UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PAULA MANGOLIN DE BARROS

A implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública: um estudo de caso

**São Paulo
2017**

PAULA MANGOLIN DE BARROS

A implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública: um estudo de caso

Versão Original

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro.

**São Paulo
2017**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

379.50 Barros, Paula Mangolin de
 B277i **A implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública: um estudo de caso/** Paula Mangolin de Barros; orientação Lisete Regina Gomes Arelaro. São Paulo: s.n., 2017.
 166 p. ils.; tabs.; anexos; apêndice

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Planejamento educacional 2. Políticas Públicas 3. Pacto social 4. Alfabetização I. Arelaro, Lisete Regina Gomes, orient.

BARROS, Paula Mangolin.

A implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública: um estudo de caso

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais, Bernadete e Edmundo
que me ensinaram a costurar meus sonhos e a guiar o destino;
Aos meus irmãos: Anderson que por muito tempo ajudou a me educar,
César meu exemplo de intelectual militante e
minha caçula Flávia, parceira de todas as horas e melhor amiga.
As minhas filhas Lara e Lana, por me ensinarem o amor verdadeiro e a
necessidade de continuar lutando por um mundo outro;
Ao meu amor, Marcelo, que se construiu feminista para que esse sonho fosse
verdade.
Aos amigos espirituais, que nunca me abandonam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e a todas que me ajudaram a construir o sonho de continuar estudando:

Professora Lisete Arelaro pela paciência na orientação e pelos ensinamentos que ultrapassam a vida acadêmica. Desde que a conheci minhas referencias sobre educação, luta de classes e feminismo passam por você.

Professoras Sônia Kruppa e Marcia Jacomini pelas observações no exame de qualificação.

Professores I Juca Pirama Gil, Márcia Jacomini, Rodrigo Pereira, Theresa Adrião e Sônia Kruppa por aceitarem compor a banca de avaliação desse trabalho e por todas as contribuições que me deram nesse momento e na vida.

As escolas pesquisadas pela disponibilidade em me receber, alterando suas rotinas tantas vezes e deixando-se analisar, o que nem sempre é confortável, mas saibam que foi maravilhoso esse processo de convivência.

Reginaldo, por ter se tornado um irmão nesses anos de convivência e me ajudado tanto. Minha cunhada Ruth e Maria Luiza pelos acolhimentos e passeios com as meninas para que eu pudesse escrever. Cássia, Rafael, João e Enrico, inspiração para seguir.

Aos colegas da EMEF Pedro Geraldo Schunck pela paciência e estímulos diários para que essa dissertação acontecesse e por acreditarem que é possível uma escola pública de qualidade e para todos e todas.

Aos amigos Givanildo, Marta, Adriana, Jojô e Renata, pelas conversas e consolos em todas as vezes que eu achava que não ia conseguir e por assumirem tantas vezes tarefas que eram minhas na gestão para que eu pudesse me dedicar a pesquisa.

Todos meus amigos e amigas (que não ousou citar nomes porque as páginas seriam poucas) que me apoiaram, ajudaram a cuidar das meninas, ouviram minhas lamentações, desculparam minhas ausências, me estimularam.... sem a energia de vocês tudo seria mais difícil.

Grupo de Orientandos da professora Lisete, parceiros nos estudos, na leitura carinhosa desse trabalho e nos lanchinhos que alimentam o corpo e dão vida aos nossos encontros.

Sylvie Klein, pela amizade bonita que nasceu nesse processo.

Ao grande camarada Genildo Batista (in memoria) por ter me ensinado a escrever. Que um dia eu tenha um décimo da sua disciplina.

Às escolas públicas que estudei e trabalhei, ao povo do Estado de São Paulo que financiou meus estudos da Educação Infantil até aqui, espero retribuir como educadora esse investimento.

Meus professores e professoras que, por bom ou mau exemplo, contribuíram na minha formação como educadora. Em especial a professora Maria Alice, que me alfabetizou.

Dedico esse trabalho as mulheres, trabalhadoras e mães que ousam estudar.

*Simplesmente, não posso pensar pelos outros,
nem para os outros, nem sem os outros.*

