudo. O processo de tradução e interpretação dos materiais do PNAIC não

foi fácil, pois, conforme Ball, Maguire e Braun (2016), a política é complexamente codificada em textos e artefatos, e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa.

Neste texto realizamos uma análise sobre como os sujeitos que organizaram e participaram da formação continuada do PNAIC, e recontextualizaram os discursos no contexto da prática. Foram analisadas as observações realizadas em formações continuadas e entrevistas com a coordenadora geral do PNAIC na UEPG, uma formadora da UEPG, a coordenadora local do município de Ponta Grossa e uma orientadora de estudos, também de Ponta Grossa. Todos os agentes (BERSTEIN, 1996) ou sujeitos aqui denominados foram importantes no processo de atuação da política. Para iniciarmos, apresentamos um panorama geral de como ocorreu a formação destes agentes no âmbito da universidade.

5.1.1 Aspectos gerais da formação continuada de orientadores de estudo

Quando se trata de qualidade da educação, a formação continuada de professores é um assunto que tem ocupado lugar de destaque, seja nas políticas públicas ou nas pesquisas acadêmicas. Alferes (2009) apresenta uma contextualização histórica sobre a formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, revelando que esta é uma preocupação presente desde a década de 1970, que ganhou mais visibilidade na década de 1990, com a realização de avaliações em larga escala, que demonstraram que os alunos não estavam aprendendo a ler e escrever, e que a formação continuada de professores poderia trazer melhores resultados. Na revisão de literatura da presente tese, 27% dos textos que abordam o PNAIC referem-se à formação continuada de professores. Outra evidência empírica é que, nos últimos três Programas (PROFA, 2001; Pró-Letramento, 2007; PNAIC, 2012) desenvolvidos pelo MEC, com o objetivo de melhorar o nível de leitura e de escrita das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o eixo central tem sido a formação continuada de professores.

O eixo principal de atuação do PNAIC é a formação continuada presencial dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores. Inicialmente, a proposta de formação foi a realização de um curso presencial de dois anos (2013 e 2014). Em 2013, a carga horária anual foi de 200 horas para orientadores de estudo. A formação realizada no ano de 2013⁷⁰

⁷⁰ De acordo com o documento orientador das ações de formação do PNAIC em 2016 (BRASIL, 2016c), em 2013 foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores alfabetizadores; em 2014, foram 311.916 profissionais, e a ênfase da formação foi na área da Matemática; e em 2015 foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, A Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade. O processo de formação continuada dos professores alfabetizadores é coordenado por 38 IES públicas, sendo 31 federais e 7 estaduais (BRASIL, 2014a). Entre as IES estaduais encontra-se a

ênfatiou a Língua Portuguesa, em articulação com as outras áreas do conhecimento. Em 2014, a duração do curso para orientadores de estudo foi de 200 horas. A formação de 2014 teve como objetivo aprofundar os temas tratados em 2013 e ênfatizar a área da Matemática. O PNAIC foi ampliado para acontecer em 2015 com a carga horária de 100 horas para orientadores de estudo. As ações do PNAIC, em 2015, ênfatizaram as demais áreas do conhecimento. Segundo o documento de apresentação do PNAIC (BRASIL, 2015b, p. 7), o objetivo principal da formação para 2015 foi “ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar”.

O cronograma de formação para 2016 incluiu a carga horária que não foi finalizada em alguns municípios no ano de 2015, pois o PNAIC, que era para iniciar em abril de 2015, teve seu início no segundo semestre do mesmo ano. No cronograma estava prevista a realização do Programa Integrado de Apoio à Alfabetização e ao Letramento com o seguinte calendário:

Tabela 13 - Calendário PNAIC 2016

Atividades	Datas
Adesão ao Pacto	Adesão ao PNAIC Nordeste, Norte e Sudeste concluída Regiões Sul e Centro-Oeste - de 28 de março a 1º de abril
Formação de coordenadores estaduais, regionais e locais	Início em maio de 2016
Formação de orientadores de estudo	Início em julho de 2016
Formação de professores alfabetizadores	Início em agosto de 2016

Fonte: BRASIL, 2016b, p. 6.

Apesar de existir um calendário para a realização do PNAIC em 2016, com a atuação do Programa supracitado, o que ocorreu foi a adesão dos municípios, através do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle - SIMEC, a inscrição dos professores cursistas e o início da formação em algumas das universidades participantes.

Segundo o documento orientador das ações de formação do PNAIC em 2016 (BRASIL, 2016c), após análise dos resultados da ANA (2013 e 2014), as taxas de aprovação e distorção idade-série do Ensino Fundamental, os registros qualitativos dos professores no SisPacto, as avaliações sobre o PNAIC e, considerando as reflexões e os estudos propostos aos professores alfabetizadores nas formações realizadas em anos anteriores, o MEC propôs,

para o trimestre final de 2016, “um esforço concentrado na implementação de estratégias didático-pedagógicas que efetivamente permitam às crianças a consolidação das competências e das habilidades de Leitura, Escrita e Matemática previstas para serem alcançadas em cada ano do Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2016c, p. 3).

No município de Ponta Grossa/PR, a formação continuada de orientadores de estudo foi realizada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, e formou 20 (vinte) orientadores de estudo e uma coordenadora local. Para o desenvolvimento do PNAIC, a UEPG contou com os seguintes agentes: uma coordenadora geral, dois coordenadores adjuntos, três supervisores, 23 formadores entre as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, uma bolsista da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais - PROEX, alunos e professores dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação que auxiliaram nas palestras⁷¹ e na organização dos seminários. A quantidade de participantes do PNAIC que foram atendidos pela UEPG, incluindo os orientadores de estudo, encontra-se descrita na tabela abaixo:

Tabela 14 - Quantidade de participantes atendidos no PNAIC pela UEPG

Participantes	2013	2014	2015	2016
Orientadores de estudo	285	287	276	*
Professores alfabetizadores	5.320	6.000	5.000	*
Turmas de orientadores de estudo	12	12	11	*
Municípios	135	135	135	*

Fonte: C1, 2016.

(*) dado não disponível.

A organização do PNAIC foi considerada um desafio pelas professoras entrevistadas, principalmente no primeiro ano do Programa (2013). Um dos desafios para as professoras que atuaram na organização e execução do PNAIC na UEPG (coordenadora geral do PNAIC e formadora) foi a falta de uma carga horária específica destinada ao trabalho com o Programa. Isto significou que, dentre suas atribuições profissionais (Ver, no Apêndice P, a atuação profissional das professoras entrevistadas), as professoras procuraram destinar um tempo para colocar o Programa em ação. Suas atribuições no PNAIC foram desde a organização e realização das formações continuadas de orientadores de estudo, até a questão da avaliação e monitoramento das ações realizadas por estes orientadores junto aos professores alfabetizadores, bem como o acompanhamento das ações dos coordenadores locais dos 135 municípios atendidos. E ainda, o preenchimento de dados das formações, avaliações e

⁷¹ Como aluna do Doutorado, participei de uma mesa redonda em agosto de 2014, com o título de *Alfabetização, Avaliação e Práticas Sistemáticas*.

acompanhamento, por meio do preenchimento de dados no Sispecto.

Em suas entrevistas, a coordenadora geral do PNAIC, a coordenadora local do Município de Ponta Grossa e a orientadora de estudo revelaram que o PNAIC foi um desafio no início, pois elas já haviam trabalhado com o PROFA e o Pró-Letramento, mas sabiam que a proposta do PNAIC seria mais abrangente do que os Programas anteriores a ele.

O desafio é justamente articular essa formação continuada para os demais níveis e etapas de ensino, não somente para os professores alfabetizadores, mas tentar articular com os professores da Educação Infantil, ainda mais agora que as crianças com quatro anos estão sendo matriculadas nas escolas (C1, 2015).

Agora, quem sabe, com as novas gerações formadas aí, tente colocar essa concepção de que nós somos profissionais aprendentes. Que nós aprendemos no decorrer da nossa carreira, e que as políticas mudam, os paradigmas mudam, as concepções mudam e a gente precisa se atualizar sempre (C2, 2016).

O Programa Alfabetização na Idade Certa, pra mim, é um desafio. Ele foi um desafio pra nós professores, porque a gente que gosta do processo de alfabetização, que se preocupa com essa parte, a gente vê que o letramento é um fator necessário pra contribuir pra elas, fazendo as crianças descobrirem o mundo (OE, 2016).

Sobre a formação específica para atuarem no PNAIC, somente em 2015 as coordenadoras locais participaram dela, junto com as orientadoras de estudo. As demais professoras (coordenadora geral, coordenadores adjuntos, supervisora e formadoras) participaram de reuniões de caráter administrativo, para orientações sobre o funcionamento do Programa.

A orientadora de estudo entrevistada participou da formação do PNAIC que ocorreu na UEPG desde 2013. A formação da UEPG para orientadores de estudo foi organizada e colocada em ação por formadoras selecionadas conforme critérios estabelecidos na Portaria n.º 1458, de 14 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012c). Após a formação na UEPG, as 20 orientadoras de estudo do município de Ponta Grossa reuniam-se para um planejamento coletivo das formações que realizariam com os professores alfabetizadores. O planejamento coletivo pode ser considerado, não como um ato isolado ou dividido, mas integrado, ambos citados por Bernstein (1996), quando discute sobre as relações entre os agentes. O ato de planejar seria como uma realização destas relações entre os agentes.

Com base em Bernstein (1996), percebemos que as relações entre os agentes que organizaram o PNAIC foram bem definidas, tanto nos documentos do Programa, como no processo de colocar em ação as suas orientações. Essas relações podem ser fortemente ou fracamente classificadas (BERNSTEIN, 1996). Se forem fortemente classificadas, as funções serão bem isoladas umas das outras. Ao contrário, se forem fracamente classificadas, haverá um isolamento reduzido entre as funções dos agentes (BERNSTEIN, 1996). Conforme

Bernstein (1996), as relações fracas ou fortes entre os agentes influenciam naquilo que é produzido. Foi possível verificar, nas observações realizadas nas formações dos orientadores de estudo, que as relações entre os agentes (formadores e orientadores de estudo) foram fracas, pois aos professores cursistas foi proporcionada a participação em atividades de formação, tais como relatos de experiências, oficinas e seminários. Além disso, ao final de cada encontro, os orientadores de estudo realizavam a avaliação da formação por meio de material escrito ou de informações que inseriam no SisPacto.

5.1.2 A recontextualização do PNAIC: com base nas entrevistas e observações

Ao se passar do nível macro, ou seja, da elaboração do discurso político do PNAIC, para o nível meso (discurso pedagógico), percebemos que ocorreu a recontextualização do discurso original. Em termos gerais, a recontextualização aconteceu no modo como a equipe do PNAIC da UEPG organizou os encontros com orientadores de estudo e trabalhou os conteúdos dos Cadernos de Formação. Esta seção tem a finalidade de apresentar como ocorreu a atuação da política através da formação de orientadores de estudo pela IES, o que mudou na formação, quais aspectos mudaram e quais os que permaneceram com a recontextualização do PNAIC.

Nas observações realizadas da formação de orientadores de estudo (Ver data e carga horária no Apêndice M), foi possível observar que a parte inicial dos encontros de formação destinou-se aos informes gerais feitos pela coordenadora geral do PNAIC e pelas formadoras, tais como: cronograma das formações; investimentos realizados no Programa; dúvidas sobre as bolsas de estudo; informações sobre os seminários finais; orientações sobre a organização do ciclo de alfabetização nos municípios; entre outros.

Nas observações percebemos que, além da coordenadora geral e das formadoras, a formação foi realizada por professores convidados, alguns da própria UEPG e outros de instituições estaduais e federais de Educação Superior. Outro aspecto foi que, nas formações de orientadores de estudo, não foram utilizados apenas os Cadernos de Formação do PNAIC (sobre os cadernos, ver capítulo 1), pois as professoras formadoras trabalharam com diversos recursos, sendo alguns deles: vídeos, filmes, documentários, mensagens, diferentes gêneros textuais, entre outros. As estratégias formativas utilizadas foram: leituras diversas, dinâmicas, jogos, troca de experiências, análise dos descritores da Prova Brasil, apresentação de slides, mostra dos trabalhos realizados, etc. Além do conteúdo dos Cadernos de Formação do PNAIC, as formadoras sugeriram páginas da internet, leram histórias para exemplificar como

poderia ser o trabalho pedagógico do professor alfabetizador e sugeriram materiais diversos, que os professores poderiam utilizar para atender as necessidades dos alunos e alfabetizá-los até, no máximo, os oito anos de idade⁷².

Um dos trabalhos realizados nos grupos de orientadores de estudo foi a análise de diferentes textos que, posteriormente, nos encontros com professores alfabetizadores, foram sugeridos para a prática destes professores. Os orientadores de estudo tiveram que analisar as seguintes questões: a) a qualidade do texto é adequada à faixa etária? b) o tema é interessante? Criativo? Informativo? c) como é a linguagem, o vocabulário do texto? d) quanto à compreensão dos textos, quais perguntas interessantes e bem formuladas podemos fazer? e) qual a diferença entre um texto com pretexto e um texto com contexto? e f) que textos podem ser elaborados a partir dos textos trabalhados⁷³? Ainda sobre o texto uma das formadoras citou a necessidade de uma análise preliminar do texto pelo professor, de modo a identificar se o texto é interessante, se tem um fechamento e retirar, do texto, assuntos que são interessantes para as crianças aprenderem e que possam ser utilizados em diversas disciplinas. Na opinião da formadora que trabalhou com estas questões, os textos de completar não devem ser utilizados, pois não possibilitam a criatividade das crianças. Segundo ela, é preciso, também, ter cuidado com o texto pretexto e com textos que induzem a resposta. Ela afirmou que, infelizmente, textos de completar e, principalmente, os textos pretextos são bastante utilizados pelos professores alfabetizadores.

Nos encontros de formação de orientadores de estudo na UEPG, foram trabalhados diversos conceitos presentes nos Cadernos de Formação. Para isso, foram utilizadas palestras, seminários, mesas redondas e oficinas. A dinâmica de formação incluiu, também, a divisão dos orientadores em grupos formados por diferentes municípios⁷⁴. Cada grupo foi

⁷² Alguns dos materiais sugeridos foram: análise de gêneros textuais, tais como o panfleto, que se encontra presente no cotidiano da maioria das crianças. Destacou-se que o trabalho com a oralidade não deve ser esquecido. Deve-se, também, fazer cartazes com textos trabalhados e/ou produzidos com as crianças e realizar atividades de letramento.

⁷³ Na medida em que a formadora apresentava as questões e incentivava o debate, algumas reflexões foram feitas por ela e por alguns orientadores de estudo. Uma delas é que alguns textos são apropriados a todas as faixas etárias e outros não. Alguns textos levam à reflexão, e outros nem merecem ser lidos pelas crianças. Alguns textos são simples demais, subestimam a capacidade de professores e crianças em entenderem. Alguns textos possuem palavras mais adequadas. Por isso, é preciso selecionar. Sobre as perguntas de compreensão do texto, algumas são simples demais, não aprofundam o tema abordado, não enriquecem o contato da criança com a língua e nem a sua compreensão. Outras questões bem elaboradas podem levar os alunos a refletirem sobre a linguagem. Sobre a produção de textos no início do processo de alfabetização, o texto coletivo é uma boa opção para aqueles alunos que ainda não compreendem o sistema de escrita alfabética.

⁷⁴ Na opinião da formadora entrevistada, “os encontros tornaram-se um pouco cansativos, devido à grande concentração de pessoas vinculadas à mesma IES. Contudo, foi a melhor forma encontrada para atender todos os municípios. A carga horária foi distribuída conforme as orientações previstas, sempre respeitando as proposições e as necessidades das realidades atendidas” (F1, 2016).

acompanhado por uma formadora. Nestes grupos, os municípios fizeram a apresentação de como o PNAIC estava sendo desenvolvido, na forma de relatos de experiências. Como nosso objetivo era observar o que estava acontecendo no município de Ponta Grossa, participamos deste grupo, que também incluía outros municípios. Por meio dos relatos de experiência dos municípios percebemos que as mudanças relatadas pelos orientadores de estudo encontram-se no campo da performatividade. A performatividade, segundo Ball (2002, 2004, 2005, 2010), é um modo de regulação, utilizado como meio de controle, no qual os desempenhos (seja de sujeitos individuais ou de grupos) servem como medidas de produtividade e rendimento. Esse controle, muitas vezes utilizado em reformas na área da educação, funciona como um mecanismo para mudar o que significa ser professor (BALL, 2002).

Sendo assim, em termos gerais, houve uma preocupação excessiva com a performance dos professores alfabetizadores em realizarem as atividades propostas nos cadernos, e apresentarem em eventos realizados nos municípios. Os materiais apresentados foram pré-selecionados por professores, pedagogos, diretores e orientadores de estudo para apresentação à comunidade. Em alguns municípios ocorreu a participação de instituições privadas que ofereceram material didático e formações para os professores, o que confirma a influência da performatividade que, segundo Ball (2004, p. 1.117),

[...] funciona para empurrar as instituições do setor público à maior convergência com o setor privado. Paradoxalmente, a performatividade requer das instituições do setor público tanta atenção às mudanças simbólicas e às manipulações quanto ela exige das mudanças reais. Ela encoraja as instituições a se preocuparem cada vez mais com seu estilo, sua imagem, sua semiótica, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar.

Nas apresentações realizadas pelos municípios, nas formações de orientadores de estudo, sentimos a falta de relatos sobre a aprendizagem dos alunos, do *quê* e *como* estão aprendendo, o que significa a ausência do discurso instrucional, quais conhecimentos estavam sendo transmitidos (conforme os cadernos de formação, estes conhecimentos correspondem aos direitos de aprendizagem de cada área do conhecimento) e como estavam sendo ensinados (ausência do discurso regulativo, grifo nosso). Embora a importância das atividades diversificadas, do ensino sistemático e problematizador, bem como do ensino lúdico tenham sido destacadas na formação de orientadores de estudo e estejam contemplados nos Cadernos de Formação do PNAIC, não foi possível observar, nos relatos de experiência destes professores, a presença de todas estas atividades. Percebemos que o destaque foi para o ensino lúdico, com a presença e a utilização de jogos nas salas de aulas. Não observamos a utilização de tecnologias educacionais nas escolas. As tecnologias educacionais fazem parte do segundo

eixo de atuação do PNAIC.

Não podemos negar que um dos trabalhos pedagógicos realizados nos municípios que apresentou resultados positivos foi a sequência didática que, segundo os orientadores de estudo, propiciou aos professores alfabetizadores a realização de atividades de reflexão e construção do processo de escrita alfabético, essencial no primeiro ano do Ensino Fundamental para a alfabetização em seu sentido pleno, conforme apontou Soares (1985, 1996).

Nos relatos de experiências expostos por orientadores de estudo de Ponta Grossa, incluindo a orientadora de estudo entrevistada, o PNAIC contribuiu para dinamizar o ensino na rede municipal, pois nenhum outro Programa conseguiu influenciar tanto as metodologias utilizadas pelos professores alfabetizadores como o PNAIC. Segundo a formadora (F1, 2016):

Foram visíveis as transformações, no que diz respeito à organização do tempo e dos espaços escolares nos municípios. Também ouvi muitos comentários positivos de professores, gestores e pais, bem como o desejo de quem não fazia parte e demonstrava vontade em [...] participar.

A atuação do PNAIC no município de Ponta Grossa ocorreu desde o início de 2013. Em agosto de 2013 foi realizada a exposição dos materiais produzidos e atividades realizadas com os alunos dos 430 professores participantes do PNAIC naquele ano. Em setembro de 2013, os trabalhos também foram expostos no I Congresso de Educação da rede municipal. O I Congresso ofereceu algumas palestras específicas para os professores alfabetizadores que estavam participando do PNAIC, com temas sobre contação de histórias e pedagogia diferenciada⁷⁵.

No que se refere aos conceitos trabalhados, a formadora entrevistada (F1) apropriou-se do conceito de alfabetização, a qual repassou para os orientadores de estudo nos encontros de formação realizados em 2013 como “um processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ver e escrever com autonomia” (F1 em observação realizada em 16/10/13). O letramento, na perspectiva da formadora, é “um processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se prolonga por

⁷⁵ É relevante destacar que, desde o I Congresso de Educação de Ponta Grossa, os trabalhos realizados por professores e alunos propostos pelo PNAIC são expostos no evento. Além disso, palestras com temas específicos para estes professores também são realizadas. No ano de 2015, em sua terceira edição, as palestras para os professores alfabetizadores do PNAIC contemplaram a importância da leitura, a gestão escolar e a avaliação como um processo contínuo. Em 2016, no IV Congresso de Educação de Ponta Grossa, as palestras para os professores alfabetizadores enfatizaram a alfabetização inicial, metodologia para alfabetização, literatura e alfabetização, alfabetização e letramento.

toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais” (F1 em observação realizada em 16/10/13). Uma professora convidada pela coordenação geral do PNAIC abordou a questão da avaliação como um processo que envolve o processo de ensino e aprendizagem. Os *rankings* definem, atualmente, se a escola é boa ou não, e as políticas de avaliação da Educação Básica que temos, no Brasil, são exigências dos organismos internacionais, o que, em sua opinião, não é o mais adequado.

Sobre a prática pedagógica do professor alfabetizador, a coordenadora geral do PNAIC destacou a importância das atividades diversificadas, devido à heterogeneidade ser uma característica de qualquer sala de aula, e que precisa ser considerada no processo de ensino e aprendizagem. As diferenças de aprendizagem e os ritmos dos alunos são algumas das características e situações presentes nas salas de aula, que emergem no cotidiano escolar e fazem com que o professor mobilize seus conhecimentos para compreendê-los e tomar decisões que atendam essas necessidades. Assim, de acordo com Mainardes (2007b, 2016), o conceito de heterogeneidade é abrangente, pois envolve as diversidades de habilidades cognitivas dos alunos, além de estilos e ritmos de aprendizagem, de fatores socioeconômicos, familiares, influências culturais, étnicas, de gênero, entre outros aspectos. Conforme o autor, a diversidade presente na sala de aula constitui a sua riqueza e as múltiplas possibilidades de interações sociais e mediações sociais e pedagógicas (MAINARDES, 2007b, 2016).

Para a coordenadora geral, a formação continuada é condição necessária para a aprendizagem permanente dos professores, a fim de repensar a prática pedagógica e garantir a aprendizagem dos alunos no contexto da escola e da sala de aula, que é único e dinâmico.

Todas as professoras entrevistadas que participaram da formação dos orientadores de estudo na UEPG, incluindo a própria orientadora de estudo, consideraram o PNAIC como relevante para as questões de alfabetização, letramento e processo de ensino-aprendizagem. O PNAIC foi citado como uma oportunidade para que orientadores de estudo, que também são professores alfabetizadores, trocassem experiências entre os municípios.

Eu acho muito importante o desenvolvimento do PNAIC, porque muitos municípios, principalmente os municípios pequenos, não conseguem organizar uma formação continuada, porque são pequenos, têm poucos professores, a própria estrutura, a dinâmica da secretaria não favorece (C1, 2015).

Considero um programa bastante interessante, com material bem organizado e fundamentado. Valoriza o profissional que está atuando nas classes de alfabetização, possibilitando um diálogo bem próximo entre teoria e prática. Acredito que, se o programa envolvesse a equipe pedagógica de maneira mais efetiva, o resultado seria ainda melhor (F1, 2016).

O que a gente vê lá? Todas as informações, as explicações sobre os cadernos, sobre o Programa, como ele vai acontecer. Depois a gente faz os encontros entre nós,

orientadores, a gente se junta, de acordo com o que a gente viu na UEPG, de acordo com os conteúdos, a gente se junta, pega mais leituras, mais conteúdos (OE, 2016).

Outro consenso identificado nas entrevistas com as professoras que atuaram na organização e formação do PNAIC foi a falta uma formação específica para elas. O que houve foi a solicitação, por parte do Programa, de que as professoras tivessem experiência em alfabetização e em Programas de formação anteriores. No restante, o que ocorreu foram reuniões administrativas e de organização do PNAIC.

Contrastando com a importância atribuída ao PNAIC pelas professoras entrevistadas, algumas discordaram, em alguns aspectos, do Programa. Para a coordenadora geral do PNAIC, apesar do Programa contribuir para formação teórica dos professores alfabetizadores, a questão de alfabetizar as crianças até os oito anos é uma questão polêmica, e não está resolvida, por conta da diversidade social, econômica e territorial que temos no Brasil.

De acordo com a formadora e a coordenadora local do PNAIC, os textos dos Cadernos de Formação são muito bons. Na opinião da coordenadora, os materiais estimulam os professores a fazer mais. A coordenadora local considera a formação ofertada pelo PNAIC como muito importante para o município de Ponta Grossa. No entanto, segundo, ela a formação continuada deve ser uma política do município, haja ou não um programa específico.

Na opinião da orientadora de estudo, o PNAIC veio acrescentar conhecimentos adquiridos na formação inicial do professor. O Programa também se constituiu em um desafio porque, mesmo se preocupando com o processo de alfabetização, também existe a questão do letramento, sendo necessário alfabetizar letrando.