Paulo Freire, 1981

Resumo

BARROS, P. M. A implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública: um estudo de caso, 2017, 100 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Essa dissertação é parte das reflexões e pesquisas realizadas no Projeto: Alfabetização de Todas as Crianças até o Final do Terceiro Ano do Ensino Fundamental: Acompanhamento da Implantação da Meta 5, do PNE 2014/2020. O projeto foi realizado por pesquisadores do Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a coordenação da Professora Lisete Regina Gomes Arelaro e ocorreu no período de 2012 a 2015. Durante a participação na pesquisa senti a necessidade de conhecer os mecanismos de planejamento do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa e como eles se organizaram e se articularam nos diferentes espaços, do Plano Nacional de Educação até os planejamentos das escolas e das professoras e professores para alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Na pesquisa de campo observamos que algumas das estratégias elencadas para realização da Meta 5, a formação foi o foco de implementação. Uma formação única e uniformizada para todo país, trabalhando com conteúdos específicos por ano do Ciclo de Alfabetização, desconsiderando as necessidades formativas de cada cidade. Outra estratégia é a avaliação externa, a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), que confere, ao final do terceiro ano do ciclo de alfabetização, se a criança escreve pequenos textos, tem domínio da leitura e se consegue realizar situações problemas em matemática envolvendo as operações do campo aditivo e se tem conceitos iniciais do campo multiplicativo. No âmbito nacional percebe-se uma descontinuidade do processo com as mudanças políticas sofridas no governo federal. Na criação e implantação do Pacto constatamos a negociação de adesão dos municípios, aderindo aos conteúdos e formas de implantação, sem muita possibilidade de modificação. Prática constante do Governo Federal que vincula o repasse de verba a adesão do modo de fazer instituído. Aqui a discussão sobre o Pacto Federal e a colaboração entre os entes federativos foram analisados. Na cidade de São Paulo o processo foi conflituoso, principalmente pelo acúmulo teórico e de práticas já estabelecidos na rede municipal. Muitos conteúdos e concepções

discutidos nos materiais do PNAIC eram conflituosos com a prática paulistana. A escolha da universidade formadora também apresentou problemas. As escolas em sua totalidade não foram envolvidas no processo de implementação do Pacto. Nas duas escolas pesquisadas percebemos que o Pacto não passou de um curso de formação, sendo que, em uma, não houve participação das professoras pesquisadas. Ambas tiveram crianças não alfabetizadas ao final do terceiro ano do Ciclo de Alfabetização em 2013, o que fez nosso olhar se voltar às estratégias adotadas para que esse problema fosse superado.

Palavras-chave: PNE, PNAIC, PLANEJAMENTO EDUCACIONAL, POLÍTICAS PÚBLICAS, PACTO SOCIAL, ALFABETIZAÇÃO

Abstract

BARROS, P. M. Implementation of Goal 5 of the National Education Plan in the municipal network of São Paulo and the role of planning in the implementation of public policy: a case study, 2017, 160 f. Dissertation (Master degree), Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2017.

This dissertation is part of the research carried out in the project: “Literacy of All Children until the end of the Third Year of Elementary School: Monitoring of the Implementation of Goal 5, PNE 2011/2020”, conducted by the Center for Studies and Research in Public Policies Of Education of the University of São Paulo, under the coordination of Professor Lisete Regina Gomes Arelaro.

During the research we felt the need to understand the planning mechanisms of the “National Literacy Pact in the Right Age” and how they are organized and articulated in different spaces, from the National Plan of Education to the plans of the schools and the plans of teachers in order to literacy of all children up to the age of eight.

We noticed that, from the strategies listed for achieving Goal 5, training was the focus of implementation. A unique and uniform training for all country, working with specific contents per year of the literacy cycle, disregarding the training needs of each city.

Another strategy is the external evaluation, the ANA (National Literacy Assessment), which confers, at the end of the third year of the literacy cycle, if the children are capable of to write small texts, to master reading and to solve problems in mathematics involving additive field operations and if it they have initial concepts of the multiplicative field.

At the national level there is a discontinuity of the process with the political changes undergone in the federal government. In the creation and implementation of the Pact, we noticed the negotiation of adhesion of the municipalities, adhering to the contents and forms of implementation, without much possibility of modification. It is a constant practice of the Federal Government that links the transfer of funds to the adhesion of the way of doing it. Here the discussion about the Federal Pact and the collaboration between the federative entities were analyzed.

In the city of São Paulo, the process was conflicting, mainly due to the theoretical accumulation and practices already established in the municipal network. Many contents and conceptions discussed in the PNAIC materials were conflicting with the practices of the city.

The choice of the university responsible for training teachers also presented problems. Schools in their entirety were not involved in the process of implementing the pact.

In both schools researched we realized that the Pact was no more than a training course, being that, in one of them, there was no participation of the researched teachers.

Both schools had students who were illiterate by the end of the third year of the literacy cycle in 2013, which made our eyes turn to the strategies adopted to overcome this problem.

Key words: planning, literacy, PNE, PNAIC

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Sala de aula escola azul	68
Fotografia 2: Sala dos professores Escola Azul.....	70
Fotografia 3: Entorno da Escola Azul.....	70
Fotografia 4: Sala de Leitura da Escola Azul.....	71
Fotografia 5: Entorno da Escola Amarela.....	74
Fotografia 6: Sala de aula Escola Amarela.....	77
Fotografia 7: Sala de aula Escola Amarela.....	79
Fotografia 8: Sala de leitura Escola Amarela.....	79
Fotografia 9: Sala de leitura Escola Amarela.....	80
Fotografia 10: Sala dos professores Escola Amarela.....	81
Fotografia 11: Sala dos professores Escola Amarela.....	81
Fotografia 12: Kit de Jogos.....	114

LISTA GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Resultado nacional ANA 2014.....64