Com base em Bernstein (1996, 2003), podemos afirmar que a recontextualização do PNAIC, no processo de formação de orientadores de estudos, ocorreu nas seguintes aspectos:

- a) no acréscimo de materiais diversificados para a formação, que foram além dos Cadernos de Formação;
- b) na contribuição de professores especialistas em diversas áreas, que abordaram temas relevantes para uma prática pedagógica alfabetizadora;
- c) nos conceitos trabalhados, principalmente sobre alfabetização e letramento, que contribuíram para a compreensão destes processos, que são complexos e indissociáveis. Conforme a coordenadora geral do PNAIC:

No primeiro ano, quando trabalhamos a Língua Portuguesa, a equipe de formação trabalhou a alfabetização na perspectiva do letramento. Então, percebemos que muitos professores só alfabetizavam, mas não letravam seus alunos. Só trabalhavam com ênfase no código gráfico. A partir desta constatação, percebemos que eles estão

utilizando mais materiais didáticos, estão utilizando as sugestões de atividades que a equipe de formação disponibiliza, estão fazendo outras atividades em cima daquelas que foram sugeridas pelo material (C1, 2015).

d) na ideia de realizar o seminário nos municípios com a participação da comunidade e dos professores que não participaram do PNAIC;

e) no reconhecimento do sentido restrito e amplo da alfabetização, sendo o sentido restrito o domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). O sentido amplo sendo reconhecido como a inserção em práticas de leitura e produção de textos⁷⁶;

f) no cuidado na elaboração dos Cadernos de Formação para que atendessem a diversidade de concepções de educação, conhecimento, alfabetização e as práticas pedagógicas alfabetizadoras já existentes no Brasil, conforme relatou a coordenadora geral:

O cuidado que se teve é pra não estabelecer nenhum conceito novo e pra não estabelecer nenhuma teoria, um direcionamento teórico único. Como era um material pra todo o país, têm secretarias que usam um referencial teórico mais crítico; outras, mais eclético. Então, pra tentar atender a todas, a equipe de produção teve esse cuidado e respeito para não apresentar nenhum direcionamento teórico. O que pode ser feito é apontar e apresentar, fazer referências em determinado momento como, por exemplo: *observe que na teoria construtivista, trabalha-se desta forma, já na teoria sociointeracionista, desta forma aqui*. Mas a intenção é respeitar, mas também apresentar e comentar que existem outras formas de pensar e de conhecer, deixando que cada secretaria tenha autonomia para se adaptar à sua necessidade e até ao seu referencial teórico (C1, 2015).

g) na definição do que seja a alfabetização na perspectiva do letramento, que se encontra, muitas vezes, ausente, tanto nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores como em trabalhos científicos que tratam sobre o assunto. Segundo palestra proferida pela Professora Telma Ferraz Leal para orientadores de estudo na UEPG, o processo de alfabetizar letrando

é um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do SEA, de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade. Processo em que as crianças aprendem a ler, a escrever, a falar, a escutar, mas se apropriem, por meio da leitura, da escrita, da

⁷⁶ Palestra proferida pela Prof^a Dra. Telma Ferraz Leal, em 25 de novembro de 2013, para os orientadores de estudos. Conforme dados coletados em entrevista com a coordenadora geral do PNAIC na UEPG, a Professora Telma foi a coordenadora da elaboração dos Cadernos de Formação de Língua Portuguesa. O processo ocorreu da seguinte forma: todas as universidades públicas que haviam participado do Programa Pró-Letramento, e outras que não tinham participado receberam um convite para a elaboração do material. Para a elaboração dos Cadernos de Formação de Matemática, foi adotada uma dinâmica diferente. Foram convidados professores que já atuavam na educação matemática. No terceiro ano do PNAIC (2015), os materiais foram elaborados novamente com a participação de todas as universidades (Ver Apêndice H). Cada uma delas indicou quatro professores representantes, sendo dois autores e dois leitores críticos do material produzido, com o intuito de analisar e apontar sugestões. Compreendemos que na produção do material de formação do PNAIC, ocorreram consensos, limitações, avanços, bem como disputa de forças políticas e ideológicas, devido à diversidade de pesquisadores e professores participantes da elaboração. Destacamos que na produção de textos políticos sejam políticos ou pedagógicos, as disputas ocorrem e, por isto, as políticas educacionais devem ser problematizadas.

fala, da escuta, de conhecimentos (LEAL, 2013).

h) no ensino da matemática, que foi tratado como um processo de alfabetização matemática, sendo a ênfase na resolução de problemas e não na resolução de exercícios de modo mecânico e sem sentido para o aluno. Segundo o documento de apresentação da alfabetização matemática (BRASIL, 2014c, p. 5):

A Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento foi um pressuposto adotado em consonância com o material de formação em linguagem. Dessa forma, a Alfabetização Matemática é entendida como um instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas.

i) no modo como alguns municípios, incluindo o município de Ponta Grossa, encontraram para acompanhar e avaliar a realização do PNAIC. Segundo a coordenadora local do PNAIC em Ponta Grossa:

Eu quero te mostrar uma coisa que, a partir do Pacto, nós fizemos na Secretaria. Bem interessante, que pouquíssimas pessoas sabem assim, pouquíssimas pessoas entendem esse processo que nasceu dos cadernos do Pacto e movimentou toda a rede. [...] Nós dividimos as escolas pra fazer o acompanhamento. E daí toda aquela situação do caderno 1 de 2013, que trazia sobre monitoramento das classes de alfabetização, sobre as práticas alfabetizadoras, nós trouxemos pra nós e implantamos em toda a rede, do 1º ao 5º ano. Com base no Pacto, nos nossos pareceres e nas nossas diretrizes (C2, 2016).

Deste momento inicial de estudo do Caderno 1 do PNAIC, foi elaborado, em Ponta Grossa, um projeto que a coordenadora local explicou da seguinte forma:

Nosso projeto de avaliação chama-se Avaliar Mais. Nós temos um sistema, um banco de dados, que após a avaliação externa é alimentado, a partir da teoria da resposta ao item, que é matemático. Então, ele faz uma curva de resultados positivos ou negativos de cada um dos alunos da nossa rede. Dentro do site do sistema nosso, a Pedagoga abre nessa escola aqui né, eu pego o 4º ano A, que é o último resultado que foi lançado em novembro do ano passado. Agora, a gente começa em abril a primeira avaliação externa. Nós já temos um calendário de avaliação externa. Daí eu tenho toda a turma aqui. Daí aqui eu consigo, oh, desse aluno aqui oh, eu tenho tudo que a gente tentou avaliar, quais foram as habilidades avaliadas, e eu consigo ver como que ele tá. Os verdes significam que ele está no adequado, o vermelho que ainda está na aprendizagem um pouco mais baixo. Mais o nível dele é adequado, 284, naquele índice que sai na Prova Brasil. **Esse daí as escolas também tem acesso?**⁷⁷ Sim, e a partir daqui elas podem planejar. Nós colocamos aqui, tá vendo? Passa o cursor aqui, qual foi a explicação, porque a criança conseguiu ou não e o que pode ser recuperado nele. O que precisa ser trabalhado. **Estratégias de intervenção?** Estratégias de intervenção. Pra você ver que a gente tem feito um trabalho, assim, bem sistemático, aliando o processo de formação das professoras, com avaliações contínuas. Fora isso nós temos avaliação das coordenadoras pedagógicas, feita anualmente pelas professoras, sistêmico, assim, também (C2, 2016).

⁷⁷ Quando o texto aparece em negrito no excerto da entrevista, significa que autora da presente tese realizou algumas intervenções no sentido de esclarecer dúvidas sobre o quê a professora entrevistada estava relatando.

Na formação de orientadores de estudo de Ponta Grossa, percebemos que a atuação da UEPG foi primordial para a recontextualização dos conhecimentos contidos nos materiais desenvolvidos especificamente para essa finalidade: formar professores. Apesar de o discurso oficial refletir os interesses de uma classe social que possui interesses diferentes da classe trabalhadora, que é a classe onde se concentra a maioria das crianças que estão sendo alfabetizadas no município de Ponta Grossa e no Brasil, a participação das universidades públicas na elaboração dos Cadernos de Formação e na formação de orientadores de estudo foi relevante para modificar os interesses do discurso oficial. Através dos processos de recontextualização, notou-se uma preocupação em transformar o discurso oficial em um discurso pedagógico mais próximo da realidade das escolas e das salas de aula. Ou seja, o discurso oficial não foi apenas reproduzido, mas interpretado e traduzido por coordenadores e formadores das universidades públicas para orientadores de estudo que também interpretarem e traduzirem para professores alfabetizadores, em seus municípios.

Em síntese, podemos afirmar que as ideias contidas nos discursos primários, que foram provenientes de textos políticos que antecederam o PNAIC e daqueles que organizaram o Programa, foram modificadas pelos agentes (coordenadoras e formadoras) nas práticas de formação continuada. A preocupação principal foi recontextualizar o que se encontrava escrito nos textos políticos e nos materiais de formação, e distribuí-los no campo recontextualizador pedagógico (CRP). Conforme Bernstein (1996), a atividade principal do CRP é constituir o quê e o como do discurso pedagógico. Isto significa que a formação continuada de orientadores de estudo e de professores alfabetizadores foi um dos processos principais utilizados por meio da atuação do PNAIC, na tentativa de melhoria das práticas pedagógicas nas escolas e no aumento dos índices do Ideb, Provinha Brasil e ANA.

Mediante esta afirmação e baseados no referencial teórico, nas entrevistas e observações que realizamos, em nossa experiência como alfabetizadora, apresentamos, na próxima seção, como aconteceu a recontextualização do PNAIC na formação de professores alfabetizadores.

5.2 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PNAIC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Conforme demonstrado na seção anterior, os orientadores de estudo interpretaram o conteúdo do material de formação (Cadernos de Formação), por meio da formação que receberam no âmbito da Universidade (UEPG), e o traduziram aos professores alfabetizadores.

Na concepção presente nos materiais do PNAIC, os professores alfabetizadores são todos aqueles que atuam em turmas do ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e/ou de classes multisseriadas). Para participarem do PNAIC, o nome destes professores deveria constar no censo escolar do ano anterior ao da realização da formação. Para Ball, Maguire e Braun (2016), a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. Por isso consideramos primordial analisar por meio de observações, e não somente entrevistas, como ocorreu a atuação da política junto a esses atores.

Esta seção tem como objetivo apresentar os aspectos gerais que permearam a formação continuada dos professores alfabetizadores do município de Ponta Grossa, bem como analisar como ocorreu a recontextualização desta formação, considerando, assim como Soares (2012), que é necessário formar alfabetizadores para dominarem os fundamentos científicos e compreenderem o processo de alfabetização da criança para intervir nele de forma adequada.

5.2.1 Aspectos gerais da formação de professores alfabetizadores no município de Ponta Grossa

O PNAIC foi lançado oficialmente em novembro de 2012. Como eixo principal do Programa, a formação de professores alfabetizadores teve início em 2013, em todos os estados brasileiros. Assim como nos outros municípios, em Ponta Grossa, a carga horária de formação dos professores alfabetizadores no ano de 2013 foi de 120 horas. Em 2014, a duração do curso foi de 160 horas e, em 2015, a carga horária foi de 80 horas. Para 2016, a carga horária mínima prevista foi de 100 horas, incluindo as atividades presenciais e em serviço, com duração de 3 (três) meses (BRASIL, 2016c).

A formação do PNAIC foi baseada no Programa Pró-Letramento (anterior ao PNAIC), cuja metodologia de formação propôs estudos dirigidos e atividades práticas. Entre os aspectos que diferem a formação do PNAIC de seu antecessor (Pró-Letramento), podemos citar os seguintes:

a) o Pró-Letramento ofereceu a formação em Língua Portuguesa e Matemática de forma simultânea, ou seja, havia professores que cursavam Língua Portuguesa e outros que estudavam Matemática e depois se revezavam. No ano de 2013, a ênfase do PNAIC foi em Língua Portuguesa, em outras palavras, todos os professores alfabetizadores participantes fizeram a formação em Língua Portuguesa. Em 2014, a ênfase foi em Matemática. Em 2015, o curso ofereceu estudo interdisciplinar, acrescentando a Gestão. Para 2016, o foco da

formação foi na criança e na sua aprendizagem, por meio da análise dos resultados revelados nas avaliações internas e externas à escola, bem como nas demandas dos professores;

b) Outro aspecto peculiar do PNAIC é que o Programa é destinado à formação de professores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (ciclo de alfabetização), enquanto no Programa Pró-Letramento, a formação foi realizada envolvendo todos os anos iniciais do Ensino Fundamental;

c) A bolsa que foi paga para que orientadores de estudo e professores alfabetizadores participassem da formação continuada do PNAIC não havia no Pró-Letramento;

d) Houve o aproveitamento da estrutura do Pró-Letramento já existente em 19 universidades públicas. Com o PNAIC ocorreu o aumento da participação das universidades na formação de professores alfabetizadores, pois, de 19 universidades participantes do Pró-Letramento, no PNAIC, este número aumentou para 41 (Ver listagem no Apêndice H). A UEPG, que já participava do Pró-Letramento, continuou com o PNAIC. De acordo com a coordenadora geral do PNAIC:

Então, eu já conhecia essa estrutura. E daí, quando veio o PNAIC, uma das questões que o pessoal do MEC deixou bem claro pra nós foi que era imprescindível a participação das universidades, principalmente as estaduais, para que permanecessem no PNAIC, porque, a princípio, era somente para participação das IES federais. São 33 Federais e 6 Estaduais. Então, é muito pequeno o número. Como a Universidade Estadual de Ponta Grossa já tinha participado do Pró-Letramento e feito um bom trabalho, uma das questões que eles deixaram bem claro é que não abririam mão da participação das estaduais no PNAIC, entre elas a UEPG (C1, 2015).

Como afirmado por Almeida (2014), os objetivos dos dois programas (Pró-Letramento e PNAIC) direcionam-se para uma mesma posição, ou seja, a de estabelecer a formação continuada de professores como uma política nacional. Nesta política, em primeiro lugar, os diferentes níveis e sistemas articulam-se, e o MEC assume sua função como órgão de definição de um sistema educacional nacional. Em segundo lugar, através de uma efetiva cooperação entre União, estados, distrito federal e municípios, legitima-se o que está proposto na Constituição Federal Brasileira: um regime de colaboração entre os entes federados.

O Pró-Letramento teve início em Ponta Grossa em 2007, com a formação dos tutores (F1, 2016). Em 2013, o Pró-Letramento foi encerrado e, concomitantemente, iniciaram-se as ações do PNAIC. A principal ação do PNAIC foi a formação de professores alfabetizadores que, em 2015, atendeu 465 professores cursistas da rede municipal de Ponta Grossa.

As turmas de professores alfabetizadores cursistas foram divididas em 20 turmas e organizadas de forma mista, devido ao fato de que a maioria das professoras cursistas

acompanhou suas turmas, do 1º para o 2º ano e do 2º para o 3º ano do ciclo de alfabetização. Para os encontros com estes professores, as orientadoras de estudo fizeram o estudo dos textos dos Cadernos de Formação do PNAIC. O estudo dos materiais foi realizado coletivamente por duas turmas de orientadoras de estudo, conforme explica a orientadora de estudo:

Porque nós temos duas turmas. Tem as turmas do sábado e temos turmas da terça. Você lembra que a gente tinha na terça a noite? **Sim.** Então, temos seis turmas à noite, nós, entre as seis, é mais fácil a gente se reunir por causa dos horários que a gente arrumou. E elas, do sábado, conseguem se reunir entre elas, as outras 14. **Entendi.** Então fica um pouquinho separadinho, mas a gente tem contato, repassa uma pra outra. **O de sábado é a cada 15 dias?** Uma vez por mês. A nossa na terça-feira é a cada 15 dias (OE, 2016).

A respeito desta organização, a coordenadora local do PNAIC relata o seguinte:

Elas se reúnem, planejam. Os encontros com as professoras alfabetizadoras, eles acontecem na terça-feira de 15 em 15 dias, nós temos algumas turmas na terça-feira. Até no ano passado eram oito turmas na terça-feira e 12 turmas no sábado. Agora a gente tem que ver bem certinho como que faz. Porque o que acontece, a gente também tem que flexibilizar os horários pros professores participarem. Tem umas que já fazem pós-graduação no sábado, daí não poderiam fazer mais um curso, então a gente oferece turmas na terça à noite e no sábado o dia todo. Daí pra fechar bem certinho a carga horária que é exigida no Programa. Algumas orientadoras trabalham na terça e outras no sábado. É engraçado, porque daí, as do sábado se reúnem e as da terça se reúnem. Até pra formar os grupos delas, porque elas trabalham juntas no mesmo dia. Elas vêm aqui pra sala 13, às vezes à noite, ficam trabalhando aqui na prefeitura (C2, 2016).

A formação dos professores alfabetizadores no município de Ponta Grossa envolveu:

a) a participação da SME, que propiciou condições para que a coordenadora local pudesse acompanhar as ações das orientadoras de estudo junto aos professores cursistas; b) a liberação de orientadoras de estudo que trabalham na SME e nas escolas, para participarem da formação na UEPG; c) além dos conteúdos do PNAIC, a oferta pela SME, de outras formações, incluindo os professores não participantes do PNAIC⁷⁸; d) a criação de um sistema próprio da SME de monitoramento da aprendizagem dos alunos; e e) a reprodução do material do PNAIC para orientadoras de estudos e professoras alfabetizadoras, devido ao atraso do MEC no envio do material de 2013 e 2014, além da não disponibilidade de material impresso para a formação de 2015.

A atuação do PNAIC, no município de Ponta Grossa, revelou possibilidades e desafios. Uma das possibilidades, assim como Rolkouski (2013) menciona na revisão de

⁷⁸ Segundo a coordenadora local, no ano de 2015, além da carga horária do PNAIC, a rede municipal de Ponta Grossa ofertou mais de 300 horas de formação para os professores. Os temas para as formações foram escolhidos de acordo com os temas sugeridos nos Cadernos de Formação do PNAIC e nos relatórios de orientadores de estudos e professores alfabetizadores. Alguns dos temas trabalhados em palestras e oficinas foram: currículo, interdisciplinaridade, leitura, contação de histórias, a criança e a infância, etc.

literatura, foi a preocupação em tornar a formação de professores alfabetizadores uma política do município, e não apenas algo momentâneo. Percebemos isto na fala da coordenadora local do PNAIC:

Eu acho assim, que a gente não deixou o Pacto, as políticas de educação da Secretaria incluíram o Pacto como uma política de alfabetização mesmo. Porque ele faz parte já, nós não conseguimos, não tem aquele momento *ah agora é só o Pacto*. Ele não faz parte de uma coisa separada, de jeito nenhum. Até teve vários relatórios, um relatório só do Pacto que a gente faz anualmente, mas ele faz parte do nosso relatório geral. Então, o Pacto não é uma questão isolada. Eu acho que a Secretaria não pode se omitir de não trabalhar no mesmo molde (C2, 2016).

Um dos desafios é que, apesar de toda a organização e atuação do PNAIC no município, não é possível afirmar que tais ações têm resultado na alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Os motivos para nossa afirmação são que cada professor alfabetizador apropria-se do conhecimento repassado na formação de uma forma específica. Além disso, os contextos das escolas são variados, o que envolve a sua localização geográfica, a infraestrutura que possui e os alunos que atende. Outro motivo é que a participação das famílias no acompanhamento da aprendizagem das crianças é bastante variada. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), a política é constantemente analisada e recriada no contexto das escolas, ou seja, não é simplesmente implementada. Além disso, consideramos na argumentação da presente tese que uma alteração mais significativa na alfabetização depende de outros fatores, que vão além da formação continuada de professores alfabetizadores.

A seguir, vejamos como o processo de recontextualização do PNAIC ocorreu no nível meso de atuação da política.

5.2.2 O processo de recontextualização do PNAIC na formação dos professores alfabetizadores

As entrevistas com a coordenadora local do PNAIC e com a orientadora de estudo revelaram que, no início, houve resistência por alguns professores alfabetizadores com relação à participação no Programa, mas depois perceberam maior comprometimento e motivação a cada encontro de formação, principalmente pela oportunidade que tiveram em relatar suas experiências de sala de aula.

O Programa foi citado, pelas professoras cursistas entrevistadas, como uma oportunidade para que a troca de experiências entre elas acontecesse, pois, no cotidiano da escola, essa ação não ocorre, principalmente nas escolas com jornada em tempo parcial, pois não há tempo para isso. A diretora 2 da Escola B que, antes de ser diretora, participou do

PNAIC como professora alfabetizadora, destacou que a troca de experiências é uma ação muito positiva, principalmente para os professores que são iniciantes. Outro destaque foi que o PNAIC traz sugestões de atividades dinâmicas e lúdicas, tais como as que se utilizam de jogos, para enriquecer a prática das professoras.

Dá a impressão, assim, que antes era um trabalho morno, aquela mesmice, digamos assim, agora, novas ideias, um planejamento diferenciado, entusiasmo da professora, o aluno aprendendo de maneira diferente (P1, Escola A).

Eu senti como se ele viesse pra dar uma balançada, tanto na questão dos professores, pra poder mobilizar a criança. Eu achei fantástico, apesar de não participar, o que eu acho uma lástima, sendo coordenadora, não estar envolvida pra saber como é esse processo, mas eu acho assim, fantástico (P2, Escola A).

Entre as diretoras e pedagogas entrevistadas há o consenso de que elas deveriam participar das formações, com o objetivo de oferecer apoio pedagógico de acordo com as orientações do Programa. Sem a formação, a ação delas ficou restrita ao fornecimento de materiais solicitados pelas professoras para a realização de atividades propostas no PNAIC.

Uma das críticas realizadas por uma das diretoras é que o PNAIC “é bem importante pra quem tem interesse” (D2, Escola B), porque há professores que realizam o trabalho proposto, mas tem aqueles que dizem “ah deixa pras novinhas que estão entrando agora pra fazer isso, pra fazer esse pacto” (D2, Escola B). Defendemos que haja um apoio pedagógico nas escolas para as professoras que estão iniciando, pois conforme a fala da diretora, as professoras que encontram-se há mais tempo no magistério não se interessaram muito em participar do PNAIC.

Das seis professoras entrevistadas, cinco haviam participado de outras formações específicas para professores alfabetizadores. E quando souberam do PNAIC, ficaram com dúvidas se ele seria apenas mais um Programa momentâneo, ou uma formação realmente continuada. Três das professoras entrevistadas participaram do Pró-Letramento e, em aspectos gerais, o curso não foi o que elas esperavam. Por isso, quando o PNAIC foi anunciado na rede municipal, elas ficaram receosas que fosse apenas mais um curso. No entanto, na opinião de uma delas, o PNAIC é um processo mais contínuo, pois, além dos encontros de formação, houve o aumento da oferta de palestras, seminários. Além disso, possui materiais específicos para que o professor consulte sempre que necessitar (PA3, Escola A). Quando questionadas se, além do PNAIC, as professoras tiveram oportunidades de participar de outras formações, a falta de continuidade nas formações foi apontada por uma delas:

Eu tive formação do Positivo, que também foi muito bom, mas eles não puderam, era pra ter esse ano de novo, porque eles eram pra ser 1º, 2º e 3º do primeiro ciclo, mas parece que não foi renovado o contrato. Esse também foi bom pra gente. Teve o

Pró-Letramento, que acabou e eu não gostei muito. Então, geralmente, a gente percebe que não tem uma sequência, de repente, tem uma lacuna, pára. Você tá naquele ritmo, assim de fazer, ir lá fazer a formação, trocar experiência com os colegas, é importante isso, e quando quebra, você fica, dá a impressão que a gente fica um pouco sozinha. Às vezes você tem dúvidas em alguma atividade, que nem da alfabetização, tudo o que vem diferente é muito bem-vindo. Daí essa lacuna fica. Que nem a gente achava que ciências, história e geografia ia ajudar bastante, né, porque a gente pouco trabalha, mais é português e matemática. E daí incluir essas outras disciplinas na alfabetização seria muito importante, já que começaram, tinham que dar continuidade, pra nós era muito bom, seria muito bom (PA6, Escola B, 2015).

Outro aspecto revelado pelas professoras foi que a dinamicidade deve estar presente nos encontros de formação, pois consideram importante a teoria e a prática, mas privilegiam as atividades práticas que possam realizar em sala de aula com seus alunos.

A opinião das professoras entrevistadas demonstra, inicialmente, o processo de interpretação da política, que implica, segundo Ball em entrevista para Avelar (2016, p.7), em questionar: “o que essa política espera de nós”, “o que ela está exigindo que nós façamos”, “o que esta política quer dizer?”. Esse primeiro momento (interpretação da política) envolve a dinamicidade existente no contexto, no qual a política é interpretada, incluindo os saberes pessoais e profissionais dos agentes, e ainda conforme Bernstein e Díaz (1985), as relações entre os discursos e os agentes. Assim, durante a atuação da política ocorre o processo de tradução, ao qual Ball (AVELAR, 2016) descreve como:

[...] a série de vários processos multifacetados que são postos em prática para transformar estas expectativas em um conjunto de práticas. E elas podem envolver coisas como um treinamento no ambiente de trabalho, a formação continuada profissional, encontros, elaboração de documentos internos, departamentos trabalhando juntos para produzir um plano curricular, ou avaliar procedimentos... Todos os tipos de atividades, todos os tipos de práticas, que pegam aquelas expectativas e as transformam em algo que seja trabalhável, factível e atingível (AVELAR, 2016, p. 7).

No processo de tradução da política, diretoras, pedagogas e professoras alfabetizadoras das Escolas A e B foram unânimes em manifestar que o PNAIC contribuiu para a melhoria de suas práticas pedagógicas. As principais contribuições mencionadas por elas foram:

a) as ideias novas trazidas pelo Programa, quando se referem às sugestões de jogos, sequências didáticas, projetos didáticos e os relatos de experiências contidos nos Cadernos de Formação;

b) o aumento da participação das professoras alfabetizadoras no planejamento coletivo e na prática de atividades mais dinâmicas com os alunos, envolvendo a brincadeira e a ludicidade, conforme menciona a professora alfabetizadora (PA1, Escola A, 2014):

Os jogos são muito importantes. Eu já praticava a ludicidade, mas, com o Pacto, melhorou, porque tem muitas ideias voltadas principalmente para os conceitos de letramento [...] a escola integral necessita de muita ludicidade porque a criança fica o dia todo, é necessário usar muitas brincadeiras, jogos, músicas, enfim.

c) a retomada de conhecimentos apropriados na graduação e na experiência profissional; d) a qualidade dos textos teóricos contidos nos Cadernos de Formação; e) o fato de que o PNAIC mostra o que o professor alfabetizador é capaz de fazer; e f) repensar a prática pedagógica, de acordo com a professora alfabetizadora (PA5, Escola B, 2015):

[...] serviu pra gente repensar a prática pedagógica: *como que eu tô trabalhando com meu aluno, será que eu tô fazendo certo, será que eu não tô deixando muita coisa passar em branco? Será que eu tô contribuindo de que forma pra ele?* Então, será que eu realmente tô alfabetizando da maneira certa? Será que tem uma maneira certa de alfabetizar? Então, eu acho que surgiram muitos questionamentos com relação à prática pedagógica de cada um.

Embora a diretora e a pedagoga da Escola B tenham observado pouca mudança na prática pedagógica das professoras, as mesmas consideraram que houve melhoria na aprendizagem dos alunos.

A gente já percebeu que [n]esse segundo, que vai pro terceiro, estão bem melhores. Então, no ano que vem, a gente não vai ter aquele sufoco com crianças que tem que reter. Esse tipo de coisa a gente já não vai ter, porque tá uma turma mais avançada do que estavam vindo antes. Se é pelo Pacto, se não é pelo Pacto, já não sei dizer, mas que teve um avanço nessas turmas, isso a gente notou (D2, Escola B, 2015).

Eu já percebi que o segundo ano tá melhor esse ano do que no ano passado, tirando alguns alunos ali, que é questão familiar, risco social, que você pode fazer o que quiser, muda muito pouco por causa disso, não tem nenhum tipo de acompanhamento, você chama pra apoio não vem, então, nesse sentido. Agora, do ano passado pra cá, eu senti bastante diferença em relação principalmente ao segundo ano. Eu acredito que o 3º vai ser bem melhor (P3, Escola B, 2015).

Com relação à aprendizagem dos alunos, uma das pedagogas entrevistadas (P2, Escola A, 2014) relatou que percebeu uma diferença significativa entre duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, nas quais uma professora participava do PNAIC e a outra não. Ela percebeu que a turma da professora que participava do Programa, desde o início de 2013, teve um avanço maior. A diretora da mesma escola também percebeu avanços.

Eu tenho notado sim, que a aprendizagem melhorou bastante, também as professoras, às vezes elas tinham uma outra visão do ensino e aprendizagem do aluno, queriam tudo imediatamente, agora não. Elas sabem que cada um tem um momento, que tem um *insight*, e como eu já falei, as dinâmicas novas. E elas valorizam muito o material (D1, Escola A, 2014).

É possível que as melhorias observadas na aprendizagem dos alunos decorreram de práticas pedagógicas mais dinâmicas, sistemáticas e pedagogia diferenciada. As práticas

dinâmicas são aquelas que envolveram a utilização de jogos de alfabetização, tanto os jogos enviados às escolas pelo MEC, como os jogos produzidos pelas professoras e pelas professoras junto com os alunos. No município de Ponta Grossa, as práticas mais dinâmicas contaram com a aquisição de materiais para o acervo das bibliotecas das escolas, conforme afirma a coordenadora local do PNAIC:

Como tem um programa de descentralização de recursos, a escola é autônoma nesse sentido. O recurso é transferido pra escola, e o que ela estiver precisando é o que será adquirido. Na verdade, eu não sei se você sabe, com a feira do livro, como que acontece? Cada escola recebe uma verba extra pra feira do livro por criança. Então, os acervos das bibliotecas são reavaliados e repostos os livros todo ano. É um milhão de reais que é distribuído *pras* escolas. Fora essa verba pra compra de livros, trimestralmente tem o Pró- Educação, que é um programa desde 1990, 98, 99. **Esse programa é municipal?** É municipal. Então, também a descentralização de recursos que a Diretora faz em duas dimensões, pra consumo e pra material, pra consumo e pra terceirização de pequenos reparos. No consumo ela pode comprar material que as professoras... até veja, Marcia, eu, enquanto diretora, eu acho muito mais interessante, porque às vezes tem um projeto na escola que duas ou três professoras estão fazendo, eu vou comprar material específico pra elas. Se viesse tudo pronto da Secretaria, viesse o material fechado, daí não aproveitaria tanto (C2, 2016).

As práticas sistemáticas foram aquelas nas quais os professores alfabetizadores contemplaram, de modo permanente, atividades relacionadas ao eixo de ensino do SEA (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008), e de atividades diversificadas para atenderem os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos (LEAL, 2005). Na pedagogia diferenciada, na perspectiva de Mainardes (2007b), ocorre adaptação do ensino ao nível de aprendizagem e necessidades dos alunos.

A recontextualização do PNAIC, na formação de professores alfabetizadores, aconteceu da seguinte forma:

a) O planejamento coletivo realizado pelas orientadoras de estudo do município de Ponta Grossa propiciou, aos professores, o estudo dos mesmos conteúdos propostos nos materiais do PNAIC. No entanto, a metodologia utilizada pelas orientadoras de estudo foi diferenciada, pois cada uma delas entendeu o conteúdo de uma maneira diversificada. O resultado disto foi observado nos seminários finais e nos Congressos de Educação (2015 e 2016), nos quais os professores alfabetizadores apresentaram os trabalhos realizados com seus alunos em salas de aulas. A diversidade de trabalhos apresentados demonstrou que cada orientadora assimilou a formação de um modo, e passou para sua turma de professores cursistas, que assimilaram e realizaram os trabalhos nas escolas;

b) Na turma de formação de professores alfabetizadores que observamos, as professoras cursistas participaram bastante das atividades práticas. A orientadora de estudo

mostrou opções de livros do material distribuído pelo MEC para as escolas. A cada leitura de um livro ou demonstração de um jogo, os professores discutiam sobre as possíveis atividades que poderiam realizar com seus alunos. Algumas destas atividades eram realizadas nos encontros de formação como, por exemplo: a leitura deleite, a interpretação oral e escrita; a resolução de problemas matemáticos, a elaboração de jogos didáticos; a construção de uma balança; a medição de objetos utilizando objetos, tais como canudos e barbante, até chegar na régua; registros das medições em tabelas e gráficos, entre outras;

c) A socialização das experiências de ensino e aprendizagem ocorridas nas salas de aula é algo que deve ser mencionado, pois, através delas, percebemos como cada professora alfabetizadora apropriou-se dos conteúdos trabalhados na formação e o interpretou em sala de aula para seus alunos, além de mostrarem os resultados alcançados. Em um dos encontros de formação, a professora alfabetizadora (PA3, Escola A) relatou que escolheu o livro *A rainha rabiscada*, de Silvia Orthof. Como se encontravam na semana das eleições, aproveitou o conteúdo do livro para trabalhar sobre o tema. Como observadora participante, colaborei com as atividades práticas realizadas na turma observada. Desse modo, posso afirmar que os trabalhos apresentados pelas professoras foram interessantes, porque foram feitos a partir da orientação do material do PNAIC. Porém, esse fazer requereu uma releitura destas professoras sobre o material, visto que a variedade de contextos existentes nas escolas da rede municipal de Ponta Grossa é um fator significativo;

d) Assim como na formação de orientadores de estudo na UEPG, para a formação dos professores alfabetizadores foram convidados palestrantes para tratar de temas específicos como, por exemplo, a Educação Inclusiva. Neste caso, foram convidadas professoras da própria rede de ensino que atuam em salas de recursos multifuncionais, salas de apoio e como professoras de apoio de alunos com necessidades educativas especiais.

Conforme já mencionado na revisão de literatura, o professor alfabetizador tem sido a figura central das políticas educacionais de formação continuada das últimas décadas. Nesse processo, alguns autores criticam a mobilização que o pacto exige para que metas e objetivos sejam alcançados. Entre estas metas encontra-se a melhoria dos índices de avaliação externa à escola (modelo de desempenho), desconsiderando os contextos nos quais essas políticas são colocadas em ação. A ênfase tem sido no desempenho e na inovação destes professores, revelando a sua *performance* por meio dos índices alcançados pelos seus alunos nos sistemas de avaliação (internos e externos).

Em entrevista, Ball (AVELAR, 2016, p. 7) alerta para o fato de que “algumas políticas fazem enormes demandas da criatividade dos professores, que precisam pegar

palavras de textos e transformá-las em algo que seja viável dentro das complexidades do ambiente de sala de aula”. Para Ball, os professores precisam fazer isto frequentemente, ao mesmo tempo em que outras políticas fazem outras demandas e, às vezes, em situações muito complicadas, que envolvem o trabalho com recursos e infraestrutura limitados. Por isso, consideramos, assim como Bernstein (1996), a relevância em se refletir sobre a lógica interna de qualquer prática pedagógica. Entendemos que isto tem a ver com o que foi mencionado anteriormente, ou seja, que a maioria das pesquisas acadêmicas não aborda o contexto da sala de aula, no qual as políticas são encenadas pelos professores e no qual eles utilizam de toda sua criatividade e recursos disponíveis para atuar. Como a prática pedagógica pode ser compreendida como um condutor cultural, o qual se configura como dispositivo singularmente humano, tanto para a reprodução como para a produção de cultura (BERNSTEIN, 1996), faz-se necessário adentrar neste contexto cultural do professor alfabetizador para analisar como a política é recontextualizada por ele. Desse modo, apresentamos, a seguir, a análise do contexto da sala de aula, onde realizamos observações participantes em salas de aula de professores que participaram das ações do PNAIC.

5.3 O CONTEXTO DA SALA DE AULA

Como observamos na revisão de literatura, várias pesquisas já abordaram o PNAIC. No entanto, até o presente, nenhuma delas focalizou os processos de recontextualização que professores alfabetizadores fazem do Programa em suas práticas pedagógicas. Deste modo, há pouca informação sobre o que acontece nas salas de aula quando um programa é colocado em ação, lembrando que o discurso oficial do PNAIC de 2012 foi *melhorar a alfabetização*, e em 2016, *intensificar a alfabetização* (grifo nosso).

Nesta seção vamos analisar como os professores alfabetizadores que participaram do PNAIC recontextualizaram os materiais de formação (Cadernos de Formação) nas suas práticas pedagógicas, ou seja, como os professores recontextualizaram a política (BERNSTEIN, 1996, 2003) e/ou colocaram essa política em ação (*enactment*), em um processo de interpretação e tradução (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

Como esta tese é um estudo sobre a recontextualização da política no contexto da prática (formação de professores e práticas pedagógicas nas salas de aula), concebemos a escola, tal como Ball, Maguire e Braun (2016), ou seja, como uma instituição que coloca a política em ação. Isto significa que os professores não são meros aplicadores de uma política. Percebemos a escola como um contexto heterogêneo, inserida em um contexto social, cultural

e econômico. Como os contextos são diferentes, as possibilidades e restrições para a atuação da política também variam (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016). Além disto, os professores não apenas colocam a política em ação, mas a interpretam, traduzem e até modificam, de modo a realizar adaptações para o contexto da sala de aula. A *fabricação do cotidiano* (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, grifo dos autores) é realizada pelos professores, de acordo com a interpretação de significados e sentidos que esses atores fazem diariamente, conforme o contexto no qual estão inseridos e atuando (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008).

No contexto das classes de alfabetização, há alfabetizadores e alfabetizandos. A respeito do(a) professor(a) alfabetizador(a), Soares (2016) apresenta que um se distingue do outro por características pessoais, tais como: classe social, gênero, traços de personalidade, idade, experiências profissionais, formação inicial e continuada, experiência no magistério, bem como motivação e aptidão para o ensino e para alfabetizar. O alfabetizando também se distingue por características pessoais, entre elas: classe social, gênero, idade, traços de personalidade, contexto familiar, convívio ou não com a língua escrita na família e comunidade, entre outras. Para a autora, essas peculiaridades de alfabetizadores e alfabetizandos afetam a interação que acontece entre eles, e intervêm na prática de ensino e na aprendizagem (SOARES, 2016). Nestas condições, a situação de ensino (que envolve o *quê* e o *como*) e aprendizagem ocorre em determinado contexto escolar e em determinada comunidade, considerando três fatores:

Em primeiro lugar, ela ocorre em uma sala de aula com certo número de alunos, número que pode ser adequado, ou não, às necessidades e às possibilidades dos métodos de alfabetização, com espaço suficiente e adequado, ou não, às atividades previstas pelos métodos, com disponibilidade, ou não, de material didático e recursos necessários à prática de métodos. Em segundo lugar, a sala de aula em que se desenvolve a aprendizagem está inserida em uma escola que é de determinado tamanho, tem determinadas condições físicas e materiais, orienta-se por certo currículo e certa organização do tempo, é dirigida por determinado gestor, está sujeita a interferências positivas ou negativas de órgãos externos da administração educacional (distribuição de livros didáticos, paradidáticos, de literatura, avaliações externas da aprendizagem dos alunos) e em que impera determinado “clima”, que possibilita e facilita, ou não, ações e iniciativas, e incentiva, ou não, alfabetizadores(as) e alfabetizandos. Finalmente, a escola se situa em determinada comunidade, com certa composição social e étnica, um certo nível econômico, um grau maior ou menor de inserção na cultura letrada, determinadas expectativas em relação à escola e à escolarização (SOARES, 2016, p. 51-52).

Da mesma forma, Ball; Maguire e Braun (2016) consideram que as escolas são constituídas de diferentes tipos, de diferentes gerações, de professores com diferentes disposições em relação ao ensino e à aprendizagem, fixados dentro de diferentes ondas de inovação e de mudança (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Nesta perspectiva, procuramos

compreender como os professores alfabetizadores que participaram das ações do PNAIC recontextualizaram os discursos oficiais (textos políticos) e discursos pedagógicos (textos oficiais pedagógicos) em suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Os textos oficiais pedagógicos consistem nos Cadernos de Formação, apresentados no capítulo 1. Consideramos que os Cadernos de Formação constituem-se em materiais específicos para a formação teórica do professor alfabetizador. Os materiais são relevantes para o processo de formação, pois a formação continuada de professores precisa ser contínua e sistemática. Além disso, os entes federativos (Governo Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios) devem assumir sua responsabilidade com esta formação, dando continuidade a ela, mesmo que o PNAIC seja alterado ou até mesmo finalizado, como ocorreu com o seu antecessor (Programa Pró-Letramento). Outro ponto importante dos materiais do PNAIC é que sua elaboração foi realizada nas Universidades Públicas, com a participação de Secretarias de Educação, pesquisadores da área da Educação e professores da Educação Básica. Isto pode indicar uma aproximação maior, dos conteúdos dos Cadernos de Formação, com a realidade existente nas escolas públicas de todo o país, o que poderia favorecer a aprendizagem das crianças que frequentam essas escolas.

A primeira crítica que gostaríamos de tecer sobre os materiais apresentados nesta seção é a de que os textos dos cadernos, apesar de exporem a distinção entre alfabetização e letramento, não deixam claro o conceito de alfabetização assumido pelo PNAIC. Por um lado, assumem a teoria da Psicogênese da Língua Escrita para explicar como as crianças se apropriam do SEA. Por outro lado, não assumem um conceito claro e objetivo sobre alfabetização como, por exemplo, o conceito formulado por Magda Soares, o qual foi exposto na introdução da presente tese. Talvez, pelo fato de que os materiais foram produzidos, para serem utilizados em todo o país, e que o Brasil possui grupos antagônicos na alfabetização, os conceitos não estejam tão evidentes, mas sim as práticas pedagógicas que os revelam.

Sobre o conceito de implementação do Programa, percebemos que os materiais de formação utilizam-se deste conceito. O termo encontra-se principalmente no compromisso dos municípios em executarem as ações do PNAIC. De acordo com o referencial teórico que utilizamos nesta tese, o ideal seria *atuação* no lugar de *implementação* (grifo nosso).

Outro aspecto é que o PNAIC enfatiza a formação continuada. Com isso, concepções e práticas são disseminadas nos Cadernos de Formação. O que os materiais trazem é uma mudança de discurso, que não significa necessariamente uma mudança na prática do professor. Porque compreendemos que a mudança na prática envolve outras questões, além da formação continuada. Por isso, entendemos que a formação continuada é uma condição

necessária para a qualidade da educação, mas não suficiente. Além disso, é preciso que haja investimentos na infraestrutura das escolas, valorização dos profissionais da educação, construção de um projeto político-pedagógico e um currículo da escola, materiais didáticos e pedagógicos em quantidade suficiente para atender a todos os alunos e, ainda, um envolvimento dos gestores educacionais e das equipes gestoras das escolas em todo o processo de tradução e colocação em ação das propostas do PNAIC.

Como procedimento metodológico para análise do contexto da sala de aula e da recontextualização das formações continuadas, nas quais se utilizaram os conteúdos dos Cadernos de Formação, empregamos a observação participante. Durante o período das observações, realizamos entrevistas com as professoras, e alguns excertos serão utilizados para explicitar melhor como as elas refletiram sobre o Programa e atuaram em sala de aula.

5.3.1 Recontextualizando o discurso oficial na sala de aula

O discurso oficial (textos políticos) foi analisado no capítulo 4. O discurso oficial foi produzido em um contexto primário (CRO) com a participação de agentes do CRP. O discurso oficial foi recontextualizado em um contexto no qual, segundo Bernstein (1996), inclui a apropriação do texto produzido (discurso oficial) pelos agentes recontextualizadores (os professores que atuam na sala de aula). Para Bernstein (1996, p. 91),

Esse processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto: 1. O texto mudou sua posição em relação a outros textos, práticas e posições. 2. O próprio texto foi modificado pela seleção, simplificação, condensação e elaboração. 3. O texto foi reposicionado e refocalizado.

Os discursos oficiais estabelecidos nos documentos do PNAIC e os discursos pedagógicos contidos nos Cadernos de Formação, quando colocados em prática pelos professores em suas salas de aula, passaram por um processo de recontextualização. Por isso, a preocupação que permeia esta subseção é como o discurso do PNAIC tem sido recontextualizado ao nível da sala de aula (nível micro).

A relevância da pesquisa no contexto da prática (salas de aula) deve-se ao fato de que “é no nível didático-pedagógico que se podem melhor apreender e compreender as concretizações de determinados projetos políticos em disputa, configurados por meio de políticas públicas em determinado momento histórico [...]” (MORTATTI, 2010, p. 332).

Em entrevista Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305) chama atenção para o fato de que a prática é “composta de muito mais do que a soma de uma gama de política tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de,

ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios - acordos e ajustes secundários fazem-se necessários”. Como se verifica, “na realidade prática, o que ocorre não é exatamente o que está escrito. As práticas cotidianas revelam que os discursos são transformados conforme os contextos e as conjunturas das diferentes culturas” (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 255).

Quando os professores receberam a política do PNAIC, por meio da formação continuada, seus questionamentos iniciais foram: em que consiste este Pacto? O que deveremos fazer? Será que terei que mudar minha prática pedagógica? Podemos perceber isto nas falas de algumas das professoras entrevistadas:

Eu já considerava os jogos como muito importantes. Eu já praticava a ludicidade em sala de aula, mas com o Pacto, fiquei me perguntando, e agora, como será? Considero que melhorou porque tem muitas ideias voltadas principalmente para os conceitos de letramento e de matemática (PA1, Escola A, 2014).

Quando recebemos o material, a primeira impressão é assim, *ai eu não vou fazer, é ruim de usar, eu não quero*, mas quando a gente começa observar, *ai eu podia fazer isso daqui com aquilo dali*, eu acho que vale a pena se a pessoa acreditar (PA3, Escola A, 2014).

Então, eu acho que surgiu muitos questionamentos com relação à prática pedagógica de cada um. Então, assim, abriu um pouco a mente pra gente pensar, será que é por aí mesmo, rever a prática pedagógica da gente, de nós profissionais. Eu, enquanto profissional, eu tô fazendo certo isso, será que esse é o caminho, será que eu não tô cobrando demais, será que eu não tô deixando de cobrar, como que tá sendo o meu planejamento? Eu tô planejando de forma coerente com as necessidades do meu aluno. Então, eu acho que foi assim, uma forma da gente repensar. O Pacto abriu um pouco a mente pra que a gente repensasse como que tá sendo o nosso encaminhamento, nosso método de trabalhar em sala de aula (PA5, Escola B, 2015).

As professoras alfabetizadoras iniciaram a interpretação do PNAIC por meio de um processo que Bernstein (1996) denominou de deslocação e relocação. Segundo o autor, esse processo refere-se à mudança no texto (no caso da presente pesquisa, nos textos do PNAIC), como se ele fosse, primeiramente, deslocado e depois relocado, o que significa que o texto primário não foi mais o mesmo texto, visto que: a) mudou sua posição inicial em relação a outros textos, práticas e posições (BERNSTEIN, 1996). Neste caso, outros textos são políticas e programas já existentes na rede de ensino⁷⁹.

As práticas e posições são as práticas pedagógicas realizadas nas escolas e as decisões que os professores tomaram com relação a todo o processo que envolveu o ensino e a aprendizagem de seus alunos (planejamento, metodologia, avaliação); b) o texto do PNAIC (textos políticos do Programa e os materiais utilizados na formação dos professores) foi selecionado pelos professores, simplificado e condensado para ser colocado em prática na sua

⁷⁹ Tais como o Programa Pró-Letramento e Projeto Aprender Mais.

sala de aula. Além disto, cada professora reposicionou e refocalizou o texto, para que este se aproximasse mais da sua realidade, bem como não se utilizaram de algumas ideias do texto. As suas experiências profissionais, formação e inserção no contexto da escola fizeram com que algumas delas se opusessem a algumas partes do texto. As professoras concordaram que os materiais do PNAIC foram importantes, que as formações foram bem organizadas e colocadas em prática pelas orientadoras de estudo. No entanto, duas professoras (PA2, PA3) discordaram sobre o uso dos jogos de alfabetização com a turma toda, pois, segundo elas, o ideal é formar grupos menores ou trabalhar com os jogos no apoio pedagógico ofertado no contraturno escolar. Todas as professoras consideraram difícil a questão de que se deve alfabetizar **todas** as crianças até os oito anos de idade (grifo nosso). Para elas, alguns desafios do cotidiano escolar impedem que 100% das crianças sejam alfabetizadas. Alguns destes motivos são: a) os níveis de aprendizagem, que são diferentes de um aluno para o outro; b) a ausência de participação dos pais e/ou responsáveis na vida escolar dos alunos; c) as questões socioeconômicas das famílias que, na sua maioria, são da classe trabalhadora e enfrentam dificuldades para manterem os filhos na escola; e d) a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

A seguir apresentamos como estas seis professoras trabalharam para alfabetizar seus alunos, segundo as propostas do PNAIC.

5.3.1.1 A prática pedagógica das professoras

Conforme Bernstein (1996), a escola é composta de categorias de agentes (transmissores e adquirentes) e categorias de discurso (vozes). Se a classificação é forte, existe um forte isolamento nas relações entre transmissores e adquirentes (no caso entre professores e alunos). Se o enquadramento é fraco, a relação entre professor e aluno proporciona interação maior, bem como autonomia para o adquirente. Com o intuito de analisar sobre o enquadramento e outros conceitos elaborados por Bernstein, realizamos observações participantes em seis classes de alfabetização. Sobre as atividades realizadas pelas professoras com os alunos, utilizamos de anotações feitas em um diário de campo.

A partir das anotações no diário, dos questionamentos que fazíamos às professoras durante as observações, com base no referencial teórico, na nossa prática como professora alfabetizadora e na revisão de literatura, foi possível analisar o contexto da sala de aula (nível micro), considerando os seguintes questionamentos: a) com qual frequência os professores alfabetizadores trabalharam com os nomes dos alunos, com as letras do alfabeto, com as

grafias das letras, com leitura e cópia de letras, sílabas e frases, ou seja, com atividades de apropriação do SEA? b) como as professoras organizaram os alunos para a realização das atividades (em grandes grupos, em grupos pequenos, em duplas, individualmente)? (LEAL, 2005); c) o processo de ensino da leitura e da escrita ocorreu por meio de um ensino sistemático e problematizador de acordo com o proposto no PNAIC? d) o PNAIC levou essas professoras a refletirem sobre a importância da utilização do uso dos jogos em salas de aula? e) as professoras utilizaram atividades diferenciadas (pedagogia diferenciada) para aqueles alunos que apresentaram mais dificuldades? f) como era a interação entre professor e alunos? g) como as professoras utilizaram os materiais propostos pelo PNAIC e distribuídos pelo MEC (jogos de alfabetização, livros literatura infantil, livros didáticos, materiais complementares)? h) que outros recursos materiais esses professores utilizaram? i) com qual frequência os professores leram para e com seus alunos? j) com qual frequência os professores produziram textos com seus alunos? k) como o tempo foi destinado pelas professoras para cada atividade? e l) qual o tipo de avaliação utilizada pelas professoras?

Para responder as questões acima, utilizamo-nos da tabela organizada por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008). Os autores identificaram um conjunto de atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA)⁸⁰, que eram utilizadas em práticas sistemáticas de alfabetização. Os quadros 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 foram organizados com base na tabela dos autores supracitados.

Aspectos da prática pedagógica da professora alfabetizadora (PA1 - Escola A)

No que se refere aos aspectos da prática pedagógica da professora alfabetizadora (PA1, Escola A), as atividades de apropriação do SEA foram as seguintes:

⁸⁰ Algumas destas atividades foram: a) leitura de letras, sílabas, palavras ou frases com ou sem auxílio do professor; b) escrita de letras, sílabas, palavras e frases com e sem auxílio do professor; c) cópia de letras, sílabas, palavras e frases; d) contagem de letras em sílabas, de letras e sílabas em palavras e de palavras em frases; e) partição de palavras em sílabas e letras e de frases em palavras; f) identificação de letras e sílabas em palavras; g) identificação, exploração e produção de rimas e aliterações; h) comparação de: sílabas e palavras quanto ao número de letras; palavras quanto ao número de sílabas, palavras quanto à presença de letras iguais/diferentes; i) formação de palavras a partir de letras ou sílabas dadas; j) exploração: de diferentes tipos de letra, da ordem alfabética, da segmentação das palavras e das relações som/grafia (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008).

Quadro 7 - Descrição das práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética desenvolvidas pela professora alfabetizadora (PA1, Escola A - 2014)

Categorias	Sessões de observação				
	1	2	3	4	5
Escrita do nome	X	X	X		
Escrita do sobrenome	X				
Leitura de sílabas	X	X	X	X	
Leitura de palavras	X	X	X	X	X
Leitura de frases			X	X	
Escrita de palavras	X	X	X	X	X
Escrita de palavra a partir de letra/sílaba dada			X	X	X
Escrita de palavra com auxílio do professor	X	X	X	X	X
Cópia de sílaba		X			
Cópia de palavra	X	X			X
Partição oral de palavras em sílabas		X			
Identificação de letras	X	X			
Identificação de palavras com outros critérios			X		
Identificação de palavras que possuíam a sílaba X		X	X	X	
Exploração dos diferentes tipos de letras			X		
Produção de texto coletivo	X				

A classe da professora era de 1º ano, com 27 alunos. Entre as categorias mais utilizadas pela professora estavam a escrita e a leitura de palavras. Apesar de considerar importante a cópia, a professora utilizou-se mais da escrita coletiva, ou seja, os alunos pronunciavam as letras das palavras e a professora escrevia no quadro, depois todos liam juntos e individualmente. A cópia foi mais utilizada no caderno de tarefas para casa. As atividades para casa consistiam em copiar a letra estudada na sala de aula e palavras que iniciavam com essa letra.

Com relação à organização dos alunos para a realização das atividades na sala de aula, a professora (PA1) organizava-os em duplas. Neste tipo de organização didática, “os alunos levantam hipóteses, discutem e argumentam sobre suas idéias [*sic*] de forma mais intensa, sem que precisem disputar a fala com um grupo maior” (LEAL, 2005, p. 103).

Como a escola funcionava em tempo integral, pelo menos um dia da semana a professora ficava com os alunos o dia todo. Para aumentar a motivação dos alunos para realizarem as atividades, a professora utilizava-se de músicas. As crianças gostavam de cantar enquanto realizavam as atividades, demonstrando melhor comportamento e mais participação. Além disso, a professora considerava, conforme sua entrevista, que a ludicidade é relevante neste caso específico, em que a escola funciona em tempo integral. Além da ludicidade, para motivar os alunos e evitar o cansaço deles, sua prática envolvia, além da Língua Portuguesa e Matemática, as outras áreas do conhecimento, como podemos observar no excerto do nosso diário de campo:

No horário da manhã, a professora trabalhou com Língua Portuguesa e, à tarde, com Ciências. Ela iria falar dos dentes e, para isso cantou uma música sobre os dentes e foi explicando sobre os eles, mostrou uma prótese contendo os dentes, trabalhou com estimativa, perguntando para as crianças quantos dentes eles achavam que tinha naquela boca. Explicou que são 32 dentes que o adulto tem, falou sobre a higiene bucal, sobre a importância da escovação. Em seguida, separaram desenhos que representam alimentos que são amigos e aqueles que são inimigos dos dentes. A professora permitiu que as crianças interagissem com ela o tempo todo, questionando e solicitando a participação dos alunos (Observação realizada em 16/10/14).

Na atividade de escrita do texto coletivo, a professora poderia realizar sua prática utilizando outras categorias de ensino do SEA, tais como: com qual letra começa a palavra tal; com qual letra termina a palavra; qual o título para a história; localizar a palavra *dente* e circular no texto; questionar quais palavras rimam com o termo *dente*; mostrar a estrutura do texto (título, parágrafos, etc.). A finalização da atividade foi interessante, pois, a partir do texto elaborado coletivamente, foi organizado um livro para cada um dos alunos. Além da produção de texto, a professora entregou um fantoche de dedo, com o desenho do creme dental para os alunos pintarem. Em seguida, jogaram um bingo com números até o 32, referência feita quanto ao número total de dentes de uma pessoa adulta. Para os alunos que foram terminando as atividades, a professora deu massinha de modelar para confeccionarem a quantidade de dentes que uma criança na idade deles possuía.