GRÁFICO 2: Percentual de alunos nos níveis de Escrita.....65

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELAS

TABELA 1: Trabalhos Acadêmicos encontrados com os descritores PNAIC e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013-2016)	22
TABELA 2: Programas de Governo voltados à alfabetização no Brasil.....	56
TABELA 3: Escalas de proficiência em escrita ANA 2014.....	61
TABELA 4: Ficha de acompanhamento individual PNAIC, apropriação do SEA.....	62
TABELA 5: Ficha de acompanhamento individual PNAIC, compreensão das convenções ortográficas.....	63
TABELA 6: Quadro de organização do ensino dos direitos de aprendizagem.....	90
TABELA 7: Quadro de hipóteses de escrita	116
TABELA 8 – Dados de atendimento do PNAIC na cidade de São Paulo.....	122
TABELA 9 – Resultado de sondagem da Escola Azul.....	134

QUADROS

QUADRO 1: Análise de resultados ANA 2014.....	64
QUADRO 2: Resultado da proficiência em escrita da Escola Amarela em 2013.....	67
QUADRO 3 - Resultado da proficiência em escrita da Escola Azul em 2013.....	68
QUADRO 4 - Número de alunos atendidos por período e atendimento em 2014, Escola Azul.....	69
QUADRO 5 - Número de alunos atendidos por turno em 2014 na Escola Amarela.....	73
QUADRO 6 - Número de funcionários que trabalhavam na Escola Amarela em 2014... 	74

QUADRO 7 - Matriz da ANA	97
QUADRO 8 - Exemplo de rotina semanal.....	102
QUADRO 9 - Quadro de acompanhamento de aprendizagens.....	107
QUADRO 10 - Proposta de adaptação de atividade para alunos com deficiências.....	124

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF 88	Constituição Federal de 1988
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DOT	Divisão de Orientação Técnica
DRE	Diretoria Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Pacto pela Alfabetização na Idade Certa
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
POIE	Professor Orientador de informática Educativa
POSL	Professor Orientador de Sala de Leitura
PTRF	Programa de Transferência de Recursos Financeiros
RME	Rede Municipal de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SINPEEM	Sindicato dos Profissionais de Educação do Ensino Municipal
SME	Secretaria Municipal de Educação
UE	Unidade Educacional
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1. POLITICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA HISTORIA DO BRASIL: LOCALIZAÇÃO HISTÓRICA, INSTRUMENTOS DE PLANEJAMENTO E IMPLANTAÇÃO.....	25
2. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....	44
2.1 – Os Planos Nacionais de Educação no Brasil.....	47
2.2 - O PNE atual: constituição, estrutura e mecanismos de acompanhamento da implementação.....	51
3. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.....	55
4. ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA META 5 NA CIDADE DE SÃO PAULO: ESTUDO DE CASO EM DUAS ESCOLAS.....	67
4.1- Caracterização das escolas.....	67
4.1.1- Escola Azul.....	68
4.1.2- Escola Amarela.....	72
4.2- Análise da implantação da Meta 5 na cidade de São Paulo.....	83
4.3- Análise a partir das estratégias elencadas na Meta 5 do PNE.....	87
4.3.1- Estratégia 5.1 – Processos pedagógicos, articulação com a pré-escola, qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e apoio pedagógico específico.....	88
4.3.2- Estratégia 5.2 – Avaliação Nacional e instrumentos de monitoramento.....	105
4.3.3- Estratégia 5.3 – Tecnologias educacionais, recursos abertos.....	112
4.3.4- Estratégia 5.4 – Tecnologias educacionais e praticas pedagógicas inovadoras.....	113
4.3.5- Estratégia 5.5 – Alfabetização das crianças no campo,	

indígenas, quilombolas e populações itinerantes.....	116
4.3.6- Estratégia 5.6 – Formação inicial e continuada.....	116
4.3.7- Estratégia 5.7– Alfabetização das pessoas com deficiência..	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
APÊNDICE.....	142
ANEXOS.....	158

1. INTRODUÇÃO

Essa dissertação é parte das reflexões e pesquisas realizadas no Projeto: Alfabetização de Todas as Crianças até o Final do Terceiro Ano do Ensino Fundamental: Acompanhamento da Implantação da Meta 5, do PNE 2014/2020. O projeto foi realizado por pesquisadores do Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a coordenação da Professora Lisete Regina G. Arelaro e ocorreu no período de 2012 a 2015.

Durante a participação na pesquisa senti a necessidade de conhecer os mecanismos de planejamento do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa e como eles se organizaram e se articularam nos diferentes espaços, do Plano Nacional de Educação até os planejamentos nas escolas e das professoras para alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.

Na pesquisa de campo observamos que algumas estratégias elencadas na Meta 5 foram desconsideradas, focando mais na formação de professores alfabetizadores. Daí surgiu o seguinte questionamento: Por que esse Pacto Federativo, de grande importância para o Governo Federal, ficou mais centrado no curso de formação? Por que não houve a mobilização esperada e o envolvimento de todos os atores nesse processo?