Cada letra apresentada pela professora ocorreu por meio da leitura deleite de um livro escolhido do material que foi distribuído pelo MEC, por meio dos programas PNLD e PNBE. Após a leitura, era realizada a interpretação oral e a identificação de uma palavra-chave no texto. Da palavra trabalhava-se com a sua família silábica, a formação de novas palavras utilizando as sílabas, caça-palavras com palavras que começavam com a letra apresentada, escrita de nomes de desenhos, e atividades de completar as palavras com a letra estudada.

A professora planejava e conseguia desenvolver diversas atividades, porque os alunos apresentavam um ritmo de aprendizagem rápido. As atividades aplicadas em sala de aula foram idênticas para todos os alunos. Para aqueles que apresentaram mais dificuldade, a professora oferecia um apoio maior, passando em suas carteiras, ajudando a recortar letras, palavras e sílabas e escrevê-las no caderno. Enquanto isso, os alunos que terminavam as atividades escolhiam livros no cantinho da leitura ou jogos de alfabetização (Ver anexo B). O atendimento individual para os alunos com dificuldades de aprendizagem foi realizado pela professora no apoio pedagógico, que acontecia no contraturno escolar. No apoio pedagógico foi possível observar que a professora realizava atividades diferenciadas daquelas trabalhadas

em sala de aula, a fim de que os alunos que ainda não haviam se apropriado da leitura e da escrita tivessem mais oportunidade de aprender.

Uma das vantagens do planejamento de atividades diversificadas é que os alunos não ficavam ociosos. Enquanto isso, aqueles que apresentavam mais dificuldades podiam contar com a ajuda da professora. No final de cada aula, a professora fazia uma retomada dos conteúdos estudados, fazendo referências às aulas anteriores. Observamos, nesta turma, um enquadramento fraco entre professora e alunos, pois os alunos participavam bastante da aula, podiam realizar perguntas sobre os conteúdos, sentiam-se livres para realizar as atividades com ou sem o auxílio da professora. Além disso, a professora trabalhou de forma integrada (interdisciplinar) com as áreas do conhecimento (classificação fraca). O compassamento era forte porque os alunos acompanhavam bem a realização das atividades.

Em síntese, a professora (PA1) desenvolvia uma prática sistemática relacionada com a apropriação do SEA, vinculada à ludicidade e à participação dos alunos. No entanto, a pedagogia diferenciada não era realizada em sala de aula, mas no contraturno escolar.

Aspectos da prática pedagógica da professora (PA2 - Escola A)

O quadro 8 apresenta as atividades realizadas pela professora alfabetizadora (PA2). Nesta turma observamos seis aulas. A turma dessa professora era de 1º ano, com 23 alunos.

Quadro 8 - Descrição das práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética desenvolvidas pela professora alfabetizadora (PA2, Escola A - 2014).

Categorias	Sessões de observação					
	1	2	3	4	5	6
Escrita de palavra a partir de letra/sílaba dada						X
Cópia de palavra	X	X		X	X	X
Cópia de frase		X	X			

Na primeira aula que observamos, a professora utilizou a leitura de histórias dos livros do cantinho da leitura para apresentação de uma determinada letra. Os alunos fizeram desenhos relacionados às histórias contadas e desenhos cujo nome iniciavam com uma determinada letra. Assim como a professora anterior (PA1), esta professora deixava os alunos que terminassem as atividades escolherem livros do cantinho da leitura. A maioria dos alunos folheava os livros, pois ainda não estavam alfabetizados. Assim, o compassamento era fraco, pois muitos alunos ainda se encontravam no início do processo de apropriação do SEA.

A professora privilegiava a cópia e a disciplina. O enquadramento e a classificação eram fortes (modelo de desempenho). A preocupação constante com a disciplina fazia com

que a professora demorasse em iniciar as atividades, o que deixava os alunos agitados. Aqueles que terminavam mais rapidamente as atividades tinham que esperar todos finalizarem para que outra atividade fosse iniciada. Os alunos eram sempre organizados em grande grupo, inclusive na hora da contação de história, o que fazia com que eles não prestassem atenção na atividade. Com relação à pedagogia, observamos que não ocorreu uma sequência didática nas atividades realizadas pela professora, assim como ela não terminava uma atividade para iniciar outra. Com relação ao material e às atividades do PNAIC, apesar de considerar, em sua entrevista, que os materiais que a escola recebeu eram ótimos, que os cadernos estudados nos encontros de formação auxiliavam na prática pedagógica, a professora quase não os utilizou e trabalhou poucas atividades propostas nos cadernos do PNAIC. O material utilizado pela professora com mais frequência foi o livro didático de Matemática.

Além da ausência de uma prática sistemática, percebemos, também, a falta de uma pedagogia diferenciada. A mesma atividade era aplicada para todos os alunos, mesmo aqueles que apresentavam mais dificuldades. Ao propor uma mesma atividade para toda a turma, os alunos somente poderão se beneficiar caso a professora tiver a clareza de que os alunos estão aprendendo *coisas* diferentes naquela atividade (LEAL, 2005). Caso contrário, o ideal seria que a professora adotasse uma pedagogia diferenciada em sua prática pedagógica, a qual, segundo Mainardes (2007b, p. 2), pressupõe a experimentação de algumas alternativas

que possam auxiliar os professores no trabalho com turmas heterogêneas, de forma a garantir aspectos que consideramos essenciais: a continuidade e o progresso na aprendizagem, a apropriação efetiva dos conhecimentos pelos alunos e o sucesso escolar de todos os alunos. Dessa forma, as sugestões apresentadas não têm por objetivo a criação de classes homogêneas, nem mesmo defender que esse tipo de classe seja possível ou mais vantajoso. Ao contrário, acreditamos que a diversidade de níveis de aprendizagem é um fator estimulante tanto para alunos quanto para professores e ainda que essa diversidade permite a troca, a realização conjunta e a expansão das possibilidades de interação no processo de aprendizagem.

Aspectos da prática pedagógica da professora (PA3 - Escola A)

As aulas da professora alfabetizadora (PA3) foram observadas no ano de 2014 e 2015. Em 2014 observamos cinco aulas⁸¹ da professora, que atuou em uma classe de 2º ano, com 23 alunos. No ano de 2015, observamos dez aulas da professora, que atuou em uma classe de 3º ano, com 25 alunos. Entre esses alunos havia um com Síndrome de Down. Para a professora, a inclusão desse aluno foi um desafio, pois, além das atividades de apropriação da

⁸¹ Sobre a duração (carga horária) utilizada pela autora desta tese para a realização das sessões de observação, ver o Apêndice O.

leitura e da escrita para os outros alunos, ela tinha que realizar o atendimento do aluno com atividades ainda mais específicas.

Quadro 9 - Descrição das práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética desenvolvidas pela professora alfabetizadora (PA3, Escola A - 2014/2015)

Categorias	Sessões de observação														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Escrita do nome	X			X	X										
Escrita do sobrenome					X										
Leitura de sílabas					X			X							
Leitura de palavras	X				X	X					X		X		
Leitura de frases	X					X					X	X	X	X	
Escrita de palavras	X			X		X	X	X	X	X					
Escrita de palavra a partir de letra/sílaba dada					X		X		X						
Escrita de frases				X			X	X			X				
Cópia de palavra					X								X	X	
Cópia de frases			X						X			X			
Partição oral e escrita de palavras em sílabas						X	X	X							
Identificação de rima														X	
Identificação de letras							X	X							
Identificação de palavras com outros critérios	X				X								X		
Identificação de palavras que possuíam a sílaba X		X			X										
Exploração dos diferentes tipos de letras	X			X	X		X								
Produção de texto coletivo	X			X			X	X							
Produção de texto sem o auxílio da professora		X							X	X			X	X	X
Reescrita de texto									X		X				

Além das adaptações curriculares realizadas para o aluno com necessidades educativas especiais, na sétima sessão observamos que a professora realizou atividades diferenciadas para uma aluna que não estava alfabetizada. A professora utilizou-se bastante da produção de texto com e/ou sem o seu auxílio, como podemos observar no excerto do nosso diário de campo:

A professora entregou uma folha mimeografada com desenhos que mostram a sequência de uma história e antes de começarem a escrita do texto, a professora questionou sobre o conteúdo dos desenhos. Havia uma figura de uma pipa e as crianças falaram diversos nomes que são utilizados para esse objeto. A professora revisou com as crianças a questão do uso da letra maiúscula no início da frase e sobre a pontuação. Ela entregou os cadernos de produção de textos e os alunos iniciaram. A professora me contou que a Secretaria Municipal de Educação aplicou uma produção de texto nas turmas e que sua turma foi muito bem (Observação realizada em 27/08/15).

Percebemos que a maioria dos alunos já estavam produzindo textos pequenos, sem o auxílio da professora, mas textos coesos. E mesmo alguns alunos, como o caso de dois alunos

(sendo uma menina e um menino) que no início de nossas observações, no 2º ano (2014), não reconheciam as letras, já estavam produzindo textos com auxílio da professora e da autora desta tese. Além da produção de texto, a professora trabalhava com a reescrita de alguns deles, sempre retomando conteúdos trabalhados, bem como a estruturação de um texto (frases, parágrafos, pontuação, começo, meio e fim).

Os recursos materiais mais utilizados pela professora foram os livros didáticos. Sobre o livro didático, a professora expressou a seguinte opinião:

[...] a atividade está pronta, basta eu adaptar pro que eu quero fazer. É um material que o dinheiro já foi gasto, não preciso fazer *ah*, pinte as palavras, só pintar as palavras, posso pintar as palavras, posso pedir para eles pintarem os espaços, porque que eu vou digitar um outro texto se eu já tenho o texto pronto? Então normalmente eu uso bastante. Você vai na sala depois, você vai ver livro didático, eu sempre tô usando. Até o do ano passado, do primeiro ano, eu usei até maio, mais ou menos, eu usei do primeiro ano. Porque tinha coisa que podia ter passado por cima, eu ter feito, eu queria que eles fizessem atividades, então guardei e a gente foi fazendo e agora também do segundo ano a gente vai fazendo (PA3, Escola A, 2014).

O enquadramento era fraco, pois a professora solicitava com frequência a participação dos alunos, bem como os alunos podiam se manifestar sobre os conteúdos, sendo seus questionamentos ouvidos, respeitados e as dúvidas esclarecidas pela professora. A classificação era forte, pois as disciplinas eram trabalhadas de forma isolada, ou seja, havia o momento da Língua Portuguesa, o da Matemática, o das Ciências, etc. O compassamento era forte, porque, no geral, quase todos os alunos já estavam alfabetizados e já produziam textos individualmente. Alguns, que necessitavam de ajuda na produção de textos, eram auxiliados pela professora e pela pesquisadora. A organização dos alunos para a realização das atividades era em grande grupo. A professora que trabalhava no contraturno escolar com os alunos que ainda não estavam alfabetizados era a mesma professora da classe, o que facilitava o trabalho, pois ela sabia quais eram as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Aspectos da prática pedagógica da professora (PA4 - Escola A)

As aulas da professora alfabetizadora (PA4) foram observadas no ano de 2014 e 2015. Em 2014 observamos cinco aulas da professora, que atuou em uma classe de 2º ano, com 23 alunos. No ano de 2015, observamos dez aulas da professora, que atuou em uma classe de 3º ano, com 23 alunos.

Quadro 10 - Descrição das práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética desenvolvidas pela professora alfabetizadora (PA4, Escola A - 2014/2015)

Categorias	Sessões de observação														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Escrita do nome	X			X	X										
Leitura de palavras			X												
Leitura de frases	X										X	X	X	X	X
Escrita de palavras							X	X		X					
Escrita de frases													X	X	
Cópia de palavra		X							X						
Cópia de frases		X	X	X	X			X	X		X	X	X	X	X
Identificação de rima	X			X							X				
Identificação de palavras com outros critérios				X		X			X					X	
Identificação de palavras que possuíam a sílaba X		X													
Produção de texto coletivo				X	X										

Além das atividades de apropriação do SEA, a professora PA4 utilizou, com frequência, atividades de matemática. Algumas destas atividades envolviam: a) resolução de situações-problema; b) escrita de numerais; c) adições, subtrações e multiplicações (alguns alunos do 2º ano utilizaram palitos de sorvete para realizar as adições e subtrações, pois as multiplicações foram trabalhadas no 3º ano); d) dezenas e unidades; e) dúzia; f) tabuada; e g) números ordinais.

As leituras de frases consistiam em textos trazidos pela professora, ou que ela passava no quadro para os alunos copiarem. Depois da leitura dos textos (poesias, narrações, literatura infantil), a professora realizava interpretação oral e escrita. Os textos eram pequenos, pois, assim como proposto nos materiais do PNAIC, a professora compreendia que textos longos cansavam os alunos recém-alfabetizados. O excerto a seguir demonstra como a professora trabalhava com os textos:

A professora passou o texto *A foca*. Em seguida leu o texto para as crianças e pediu para aqueles que tivessem terminado a cópia, para que ilustrassem a história. Durante a cópia a professora caminhava na sala, orientando os alunos e organizando a sala. Percebi que dois alunos que não se encontravam alfabetizados, estavam com atividades diferenciadas. As atividades eram cópia de letras, palavras e numerais até 20. Havia mais um aluno fazendo atividade diversa da sala de aula. A professora já havia passado essas atividades na semana anterior e ele ainda não tinha terminado. Sentei ao lado dele, ele terminou as atividades, não conseguiu copiar o texto que a professora passou, mas copiou e eu o ajudei a responder as atividades de interpretação escrita do texto (Observação realizada em 22/05/15).

Conforme a citação acima, os alunos que terminavam de copiar e interpretar os textos realizavam a ilustração dos mesmos, enquanto a professora auxiliava os alunos com mais dificuldades. Os alunos que terminavam todas as atividades tinham a liberdade de

escolherem e brincarem com os jogos de alfabetização distribuídos pelo PNAIC. Os alunos que ainda não estavam alfabetizados, tanto no 2º como no 3º ano, a professora trabalhou com atividades diferenciadas, na sala de aula e no contraturno escolar. Algumas das atividades foram: cópia de letras e suas respectivas famílias silábicas, cópia de palavras, escrita de numerais, representação de quantidade, caça-palavras com palavras que iniciavam com uma determinada letra, leitura de palavras, famílias silábicas e frases, entre outros. Os alunos com mais dificuldades foram auxiliados pela professora e pela autora desta tese. Durante o auxílio percebemos que os alunos encontravam-se em diferentes níveis de apropriação do SEA, por isso as atividades diferenciadas e o auxílio da professora foram tão importantes.

O enquadramento era fraco, visto que a professora proporcionou a participação dos alunos nos questionamentos sobre os textos trabalhados, bem como na resolução das atividades no quadro. A classificação era forte, pois as disciplinas foram trabalhadas de forma isolada. Conforme aponta Bernstein (1996), neste caso, os conteúdos são separados por limites fortes, o que pode afetar outras categorias da prática pedagógica (agentes, discurso, espaço, avaliação).

O compassamento era forte, pois quase todos os alunos já se encontravam alfabetizados no 2º ano. No início do 3º ano, a professora retomou conteúdos do ano anterior e iniciou os conteúdos do 3º ano. As atividades diferenciadas, para os alunos que ainda não se encontravam alfabetizados, foram realizadas pela professora somente no 3º ano.

Aspectos da prática pedagógica da professora (PA5 - Escola B)

No ano de 2015, realizamos 11 sessões de observação na sala de aula da professora alfabetizadora (PA5). A turma era de 1º ano, com 20 alunos. As atividades de ensino do SEA realizadas pela professora foram:

Quadro 11 - Descrição das práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética desenvolvidas pela professora alfabetizadora (PA5, Escola B - 2015)

Categorias	Sessões de observação										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Escrita do nome	X	X			X	X	X	X		X	X
Leitura do alfabeto	X	X	X	X		X		X	X		
Leitura de sílabas								X	X	X	
Leitura de palavras		X						X	X		X
Leitura de frases		X			X						
Escrita de sílabas										X	X
Escrita de palavras					X	X		X	X	X	X
Cópia de sílaba								X			
Cópia de palavra						X					X

Cópia de frase			X	X			X				
Contagem de letras de palavra									X		
Contagem de sílabas de palavras									X		
Identificação de letras				X		X			X		
Identificação de sílabas com correspondência escrita						X					
Identificação de palavras com outros critérios			X		X				X		
Identificação de palavras que possuíam a sílaba X					X				X		
Exploração dos diferentes tipos de letras	X				X						
Produção de texto coletivo				X							

A professora estabeleceu uma relação amistosa com seus alunos, e o enquadramento era fraco. Os alunos eram incentivados a participarem das atividades, mesmo aqueles com mais dificuldades, incluindo uma aluna com necessidades educativas especiais. Essa aluna contava com uma professora de apoio, seu material e mobiliário eram adaptados.

A leitura das letras do alfabeto foi uma das atividades mais realizadas pela professora. Além disso, todas as atividades propostas partiam de um texto pequeno, geralmente uma música ou um poema. O texto era lido pela professora, depois ela lia juntos com os alunos, e quando se tratava de letra de música, todos cantavam. Após essa interação, atividades lúdicas eram realizadas (tais como, jogos, desenhos, pintura, confecção de fantoches, dobraduras, entre outros). Por último, atividades de apropriação do SEA eram aplicadas aos alunos, sempre com o auxílio da professora. Os cartazes com os textos trabalhados eram fixados na parede da sala de aula.

O incentivo à leitura era realizado por meio de duas ações. Primeiro, por meio da leitura que a professora fazia de livros indicados nos encontros do PNAIC, principalmente os livros de literatura infantil. E, segundo, através da escolha que os alunos faziam de livros que eles podiam levar para a casa e realizar a leitura com o auxílio da família. Depois eles tinham que contar em sala de aula, o que tinham achado da história que leram em casa. Aqueles que não queriam falar a professora não forçava.

O compassamento era lento, pois a professora respeitava o ritmo de aprendizagem dos alunos. Na sua opinião, o aprendizado dos alunos poderia ocorrer de melhor forma se eles pudessem ajudar um ao outro, por isso, ela os organizava em trios. As avaliações realizadas serviam para o seu planejamento, para a preparação das tarefas para casa e para a retomada de conteúdos. A professora forneceu cópias de suas avaliações, nas quais percebemos que as atividades estavam voltadas para a apropriação do SEA.

Aspectos da prática pedagógica da professora (PA6 - Escola B)

A classe da professora alfabetizadora (PA6) foi observada no ano de 2015, em uma turma de 2º ano, com 22 alunos. As atividades de ensino do SEA realizadas pela professora foram:

Quadro 12 - Descrição das práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética desenvolvidas pela professora alfabetizadora (PA6, Escola B - 2015)

Categorias	Sessões de observação										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Escrita do nome						X	X	X	X	X	
Leitura de sílabas				X							
Leitura de palavras		X		X		X		X			
Leitura de frases								X	X		
Escrita de palavras	X	X		X				X		X	X
Escrita de sílabas					X						
Escrita de frases			X			X				X	X
Escrita de palavra a partir de letra/sílaba dada										X	
Cópia de palavra					X						
Cópia de frase		X	X	X							
Partição escrita de palavra em sílabas				X	X						
Identificação de letras					X				X		X
Identificação de sílabas com correspondência escrita						X				X	
Identificação de palavras com outros critérios					X	X		X			
Identificação de palavras que possuíam a sílaba X										X	
Exploração dos diferentes tipos de letras				X							
Produção de texto sem o auxílio da professora			X								

A professora utilizava-se de textos como pretextos para a revisão de letras do alfabeto. Na segunda sessão de observação, um texto foi lido pela professora, depois, junto com os alunos. Em seguida, os alunos circularam ou pintaram a letra R. Nesta atividade, consideramos que a professora poderia ter questionado os alunos sobre outras palavras que iniciam com a letra R, escrevê-las no quadro, pedir para os alunos copiarem, realizar a leitura das mesmas e ainda coloca-las no banco de palavras. Outra atividade realizada neste dia foi a entrega de um desenho referente à comemoração do dia do índio para os alunos pintarem. Não houve uma contextualização antes da entrega do desenho. Enquanto as crianças realizavam a pintura, a professora corrigia atividades no caderno de tarefas para casa.

Durante a correção da atividade descrita acima, a professora chamou alguns alunos para conversar sobre a realização das atividades. A professora identificou que algumas das atividades para casa não tinham sido feitas pelos alunos.

Na terceira sessão de observação, a pedagoga da escola foi até a sala para olhar os cadernos dos alunos e verificar as atividades realizadas. Além do acompanhamento realizado em sala de aula pela pedagoga, ela desenvolveu um projeto de leitura com os alunos, no qual, uma vez por semana, os levava na biblioteca para escolherem livros e lerem. Além disso, presenciamos a entrega de fichas de leitura para os alunos com mais dificuldades, e depois a leitura desses textos para a pedagoga.

Ao realizar a produção de texto individual, como muitos alunos ainda não estavam alfabetizados, o texto tornou-se coletivo. No entanto, o texto coletivo foi elaborado somente pela professora. Consideramos que, ao elaborar um texto coletivo, seria interessante que a professora fosse perguntando aos alunos com qual letra se escreve tal palavra. Além disso, falar da letra maiúscula no início das frases, sobre o recuo de parágrafo e a pontuação, visto que tratava-se de uma turma de 2º ano.

O compassamento era fraco, pois havia vários alunos que ainda não estavam alfabetizados. Alguns ainda não reconheciam as letras do alfabeto, ou seja, a turma era bem heterogênea. Nas observações não presenciamos a realização de atividades diversificadas e lúdicas, nem a utilização de jogos e do cantinho da leitura.

O enquadramento era forte, ou seja, as atividades eram escritas no quadro ou entregue aos alunos, mas não havia uma interação maior entre professora e alunos para a realização destas atividades (enquadramento forte). A professora atribuía um tempo para a realização das atividades e depois colocava as respostas no quadro. Os alunos que mais necessitavam de apoio não tinham atendimento individual na sala de aula, mas no contraturno escolar, com uma professora que não era a mesma do período regular.

Aspectos das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras: uma síntese

Com base nos quadros 7, 8, 9, 10, 11 e 12, apresentamos no quadro 13 uma síntese das atividades realizadas pelas professoras alfabetizadoras, com base no que aprenderam no PNAIC e colocaram em ação nas suas práticas pedagógicas.

Quadro 13 - Síntese das práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética desenvolvidas pelas professoras (PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA5)

Categorias	Sessões de observação														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Escrita do nome	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
Escrita do sobrenome	X				X										
Leitura do alfabeto	X	X	X	X		X	X	X	X						
Leitura de sílabas	X	X	X	X	X			X	X	X					

Leitura de palavras	X	X	X	X	X	X		X	X		X		X		
Leitura de frases	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X
Escrita de sílabas					X					X	X				
Escrita de palavras	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
Escrita de palavra a partir de letra/sílaba dada			X	X	X	X	X	-	X	X					
Escrita de palavras com auxílio do professor	X	X	X	X	X	X									
Escrita de frases			X	X		X	X	X		X	X		X	X	
Cópia de sílabas		X						X							
Cópia de palavra	X	X		X	X	X			X		X		X	X	
Cópia de frases		X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X
Contagem de letras da palavra									X						
Contagem de sílabas da palavra									X						
Partição escrita de palavra em sílabas				X	X										
Partição oral e escrita de palavras em sílabas		X				X	X	X							
Identificação de rima	X			X		X			X		X			X	
Identificação de letras	X	X			X		X	X	X		X				
Identificação de sílabas com correspondência escrita						X									
Identificação de palavras com outros critérios	X		X	X	X	X		X	X	X			X	X	
Identificação de palavras que possuíam a sílaba X		X	X	X	X					X					
Exploração dos diferentes tipos de letras	X		X	X	X		X								
Produção de texto coletivo	X			X	X	-	X	X							
Produção de texto sem o auxílio da professora		X	X						X	X			X	X	X
Reescrita de texto									X		X				

Fonte: Elaborado pela autora.

■ Categorias não presentes nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras

Das seis professoras, observamos que cinco utilizaram a escrita do nome da criança. Das três classes de alfabetização do 1º ano que foram observadas, apenas uma das professoras realizou de forma sistemática a leitura do alfabeto. A escrita do próprio nome e o reconhecimento e nomeação das letras do alfabeto consistem em direitos de aprendizagem que devem ser consolidados já no 1º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012j). No entanto o que observamos é que muitas crianças ainda não conseguem escrever seus nomes, de maneira autônoma, nem reconhecer todas as letras do alfabeto, no 2º ano e até mesmo no 3º ano.

Outro aspecto observado é, apesar de que, no Caderno de Formação (BRASIL, 2015e, grifo nosso) haja sugestão para o trabalho com conceitos do campo da História (como antepassado, geração, ancestral, a imigração no Brasil, a origem dos diferentes povos que formaram a população brasileira, **a origem dos sobrenomes**, etc.), por meio da leitura do livro *A Árvore da Família*, de Maísa Zakzuk, apenas duas professoras trabalharam com a

origem do sobrenome. Após as atividades, as professoras começaram a exigir que os alunos escrevessem seus nomes completos nas atividades.

A leitura de frases, embora, seja uma das atividades mais realizadas pelas professoras, das seis classes observadas, em três delas, as frases eram decontextualizadas, ou seja, eram elaboradas no quadro, os alunos liam e copiavam no caderno. No Caderno de Formação do PNAIC (BRASIL, 2012j), a orientação é de que o aluno interprete frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor (no caso do 1º ano), e lidos pelos alunos, com autonomia (nos 2º e 3º anos). A professora PA3 foi quem mais realizou produções de textos com os alunos e aproveitou os próprios textos para a leitura de frases.

As professoras PA1 e PA5 foram as que mais utilizaram a literatura em sala de aula, conforme explicitado no Caderno de Formação (BRASIL, 2015d) e recontextualizado nas formações do PNAIC. A seguir apresentamos um dos trabalhos da professora PA5 realizado com a literatura em sala de aula.

Como estava muito calor, a professora levou os alunos até o pátio coberto para ler a história “A joaninha que perdeu as pintinhas”. A professora falou o nome da história, organizou os alunos em círculo e sentados no chão. Enquanto lia a história, a professora mostrava as ilustrações aos alunos. Os alunos prestaram muita atenção. Na sala de aula a professora perguntou como se escrevia a palavra joaninha, o nome de sua mãe, quem era sua melhor amiguinha, quem fez as pintas da joaninha, com qual letra começa a palavra joaninha e quais outras palavras que começam com a mesma letra da joaninha. E escreveu no quadro conforme os alunos diziam as letras. Em seguida a professora trabalhou com a família silábica da letra J. Depois leitura individual da família silábica trabalhada e atividades escritas sobre a história lida.

Conforme aponta um dos Cadernos de Formação do PNAIC:

A literatura infantil oferece uma grande variedade de gêneros que podem ser explorados em atividades de leitura na escola. Os acervos de livros de literatura distribuídos para as crianças abarcam produções de diferentes épocas, o que os torna ainda mais ricos, por propiciarem o encontro dos leitores com expressões literárias não só da atualidade, como também da tradição. Convivem, assim, nesses acervos, textos de gêneros variados, como: contos de fadas, contos populares, pequenas histórias, fábulas (antigas e modernas), poemas (de variados tipos - sob a forma de quadras, de versos livres, com rima, sem rima etc. -, muitos deles provenientes das formas orais do nosso folclore, como parlendas, adivinhas, trava-línguas, entre outras) e livros de gêneros difíceis de nomear, como aqueles que trazem jogos de palavras com a forte e atraente presença de imagens, histórias em quadrinhos e as tirinhas, que têm como suporte o livro, e também os chamados “livros de imagens” (BRASIL, 2015d, p. 45).