Para responder a essas questões pesquisamos os mecanismos de planejamento para implantação da Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, nas esferas federal, municipal e nas escolas pesquisadas, analisando as estratégias previstas no PNE, que constituem o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O objetivo geral deste trabalho é conhecer os mecanismos de planejamento utilizados na organização da implantação da Meta 5, do PNE 2014/ 2024 na esfera Federal, na rede municipal da cidade de São Paulo, pela Secretaria Municipal de Educação e pelas duas escolas pesquisadas e analisar como os elementos constitutivos do Pacto se desenvolveram.

Verificamos como as normatizações e orientações para implantação da Meta 5 – PNE 2014/2024, influenciaram na elaboração dos Projetos Político Pedagógicos das escolas pesquisadas, analisando-os como instrumentos de planejamento. Também identificamos e analisamos os instrumentos de aferição do cumprimento da Meta 5 nas referidas escolas pesquisadas e em nível federal e pesquisamos como os diferentes atores envolvidos com o planejamento dessa meta atuaram para sua realização.

Fizemos levantamentos e análises de documentos oficiais e legislação federal e da cidade de São Paulo, análises dos Projetos Pedagógicos das duas escolas, entrevistas com

diferentes atores ligados ao Pacto, levantamento e estudo de produções acadêmicas sobre o assunto, análise dos Conselhos de Ciclos e outros documentos da escola que pudessem tratar da evolução dos estudantes do ciclo de alfabetização e análise dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

No primeiro capítulo são apresentados aspectos do processo histórico das políticas públicas de alfabetização no Brasil e seus principais materiais de implementação, assim como a concepção de alfabetização adotada pelo MEC na gestão em que o Pacto foi criado e as demais contribuições nessa área nos últimos anos. Essa perspectiva histórica nos ajuda a compreender como determinados modelos e ações formaram-se e como hoje mantêm elementos e características de outras épocas.

O segundo capítulo traz um histórico dos Planos Nacionais de Educação no Brasil, incluindo o atual, com vigência de 2014 a 2024 e após uma análise mais geral do PNE iremos focar na Meta 5: Todas as crianças alfabetizadas ao final do terceiro ano, Serão abordadas as experiências anteriores que inspiraram essa formulação, como o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e o Pró Letramento e a influência política do Movimento Todos pela Educação; a implantação e implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A constituição do PNAIC como pacto federativo e a ideia de cooperação entre os entes governamentais serão tratados no terceiro capítulo, utilizando para isso o estudo da legislação e normativas, trabalhos acadêmicos produzidos sobre o tema e informações veiculadas nos meios de comunicação.

O quarto e último capítulo discorreremos sobre as estratégias de implantação e implementação previstas na Meta 5 do PNE e como estas foram articuladas na cidade de São Paulo. Apresentaremos os resultados da pesquisa de campo, a implementação do PNAIC pela Secretaria Municipal de Educação e a coleta e análise de dados realizada em duas escolas de Ensino Fundamental, na Diretoria Regional de Educação da Capela do Socorro.

O estudo de caso foi necessário para a investigação de como as duas escolas pesquisadas se organizaram para aplicação da meta, tratando-se então de uma pesquisa qualitativa. As duas escolas escolhidas foram selecionadas por apresentarem, nos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização, crianças não alfabetizadas no final do terceiro ano do Ciclo de Alfabetização, em 2013.

Além das duas escolas do município de São Paulo, a pesquisa de campo incluiu a Secretaria Municipal de Educação e a Diretoria Regional de Educação. Os sujeitos envolvidos com o planejamento da Meta foram entrevistados com base nos roteiros de pesquisa elaborados com questões semiestruturadas.

É este caráter “de denúncia” aliado a uma agenda fundamentada na busca de inclusão social que a um só tempo garantiria o aspecto democrático e social da história oral. O uso da história oral, portanto deveria ser aplicado onde os documentos convencionais não atuam, revelando segredos, detalhes, ângulos pouco ou nada prezados pelos documentos formalizados em códigos dignificados por um saber acadêmico que se definiu longe das políticas públicas. Aspectos subjetivos, deformações dos fatos, mentiras, fantasias, ilusões, seriam, pois elementos consideráveis para quem procura mais do que a “verdade” os motivos das “inverdades”. Sem a consideração dos fatores ocultos, das lacunas e das subjetividades é inviável se pensar na história oral que superaria, por gênese, os documentos convencionalmente consagrados como “históricos”. (MEIHY, 2016, pág. 191)

Dentre os sujeitos entrevistados estavam as Equipes Gestoras, os professores que estavam na docência dos terceiros anos em 2014, membros dos Conselhos de Escola e responsáveis pelos alunos. Fizemos grupos focais com estudantes das turmas de terceiro ano em 2014, foram três grupos de sete alunos, em cada escola, totalizando 42 alunos participantes da pesquisa.

Entrevistamos dois orientadores de estudos, responsáveis pela formação dos professores, um representante da Secretaria Municipal de Educação e um representante da Diretoria Regional de Ensino, da qual as escolas pesquisadas fazem parte. Para isso utilizamos roteiros de pesquisas semiestruturados, constantes do Anexo I.

Utilizamos a revisão bibliográfica como parte da realização deste trabalho, conforme nos explica Rodrigo Magnabosco:

A revisão bibliográfica é, sem dúvida, um dos pontos vitais de um trabalho científico. Em primeiro lugar, trará ao aluno executante do projeto de pesquisa o conhecimento necessário para a compreensão dos fenômenos que serão estudados. Além disso, será o suporte para a explicação dos resultados experimentais obtidos e permitirá a discussão destes, já que na revisão bibliográfica se encontram informações consolidadas no universo em questão... (2003, pág. 6)

A revisão bibliográfica nos permite a aproximação de uma conceituação teórica, partindo do que já está produzido, como nos informa Cardoso, “cada investigador analisa minuciosamente os trabalhos dos investigadores que o precederam e, só então, compreendido o testemunho que lhe foi confiado, parte equipado para a sua própria aventura” (2010, p. 7).

Também foi necessária a pesquisa documental para levantamento dos processos de planejamento, conhecimento das normatizações e da legislação pertinente ao objeto de estudo.

Consultando um resumo da produção sobre o PNAIC apresentado na 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em julho de 2016, por Korn e Koern, foi viável ter uma noção mais exata do estado da arte relacionado ao objeto de estudo.

A investigação teve como locus específicos, as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO), nos Anais do XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e nos Anais da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). Foram utilizados os mesmos descritores para todas as bases investigadas: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e PNAIC. Como resultado final, obteve-se 76 trabalhos: 2 teses, 14 dissertações, 53 artigos 6 relatos de experiência e 1 Minicurso, sendo que desses apenas 3 têm alguma relação sobre a contribuição do PNAIC aos professores sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). (KORN e KOERN, 2016, p. 1)

Para organizar os dados mencionados do trabalho de Korn e Koern foi criada a tabela a seguir:

Tabela 1 – Trabalhos Acadêmicos encontrados com os descritores PNAIC e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013-2016)

Banco de dados	Ano	Trabalho	Descritores		Total de trabalhos
			PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	
CAPES	2016	Artigo	5	3	8
	2015	Artigo	1	1	2
		Dissertação	1	-	1
	2014	Artigo	1	-	1
BDTD	2015	Dissertação	9	1	10
		Tese	2	-	2
	2014	Dissertação	3	-	3
SCIELO	2015	Artigo	1	-	1
ANPED	2015	Artigo	1	-	1
	2013	Minicurso		1	1
ANPED SUL	2014	Artigo	3	1	4
EDUCERE	2015	Artigo	11	5	16
	2013	Artigo	0	1	1
ABALF	2015	Artigo	11	11	22
		Dissertação	1	-	1
		Relato de Experiência	1	5	6

Fonte: Tabela organizada pela autora.

Além do material relacionado, dispondo dos mesmos descritores da pesquisa apresentada na Tabela 1 “PNAIC” e “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” postos na Dedalus, Google e FAPESP foi possível acessar produções acadêmicas importantes

para a elaboração dessa dissertação.

No Google acessei a dissertação de mestrado de Bárbara Guesthi de Jesus “As contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na aprendizagem da Língua Portuguesa no BIA” apresentada em 2014, na UnB, que foi consultada para aprofundamento dos direitos de aprendizagem de língua portuguesa e pesquisa sobre as resoluções estruturantes do curso.

Outra dissertação usada nessa pesquisa tinha como título “Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almejadas por docentes participantes”, de Natalia Francisca Cardia dos Santos, da UNINOVE. O processo histórico de formação do PNAIC e as políticas implantadas anteriormente e que influenciaram o pacto foi a principal contribuição dessa pesquisadora ao nosso texto.

Na FAPESP encontramos o financiamento de uma pesquisa, na modalidade de Iniciação Científica, na PUC Campinas, sob orientação da professora Elvira C. M. Tassoni, da aluna Camila Mattos dos Reis, que estudou até o final do ano de 2016, a relação do PNAIC com o programa Ler e Escrever.

Esta pesquisa tem como proposta estudar os documentos oficiais que regulamentam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa federal de formação continuada de professores alfabetizadores. O objetivo é compreender como se constitui essa proposta de formação de professores do PNAIC e investigar em que se diferencia esta proposta de formação em relação à proposta do Programa Ler e Escrever, programa estadual paulista de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que está em vigência, juntamente com o PNAIC. A pesquisa é qualitativa e será realizada por meio de análise documental. O material de análise contém a proposta de formação para os professores do 1º ao 3º ano e será obtido por meio de acesso ao site do Ministério da Educação. O estudo desse material trará possibilidades de compreender os princípios que embasam a proposta de formação e como ela se efetiva na prática. Após esse estudo, outro ocorrerá: dos documentos relacionados ao Programa Ler e Escrever, com base nas produções no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, sobre a proposta de formação do Programa Ler e Escrever. Dessa forma, será possível estabelecer comparações entre as duas propostas. Espera-se contribuir para maior compreensão das tendências mais atuais das políticas de formação de professores e para maior clareza em relação a avanços, permanências e retrocessos nas mudanças frequentes dos programas de formação de professores alfabetizadores. (REIS, 2016, p.1)

Recorremos também a uma dissertação de mestrado apresentada na UFPB por VIEIRA (2016), que estudou a alfabetização na proposta do PNAIC, nos ajudando a trazer elementos para conceituarmos os termos.