Observamos no quadro 13 que as categorias menos utilizadas pelas professoras foram: a) escrita sobrenome; b) escrita de sílabas; c) cópia de sílabas; d) contagem de letras de palavra; e) contagem de sílabas da palavra; f) partição escrita de palavra em sílabas; g) identificação de sílabas com correspondência escrita; h) reescrita de texto.

Entre as categorias mais utilizadas pelas professoras, encontram-se a leitura e escrita de frases. Conforme já mencionamos nesta tese, a leitura e a cópia não podem ser trabalhadas apenas como pretextos para o ensino de uma letra e sua família silábica. Nos Cadernos de Formação do PNAIC está explícito a relevância de se trabalhar com diferentes gêneros textuais, principalmente aqueles que fazem parte do cotidiano da criança, ou seja, que sejam significativos para elas. Esse trabalho envolve a seleção do material, se será lido ou copiado, quais as atividades de apropriação do SEA que podem ser trabalhadas a partir do texto, como realizada a avaliação e se haverá a necessidade de retomadas de conteúdos e de alterações no planejamento.

A seguir, faremos algumas considerações sobre como o PNAIC foi recontextualizado nestas práticas.

5.3.2 Algumas considerações sobre a recontextualização da política na sala de aula

A atuação do PNAIC em escolas da rede de ensino municipal de Ponta Grossa envolveu alterações no currículo, na pedagogia e na avaliação. Segundo Bernstein (1971), o conhecimento educacional formal efetiva-se por meio destes três sistemas de mensagem (currículo, pedagogia e avaliação). Os documentos do PNAIC apresentaram o currículo como direitos de aprendizagem dos alunos em uma perspectiva inclusiva. Os documentos do PNAIC enfatizaram a criança como sujeito de direitos e de sua aprendizagem. Nesta perspectiva, o ensino estava centrado na criança e o modelo pedagógico proposto foi o da competência (pedagogia invisível).

Nas entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras, mesmo que tenham demonstrado que desconheciam o documento do MEC denominado *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental* (BRASIL, 2012d, grifo nosso), as professoras trabalharam os conteúdos conforme as Diretrizes Curriculares do município de Ponta Grossa (PONTA GROSSA, 2015), que foram elaboradas baseadas nos documentos do PNAIC, ou seja, contemplam os direitos de aprendizagem de cada área do conhecimento.

Com relação à pedagogia, em quatro das seis classes observadas foi possível perceber que as professoras respeitavam a participação, as opiniões e os comentários de seus alunos (enquadramento fraco). Nas outras duas classes observadas, as professoras não esperavam os alunos terminarem uma atividade para aplicar outra, bem como não ouviam os questionamentos dos alunos sobre os conteúdos. A preocupação maior das professoras era com a disciplina e com a quantidade de conteúdos (enquadramento forte).

Nas seis salas de aulas havia os seguintes materiais didáticos e pedagógicos: cartazes contendo o alfabeto, as famílias silábicas simples e complexas e textos; cartazes com números até o 100; calendário; chamada dos alunos; como está o tempo; relógio; cantinho da leitura; jogos de alfabetização; caixa matemática; livros didáticos de matemática e língua portuguesa fornecidos pelo Programa PNLD do MEC.

Os materiais escolares (cadernos), agendas e uniformes foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. A SME realizava periodicamente visitas nas escolas para acompanhar as ações realizadas do PNAIC e outros projetos desenvolvidos na rede de ensino.

Das seis classes de alfabetização que foram observadas, em quatro delas os alunos eram organizados em duplas e pequenos grupos. Nas outras duas, os alunos trabalhavam em grande grupo ou individualmente.

Leal (2005, p. 103) explicita que

Os momentos em que os alunos estão trabalhando em grupos são muito ricos por propiciarem trocas de informação e levantamento de conflitos que são impulsionadores da aprendizagem. São muito eficientes também por possibilitarem uma intervenção dos(as) professores(as) por um tempo mais alongado em cada grupo, enfocando os aspectos que são importantes para os alunos que estão realizando as tarefas.

Com base em Bernstein (2003), a questão de organização do espaço pode indicar o modelo de competência ou o modelo de desempenho. No caso em que as professoras organizaram o espaço da sala de aula de forma diferenciada para a realização das atividades, os adquirentes eram mais livres para aprender, pois eles “têm controle considerável sobre a construção de espaços como locais pedagógicos e a circulação é facilitada pela falta de limites regulatórios que restrinjam o acesso e a movimentação” (BERNSTEIN, 2003, p. 82). Neste caso, a classificação era fraca e o modelo pedagógico era o de competência.

Nas duas classes de alfabetização, nas quais as professoras trabalharam a maior parte do tempo em grande grupo, observamos que “o espaço e as práticas pedagógicas específicas são nitidamente marcadas e explicitamente reguladas” (BERNSTEIN, 2003, p. 82). A classificação era forte e o modelo de desempenho.

No atendimento realizado pelas professoras aos alunos que necessitavam de maior apoio para a realização das atividades, a atividade diversificada era entendida como cópia. Os Cadernos de Formação do PNAIC defendem a cópia como necessária, mas que não é sinônimo de escrever. Os jogos eram utilizados com os alunos no apoio pedagógico que acontecia no contraturno escolar.

Em duas das seis classes observadas, onde o uso dos jogos e brincadeiras tinha o objetivo de ajudar os alunos a apropriarem-se do SEA, verificou-se que alguns alunos que, em 2014 (2º ano) sequer reconheciam as letras, no ano seguinte (3º ano) já estavam produzindo textos individualmente. A retomada de conteúdos de aulas anteriores foi uma prática utilizada por três das seis professoras. As tecnologias educacionais, propostas no segundo eixo do PNAIC, não foram utilizadas pelas professoras em nenhuma das aulas observadas.

Foi possível observar que as professoras entrevistadas consideravam sua turma heterogênea, ou seja, em diferentes níveis de aprendizagem e de necessidade de aprendizagem. No entanto, apenas duas delas utilizavam atividades diversificadas para atender as necessidades individuais dos alunos na sala de aula (PA3 e PA4). Outras duas utilizavam atividades diversificadas no apoio pedagógico, no contraturno escolar (PA1 e PA5). As outras duas trabalhavam apenas em situações didáticas de grande grupo (PA2 e PA6). Para Mainardes (2007b), quando há a constatação de que as salas de aula são heterogêneas, a diferenciação de tarefas pode ser uma alternativa viável. Para Leal (2005, p. 98), “nos momentos em que realizamos atividades diversificadas, podemos dirigir mais diretamente a proposta a cada tipo de hipótese que existe em sala de aula. Ou seja, podemos pensar em prioridades para cada grupo de alunos e organizar três ou quatro tipos de proposta”.

No que se refere à avaliação, das 63 sessões de observação nas salas de aula, em apenas duas observamos que a avaliação foi realizada sistematicamente com o objetivo de diagnosticar como estava a aprendizagem dos alunos, no sentido de retomar conteúdos ainda não apropriados e realizar atividades diferenciadas⁸². Ao contrário, a avaliação da aprendizagem, principalmente em sua dimensão formativa, “é um aspecto que necessita ser constantemente discutido no âmbito da escola e da formação de professores, pois ela é essencial para garantir a aprendizagem efetiva e o cumprimento do papel social da escola” (MAINARDES, 2016, p. 111). Além disso, o autor salienta que

A avaliação formativa diferencia-se da avaliação classificatória, a qual objetiva atribuir uma nota, decidir pela aprovação ou reprovação dos alunos e estabelecer hierarquias dentro da sala de aula. No caso das escolas organizadas em ciclos, a avaliação formativa constitui-se em um paradigma de avaliação mais adequado, pois, em tese, propiciaria a aprendizagem como um processo contínuo (MAINARDES, 2016, p. 113).

⁸² O Caderno de Formação que trata de currículo na alfabetização (BRASIL, 2012j) traz sugestões de instrumentos de registros da aprendizagem de cada aluno e por turma. Mainardes (2016, p.114-115) também indica sugestões de instrumentos de avaliação, bem como formas de registrar a avaliação da escrita e a aprendizagem dos alunos das classes de alfabetização.

Quando questionadas sobre como realizavam a avaliação com seus alunos, três professoras responderam que avaliavam diariamente. Uma delas afirmou que realizava uma avaliação semanal sem auxílio para diagnosticar como seus alunos estavam aprendendo. As duas professoras que trabalharam com os primeiros anos afirmaram realizar avaliações diagnósticas para acompanhar a aprendizagem dos alunos. Para todas as professoras, a avaliação serviu como ponto de partida para o seu planejamento. No entanto, três delas, utilizaram-se dos dados das avaliações para retomada de conteúdos ainda não apropriados pelos alunos, bem como duas delas utilizaram os resultados para intervenção pedagógica. Além das avaliações diárias e semanais, duas das professoras citaram que utilizavam avaliações escritas (provas) durante o trimestre e uma avaliação ao seu final. Uma delas afirmou que valorizava os acertos da avaliação escrita, demonstrando a prática de um modelo pedagógico de desempenho.

Como instrumento de avaliação, além das avaliações escritas, as professoras faziam anotações em um caderno, e depois transcreviam os resultados em pareceres fornecidos pela SME. Os pareceres eram apresentados aos pais dos alunos, em reuniões programadas para esta finalidade.

Segundo a professora PA4, a maioria dos pais e/ou responsáveis questionavam sobre notas e não liam o conteúdo dos pareceres, apenas assinavam. Sendo assim, a nota ainda possui um alto valor simbólico para a família, o que indica a presença de características da pedagogia visível.

No processo de avaliação, nenhuma das professoras citou que ela foi utilizada para diagnosticar o nível e a necessidade de aprendizagem de seus alunos, de modo a realizar um ensino mais sistemático, com atividades diferenciadas⁸³, apesar de terem estudado sobre isso nos encontros de formação do PNAIC e em eventos de formação proporcionados pela SME. Embora os Cadernos do PNAIC tragam sugestões de instrumentos para avaliação individual dos alunos e da cada turma, não observamos a utilização destas sugestões pelos professores.

Por fim, é importante destacar que, nas práticas pedagógicas das professoras, percebemos a presença tanto do modelo pedagógico de competência (pedagogia invisível) como do modelo pedagógico de desempenho (pedagogia visível). Essas práticas indicaram a

⁸³ Para Mainardes (2016), o ponto de partida para estabelecer tarefas diferenciadas poderia ser o diagnóstico do nível de desenvolvimento dos alunos, ou seja, verificar aquilo que eles são capazes de realizarem sozinhos e no que ainda necessitam de ajuda. Em seguida, poderiam identificar os grupos de alunos com necessidades comuns e planejar atividades mais adequadas para eles.

presença de uma pedagogia mista, ou seja, que combina princípios das pedagogias visíveis e invisíveis.

Das seis professoras, quatro aproveitaram o que há de positivo em ambas as pedagogias (visíveis e invisíveis), tais como: a) a pedagogia diferenciada, quando planejaram atividades condizentes com o ritmo de aprendizagem da classe e adaptaram o ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos; b) quando escolheram os conteúdos (o quê) e a metodologia (o como), de modo a propiciar maior aprendizagem nos níveis: científico, social e afetivo dos alunos; c) quando a avaliação serviu para o planejamento de atividades centradas nas necessidades de aprendizagem dos alunos; d) quando o enquadramento foi fraco nas relações entre professoras e alunos, propiciando maior interação na sala de aula; e e) quando o enquadramento e o compassamento eram fracos. Desse modo, constituiu-se um clima aparentemente mais favorável para a aprendizagem, principalmente para alunos que necessitavam de maior apoio e que apresentavam mais dificuldades para aprenderem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escrever as palavras finais da presente tese, reafirmamos que a alfabetização ainda é um desafio para a escola pública brasileira, para a sociedade, bem como para as políticas educacionais. Com o PNAIC, a alfabetização que antes era restrita a ações isoladas (como ações e programas estaduais e municipais), ganhou um espaço maior nas esferas nacional, estadual e municipal. Embora o governo federal seja o protagonista desta política, os demais foram envolvidos na sua execução.

No decorrer da tese, verificamos que o PNAIC é um programa abrangente, necessário e importante para a melhoria da qualidade da educação nas classes de alfabetização. No primeiro momento da tese, caracterizamos o PNAIC, apresentamos que seu objetivo principal era criar estratégias para que, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estivessem alfabetizadas. Para que esse objetivo fosse colocado em ação, quatro eixos de atuação do Programa foram desenvolvidos simultaneamente em todo o território nacional, sob a supervisão de universidades públicas. Na maioria das universidades, o PNAIC teve a duração de três anos (2013, 2014 e 2015)⁸⁴.

A descontinuidade de atuação do PNAIC deve-se aos seguintes fatores: a) as constantes mudanças de ministros da educação (seis, ao todo, no período de 2012 a 2016); b) o atraso no repasse de recursos financeiros do MEC para as universidades participantes do Programa; c) o atraso e/ou a não entrega do material para estudo (Cadernos de Formação), fazendo com que muitos municípios imprimissem o material para orientadores de estudo e professores alfabetizadores, como ocorreu no município de Ponta Grossa; d) os índices do Ideb, que não alcançaram as metas que o MEC desejava (Ver tabela 10), e os dados da ANA (2014), o que levou o ex-ministro Mercadante propor a reorganização do PNAIC por meio de um Programa⁸⁵ que não foi executado, pois ocorreu nova mudança de ministro em 2016.

O atual ministro Mendonça Filho apresentou uma proposta para a continuidade PNAIC, contendo as seguintes ações: a criação do Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento; a formação em serviço dos professores alfabetizadores; a formação dos coordenadores pedagógicos das escolas; a inclusão de bolsistas do PIBID para atuarem no apoio a professores e alunos do ciclo da alfabetização; a mobilização de

⁸⁴ Em algumas universidades, como a UEPG, o reinício do PNAIC em 2016 ocorreu no mês de outubro, com a retomada da formação de orientadores de estudo e coordenadores locais.

⁸⁵ O anúncio em março de 2016 tratava-se do *Programa Integrado de Apoio à Alfabetização e ao Letramento*, que tinha como objetivo integrar três programas, aprimorando o PNAIC e utilizando sua abrangência e estrutura existente, ou seja, as universidades participantes, os professores formados e a adesão de estados e municípios em prol da melhoria na alfabetização.

profissionais da instituição formadora para dar respostas concretas a desafios enfrentados pelos professores, tais como: especialistas em fonoaudiologia, literatura infantil, iniciação científica, psicologia, teatro, dança, educação física; a utilização dos Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE) nas universidades públicas onde houver; o reconhecimento dos professores alfabetizadores e dirigentes escolares que, diante dos resultados da ANA 2016, conseguirem elevar os índices de alfabetização dos estudantes. O reconhecimento identificará: a) 5% das escolas que mais cresceram nos níveis medidos pela ANA, reduzindo significativamente o número de alunos nos níveis 1 e 2; b) as 10 escolas de cada UF que obtiverem maior número proporcional de estudantes no nível 4 da Leitura e Matemática e 5 da Escrita; e c) definindo formas de suporte às 10% por UF com maiores dificuldades no processo de alfabetização (BRASIL, 2016c).

Foi possível verificar que o discurso original do PNAIC foi construído a partir de dois fatores principais e que esses fatores encontram-se presentes nas propostas atuais para a alfabetização. O primeiro fator foi a incorporação do discurso do Movimento Todos pela Educação, que é garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, até 2022 (ano comemorativo da Independência do Brasil). O segundo, foram os índices de alfabetização da população brasileira, que demonstraram que muitas das crianças ainda não se encontram alfabetizadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para identificar e analisar como o discurso oficial do PNAIC foi recontextualizado nos contextos macro, meso e micro, recorreremos à contribuição do referencial teórico do sociólogo Basil Bernstein. No contexto da prática (micro), verificamos que o discurso do PNAIC foi traduzido e interpretado conforme mencionam Ball, Maguire e Braun (2016) no capítulo 2. Essa tradução e interpretação (recontextualização) geraram mudanças no discurso original do PNAIC e trouxe avanços, limites e desafios.

Dos quatro eixos de atuação do PNAIC, o eixo de formação continuada de professores alfabetizadores foi o mais relevante no PNAIC, pois ofereceu uma formação com caráter mais contínuo e sistemático, por meio de encontros presenciais. No entanto, consideramos que a política, quando colocada em ação no formato de um Programa, como é o caso do PNAIC, exigiu, do município de Ponta Grossa, investimentos financeiros, recursos humanos e materiais que se configuraram como necessidades internas das escolas, mas que dependiam do apoio da SME. Nas duas escolas observadas, essas exigências internas foram atendidas e consideradas suficientes, conforme identificamos nas entrevistas com as professoras alfabetizadoras, diretoras e pedagogas. Um dos avanços apontados pelas professoras entrevistadas foi justamente o apoio recebido da SME, especialmente no que diz

respeito à disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos para a realização das atividades propostas nos Cadernos do PNAIC.

Outro avanço importante é que o PNAIC foi ofertado com ênfase no ciclo de alfabetização, que envolveu a formação de professores alfabetizadores que atuam com alunos de classes de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Um dos objetivos do ciclo de alfabetização é oferecer aos alunos mais tempo para a apropriação do SEA, bem como a ampliação dos conhecimentos adquiridos no decorrer dos três anos de alfabetização.

No que se refere ao destaque dado aos direitos de aprendizagem nos materiais de formação do PNAIC e nas discussões realizadas nos encontros de formação de orientadores de estudo e professores alfabetizadores, ocorreu maior visibilidade das seguintes áreas de conhecimento: Geografia, Arte, História e Ciências, tradicionalmente esquecidas quando se tratam de políticas educacionais, programas de formação continuada e prática pedagógica.

Na perspectiva das professoras entrevistadas, alguns dos avanços obtidos pelo PNAIC foram os seguintes: a) na Escola A, as faltas dos alunos diminuíram, pois ocorreu a oferta do ensino em tempo integral, o início do Programa Mais Educação e a participação das professoras na formação do PNAIC; b) as professoras das duas escolas citaram que foi relevante o apoio da direção e das pedagogas em ofertarem o material pedagógico que necessitavam para colocar em prática as atividades que haviam aprendido nas formações do PNAIC, bem como o apoio pedagógico das pedagogas nos casos que envolveram alunos com maiores dificuldades de aprendizagem; c) professoras como a PA4 que, na sua entrevista, demonstrou estar preocupada, pois achava que o PNAIC seria apenas mais um curso de formação de professores, acabou realizando em sala diversas atividades propostas no Programa, utilizando-se de atividades lúdicas e diferenciadas com seus alunos; d) na Escola B, diretora e pedagoga notaram melhoria na aprendizagem dos alunos, nas classes em que as professoras participavam do PNAIC; e) em muitos municípios, a adesão ao PNAIC ocorreu além do compromisso formal assumido pelos governantes, conforme afirmou a coordenadora geral do Programa. Segundo ela, a formação contribuiu com mudanças nas práticas pedagógicas dos professores e na formação teórica deles. Os professores utilizaram mais os materiais didáticos, bem como as sugestões e atividades que a equipe de formação disponibilizou, e ainda elaboraram atividades além das propostas nos materiais do PNAIC (C1, 2015); f) a universidade pública, que antes desenvolvia ações pontuais nos municípios, tais como os projetos de extensão, por meio do PNAIC, está se tornando um centro de formação e referência em formação continuada (C1, 2015).

O PNAIC define um tempo maior para o processo de alfabetização (três anos), pois

segundo os textos oficiais pedagógicos do Programa, o domínio básico da leitura e da escrita exige um tempo para a Introdução, Ampliação e Consolidação dos Direitos de Aprendizagem. Esse processo pode ocorrer até os oito anos, mas, para algumas crianças, acontece antes dessa idade. Ou ao contrário, algumas crianças precisam de um tempo maior para aprender, por isto necessitam de apoio pedagógico no contraturno escolar. Em ambas as escolas observadas, o apoio pedagógico no horário contrário ao da aula, foi ofertado. Conforme Mainardes (1999, 2007a), o fato dos alunos estarem em grupos menores no contraturno escolar proporciona mais atenção e apoio nas suas dificuldades.

A retomada da formação continuada para professores alfabetizadores, que teve início com o Programa Pró-Letramento, também foi muito importante, pois, além de retomar, o PNAIC ampliou a formação, atendeu um número maior de professores participantes e ofertou materiais específicos para formação teórica do professor alfabetizador.

O PNAIC permitiu uma retomada das discussões sobre metodologias da alfabetização, e o início da discussão sobre os Direitos de Aprendizagem. Estas discussões são tão relevantes que devem ser ofertadas de modo contínuo nas formações e encontros realizados com professores alfabetizadores e, também, com todos os professores das redes de ensino, incluindo professores da Educação Infantil e dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, consideramos que o PNAIC foi e é muito relevante; no entanto, alguns pontos devem ser melhorados, levando em consideração críticas existentes, tais como as apresentadas por Soares (2014). A autora propõe uma formação *de* rede, que atinja a rede de ensino inteira, envolvendo todos os professores, todos os gestores e todos os profissionais que atuam em todas as escolas, para atingirem um objetivo comum: promover o avanço na qualidade do ensino de todas as escolas e ao mesmo tempo.

Soares (2014) destaca que as vantagens da formação *de* rede são: a) não há organização hierárquica; b) pretende-se uma coletividade; c) atinge a rede de ensino inteira; d) não há comparações entre as escolas; e) há uma verdadeira articulação entre teoria e prática.

Sendo assim, o PNAIC, como uma política de abrangência nacional, também apresentou limites, dos quais apontamos os seguintes: a) a alfabetização deveria ser um projeto de responsabilidade de todos, o que significa que, nos municípios, a proposta da formação *de* rede poderia ser uma melhor opção do que a formação *em* rede; b) a descontinuidade da política devido às alterações nos contextos políticos, com mudanças na gestão do MEC, com propostas, como o *Programa Integrado de Apoio à Alfabetização e ao Letramento*, que não foi executado e o atraso em 2015 e 2016 para iniciar o início da formação; c) o PNAIC, em si, é uma política parcial, pois não envolveu a equipe gestora das

escolas (direção e equipe pedagógica); d) há ausência de prestação de contas dos investimentos realizados pelo Programa; e) não são todos os municípios e/ou nem todas as escolas que seguem a sugestão do PNAIC de manter o professor cursista no ciclo de alfabetização; f) o PNAIC não atende a Educação Indígena e outras especificidades; g) os recursos para execução do Programa não são repassados diretamente às universidades estaduais, conforme relatou a coordenadora geral:

O financiamento funciona da seguinte forma: o MEC direciona os recursos que são pagos via convênio com o FNDE. As universidades federais recebem diretamente pela RJ20, que é outra forma de repasse de convênio. Nós, como não somos ligados ao Governo Federal, podemos receber somente via Governo Estadual. Então, o nosso recurso vem pra SEED, secretaria de educação, via PAR, e nós fazemos um plano de trabalho. Só o que acontece? Pras universidades estaduais nós já temos os itens financiáveis, nós só podemos gastar naquilo que o MEC e FNDE definem. Nós não podemos gastar, por exemplo, com outros materiais que esteja[mos] necessitando naquele determinado momento (C1, 2015).

Outro limite é que os recursos financeiros repassados em 2013 não foram suficientes para a execução do Programa, e algumas coordenações, como a da UEPG, necessitaram do apoio da própria universidade. Em 2014, os recursos não foram repassados, o que foi regularizado somente em 2015 (C1, 2015). O atraso no repasse dos recursos financeiros atrapalhou as visitas que a coordenação e as formadoras estavam realizando nos municípios no ano de 2013 e, conseqüentemente, o acompanhamento das ações do PNAIC. Desse modo, o acompanhamento⁸⁶ da coordenação geral do PNAIC da UEPG, quanto à atuação do PNAIC no município de Ponta Grossa, ficou restrito ao âmbito da formação, seja a que foi realizada na universidade, ou quando, coordenadora e formadoras, foram convidadas para participarem com palestras em eventos relacionados à alfabetização.

Como limite, apontamos ainda, o fato de que, se não são todos os municípios que participaram do PNAIC desde 2013, pois os municípios tinham a opção de aderir ou não, como vincular os resultados das avaliações externas (Ideb e ANA, por exemplo) à atuação do Programa?

Outro limite é a falta de um espaço democrático para debater publicamente o PNAIC, a respeito do seu formato, dos seus resultados e da sua continuidade. Esse debate público deveria envolver os professores que atuam nas salas de aula.

⁸⁶ Conforme a coordenadora geral do PNAIC na UEPG, “o acompanhamento dos municípios é realizado de duas formas: os orientadores de estudo precisam fazer um relatório para os professores formadores, informando sobre o desenvolvimento dos encontros nos municípios. No seminário final, realizado no final do ano, eles apresentam esses resultados, que são publicados e socializados com os demais municípios”. Outro modo de acompanhar a atuação do PNAIC é por meio do SisPacto, ao qual cada participante tem acesso. No caso do professor alfabetizador, ele precisa responder as atividades que são desenvolvidas com os alunos, bem como o diagnóstico de sua turma, os avanços, as atividades realizadas com maior frequência, entre outros aspectos (C1, 2015).

Nesse contexto, a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser considerada **uma** das condições para alcançar a qualidade da educação (grifo nosso). E que, apesar da relevância do PNAIC, é preciso destacar que não é qualquer formação que será capaz de contribuir para a qualidade da educação e a alfabetização de todas as crianças. A formação continuada de professores alfabetizadores deve oportunizar a participação dos professores nas discussões sobre a elaboração das políticas destinadas a eles, bem como uma formação de base teórica sólida, que considere as dimensões contextuais presentes nas escolas e nas salas de aulas, assim como a instrumentalização para a ação docente. A formação de uma base teórica sólida deve incluir discussões e reflexões mais amplas sobre a educação e o papel da escola na sociedade atual.

No que se refere aos desafios, utilizamo-nos de Mainardes (2016) para afirmar que, além da formação continuada de professores, outras ações são necessárias para a alfabetização das crianças. Algumas destas ações são de infraestrutura, de organização das redes de ensino e das escolas, tais como: a) melhorias das condições materiais e de trabalho dos professores; b) o apoio pedagógico aos professores pela equipe pedagógica, principalmente aos iniciantes; c) o monitoramento constante da aprendizagem dos alunos; d) a oferta de momentos de estudo e reflexão sobre a situação de cada turma; e e) a busca de soluções que atendam as necessidades de professores e alunos.

Outro desafio, conforme explicita a coordenadora geral do PNAIC na UEPG, é a revisão do currículo dos cursos de Pedagogia (formação inicial), com o objetivo de atender as necessidades da Educação Básica, tais como a formação continuada. Se, em um primeiro momento, o papel da universidade era ir para a escola para pesquisar, com o PNAIC, além da necessidade de repensar o currículo da universidade, outra questão é que a universidade tem que ofertar uma devolutiva, um retorno para a escola. O PNAIC ofereceu a oportunidade de a universidade estar junto com o professor e participar mais do que ocorre na sua prática pedagógica (C1, 2015).

Conforme o que observamos na recontextualização da política nos contextos meso e micro, a noção de idade certa para alfabetizar as crianças ainda não é um consenso entre os professores, visto que, no contexto da sala de aula, diversos fatores interferem no ensino do professor e na aprendizagem dos alunos.

Alguns desses fatores que dificultaram o sucesso da aprendizagem das crianças e que se constituem como um desafio para os níveis macro e meso, são os seguintes: a) a dificuldade de algumas professoras em manterem a disciplina dos alunos; b) a relação professor-aluno baseada na troca e nos acertos; c) a desconsideração dos conhecimentos

prévios dos alunos; d) o predomínio da cópia; e) a ausência de um ensino sistemático e problematizador; f) a presença de atividades descontextualizadas e mecânicas; e g) a educação inclusiva, na qual o professor atende todos os alunos ao mesmo tempo, incluindo aqueles que apresentam necessidades educativas especiais, sem realizar atividades diversificadas.

As práticas pedagógicas mais exitosas dos professores alfabetizadores, foram aquelas nas quais houve respeito aos alunos e aos seus ritmos de aprendizagem (enquadramento e compassamento fracos), as quais envolveram expectativas positivas do professor com relação ao rendimento dos alunos; aquelas nas quais os alunos com maiores dificuldades tiveram atendimento individual com atividades diversificadas; aquelas nas quais a pedagogia mista estava presente. Ou seja, a pedagogia mista, na teoria de Bernstein, apresenta elementos dos modelos pedagógicos de competência e de desempenho. Conforme observamos no capítulo 5, as práticas pedagógicas observadas da maioria das professoras enfatizaram ambos os modelos pedagógicos e encontram-se inseridas nas práticas mais exitosas, pois seus alunos obtiveram melhor aprendizagem.

Deste modo, consideramos que o PNAIC, enquanto política educacional constituiu-se em condição necessária para melhoria da alfabetização, tanto em nível local como nacional. Como o processo de alfabetização é uma atividade muito complexa, somente o PNAIC não foi e não seria suficiente para promover uma alteração significativa na qualidade da educação. Para que ocorram alterações mais significativas, são necessários alterações em nível macro, meso e micro, tais como: a) continuidade da política do PNAIC, com formações presenciais, de modo contínuo e sistemático; b) investimentos financeiros nas escolas para melhoria da infraestrutura, aquisição de materiais didáticos e pedagógicos; c) para a progressão na carreira, o aproveitamento dos estudos realizados pelos professores, além dos ofertados pela SME e pelo MEC; d) a formação continuada de outros profissionais que atuam na escola; e) o incentivo aos professores para que publiquem artigos sobre suas experiências em sala de aula. Resta saber se, no contexto da prática, tudo isto que estamos propondo para a melhoria da educação e, conseqüentemente, da alfabetização, será efetivado, e se o PNAIC terá continuidade nos próximos anos, visto que, no ano de 2016, tivemos relevantes mudanças no cenário político do país, como a mudança de presidente e de ministros, incluindo o da educação. Até a finalização desta tese, o ministro da educação havia apresentado uma proposta que enfatizava a formação em serviço, a inclusão de formações semipresenciais, com a utilização de tecnologias e a incorporação do conceito de *coaching*. Por isso, consideramos como interessante a continuidade da presente pesquisa, visto que os princípios e propostas do PNAIC foram alterados desde o seu início, bem como recontextualizados de formas

diferenciadas em contextos diversos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de; FERREIRA, A. T. B. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008.
- ALBUQUERQUE, R. K. de; CRUZ, M. S. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - Acervos Complementares: vivência das estratégias de leitura na alfabetização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 439-456, maio/ago. 2015.
- ALCOVER, K. C. C. PNAIC e a prática pedagógica de algumas professoras da rede municipal de educação de Primavera do Leste - MT. *Revista Professare*, Caçador, v. 5, n. 3, p. 23-50. 2016.
- ALFERES, M. A. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento.** 2009, 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2009.
- ALFERES, M. A. O processo de produção e organização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise do contexto da produção do texto. In: I ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE PROFESORES DE POLÍTICA EDUCATIVA, II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE QUESTÕES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, Guarulhos/SP, 2015. *Anais...* Guarulhos/SP, 2015. v. 1. p. 1-19.
- ALFERES, M. A.; KLEIN, M. V. M. Alfabetizar letrando: um trabalho com o texto na 1ª fase do ensino fundamental. *UNOPAR Científica*, Londrina/PR, v. 6, p. 15-23. 2005.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. Um currículo nacional para os anos iniciais? Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 1, p. 243-259, jan./abr. 2014.
- ALMEIDA, M. E. V. da C. C. de. **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.** 2014, 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- ALVES, M. dos. **A avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da alfabetização: uma análise da experiência do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC).** 2010, 72p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.
- AL-RAMAH, N.; DAVIES, B. Changing primary education in Palestine: pulling in several directions at once. *International Studies in Sociology of Education*, v. 12, n. 1, p. 59-76, 2002.
- AMORIM, G. C. C. Diálogos com professores da Educação Básica sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): concepções iniciais. In: II CONGRESSO

BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO, Recife, 2015. **Anais...** Recife: UFPE, 2015. p. 1-11.

ANDRADE, R. R. M. de. **A formação de professores nas Dissertações e Teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação entre os anos 1999 a 2003.** 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998).** Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. de A. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 35-49, dez. 2013.

ANSILIERO, J. B.; ROSA, Z. R. F. da. Alfabetização e letramento: percorrendo o caminho até o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. **Unesco & Ciência - ACHS**, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 191-202, jun./dez. 2014.

ANTUNES, A. do A.; MARQUES, M. R.; VARGAS, S. L. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a importância da leitura deleite na formação do professor leitor. **Linha Mestra**, n. 24, p. 217-220, jan./jul. 2014.

ANTUNES, H. S.; RECH, A. J. D.; ÁVILA, C. C. 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.

ARRETCHE, M. T. da S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. de. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: IEE/PUCSP, 2001. p. 43-56.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, fev. 2016.

AXER, B. Diálogos entre currículo e leitura: o caso do PNAIC. **Linha Mestra**, n. 24, p. 626-629, jan./jul. 2014.

AXER, B.; ROSÁRIO, R. PNAIC e suas traduções - desafios e negociações envolvendo os processos culturais do currículo. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Florianópolis, 2015. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-17.

BÁFICA, A. P. S.; BARROS, J. de A.; COUTO, M. E. S. A aquisição da leitura: uma análise dos jogos didáticos disponibilizados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. **Linha Mestra**, n. 24, p. 425-429, jan./jul.2014.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de educação**, v. 15, n.2, p-3-23, 2002.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n.89, p.1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, p.539-564, set./dez. 2005.

BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, n. 35, p. 37-55. 2010.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2012.

BARRETT, B. D. No Child Left Behind and the assault on teachers' professional practices and identities. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, p. 1018-1025. 2009.

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

BARROS, L. da S.; PEREIRA, U. C. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: contribuições para a formação de leitores. **Linha Mestra**, n. 24, p. 1943-1946, jan./jul. 2014.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control: theoretical studies towards Sociology of Language**. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

BERNSTEIN, B. Entrevista com Basil Bernstein. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, ano 4, v. 3, p. 383-387, out./dez. 1979.

BERNSTEIN, B. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981, p. 129-151.

BERNSTEIN, B. A educação não pode compensar a sociedade. In: GRÁCIO, S.; STOER, S. **Sociologia da Educação II: a construção social das práticas educativas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982, p. 19-31.

BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 26-42, maio. 1984.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.

BERNSTEIN, B. **Pedagogia, control simbólico e identidad**. Madri: Morata, 1998.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

BERNSTEIN, B.; DÍAZ, M. Hacia una teoría del discurso pedagógico. **Revista Colombiana de Educación**, n. 15, p. 105-153, set. 1985.

BOSCOLO, E. A. B.; CAMPOS, P. R. I. Rios e margens na formação de professores alfabetizadores: da política pública para o cotidiano da sala de aula. **Linha Mestra**, n. 24, p. 1091-1094, jan./jul. 2014.

BRASIL. Resolução n.º 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 1998.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007a.

BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007b.

BRASIL. **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007c.

BRASIL. Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010a.

BRASIL. Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 dez., 2010b.

BRASIL. Portaria n.º 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012a.

BRASIL. Medida Provisória n.º 586, de 8 de novembro de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012b.

BRASIL. Portaria n.º 1.458 de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC n.º 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2012d.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Manual do Pacto**. Brasília: MEC/SEB, 2012e.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2012f.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/SEB, 2012g.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: MEC/SEB, 2012h.

BRASIL. **Caderno de Educação Especial:** a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC/SEB, 2012i.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012j.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012k.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012l.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** vamos brincar de construir as nossas e outras histórias: ano 2, unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012m.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 2, unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012n.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem: ano 1, unidade 8. Brasília: MEC, SEB, 2012o.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças: ano 2, unidade 8. Brasília: MEC, SEB, 2012p.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Eixo: Formação. Lista de municípios. Instituição Responsável: Universidade Estadual de Ponta Grossa. Brasília: MEC, 2013a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/uepg_21jan13.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2015.

BRASIL. Portaria n.º 90 de 6 de fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 fev. 2013b.

BRASIL. Resolução n.º 4, de 27 de fevereiro de 2013. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 mar. 2013c.

BRASIL. Resolução n.º 12, de 8 de maio de 2013. Altera dispositivos da Resolução

CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2013d.

BRASIL. Portaria n.º 482 de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jun. 2013e.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: documento orientador das ações de formação em 2014. Brasília: DAGE/SEB/MEC, jan. 2014a.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014b.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: apresentação: alfabetização matemática. Brasília: MEC/SEB, 2014c.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015. Brasília: SEB/MEC, jan. 2015a.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015b.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 03. Brasília: MEC/SEB, 2015c.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Caderno 4. Brasília: MEC/SEB, 2015d.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ciências Humanas no ciclo de alfabetização. Caderno 9. Brasília: MEC/SEB, 2015e.

BRASIL. **MEC integra programas para intensificar a alfabetização**. 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=35051> Acesso em: 23 mar. 2016.

BRASIL. **Programa Integrado de Apoio à Alfabetização e ao Letramento**: apresentação. 2016b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36531-programa-nacional-de-formacao-22032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BRASIL. **PNAIC em ação 2016**: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília: SEB/MEC, 2016c.

BRITO, V. M. de; VIÉDES, S. C. A. A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 63, p. 147-171, jun. 2015.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

CABRAL, G. R. **Pensando a inserção de políticas públicas de formação continuada de professoras alfabetizadoras em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?** 2015. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **RBPAE**, v. 26, n. 3, p. 535-550, set./dez. 2010.

CARDOSO, B. *et al.* Colaboração interfederativa, política educacional e desigualdade no Brasil: um estudo de caso. In: VIII Jornadas de Sociologia de la UNLP, Mar del Plata, Província de Buenos Aires, 2014. **Anais...** Mar del Plata: UNLP, 2014. p. 1-20.

CARDOSO, C. J.; RODRIGUES, S. de F. P. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso: desafios e resultados. **Linha Mestra**, n. 24, p. 652-656, jan./jul. 2014.

CARDOSO, C. J.; CARDOSO, A. L. J. 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.

CARDOSO, M. **Pnaic chega à reta final acenando resultados e desafios**. Plataforma do Letramento, 2015. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-reportagem-detalle/972/pnaic-chega-a-reta-final-acenando-resultados-e-desafios.html?pagina=1>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

CEARÁ. Lei n.º 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 19 dez. 2007. p.1-2.

CONCEIÇÃO, S. P. da *et al.* Contribuições e desafios do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: XI ANPED SUL, Reunião Científica Regional da Anped: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 24 a 27 de julho de 2016. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-5.

CORDEIRO, R. V. **Alfabetização científica no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental: (des) construindo práticas pedagógicas**. 2015, 357f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

COUTO, M. E. S.; GONÇALVES, A. L. A formação dos formadores: um estudo sobre o PNAIC. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.11, n. 1, p. 151-170, jan./abr. 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CRUZ, M. M. P. da.; MARTINIAK, V. L. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: limites e possibilidades. In: MARTINIAK, V. L. (Org.). **Formação de professores alfabetizadores: políticas e práticas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. p. 35-55.

DAVIES, B. Bernstein, Durkheim e a Sociologia da Educação na Inglaterra. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 51-74, nov. 2003.

DICKEL, A. A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do Sistema de avaliação da educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio/ago. 2016.

DOMINGOS, A. M. *et al.* **A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

ELEUTÉRIO, P. F. da S. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no RN: a repercussão da formação docente sobre o planejamento do professor alfabetizador no processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar. **Linha Mestra**, n. 24, p. 2751-2754, jan./jul. 2014.

ESPANYA, M.; FLECHA, R. Novas contribuições de Basil Bernstein. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 7, p.82-88, jan./abr. 1998.

ETGES, N. J.; FERRARI, A. R. Algumas reflexões sobre a obra de Bernstein. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 361-365, out./dez. 1979.

FARIA, C. A. P. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 21-30, fev. 2003.

FARIA, C. A. P. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 59, p. 97-109, out. 2005.

FARIA, C. A. P. Implementação: ainda o “elo perdido” da análise de políticas públicas no Brasil? **Revista Debates**, Porto Alegre, v.6, n.2, p.13-36, maio-ago. 2012.

FEDATO, R. B. Alfabetização matemática e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2015. p. 16814-16825.

FIDELIS, A. C. e S; GUEDES-PINTO, A. L.; TONIN, F. B. Práticas de leitura deleite no processo de alfabetização: diálogos com a proposta de formação do Pacto/UNICAMP. **Linha Mestra**, n. 24, p. 361-364, jan./jul. 2014.

FONSECA, A. S. A. da. **Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC: reflexos no planejamento e na prática escolar**. 2013, 148f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

FONTANIVE, N. In: CANAL FUTURA; INSTITUTO AYRTON SENNA (Orgs.). **Plano Nacional de Educação: 21 especialistas analisam as metas para 2024**. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2015.

FRAMBACH, F. de A.; VIDAL, A. F. A formação continuada do PNAIC: entre diálogos e experiências de (de/trans)formação. In: CONSTANT, E.; NASER, L.; SANTOS, W. S. (Orgs.). **Educação em movimento: artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014**. Belo Horizonte: Rona Editora, 2015. p. 40-55.

FRANGELLA, R. de C. P. 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. 2016a.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um pacto curricular: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma Base Comum Nacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 69-89, abr./jun. 2016b.

GALLIAN, C. V. A. A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e a análise das questões ligadas à educação. **Educativa**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 239-255, jul./dez. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GARCEZ, W. R. Questões relacionadas à necessidade de formação continuada do professor de matemática dos anos iniciais. In: CONSTANT, E.; NASER, L.; SANTOS, W. S. (Orgs.). **Educação em movimento**: artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014. Belo Horizonte: Rona Editora, 2015. p. 98-121.

GOMES, A. V. A. **Alfabetização na idade certa**: garantir a aprendizagem no início do Ensino Fundamental. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

GUIDI, J. A.; AUADA; V. G. C. A influência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação continuada dos professores paranaenses. In: XI ANPED SUL, Reunião Científica Regional da Anped: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 24 a 27 de julho de 2016. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-13.

HATTGE, M. D. **Performatividade e inclusão no movimentos Todos pela Educação**. 2014. 182f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

HERMES, R.; RICHTER, S. R. S. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o tempo das infâncias na escola pública contemporânea. In: X ANPED SUL, Florianópolis, 2014. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014. p. 1-17.

HOADLEY, U.; MULLER, Johan. Códigos, pedagogia e conhecimento: avanços na sociologia da educação bernsteiniana. In: BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Sociologia da educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 89-98.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: INEP, 2013.

ISLABÃO V. A. C.; JARDIM, J. M. O.; NÖRNBERG, M. Heterogeneidade em sala de aula: entendimentos das Orientadoras de Estudo do PNAIC. In: XI ANPED SUL, Reunião Científica Regional da Anped: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 24 a 27 de julho de 2016. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-6.

JÄGER, J. J.; PEREIRA, V. B.; NÖRNBERG, M. Escritas de professoras orientadoras de estudo do PNAIC-MEC sobre planejamento. In: II COLÓQUIO NACIONAL: DIÁLOGOS

ENTRE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO; IX ENCONTRO DO NEL E II SEMINÁRIO DO PIBID DE LETRAS DA FURB, Blumenau, 2014. **Anais...** Blumenau: FURB, 2014. p. 1-15.

JÄGER, J. J.; SOUTO, L. K.; PORTO, G. C. Percepções de aprendizagens constituídas a partir dos estudos do material do PNAIC para a formação de graduandas de Pedagogia. **Linha Mestra**, n. 24, p. 1725-1729, jan./jul. 2014.

KAIUCA, M. A. Interfaces e diálogos do PNAIC numa perspectiva interdisciplinar. In: CONSTANT, E.; NASER, L.; SANTOS, W. S. (Orgs.). **Educação em movimento**: artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014. Belo Horizonte: Rona Editora, 2015. p. 56-69.

KLEIN, A. M.; GALINDO, M. A.; D'AGUA, S. V. N. de L. Os significados da formação docente desenvolvida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.11, n. 1, p. 129-150, jan./abr. 2016.

KLEIN, J. M. **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.

KLEIN, L. R. **Fundamentos teóricos – os ciclos de aprendizagem e a qualidade da escola pública**. In: Seminário de Educação e Políticas Educacionais: qualidade da escola pública e os Ciclos de Aprendizagem. Curitiba, 2003.

KORN, E.; KOERNER, R. M. 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: XI ANPED SUL, Reunião Científica Regional da Anped: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 24 a 27 de julho de 2016. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-18.

JESUS, F. S. de. Propostas filosóficas para os cursos de formação de professores: algumas considerações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. In: CONSTANT, E.; NASER, L.; SANTOS, W. S. (Orgs.). **Educação em movimento**: artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014. Belo Horizonte: Rona Editora, 2015. p. 84-97.

LEAL, T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: GALVÃO, A.; *et al.* (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, T. F. **Alfabetização na perspectiva do letramento**: currículo e prática pedagógica. Ponta Grossa: UEPG, 25 nov. 2013. Palestra ministrada aos Formadores e Orientadores de Estudos do PNAIC.

LEAL, T. F. Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão. **Revista Educação em Foco**, Edição Especial, Juiz de Fora, p. 23-44, fev. 2015.

LEITE, E. A. S. **Alfabetização e letramento**: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2014. 140 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-111, dez. 2013.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. Estrutura normativa e implementação de políticas públicas. In: MADEIRA, L. M. (Org.). **Avaliação de políticas públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014. p. 50-63.

LINGARD, B. Para uma sociologia das pedagogias. In: In: BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 190-201.

LINO, C. de S. ANA, PNAIC e ciclo de alfabetização: apontamentos de uma pesquisa em construção. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO, Rio de Janeiro, 2015. **Anais...** Rio de Janeiro: Realize, 2015. p. 1-7.

LOTTA, G. S. **Implementação de Políticas Públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos Burocratas de Nível de Rua no Programa Saúde da Família**. 295f. 2010. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOTTA, G. S. Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 19, p. 188-208, 2014.

LOVATO, R. G.; MACIEL, F. I. P. A formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, a partir das duas últimas décadas: um olhar sobre o PROFA, Pró-Letramento e PNAIC. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2015. p. 128-140.

LUCACHINSKI, E. S. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação de professores para a prática alfabetizadora com alunos com deficiência**. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó/SC, 2015.

LUCACHINSKI, E. S.; TONDIN, C. F.; BADALOTTI, R. M. Políticas públicas e o direito à educação: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: I ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE PROFESORES DE POLÍTICA EDUCATIVA, II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE QUESTÕES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, Guarulhos/SP, 2015. **Anais...** Guarulhos/SP, 2015. v. 1. p. 1-15.

LUCACHINSKI, E. S.; TONDIN, C. F. Alfabetização de crianças com deficiência e redução das desigualdades no âmbito do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 217-234, jan./abr. 2016.

LUZ, I. C. P. da; FERREIRA, D. L. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação, avaliação e trabalho docente em análise. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Recife, 2013. **Anais...** Recife: ANPAE, 2013. p. 1-13.

MACHADO, M. V.; INOCÊNCIO, K. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação de professores alfabetizadores. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2015. p. 20055-20065.

MAINARDES, J. Cenários de aprendizagem: instâncias interativas na sala de aula. In: MARTINS, J. B. (Org.). **Na perspectiva de Vygotsky**. São Paulo: Quebra Nozes, Londrina: Edições Cefil, 1999. p. 27-49.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007a.

MAINARDES, J. **Projeto DiferenciAção**: criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado. Ponta Grossa: UEPG, 2007b. Disponível em: <<http://www.uepg.br/gppepe>>. Acesso em: 14 out. 2016.

MAINARDES, J. A educação brasileira no caminho da qualidade? Questões e problemas das políticas educacionais atuais. In: PULLIN, Elsa; BERBEL, Neusi A. N. (Orgs.). **Pesquisas em educação**: inquietações e desafios. Londrina: Eduel, 2012, p. 163-173.

MAINARDES, J. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, nov. 2015.

MAINARDES, J. Avaliação da aprendizagem na alfabetização. In: CRUZ, M. do C. S. C.; BORBA, R. E. de S. R. (Orgs.). **Ciclo de Palestras**. 1. ed. Recife: UFPE, 2016. v. 1. p. 109-125.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago, 2010.

MANZANO. T. S. **Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC no Município de São Paulo**: proposições e ações. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, C. de A.; RIBEIRO, A. P. de M.; CIASCA, M. I. F. L. Paic: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

MARTINIAK, V. L.; CRUZ, M. M. P. da. A formação continuada de professores alfabetizadores: desafios e perspectivas. In: MARTINIAK, V. L. (Org.). **Formação de professores alfabetizadores: políticas e práticas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. p. 13-34.

MARTINS, A. S. **Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo**. 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

MARTINS, A. S. **“Todos pela Educação”**: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. Trabalho apresentado no GT 9 – Trabalho e Educação durante a 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2008.

MARTINS, A. S. A Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun. 2009.

MARTINS, E. M. **“Movimento Todos pela Educação”**: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MELO, E. P. C. B. N. de. PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. 2015. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MERCADANTE, A. **Dilma ressalta que alfabetização infantil é ponto estratégico para o país**. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vGVdbW5ew8Y>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

MERCADANTE, A. Aloizio Mercadante assume Ministério da Educação. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=67PgEEUu5Js>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

MICARELLO, H. A. L. da S. A avaliação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Revista Educação em Foco**, Edição Especial, Juiz de Fora, p. 63-79, fev. 2015.

MINATEL, M. Q. P.; SANTOS, S. M. C. dos; GUIMARÃES, S. R. K. 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.

MINDIATE, M. J. **Uma compreensão da alfabetização matemática como política pública no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2015.

MONTEIRO, A. B. B. As concepções de lúdico a partir da unidade quatro dos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – 2013. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. M. Basil Bernstein: Sociologia para a Educação. In: TEODORO, A.; TORRES, C. (Orgs.). **Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI**. Lisboa: Edições Afrontamento, 2004.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.2, n.2, p.115-130, jul./dez. 2007.

MOREIRA, J. A. da S.; SAITO, H. I. Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para alfabetização escolar? **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 55-64, set./dez. 2013.

MOREIRA, J. A. da S.; SILVA, R. V. da. Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.11, n. 1, p. 37-61, jan./abr. 2016.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização: 1876-1994**. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

NASCIMENTO, D. M. do; HERNANDES, E. D. K.; SANTOS, C. S. dos. Formação de professores leitores: um estudo sobre o PNAIC. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2015. p. 21761-21772.

NEVES, I. P. *et al.* Os discursos instructional e regulador em programas de ciências: estudo comparativo de duas reformas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 1, p. 209-245, 2000.

PERES, E. “A produção da crença”: políticas de alfabetização no Brasil na última década (2006-2016). In: XI ANPED SUL, Reunião Científica Regional da Anped: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 24 a 27 de julho de 2016. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-22.

PIRES, A. de P.; SCHNECKENBERG, M. Política de formação continuada de professores: o PNAIC e o desafio da alfabetização na idade certa. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 7, n. 2, p. 103-126, 2015.

PIRES, D.; MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade: estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 12, n. 12, p. 1-28, 2004.

PONTA GROSSA. **Diretrizes Curriculares: Ensino Fundamental**. 1. ed. Ponta Grossa, PR: Gráfica e Editora Kaygange Ltda, 2015.

PORTO, Z. G. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: concepções, desafios, perspectivas. IN: ALMEIDA, L. C.; LAPLANE, A. L. F. de; PAIXÃO, A. H. (Orgs.).

“Mudanças atuais na sociedade brasileira e o Sistema Nacional de Educação: qualidade da educação pública como direito humano”. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016. p. 64-90.

RESENDE, V. A. D. L. de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**. 2015. 215f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

RIBAS, J. da R.; ANTUNES, H. S.; BOLZAN, M. Análise reflexiva dos cadernos de educação do campo trabalhados no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2015. p. 9639-9653.

RIBEIRO, S.; ALBUQUERQUE, A. S. de. Educação do Campo e o (im) Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Revista Educação em Foco**, Edição Especial, Juiz de Fora, p. 45-61, fev. 2015.

ROCHA, A. A. B. de M. A importância da implementação para a análise das políticas públicas. **Revista Pensamento e Realidade**, v. 27, n.1, p. 3-18, 2012.

ROLKOUSKI, E. Políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil: um problema de concepção, escala ou implementação? In: XI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, Curitiba, 2013. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2013. p. 1-16.

ROSA, K. S. da. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: repercussões da Provinha Brasil**. 2014. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2014.

ROSA, S. S. da. Reformas educacionais e pesquisa: as políticas “em cena” no Brasil e na Inglaterra. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, ago. 2012.

SÁ, C. F. de; PESSOA, A. C. R. G. 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.

SALOMÃO, R. **A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC**. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2014.

SANTIAGO, L. T. M. **As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

SANTOS, C. A. 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 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, L. G. dos. **Os significados da indisciplina na escola**. 2011, 117p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

SANTOS, N. F. C. dos. **Entre o proposto e o almejado:** da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almeçadas por docentes participantes. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

SANTOS, P. R. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012):** análise e perspectiva de ação. 2015. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J. 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.

SILVA, L. D. S. da. **A tensão entre as perspectivas da retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC**. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, L. S. P. A dimensão lúdica na criança e seu *espaço tempo* na escola. **Revista Educação em Foco**, Edição Especial, Juiz de Fora, p. 261-277, fev. 2015.

SILVA, M. A. da; OLIVEIRA, M. A. de; CAETANO, M. R. O Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Vale do Paranhana: o contexto da prática. **COLÓQUIO – Revista do Desenvolvimento Regional – Faccat**, Taquara/RS, v. 11, n. 2, p. 45-53, jul./dez. 2014.

SILVA, R. **Os desafios da gestão da formação de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa em Acopiara/CE**. 2013, 114f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.
SILVA, R. R. D. da; CARVALHO, R. S. de; SILVA, R. M. D. 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.

SILVA, T. A. da; VELEDA, N. Z.; MELLO; G. B. Concepções epistemológicas: uma reflexão acerca dos processos formativos do PNAIC. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2015. p. 15236-15248.

SILVA, T. T. da. A dialética da interioridade e da exterioridade em Bernstein e em Bourdieu. **Teoria e Educação**, n. 5, p. 133-148, 1992.