A presente dissertação, intitulada PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): RESSIGNIFICANDO A ALFABETIZAÇÃO? tem como objetivo central identificar a contribuição do PNAIC no resgate da especificidade da alfabetização como processo de aquisição do sistema convencional

de uma escrita alfabética e ortográfica, no qual o sistema grafofônico (as relações fonema–grafema) constitui objeto de ensino direto e explícito. Tem como objetivos específicos (i) verificar que saberes concernentes ao Sistema de Escrita Alfabética – especificamente relacionados ao sistema grafofônico – estão consolidados para a prática de professores alfabetizadores - sujeitos da pesquisa; (ii) investigar que métodos de alfabetização são por eles utilizados em suas estratégias de ensino da aquisição do sistema convencional de escrita; e (iii) analisar a relação entre o fazer docente e os conhecimentos do sistema grafofônico apresentados pelos Cadernos de Formação em Linguagem – material de apoio do PNAIC. A opção teórica, com foco na alfabetização, foi centrada em SOARES (1985; 2004; 2014) que aponta a necessidade de resgate da especificidade da alfabetização como fator preponderante para a aquisição da língua escrita. A pesquisa, de natureza qualitativa, contemplou dois procedimentos: (i) uma análise documental focalizando o estudo dos Cadernos de Formação em Língua Portuguesa, Anos 1, 2 e 3, Unidade 3, oferecidos pelo PNAIC; e (ii) a aplicação de questionários de forma semiestruturada, com questões abertas, especificamente relacionadas ao SEA, ao sistema grafofônico e ao Pacto, elaboradas no intuito de atender os objetivos supracitados, dirigidas a professores alfabetizadores da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa-PB, participantes do Pacto em 2013, 2014 e/ou 2015. Os dados analisados mostraram que as docentes, em sua maioria, desconhecem os termos linguísticos habilidades de consciência fonológica e reflexão fonológica e gráfica de palavras, bem como consciência fonêmica; que não há um método predominante na prática dessas alfabetizadoras; que, na escola de sua atuação, não há atendimento aos princípios de continuidade do conteúdo, sistematização e acompanhamento, tanto dos alunos, quanto do ensino e do professor – princípios defendidos por SOARES (2014) como de grande relevância para a alfabetização; e que a relação entre o fazer docente dessas professoras e os conhecimentos do sistema grafofônico constantes no material de formação do Pacto analisado é de contradição. O estudo conclui que o PNAIC pode, sim, ressignificar a alfabetização, mas não o faz sozinho; não é suficiente sem a contrapartida dos sujeitos que, direta ou indiretamente, vinculam-se ao processo de alfabetização. Este trabalho deverá contribuir para fomentar discussões sobre a relevância do processo de ressignificação da alfabetização como fator preponderante para a aquisição da língua escrita; e para a qualificação e o aprimoramento de programas de formação de alfabetizadores. (Vieira, 2016, p.10)

Encontramos um estudo de caso realizado pela organização não governamental que atua desde 2012 com foco na área de linguagem, o Laboratório de Educação. A pesquisa foi realizada com apoio da UNESCO, entre 2013 e 2014, em quatro municípios brasileiros e priorizou a análise de fatores históricos, políticos, pedagógicos e sociais na constituição e na execução do Pacto. Essa publicação ajudou a nossa formulação de estratégias de análises dos dados coletados durante a pesquisa.

Os documentos oficiais do MEC também contribuíram para o entendimento do processo de elaboração e implementação do Pacto e as concepções adotadas por esses para explicar os caminhos pensados para alfabetização das crianças e propor ações.

Realizar esse estudo veio reafirmar o desejo de continuar lutando por uma escola transformadora, criativa, que auxilie no processo de um Mundo Outro, livre das contradições capitalistas.

1. Políticas de alfabetização na História do Brasil: localização histórica, instrumentos de planejamento e de implantação

A cada nova proposta de formação ou programa de alfabetização que surgem na história há um movimento de desequilíbrio e insegurança nos professores. Isso é bom e ruim. Bom porque esse desequilíbrio nos leva a olhar para nossa prática e, se necessário, revê-la. Mas a pressão e o sentimento do ‘isso está errado’ muitas vezes paralisam ou criam equívocos em nome de uma teoria do conhecimento ou proposta pedagógica.

Investir na formação dos professores no sentido de garantir instrumentos de análise para que possa verificar qual caminho, estratégias ou teorias devem absorver para sua prática docente.

Basicamente as propostas se baseiam em duas concepções: analítica e sintética.

As autoras Domingues e Ebert (2015) explicam cada uma dessas concepções. Segundo seus estudos indicam que o método Sintético é:

[...] o mais primitivo dos métodos. Através dele, o ensino da leitura e da escrita acontece do modo mais simples para o mais complexo e de forma acumulativa, do menor para o maior. Nesse processo, a criança aprende primeiramente as letras (as unidades menores da língua), após, as sílabas, as palavras, as frases e, finalmente, forma os textos. (DOMINGUES e EBERT, 2015, p. 104)

E destacam dentro dele a soletração:

Dentre os métodos sintéticos, um dos mais antigos é o de soletração, em que os alunos precisavam memorizar o alfabeto para formar as sílabas e frases que os auxiliavam até chegar aos textos. As sílabas, muitas vezes, apareciam separadas por hifens, provocando uma leitura não global e confusa. (DOMINGUES e EBERT, 2015, p. 105)

Sobre os métodos analíticos explicam que são abordagens globais:

Os métodos analíticos possuem características contrárias aos métodos sintéticos, compreendendo a aprendizagem da leitura e da escrita como algo global, que inicia através das unidades maiores e vai para as menores: iniciando-se dos textos para as frases e palavras até chegar às sílabas e letras. Dessa forma, os métodos analíticos tendem a incentivar a contação de histórias e o trabalho a partir de textos, extraindo destes as frases e palavras significativas para o trabalho com a alfabetização. Para esses métodos devem-se utilizar bons recursos, como textos que proporcionam espaço para o trabalho com a leitura e a escrita como algo significativo, as histórias extraídas das obras de literatura infantil, as parlendas, as lendas, as poesias. (DOMINGUES e EBERT, 2015, p. 105-106)

Essa disputa precisa ser entendida em seu contexto histórico:

Esta batalha entre métodos sintéticos e analíticos causou muitas dúvidas entre alfabetizadores e gestores sobre qual seria o método mais apropriado para ensinar a ler e a escrever, mas essa escolha, por vezes, foi (e atualmente ainda é) determinada por características históricas, políticas e sociais que o país vivencia. (DOMINGUES e EBERT, 2016, p. 104)

De forma muito sintética iremos fazer isso nos próximos parágrafos, caminhar um pouco pela história da alfabetização no Brasil, com o intuito de entender e identificar como a alfabetização, principalmente das crianças, foram tratadas como políticas públicas.

Entre 1549 e 1759 os processos educacionais foram coordenados pelos Jesuítas, da Companhia de Jesus e estavam intimamente articulados com os objetivos de catequização dos índios.

O documento que orientou essa prática educativa no país foi o *Rateo Alque Instituto Studiorum*, escrito por Inácio de Loyola.

Em 1759 Marques de Pombal expulsa os Jesuítas de todo território Português, acabando com seu projeto educacional que já não condizia com os interesses da corte, principalmente as reformas propostas por ele. Devido ao grande poder econômico e político dos Jesuítas era preciso uma decisão que os afastasse de seus domínios:

Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, realizou várias mudanças nos mais diversos setores da Coroa; alterações essas que afetavam diretamente o Brasil. As reformas tinham por objetivo organizar a administração, a fim de avançar nos progressos industriais da Coroa, além de adaptar sua maior colônia, o Brasil, a todos os ditames portugueses. A reforma educacional pombalina teve seu maior destaque, especialmente, com a expulsão dos jesuítas de todo Império Lusitano. O processo educativo pedagógico em Portugal era governado pelos inicianos e, com a extinção dos colégios jesuítas, emerge uma nova era, inclusive na colônia brasileira. Inicia-se, primeiramente, em Portugal, a tentativa da construção de um sistema público de ensino, sendo criado o cargo de Diretor Geral e as aulas régias. Porém, a reforma brasileira não foi atrelada temporalmente à portuguesa. Somente após quase trinta anos da expulsão da Companhia de Jesus é que o controle educacional pedagógico é assumido na colônia pelo Estado. A educação brasileira, com esse embate, viu cair consideravelmente seu nível qualitativo. E, com todas estas transformações, enfrenta a dificuldade de progressão e consolidação. (OLIVEIRA, 2017, pág. 1 e 2)

No final do Império as Cartas do ABC o material utilizado para alfabetização, produzido por professores, o método utilizado era o alfabético ou soletração, que consiste em focar nas letras e seu som e fazer as junções das letras para formação das sílabas, sempre pronunciando as letras antes da formação da sílaba, então para ler ‘bola’ seria assim, B e O = Bo, L e A=LA = BOLA.

Empregado desde a antiguidade até meados do século XIX, em vários locais cujo sistema de escrita é o alfabético, o *método alfabético* pode ser considerado o mais antigo. Segue o princípio geral dos métodos sintéticos, de centrar a atenção do aprendiz em unidades menores e abstratas, a serem combinadas progressivamente. Em sua estrutura mais básica, propõe aprender os nomes das letras do alfabeto, reconhecer cada letra fora da ordem, soletrar seu nome, decorar alguns quadros de sílabas e depois tentar redescobri-las em palavras ou textos, a partir da soletração – com separação por hífens ou espaços que vão guiando a oralização. No Brasil, é comum o uso das expressões “Cartas de letras” ou “Cartas do ABC”, “Cartas de sílabas” e “Cartas de nomes”, o que indica a sequência em que a soletração é exercitada. (FRADE, 2017, CEALE)

Ambos seguem os princípios do método alfabético.