SOARES, A. B. **A formação dos formadores:** um encontro com as práticas discursivas de sujeitos tutores e professores. 2012, 172p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. 256f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, M. Letramento/Alfabetismo. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 10, jul./ago, 1996.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 15 ed. São Paulo, Ática, 1997.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003a.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003b. p. 89-113.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-16, jan./abr. 2004.

SOARES, M. Letrar é mais que alfabetizar. Entrevista. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 1-7, nov. 2010a.

SOARES, M. A entrada da criança no mundo na escrita: o papel da escola. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba: SEED, 2010b. p. 21-27.

SOARES, M. “Não existe um currículo no Brasil”. **Presença Pedagógica**, v. 18, n. 107, set./out. 2012.

SOARES, M. Formação *de* rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.146-173, dez. 2014.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M.; MACIEL, F. (Orgs.). **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SINGH, P.; THOMAS, S.; HARRIS, J. Recontextualising policy discourses: a Bernsteinian perspective on policy interpretation, translation, enactment, **Journal of Education Policy**, v. 28, n. 4, p. 465-480. jul. 2013.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SOUSA, S. N.; NOGUEIRA, E. G. D.; MELIM, A. P. G. Um cenário, duas técnicas: análise dos pressupostos teóricos dos Programas Alfa e Beto e PNAIC. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Florianópolis, 2015. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-19.

SOUZA, E. C. P. de; COSTA, D. Q. dos S. da. Fóruns das Universidades: a construção de elos na formação continuada de professores do PNAIC. In: CONSTANT, E.; NASER, L.; SANTOS, W. S. (Orgs.). **Educação em movimento: artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014**. Belo Horizonte: Rona Editora, 2015. p. 16-28.

SOUZA, E. E. P. de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2014. 358f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014a.

SOUZA, E. E. P. de. A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: X ANPED SUL, Florianópolis, 2014. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014b. p. 1-18.

SOUZA, J. T. **Concepção de oralidade presente no PNAIC e na formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco**. 2015. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SOUZA, T. P. **O trabalho docente e os programas de formação continuada para professores alfabetizadores**. 2015 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, 2015.

SOUZA, V. A. de. **O Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”**: desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente. 2014. 342f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2014.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TEDESCO, S. **Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais - PNAIC e PROUCA - para alfabetização no Ensino Fundamental de uma escola pública**. 2015. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

TEIXEIRA, T. M. de S. M. **PROFA: olhares de professores alfabetizadores**. 2010, 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Compromisso Todos pela Educação: Todos pela Educação rumo a 2022**. Todos pela Educação: São Paulo, 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas: primeiro relatório de acompanhamento das 5 metas do movimento Todos Pela Educação**. Todos pela Educação: São Paulo, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas 2009: segundo relatório de acompanhamento das Metas do movimento Todos Pela Educação**. Todos pela Educação: São Paulo, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas 2010.** Todos pela Educação: São Paulo, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas 2011:** quarto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação. Todos pela Educação: São Paulo: 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas 2012:** quinto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação. Todos pela Educação: São Paulo: 2013a.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas 2012:** resultados e análise dos itens da Prova ABC 2012. Todos pela Educação: São Paulo: 2013b.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas 2013-14:** sexto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação. Todos pela Educação: São Paulo: 2015.

TOTI, M. C. da S. **O currículo de ciências no ciclo de alfabetização e o efeito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):** um estudo sobre um município do sudoeste goiano Jataí. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, 2014.

VENTURA, A. L. S. de L. **PNAIC Polo São Paulo:** desafios da implementação de uma Política Pública de Educação. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIÉDES, S. C. A. **Políticas públicas em alfabetização:** o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio - MS. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

VIEIRA, C. F. D. **Formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC:** do texto ao contexto. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista - Coordenadora Geral do PNAIC na Instituição de Ensino Superior

Dados pessoais e profissionais

1. Gostaria que a professora se apresentasse, descrevendo a sua formação acadêmica, o seu tempo de serviço no magistério, seu tempo de atuação como Coordenadora Geral do PNAIC, se a professora já foi alfabetizadora, a carga horária destinada ao PNAIC e algo mais que queira apresentar.

Questões:

1. Quais são suas atribuições enquanto Coordenadora Geral do PNAIC na IES?
2. Você recebeu alguma formação específica para atuar como Coordenadora Geral? Qual?
3. Qual a sua opinião sobre a importância do PNAIC, levando-se em consideração que ele tem como objetivo principal alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos, e que tem como eixo principal a formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo?
4. Você tem informações de como foi elaborado o material de formação continuada? (encontros de formação)
5. Você poderia informar alguns dados sobre o número de municípios, professores cursistas, orientadores de estudo, formados, etc. envolvidos no PNAIC na abrangência da UEPG?
6. Com relação ao financiamento, você poderia dar informações?
7. Você poderia dizer como foi e está sendo a atuação do PNAIC no município de Ponta Grossa?
8. Como é feito o acompanhamento e avaliação da participação do município de Ponta Grossa no PNAIC?
9. Qual o apoio recebido do Ministério da Educação para a execução do PNAIC no município de Ponta Grossa? E qual o apoio recebido da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa para a execução do PNAIC no município?
10. Como aconteceu a seleção dos orientadores de estudo? E como foi e está sendo organizada e executada a formação dos orientadores de estudo?
11. Como aconteceu a seleção dos professores alfabetizadores? E como foi e está sendo organizada e executada a formação dos professores alfabetizadores?
12. A partir das avaliações realizadas até o presente momento, você poderia destacar quais são os avanços encontrados no PNAIC? E quais são os limites? E quais são os desafios?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista - Formadora do PNAIC na Instituição de Ensino Superior

Dados pessoais e profissionais

1. Gostaria que a professora se apresentasse, descrevendo a sua formação acadêmica, o seu tempo de serviço no magistério, seu tempo de atuação como Formadora do PNAIC na UEPG, se a professora já foi alfabetizadora, a carga horária semanal que você destina ao trabalho com o PNAIC e algo mais que queira apresentar.

Questões:

1. Quais são suas atribuições enquanto Formadora do PNAIC na IES?
2. Você recebeu alguma formação específica para atuar como Formadora? Qual?
3. Qual a sua opinião sobre o PNAIC? Sobre os encontros de formação com orientadores de estudo? Sobre a carga horária destinada para a formação? Sobre os materiais de formação?
4. Como são preparados os encontros de formação para os orientadores de estudo?
5. Você poderia dizer como foi e está sendo a atuação do PNAIC na UEPG?
6. Como é feito o acompanhamento e avaliação da participação dos orientadores de estudo?
7. A partir das avaliações realizadas até o presente momento, você poderia destacar quais são os avanços encontrados no PNAIC, em relação à formação dos orientadores de estudo? E quais são os limites? E quais são os desafios?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista - Coordenadora Local do PNAIC no município de Ponta Grossa/PR

Dados pessoais e profissionais

1. Gostaria que a professora se apresentasse, descrevendo a sua formação acadêmica, o seu tempo de serviço no magistério, seu tempo de atuação como Coordenadora Local do PNAIC, se a professora já foi alfabetizadora, a carga horária semanal destinada ao PNAIC e algo mais que queira apresentar.

Dados sobre a rede municipal de Ponta Grossa/PR:

1. Quantos alunos havia no Ensino Fundamental no ano 2015?
2. Quantos CMEIS haviam na rede no ano de 2015?
3. Quantas escolas de Ensino Fundamental haviam na rede no ano de 2015?
4. Quantas dessas escolas ofertavam o tempo integral em 2014? E em 2015?
5. Em que ano o ciclo de alfabetização foi implantado na rede?

Questões sobre o PNAIC:

1. Quais são suas atribuições enquanto Coordenadora Local do PNAIC?
2. Você recebeu alguma formação específica para atuar como Coordenadora Local? Qual?
3. Qual a sua opinião sobre o PNAIC, levando-se em consideração que ele tem como objetivo principal alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos, e que tem como eixo principal a formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo?
4. Você poderia informar alguns dados sobre o número de orientadores de estudo e professores cursistas, envolvidos no PNAIC no município?
5. Você tem informações de como estão acontecendo os encontros de formação?
6. Você poderia dizer como foi e está sendo a atuação do PNAIC no município de Ponta Grossa?
7. Como é feito o acompanhamento e avaliação da participação de orientadores de estudo e professores cursistas do município de Ponta Grossa no PNAIC?
8. Qual o apoio recebido do Ministério da Educação para a execução do PNAIC no município de Ponta Grossa? E qual o apoio recebido da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa para a execução do PNAIC no município?
9. Além dos materiais didáticos e pedagógicos distribuídos pelo MEC/PNAIC quais outros são adquiridos pela Secretaria de Educação para o ciclo de alfabetização?
10. A partir das avaliações realizadas até o presente momento, você poderia destacar quais são os avanços encontrados no PNAIC? E quais são os limites? E quais são os desafios?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista - Orientadora de Estudos do PNAIC no município de Ponta Grossa/PR

Dados pessoais e profissionais

1. Gostaria que a professora se apresentasse, descrevendo a sua formação acadêmica, o seu tempo de serviço no magistério, seu tempo de atuação como Formadora do PNAIC na UEPG, se a professora já foi alfabetizadora, a carga horária semanal que você destina ao trabalho com o PNAIC e algo mais que queira apresentar.

Questões:

1. Quais são suas atribuições enquanto Orientadora de Estudos do PNAIC na IES?
2. Você recebeu alguma formação específica para atuar como Orientadora? Qual?
3. Qual a sua opinião sobre o PNAIC? Sobre os encontros de formação com professores alfabetizadores? Sobre a carga horária destinada para a formação? Sobre os materiais de formação?
4. Como são preparados os encontros de formação para os professores alfabetizadores?
5. Você poderia dizer como foi e está sendo a atuação do PNAIC no município de Ponta Grossa junto aos professores alfabetizadores?
6. Como é feito o acompanhamento e avaliação da participação dos professores alfabetizadores?
7. A partir das avaliações realizadas até o presente momento, você poderia destacar quais são os avanços encontrados no PNAIC, em relação à formação dos professores alfabetizadores? E quais são os limites? E quais são os desafios?

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista - Professoras (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental)

Dados pessoais

1. Sexo: () masculino () feminino
2. Idade:
3. Formação Acadêmica
 - Curso de Nível Médio:
 - Curso de Nível Superior:
 - Curso de Pós-graduação:
4. Tempo de serviço
 - No Magistério:
 - Em classes de alfabetização:
 - Em turmas do PNAIC (2013 em diante):

Questões sobre o PNAIC

- 1 - Antes do início do PNAIC, você participou de outra formação específica para professores alfabetizadores? Qual a sua opinião sobre elas?
- 2 - Qual a sua opinião sobre os materiais (cadernos de estudo, materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais) utilizados no PNAIC?
- 3 - Qual a sua opinião sobre os “encontros de formação” oferecidos para professores do PNAIC?
- 4 - Além dos “encontros de formação” você tem tido a oportunidade de participar de outras atividades voltadas à formação? Quais? Qual a sua opinião sobre elas?

Questões sobre a prática pedagógica

- 1 - Você considera que o PNAIC tem contribuído para a melhoria da sua prática pedagógica? Em que aspectos?
- 2 - A proposta do PNAIC é que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade. Como você trabalha em sala de aula para que essa proposta tenha êxito?
- 3 - Quais as maiores dificuldades que você encontra para efetivar as propostas do PNAIC?
- 4 - Como você realiza a avaliação dos alunos? A avaliação realizada serve como ponto de partida para o seu planejamento?
- 5 - Você considera a sua classe heterogênea (diferentes níveis de aprendizagem e de necessidades de aprendizagem)? Você planeja atividades diferenciadas?
- 6 - Você tem observado mudanças nas aprendizagens dos alunos, decorrentes da utilização das propostas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa? Quais?

APÊNDICE F - Roteiro de entrevista - Diretoras das escolas

Dados pessoais

1. Sexo: () masculino () feminino

2. Idade:

3. Formação Acadêmica

- Curso de Nível Médio:

- Curso de Nível Superior:

- Curso de Pós-graduação:

4. Tempo de serviço

- No Magistério:

- Em classes de alfabetização:

- Na direção da escola:

Questões sobre o PNAIC

1. Qual a sua opinião sobre a importância do PNAIC, levando-se em consideração que ele tem como objetivo principal alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos, e que tem como eixo principal a formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo?

2. Você poderia dizer como foi e está sendo a atuação do PNAIC na sua escola?

3. Como você observa a escola antes do PNAIC? E como você a considera agora?

4. Você considera que o PNAIC tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica dos professores? Em que aspectos?

5. Você considera que o PNAIC tem contribuído para a aprendizagem dos alunos? Em que aspectos?

6. Qual é o currículo adotado na escola? Ele se baseia no PNAIC? Foi reelaborado a partir do PNAIC ou já existia?

7. Você poderia informar se a escola disponibiliza materiais para as professoras utilizarem com os alunos? E quais são estes materiais?

8. Na sua opinião quais as maiores dificuldades encontradas para se efetivar as propostas do PNAIC na sua escola?

APÊNDICE G - Roteiro de entrevista - Pedagogas das escolas

Dados pessoais

1. Sexo: () masculino () feminino
2. Idade:
3. Formação Acadêmica
 - Curso de Nível Médio:
 - Curso de Nível Superior:
 - Curso de Pós-graduação:
4. Tempo de serviço
 - No Magistério:
 - Em classes de alfabetização:
 - Na coordenação pedagógica da escola:

Questões sobre o PNAIC

1. Qual a sua opinião sobre a importância do PNAIC, levando-se em consideração que ele tem como objetivo principal alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos, e que tem como eixo principal a formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo?
2. Você poderia dizer como foi e está sendo a atuação do PNAIC na sua escola?
3. Como você observa a escola antes do PNAIC? E como você a considera agora?
4. Você considera que o PNAIC tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica dos professores? Em que aspectos?
5. Você considera que o PNAIC tem contribuído para a aprendizagem dos alunos? Em que aspectos?
6. Qual é o currículo adotado na escola? Ele se baseia no PNAIC? Foi reelaborado a partir do PNAIC ou já existia?
7. Como são realizados pelas professoras do ciclo de alfabetização, os processos de seleção dos conteúdos e planejamento de atividades? Na seleção de conteúdos e planejamento de atividades as professoras consideram a formação recebida no PNAIC?
8. Você poderia dizer como os professores planejam as suas aulas e quais os materiais utilizados por eles? Eles utilizam os materiais do PNAIC? Quais?
9. Na sua opinião quais as maiores dificuldades encontradas para se efetivar as propostas do PNAIC?

APÊNDICE H - Universidades que participam das ações do PNAIC

Unidade de Federação	Universidade	Região
Acre	Universidade Federal do Acre - UFAC	Norte
Alagoas	Universidade Federal de Alagoas - UFAL	Nordeste
Amazonas	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Norte
Amapá	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	Norte
Bahia	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB	Nordeste
Bahia	Universidade Federal da Bahia - UFBA	Nordeste
Bahia	Universidade Estadual da Bahia - UNEB	Nordeste
Ceará	Universidade Federal do Ceará - UFC	Nordeste
Distrito Federal	Universidade de Brasília - UnB	Centro-Oeste
Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	Sudeste
Goiás	Universidade Federal de Goiás - UFG	Centro-Oeste
Maranhão	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	Nordeste
Minas Gerais	Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP	Sudeste
Minas Gerais	Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	Sudeste
Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Sudeste
Minas Gerais	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	Sudeste
Minas Gerais	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM	Sudeste
Minas Gerais	Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG	Sudeste
Minas Gerais	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	Sudeste
Mato Grosso do Sul	Universidade de Mato Grosso do Sul - UFMS	Centro-Oeste
Mato Grosso	Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT	Centro-Oeste
Pará	Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA	Norte
Pará	Universidade Federal do Pará - UFPA	Norte
Paraíba	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Nordeste
Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Nordeste
Piauí	Universidade do Piauí - UFPI	Nordeste
Paraná	Universidade Federal do Paraná - UFPR	Sul
Paraná	Universidade Estadual de Maringá - UEM	Sul
Paraná	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	Sul
Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Sudeste
Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	Nordeste
Rondônia	Universidade Federal de Rondônia - UNIR	Norte
Roraima	Universidade Federal de Roraima - UFRR	Norte
Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Pelotas - UFPel	Sul
Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Sul
Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Sul
Sergipe	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Nordeste
São Paulo	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	Sul
São Paulo	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP	Sul
São Paulo	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	Sul
Tocantins	Universidade Federal do Tocantins - UFT	Norte

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações contidas no site oficial do PNAIC: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>

APÊNDICE I - Valores das bolsas para os participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Profissionais da educação	Valor (R\$)
Coordenador-geral da IES	2.000,00
Coordenador-adjunto da IES	1.400,00
Supervisor da IES	1.200,00
Formador da IES	1.100,00
Coordenador das ações do Pacto nos Estados, Distrito Federal e Municípios	765,00
Orientador de estudo	765,00
Professor alfabetizador	200,00

Fonte: Elaborado pela autora, com base no documento BRASIL, 2013b.

APÊNDICE J - Publicações sobre o PNAIC que foram utilizadas na revisão de literatura

Categorias	Autor (ano)	Título	Natureza
PNAIC como Política Educacional	Alferes (2015)	O processo de produção e organização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise do contexto da produção do texto	Trabalho completo em anais de evento
	Almeida (2014)	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	Dissertação
	Antunes, Marques e Vargas (2014)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a importância da leitura deleite na formação do professor leitor	Artigo
	Barros e Pereira (2014)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: contribuições para a formação de leitores	Artigo
	Boscolo e Campos (2014)	Rios e margens na formação de professores alfabetizadores: da política pública para o cotidiano da sala de aula	Artigo
	Brito e Viédes (2015)	A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo?	Artigo
	Cardoso <i>et al.</i> (2014)	Colaboração interfederativa, política educacional e desigualdade no Brasil: um estudo de caso	Trabalho completo em anais de evento
	Cardoso e Cardoso (2016)	Formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alinhamento entre práticas, princípios formativos e objetivos	Artigo
	Cardoso e Rodrigues (2014)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso: desafios e resultados	Artigo
	Cruz e Martiniak (2015)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: limites e possibilidades	Capítulo de livro
	Fidelis, Guedes-Pinto e Tonin (2014)	Práticas de leitura deleite no processo de alfabetização: diálogos com a proposta de formação do Pacto/UNICAMP	Artigo
	Klein, Galindo e D`agua (2016)	Os significados da formação docente desenvolvida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Artigo
	Leite (2014)	Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Dissertação
	Lucachinski (2015)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação de professores para a prática alfabetizadora com alunos com deficiência	Dissertação
	Lucachinski, Tondin e Badalotti (2015)	Políticas públicas e o direito à educação: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	Trabalho completo em anais de evento
	Lucachinski e Tondin (2016)	Alfabetização de crianças com deficiência e redução das desigualdades no âmbito do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa.	Artigo
	Manzano (2014)	Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC no Município de São Paulo: proposições e ações	Dissertação
	Mindiate (2015)	Uma compreensão da alfabetização matemática como política pública no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	Dissertação
	Moreira e Saito	Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de	Artigo

	(2013)	alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para alfabetização escolar?	
	Peres (2016)	“A produção da crença”: políticas de alfabetização no Brasil na última década (2006-2016)	Trabalho completo em anais de evento
	Porto (2016)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: concepções, desafios, perspectivas	Capítulo de livro
	Ribeiro e Albuquerque (2015)	Educação do Campo e o (im) Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Artigo
	Rolkouski (2013)	Políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil: um problema de concepção, escala ou implementação?	Trabalho completo em anais de evento
	Santos (2015)	Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almejadas por docentes participantes	Dissertação
	Santos (2015)	O papel do coordenador pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa - PNAIC	Dissertação
	Silva, Oliveira e Caetano (2014)	O Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Vale do Paranhana: o contexto da prática	Artigo
	Sousa, Nogueira e Melim (2015)	Um cenário, duas técnicas: análise dos pressupostos teóricos dos Programas Alfa e Beto e PNAIC.	Trabalho completo em anais de evento
	Souza e Costa (2015)	Fóruns das Universidades: a construção de elos na formação continuada de professores do PNAIC	Capítulo de livro
	Tedesco (2015)	Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais – PNAIC e PROUCA - para alfabetização no Ensino Fundamental de uma escola pública	Dissertação
	Ventura (2016)	PNAIC Polo São Paulo: desafios da implementação de uma Política Pública de Educação	Dissertação
	Viédes (2015)	Políticas públicas em alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio-MS	Dissertação
	Vieira (2015)	Formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: do texto ao contexto	Dissertação
PNAIC e Formação de professores	Ansiliero e Rosa (2014)	Alfabetização e letramento: percorrendo o caminho até o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Artigo
	Antunes, Rech e Ávila (2016)	Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Artigo
	Cabral (2015)	Pensando a inserção de políticas públicas de formação continuada de professoras alfabetizadoras em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?	Tese
	Conceição <i>et al.</i> (2016)	Contribuições e desafios do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Trabalho completo em anais de evento.
	Couto e Gonçalves (2016)	A formação dos formadores: um estudo do PNAIC	Artigo
	Frambach e Vidal	A formação continuada do PNAIC: entre diálogos e	Capítulo de

	(2015)	experiências de (de/trans)formação	livro
	Garcez (2015)	Questões relacionadas à necessidade de formação continuada do professor de matemática dos anos iniciais	Capítulo de livro
	Guidi e Auada (2016)	A influência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação continuada dos professores paranaenses	Trabalho completo em anais de evento
	Islabão, Jardim e Nörnberg (2016)	Heterogeneidade em sala de aula: entendimentos das Orientadoras de Estudo do PNAIC	Trabalho completo em anais de evento.
	Jäger, Souto e Porto (2014)	Percepções de aprendizagens constituídas a partir dos estudos do material do PNAIC para a formação de graduandas de Pedagogia	Artigo
	Jesus (2015)	Propostas filosóficas para os cursos de formação de professores: algumas considerações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC	Capítulo de livro
	Kaiuca (2015)	Interfaces e diálogos do PNAIC numa perspectiva interdisciplinar	Capítulo de livro
	Lovato e Maciel (2015)	A formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, a partir das duas últimas décadas: um olhar sobre o PROFA, Pró-Letramento e PNAIC	Trabalho completo em anais de evento
	Luz e Ferreira (2013)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação, avaliação e trabalho docente em análise	Trabalho completo em anais de evento
	Martiniak e Cruz (2015)	A formação continuada de professores alfabetizadores: desafios e perspectivas	Capítulo de livro
	Moreira e Silva (2016)	Políticas para formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil	Artigo
	Pires e Schneckenberg (2015)	Política de formação continuada de professores: o PNAIC e o desafio da alfabetização na idade certa	Artigo
	Salomão (2014)	A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC	Dissertação
	Santiago (2015)	As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização	Dissertação
	Shimazaki e Menegassi (2016)	O formador de professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as alterações em suas práticas profissionais	Artigo
	Silva, Carvalho e Silva (2016)	Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações	Artigo
	Silva, Veleda e Mello (2015)	Concepções epistemológicas: uma reflexão acerca dos processos formativos do PNAIC	Trabalho completo em anais de evento
	Souza (2014b)	A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Trabalho completo em anais de evento
	Souza (2015)	Concepção de oralidade presente no PNAIC e na formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco	Dissertação
Análise de material do PNAIC	Axer e Rosário (2015)	PNAIC e suas traduções - desafios e negociações envolvendo os processos culturais do currículo	Trabalho completo em anais de

			eventos
	Báfica, Barros e Couto (2014)	A aquisição da leitura: uma análise dos jogos didáticos disponibilizados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC	Artigo
	Fedato (2015)	Alfabetização matemática e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Trabalho completo em anais de eventos
	Hermes e Richter (2014)	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o tempo das infâncias na escola pública contemporânea	Trabalho completo em anais de eventos
	Klein (2015)	Representações e identidades docentes nos cadernos de formação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Dissertação
	Melo (2015)	PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente	Dissertação
	Monteiro (2015)	As concepções de lúdico a partir da unidade quatro dos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC - 2013	Dissertação
	Nascimento, Hernandes e Santos (2015)	Formação de professores leitores: um estudo sobre o PNAIC.	Trabalho completo em anais de eventos
	Resende (2015)	Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC	Tese
	Ribas, Antunes e Bolzan (2015)	Análise reflexiva dos cadernos de educação do campo trabalhados no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Trabalho completo em anais de eventos
	Souza (2014a)	A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	Dissertação
	Souza (2015)	O trabalho docente e os programas de formação continuada para professores alfabetizadores	Dissertação
PNAIC e avaliação	Dickel (2016)	A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do Sistema de avaliação da educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle	Artigo
	Lino (2015)	ANA, PNAIC e ciclo de alfabetização: apontamentos de uma pesquisa em construção	Trabalho completo em anais de eventos
	Micarello (2015)	A avaliação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Artigo
	Minatel, Santos e Guimarães (2015)	Avaliação dos professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Artigo
	Rosa (2014)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussões da Provinha Brasil	Dissertação
	Silva (2015)	A tensão entre as perspectivas da retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC	Dissertação
PNAIC e	Alferes e Mainardes	Um currículo nacional para os anos iniciais? Análise	Artigo

currículo	(2014)	preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”	
	Axer (2014)	Diálogos entre currículo e leitura: o caso do PNAIC	Artigo
	Frangella (2016a)	Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo	Artigo
	Frangella (2016b)	Um pacto curricular: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma Base Comum Nacional	Artigo
	Leal (2015)	Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão	Artigo
	Toti (2014)	O currículo de ciências no ciclo de alfabetização e o efeito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): um estudo sobre um município do sudoeste goiano	Dissertação
PNAIC e planejamento	Alcover (2016)	PNAIC e a prática pedagógica de algumas professoras da rede municipal de educação de Primavera do Leste - MT	Artigo
	Eleutério (2014)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no RN: a repercussão da formação docente sobre o planejamento do professor alfabetizador no processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar	Artigo
	Jäger, Pereira e Nörnberg (2014)	Escritas de professoras orientadoras de estudo do PNAIC-MEC sobre planejamento	Trabalho completo em anais de eventos
Ensino e aprendizagem no PNAIC	Amorim (2015)	Diálogos com professores da Educação Básica sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): concepções iniciais	Trabalho completo em anais de evento
	Sá e Pessoa (2016)	Práticas de alfabetização em turma multisseriada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Artigo
Revisão de literatura do PNAIC	Korn e Koerner (2016)	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)	Trabalho completo em anais de evento
	Machado e Inocêncio (2015)	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação de professores alfabetizadores	Trabalho completo em anais de eventos

Fonte: A autora (2016).

APÊNDICE K - Publicações sobre o PNAIC classificadas como relatos de experiência

Autor (ano)	Título	Natureza
Aguiar <i>et al.</i> (2015)	Dia do desafio	Capítulo de livro
Alvim (2015)	Práticas de leitura e de escrita em História: diálogos com os direitos de aprendizagem em História	Artigo
Amaral (2015)	Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	Artigo
Arruda (2015)	A formação e o saber do professor alfabetizador no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, na rede municipal de educação de Aquidauana/MS	Trabalho completo em anais de eventos
Barbosa (2014)	Estratégias de leitura na formação continuada de professores alfabetizadores	Artigo
Bazzo e Chagas (2014)	Leitura de fruição no programa nacional de alfabetização na idade certa no estado de Santa Catarina	Artigo
Brito e Viédes (2014)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: diálogos sobre alfabetização, literatura infantil e professores do ciclo	Artigo
Carmo (2015)	O PNAIC e a educação no município de Nova Iguaçu	Capítulo de livro
Carneiro (2015)	Jogos no ensinoaprendizagem da geometria no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Artigo
Chagas (2014)	Uma experiência inovadora	Capítulo de livro
Constant (2013)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/UFRJ)	Livro
Costa (2015)	Era uma vez... alfabetização matemática e contos de fadas: uma perspectiva para o letramento na infância	Dissertação
Cruz e Goulart (2015)	A formação de professores alfabetizadores de Escolas Públicas Municipais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Trabalho completo em anais de eventos
Cruz (2014)	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): problematizações, desafios e contribuições para a prática pedagógica	Artigo
Dias (2015)	Direitos de Aprendizagem em Geografia: o lugar em sua potência	Artigo
Egas (2015)	As coisas escritas não vão ser mais importantes que as coisas desenhadas nas figuras: direitos de aprendizagem em Arte	Artigo
Fernandes, Valentim e Souza (2015)	O resgate das atividades lúdicas nas séries iniciais do Ensino Fundamental	Capítulo de livro
Ferreira e Machado (2014)	Alfabetização e letramento: algumas concepções sob o olhar de orientadoras de estudo do PNAIC	Trabalho completo em anais de eventos
Ferreira e Fonseca (2015)	Um olhar sobre formação matemática de orientadores de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Trabalho completo em anais de eventos
Flôr e Andrade (2015)	Direitos de Aprendizagem em Ciências Naturais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Artigo
Fonseca (2015)	Pense, invente e torne a aula diferente	Capítulo de livro
Garcez, Pereira e D'Andrea (2015)	Formação continuada de professoras e professores alfabetizadores: saberes experienciais e o PNAIC	Trabalho completo em anais de eventos
Gomes (2015)	A ludicidade na prática de alfabetização matemática “nas ondas do PNAIC”: experiência de uma turma de 1º ano de escolaridade da escola municipal Hélio Mendes do Amaral - Mesquita/RJ	Capítulo de livro
Kaufmann e	Formação do PNAIC: oportunidade para reflexão	Artigo

Machado (2014)	docente.	
Lapa (2015)	Os impactos do PNAIC nas salas de Educação Infantil: a experiência de professores ouvintes	Capítulo de livro
Lima <i>et al.</i> (2015)	Matematicando com a tabuada	Capítulo de livro
Lopes, Gonçalves e Lima (2015)	E qual lugar vocês guardam? O direito de aprendizagem em Geografia nos anos iniciais?	Artigo
Lucachinski, Tondin e Badalotti (2014)	Políticas educacionais e diversidade: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Trabalho completo em anais de eventos
Machado e Staub (2014)	PNAIC: relatos de experiência de uma formação continuada para a garantia de uma alfabetização de sucesso	Trabalho completo em anais de eventos
Magalhães e Vargas (2015)	Produzindo textos escritos na alfabetização inicial	Artigo
Maia e Queiroz (2015)	Relato de experiência PNAIC Matemática/2014	Capítulo de livro
Manhães, Torres e Azeredo (2015)	Relato de experiência: desafio matemático e circuito matemático	Capítulo de livro
Marques e Braga (2015)	O impacto na formação docente a partir do PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Capítulo de livro
Mendes <i>et al.</i> (2015)	A ação transformadora do currículo escolar	Capítulo de livro
Moita (2015)	Pnaicando: conexões para form@ção do ser glob@l	Capítulo de livro
Nascimento, Oliveira e Romoaldo (2015)	Formação continuada: transformação para uma ação reflexiva	Capítulo de livro
Nascimento (2015)	O processo de formação continuada do PNAIC: reflexões sobre a experiência	Trabalho completo em anais de eventos
Nogueira, Barreto e Azevedo (2015)	Relato de experiência sobre o dia do desafio matemático	Capítulo de livro
Pinheiro (2015)	Na estrada da formação continuada em alfabetização matemática	Capítulo de livro
Reis (2015)	Relato de experiência - brincando com a matemática	Capítulo de livro
Rodrigues e Sousa (2014)	Letramento: perspectivas práticas e relatos de experiências no PNAIC Araguatins	Artigo
Salva, Stimamiglio e Antunes (2015)	Experiência de Formação do PNAIC: reflexões a partir de narrativas autobiográficas de professoras e suas implicações nos processos formativos	Artigo
Silva (2015)	PNAIC - dois anos entremeando saberes e tecendo diálogos	Capítulo de livro
Silva (2015)	A dimensão lúdica na criança e seu <i>espaçotempo</i> na escola	Artigo
Silva (2016)	A alfabetização matemática na perspectiva do letramento: práticas realizadas por professores alfabetizadores da rede municipal de Curitiba-PR	Trabalho completo em anais de eventos
Silva (2015)	Matemática, ação e diversão educativa	Capítulo de livro
Silva, Velda e Oliveira (2015)	Políticas públicas educacionais para a formação docente e as contribuições dos programas PNAIC e PIBIB	Trabalho completo em anais de eventos
Silveira e Lozano (2015)	PNAIC e sua execução em Belford Roxo para a garantia dos direitos de aprendizagem	Capítulo de livro
Sobczak, Vianna e Rolkowski (2015)	Probabilidade para os anos iniciais: de um estudo sobre significados atribuídos por alunos dos anos iniciais à elaboração de uma proposta	Artigo
Stadler (2015)	Trabalhando os eixos para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais, por meio da análise de exercícios disponíveis na internet	Capítulo de livro
Teixeira e Leite (2015)	O lúdico e a interdisciplinaridade no ensino da matemática	Capítulo de livro
Trindade (2014)	Alfabetização matemática na perspectiva do letramento: intervenções possíveis	Trabalho completo em anais de eventos

Vieira e França (2015)	Formação continuada: experiências dos professores em atividades matemáticas para o ciclo de alfabetização	Capítulo de livro
Vieira (2015)	Experiência enquanto orientadora de estudo do PNAIC e professora alfabetizadora: a mudança da prática docente	Capítulo de livro
Winkeler (2015)	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a formação continuada do professor alfabetizador.	Trabalho completo em anais de eventos
Winkeler e Mantagute (2015)	A experiência da orientação no PNAIC 2014: o que os relatórios manifestam.	Trabalho completo em anais de eventos
Zanchetta Junior (2014)	Simples, mas complicado: características de leitura de professores das séries iniciais sobre narrativas de ficção por imagens	Artigo

Fonte: A autora (2016).

APÊNDICE L - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar, em uma pesquisa, para elaboração de Tese de Doutorado. Após ser esclarecido(a) sobre as informações sobre a pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que encontra-se impresso em duas vias. Uma delas será sua e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

Desde logo fica garantido o sigilo das informações, sendo que as mesmas serão divulgadas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, bem como das escolas nas quais se realizou a pesquisa. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento.

O objetivo da pesquisa é analisar as mudanças propostas pelas recentes políticas educacionais de alfabetização, bem como por suas ações colocadas em práticas na forma de programas. Acreditamos que ela seja importante para se desenvolver uma análise crítica sobre os resultados de políticas e programas para alfabetização (PNAIC) e suas implicações na gestão escolar, no projeto pedagógico, no currículo, na avaliação, na prática pedagógica e aprendizagem dos alunos.

Para sua realização será feito o seguinte: a) entrevistas com: Secretária Municipal de Educação; Coordenadora Geral e Coordenadora Local do PNAIC; Professoras formadoras e orientadores de estudo do PNAIC; b) entrevistas com as diretoras e equipe pedagógica da escola; b) entrevista com os professores alfabetizadores; c) o acompanhamento das atividades de formação dos professores alfabetizadores em eventos realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa e pela Coordenação do PNAIC da Universidade Estadual de Ponta Grossa; d) a realização de observação das práticas pedagógicas de alfabetização nas salas de aula desses professores, nas turmas do 1º e 2º anos do ciclo de alfabetização em 2014 e para o ano de 2015, pretende-se observar as turmas de 2º e 3º do ciclo de alfabetização.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- Título do Projeto: **O PNAIC no contexto da prática: uma análise político-pedagógica em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR.**
- Pesquisadora Responsável: **Marcia Aparecida Alferes**
- Telefone e e-mail para contato: **(42) 3301-6779 (residencial) (43) 9953-6755 (Tim) / E-mail: profsecre@yahoo.com.br**
- Comissão de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – COEP - UEPG
- Presidente: Prof. Dr. Ulisses Coelho - Telefone: (42) 3220-3108 E-mail: coep@uepg.br
- Endereço: UEPG campus Uvaranas, Bloco M, sala 100.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG _____ n.º _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa denominada: O PNAIC no contexto da prática: uma análise político-pedagógica em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Marcia Aparecida Alferes, sobre a pesquisa, os

procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto implique qualquer penalidade ou prejuízo.

Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos metodológicos aos quais serei submetido(a), da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo, sem que isto gere ônus para a pesquisadora responsável.

Local e data _____/_____/_____/_____/_____

Assinatura do convidado para a pesquisa: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

**APÊNDICE M - Observações realizadas nos encontros de formação, ofertados pela
UEPG aos Orientadores de Estudo**

Data da observação	Carga horária
16/10/13	8 horas
17/10/13	8 horas
18/10/13	8 horas
25/11/13	8 horas
02/06/14	4 horas
03/06/14	4 horas
04/06/14	4 horas
12/08/14	4 horas
04/08/15	8 horas
05/08/15	8 horas
15/12/15	8 horas
16/12/15	8 horas
Total	80 horas

Fonte: A autora (2015).

**APÊNDICE N - Observações realizadas nos encontros de formação de Professores
Alfabetizadores**

Data da observação	Carga horária
30/09/14	4 horas
07/10/14	4 horas
11/11/14	4 horas
02/12/14	4 horas
05/12/15	8 horas
Total	24 horas

Fonte: A autora (2015).

APÊNDICE O - Observações realizadas nas escolas do município de Ponta Grossa/PR

Escola A			
Data da observação	Professora	Ano	Carga horária
06/10/14	PA1	1º	4 horas
15/10/14	PA1	1º	2 horas
20/10/14	PA1	1º	4 horas
10/11/14	PA1	1º	4 horas
17/11/14	PA1	1º	2 horas
Sub-total			16 horas
Data da observação	Professora	Ano	Carga horária
08/10/14	PA2	1º	2 horas
15/10/14	PA2	1º	2 horas
22/10/14	PA2	1º	2 horas
12/11/14	PA2	1º	2 horas
25/11/14	PA2	1º	4 horas
02/12/14	PA2	1º	4 horas
Sub-total			16 horas
Data da observação	Professora	Ano	Carga horária
07/10/14	PA3	2º	4 horas
14/10/14	PA3	2º	4 horas
21/10/14	PA3	2º	2 horas
11/11/14	PA3	2º	4 horas
17/11/14	PA3	2º	2 horas
Sub-total			16 horas
Data da observação	Professora	Ano	Carga horária
08/10/14	PA4	2º	2 horas
22/10/14	PA4	2º	2 horas
12/11/14	PA4	2º	2 horas
24/11/14	PA4	2º	4 horas
01/12/14	PA4	2º	4 horas
Sub-total			14 horas
Data da observação	Professora	Ano	Carga horária
26/02/15	PA3	3º	4 horas
02/03/15	PA3	3º	4 horas
04/03/15	PA3	3º	4 horas
09/04/15	PA3	3º	4 horas
16/04/15	PA3	3º	4 horas
07/05/15	PA3	3º	4 horas
21/05/15	PA3	3º	4 horas
27/08/15	PA3	3º	4 horas
17/09/15	PA3	3º	4 horas
24/09/15	PA3	3º	4 horas
Sub-total			40 horas
Data da observação	Professora	Ano	Carga horária
10/04/15	PA4	3º	4 horas
17/04/15	PA4	3º	4 horas
24/04/15	PA4	3º	4 horas
08/05/15	PA4	3º	4 horas

15/05/15	PA4	3º	4 horas
22/05/15	PA4	3º	4 horas
28/08/15	PA4	3º	4 horas
25/09/15	PA4	3º	4 horas
23/10/15	PA4	3º	4 horas
26/10/15	PA4	3º	4 horas
Sub-total			40 horas
Escola B			
Data da observação	Professora	Ano	Carga horária
09/04/15	PA5	1º	2 horas
16/04/15	PA5	1º	2 horas
23/04/15	PA5	1º	4 horas
07/05/15	PA5	1º	4 horas
22/05/15	PA5	1º	4 horas
18/09/15	PA5	1º	4 horas
25/09/15	PA5	1º	4 horas
30/09/15	PA5	1º	4 horas
07/10/15	PA5	1º	4 horas
21/10/15	PA5	1º	4 horas
23/10/15	PA5	1º	4 horas
Sub-total			40 horas
Data da observação	Professora	Ano	Carga horária
09/04/15	PA6	2º	2 horas
16/04/15	PA6	2º	2 horas
24/04/15	PA6	2º	4 horas
15/05/15	PA6	2º	4 horas
21/05/15	PA6	2º	4 horas
17/09/15	PA6	2º	4 horas
24/09/15	PA6	2º	4 horas
29/09/15	PA6	2º	4 horas
06/10/15	PA6	2º	4 horas
13/10/15	PA6	2º	4 horas
20/10/15	PA6	2º	4 horas
Sub-total			40 horas
Total			222 horas

Fonte: A autora (2015).

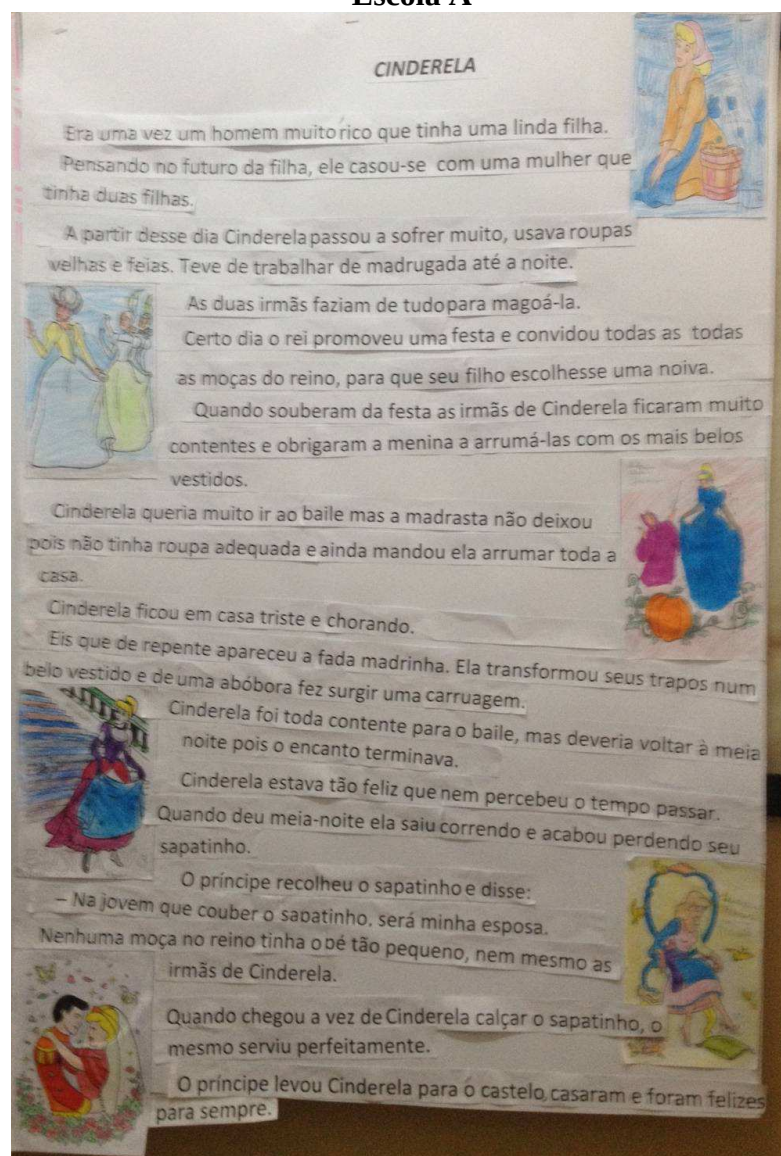
APÊNDICE P - Perfil das professoras entrevistadas

Entrevistadas	Formação	Experiência Profissional
Coordenadora Geral do PNAIC	Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação.	16 anos como professora na rede municipal de ensino, sendo que atuou como professora alfabetizadora, como pedagoga e na Secretaria Municipal de Educação. Oito anos como professora do Ensino Superior.
Formadora da UEPG	Magistério. Graduação em Pedagogia e Letras. Especialização em Alfabetização.	30 anos como professora, atuando na Educação Básica. Especificamente como alfabetizadora atuou por mais de 20 anos. Atualmente é Coordenadora de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa.
Coordenadora Local	Graduação em Pedagogia, Mestre em Educação.	18 anos como professora na rede municipal de ensino. 10 anos como professora do Ensino Superior. 11 anos como professora alfabetizadora. Três anos como Diretora de Escola Municipal. Atua desde 2013, como Diretora do Departamento de Educação da SME.
Orientadora de Estudos	Graduada em Matemática. Especialização em Matemática.	24 anos como professora, sendo 11 anos em classes de alfabetização. Atua como Assessora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação desde 2014.
Diretora da Escola A	Graduada em Pedagogia, Especialização em Educação Especial.	27 anos como professora, sendo 17 anos em classes de alfabetização. Atua como diretora desde 2009.
Diretora da Escola B	Graduada em Pedagogia.	Cinco anos de atuação como professora, sendo dois anos como professora alfabetizadora. Atua como diretora desde 2014.
Pedagoga 1 da Escola A	Graduada em Pedagogia, Especialização em Neuropsicopedagogia e Mestre em Educação.	13 anos como professora, sendo 4 anos como professora alfabetizadora. Atua como pedagoga há dois anos.
Pedagoga 2 da Escola A	Graduada em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia e em Neuropsicopedagogia.	19 anos como professora. Não atuou em classe de alfabetização. Atua como pedagoga há cinco anos.
Pedagoga 3 da Escola B	Graduada em Pedagogia.	11 anos como professora, sendo 5 anos como pedagoga.

Professora alfabetizadora 1	Graduada em Pedagogia, Especialização em Educação Especial e Pedagogia Escolar.	23 anos de atuação como professora. Atua como professora alfabetizadora também há 23 anos.
Professora alfabetizadora 2	Graduada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial.	Cinco anos como professora, sendo quatro anos dedicados à Educação Especial e um ano como professora alfabetizadora.
Professora alfabetizadora 3	Graduada em Matemática, Especialista em Educação Matemática.	17 anos de atuação como professora, sendo dois anos na rede estadual e 15 anos na rede municipal. Atua como professora alfabetizadora há 15 anos.
Professora alfabetizadora 4	Graduada em Geografia, Especialista em Gestão Democrática da Escola Pública.	22 anos de atuação como professora, incluindo rede estadual, municipal e rede privada. Atua como professora alfabetizadora há 10 anos.
Professora alfabetizadora 5	Fez magistério, é acadêmica de Pedagogia.	17 anos de atuação como professora, sendo 12 anos como professora alfabetizadora.
Professora alfabetizadora 6	Graduada em Pedagogia.	Sete anos de atuação como professora. Atua como professora alfabetizadora desde o início de sua carreira.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações obtidas nas entrevistas.

**APÊNDICE Q - Atividade de Produção de Texto Coletiva realizada por turma do 3º ano
- Escola A**



Fonte: A autora, a partir de observações realizadas na Escola A, 2015.

ANEXO A - Lista de municípios atendidos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Municípios	Municípios	Municípios
1. Abatiá	47. Iracema do Oeste	93. Ramilândia
2. Altamira do Paraná	48. Irati	94. Rebouças
3. Anahy	49. Iretama	95. Reserva
4. Arapoti	50. Itaipulândia	96. Ribeirão Claro
5. Arapuã	51. Ivaí	97. Ribeirão do Pinhal
6. Ariranha do Ivaí	52. Ivaiporã	98. Rio Azul
7. Assis Chateaubriand	53. Jaboti	99. Rio Bonito do Iguaçu
8. Boa Ventura de São Roque	54. Jacarezinho	100. Rio Branco do Ivaí
9. Boa Vista da Aparecida	55. Jaguariaíva	101. Roncador
10. Braganey	56. Japira	102. Rosário do Ivaí
11. Cafelândia	57. Jardim Alegre	103. Santa Amélia
12. Campina da Lagoa	58. Joaquim Távora	104. Santa Helena
13. Campina do Simão	59. Jundiá do Sul	105. Santa Lúcia
14. Campo Bonito	60. Laranjal	106. Santa Maria do Oeste
15. Cândido de Abreu	61. Laranjeiras do Sul	107. Santa Tereza do Oeste
16. Cantagalo	62. Lindoeste	108. Santa Terezinha de Itaipu
17. Capanema	63. Mallet	109. Santana do Itararé
18. Capitão Leônidas Marques	64. Manoel Ribas	110. Santo Antônio da Platina
19. Carambeí	65. Marechal Cândido Rondon	111. Santo Antônio do Sudoeste
20. Carlópolis	66. Marquinho	112. São Jerônimo da Serra
21. Cascavel	67. Matelândia	113. São José da Boa Vista
22. Castro	68. Mato Rico	114. São José das Palmeiras
23. Catanduvas	69. Medianeira	115. São Miguel do Iguaçu
24. Cerro Azul	70. Mercedes	116. São Pedro do Iguaçu
25. Conselheiro Mairinck	71. Missal	117. Sapopema
26. Corbélia	72. Nova Aurora	118. Sengés
27. Curiúva	73. Nova Cantu	119. Serranópolis do Iguaçu
28. Diamante D'Oeste	74. Nova Laranjeiras	120. Siqueira Campos
29. Diamante do Sul	75. Nova Tebas	121. Teixeira Soares
30. Espigão Alto do Iguaçu	76. Ortigueira	122. Telêmaco Borba
31. Fernandes Pinheiro	77. Ouro Verde do Oeste	123. Terra Roxa
32. Figueira	78. Palmeira	124. Tibagi
33. Foz do Iguaçu	79. Palmital	125. Toledo
34. Goioxim	80. Palotina	126. Tomazina
35. Grandes Rios	81. Pato Bragado	127. Três Barras do Paraná
36. Guaira	82. Pérola d'Oeste	128. Tupãssi
37. Guamiranga	83. Pinhalão	129. Turvo
38. Guaraniaçu	84. Piraí do Sul	130. Ubitatã
39. Guarapuava	85. Pitanga	131. Ventania
40. Ibaiti	86. Planalto	132. Vera Cruz do Oeste
41. Ibema	87. Ponta Grossa	133. Virmond
42. Igatu	88. Porto Barreiro	134. Wenceslau Braz
43. Imbaú	89. Pranchita	
44. Imbituva	90. Prudentópolis	
45. Inácio Martins	91. Quatro Pontes	
46. Ipiranga	92. Quedas do Iguaçu	

Fonte: Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/uepg_21jan13.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.

**ANEXO B - Capas dos Cadernos de Formação do PNAIC e Jogos de Alfabetização
2012/2013**



Fonte: Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em 10 abr. 2016.

2012/2013



Fonte: Disponível em: <<http://www.saojose.sc.gov.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

2014



Fonte: Disponível em: <<http://www.cefort.ufam.edu.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

2015



Fonte: Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

Jogos de Alfabetização



Fonte: Disponível em: <<http://www.portalceel.com.br/>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

ANEXO C - Parecer consubstanciado do CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PNAIC no contexto da prática: uma análise político-pedagógica em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR.

Pesquisador: Marcia Aparecida Alferes

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 33526314.8.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador principal: Financiamento próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 842.946

Data da Relatoria: 08/10/2014

Apresentação do Projeto:

As políticas educacionais mais recentes para a alfabetização tem desencadeado diversas ações, entre elas, a implementação de programas de formação continuada de professores alfabetizadores. Algumas pesquisas realizadas têm demonstrado que programas de formação continuada de professores alfabetizadores, tais como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Programa Pró-Letramento e o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), tem proporcionado aos professores um saber teórico que possivelmente tem levado a mudanças na prática pedagógica. No entanto, a avaliação positiva apresentada pelos sujeitos de pesquisas como essa precisa ser confrontada com dados de outra natureza, tais como: investigações sobre os avanços qualitativos na prática pedagógica dos professores cursistas; melhorias observadas na aprendizagem dos alunos e nas taxas de aprovação; diminuição da taxa de evasão; mudanças na gestão escolar, nos projetos pedagógicos, nos currículos e avaliação; alterações na organização da escolaridade (séries anuais, ciclos, etc.), entre outros. Por isso o objetivo principal da pesquisa é analisar um desses programas – o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) - destacando-se a relação entre a proposição e a implementação deste programa no contexto da prática pedagógica dos professores e os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos, bem como as mudanças na gestão escolar, no projeto pedagógico, no currículo, na avaliação e na prática pedagógica. O presente projeto tem por objeto de estudo a análise de uma política para a alfabetização que tem como ação um programa que apresenta como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. Tal pesquisa será realizada pela utilização da pesquisa qualitativa crítica com foco nas práticas pedagógicas de alfabetização desenvolvidas nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental em três escolas da rede de ensino do município de Ponta Grossa/PR. A análise desse encadeamento de ações será realizada com o emprego de referenciais analíticos consistentes, o que compreenderá a interlocução com a literatura internacional.

Objetivo da Pesquisa:

- Analisar as mudanças propostas pelas recentes políticas educacionais de alfabetização, bem como por suas ações colocadas em práticas na forma de programas, tendo em vista as demandas que impulsionaram a criação de tais políticas.
- Desenvolver uma análise crítica sobre os resultados de políticas e programas para alfabetização, estabelecendo relações entre a proposta da política (esfera federal) e do programa, sua implementação no âmbito das escolas (esfera municipal) e os principais efeitos na gestão escolar, no projeto político, no currículo, na avaliação, na prática pedagógica dos professores e a aprendizagem dos alunos.

- Identificar através de estudos de natureza teórica e empírica, as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada, com o propósito de delinear estratégias para superação da realidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: não se aplica.

Benefícios: Contribuir para a consolidação do campo de pesquisa na área de políticas educacionais. -

Contribuir para as discussões sobre a alfabetização no Brasil, visto que este tema está sendo considerado o maior e mais importante desafio a ser enfrentado como forma estratégica e decisiva, para todas as crianças estejam alfabetizadas (até os oito anos de idade) e que consigam prosseguir na sua escolarização.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O referido projeto de pesquisa está bem estruturado e mostra a necessidade de discussões acerca das políticas e programas educacionais recentes para alfabetização no país. Os pesquisadores trabalharão com as práticas pedagógicas de alfabetização desenvolvidas nas séries iniciais do ensino fundamental de 3 escolas municipais de Ponta Grossa - PR e farão análises críticas acerca dos resultados desses programas e políticas e seus efeitos na gestão escolar, no currículo, na avaliação, na prática pedagógica do docente e no aprendizado do aluno.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Toda documentação encaminhada é pertinente e está de acordo com as diretrizes.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sou favorável à aprovação deste projeto.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PONTA GROSSA, 23 de Outubro de 2014.

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)