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): **da soletração (alfabético)**, partindo do nome das letras; **fônico** (partindo dos sons correspondentes às letras); e da **silabação** (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (MORTATTI, 2006, pag. 05) (Grifo nosso)

Em 1827 é publicada a Lei das escolas de primeiras letras, primeira legislação educacional. Ela determinava que toda província que tivesse condições de abrigar escola deveria fazê-lo:

Art 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias. (BRASIL, Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827)

E determina que os professores que não tem formação precisam fazê-lo com seu próprio salário:

Art 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios á custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes. (BRASIL, Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827)

Os professores precisavam passar por exames para lecionar, caso não fossem aprovados perdiam a cadeira. Além disso, segundo o artigo oitavo era necessário que tivessem mais de 25 anos, que era a idade de exercício dos direitos políticos.

Art 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que fôr julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação. (BRASIL, Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827)

As mulheres, além do exame precisavam comprovar sua honestidade e a elas cabia o ensino das prendas domesticas:

Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fôrma do art. 7º. (BRASIL, Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827)

As meninas passam a ser consideradas no processo educacional formal, até então eram educadas por suas mães ou amas, que ensinavam a ler e as prendas domésticas. Mas com elas não era usado o método Lancaster.

Art 15º Estas escolas serão regidas pelos estatutos actuaes no que se não oppozerem á presente lei; os catigos serão os praticados pelo methodo de Lencastre.(BRASIL, 1827, p.2)

O método baseava-se em exercícios de memorização, disciplina, as salas se constituíam como círculos ou fileiras, onde o local que o aluno ocupava representava o que ela sabia.

O Método Lancasteriano foi um método pedagógico formulado, nos últimos anos do século XVIII, pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838), amparado nas idéias pedagógicas do pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832) e nas idéias panópticas do jurista e reformador de costumes Jeremy Bentham (1748-1892). (NEVES, 2012, p. 01)

Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em face desta opção metodológica ele não esperava que os alunos tivessem originalidade ou elucubração intelectual na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física. (NEVES, 2003, p.3).

Mas essa opção pelo método Lancaster não deu certo por vários motivos, como descrito abaixo pela professora Neves, mas o artigo XX da lei de 15 de outubro também dificultou a criação das escolas, que precisavam de uma autorização do Império para sua criação.

No geral os resultados obtidos com a utilização do método lancasteriano ficaram muito aquém do esperado. E isso se deu, segundo a historiografia, pela falta de pessoal docente qualificado, carência de materiais didáticos apropriados, edifícios inadequados, falta de recursos financeiros. Mas além deste, há um componente, que segundo me consta, salvo desconhecimento, não tem sido apontado pelos estudiosos do método no Brasil. A variedade de documentos com os quais tive contato e o cruzamento das informações dos mesmos, aliada aos princípios e essência do método, me permite constatar que um dos principais motivos do seu fracasso no Brasil foi o número reduzido de alunos nas escolas. Em outras palavras: o método foi elaborado para um grande número de alunos, mas como a grande maioria das escolas da época tinham em média 50, 60 alunos, os grupos ficaram reduzidos, fazendo com que o professor e os monitores acabassem trabalhando de forma simultânea e, em muitos casos, até de maneira individualizada. E tal situação, com o tempo, descaracterizou todo o processo. O próprio processo de formação de professores pelo método Lancaster, em essência, estava comprometido, pois numa escola com 20, no máximo 30 alunos, a lógica do sistema não seria apreendida. Na Inglaterra pré-industrial e em outras cidades da Europa o método teve sucesso porque havia uma vida urbana dinâmica e intensa, completamente diferente da situação do Brasil no início do período imperial.(CASTANHA, 2007, pág. 07)

Como o atendimento aos alunos se dava de forma individualizada os outros alunos não tinham o que fazer, gerando indisciplina, o que era resolvido com castigos físicos.

Em 1876 começa a ser divulgado o Método João de Deus, como alternativa ao método de soletração.

Em 1876, data que elegi como marco inicial do primeiro momento crucial nessa história, foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus. A partir do início da década de 1880, o “método João de Deus” contido nessa cartilha passou a ser divulgado sistematicamente e programaticamente 6 principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, por Antonio da Silva Jardim, positivista militante e professor de português da

Escola Normal de São Paulo. Diferentemente dos métodos até então habituais, o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna lingüística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Por essas razões, Silva Jardim considerava esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social. (MORTATTI, 2006, pág. 5 e 6)

Usando recursos gráficos, como diferenciação de tons para que a criança perceba a composição da sílaba por letras, o método é enfático em garantir uma leitura globalizada e não soletrada.

Já esse novo método para o ensino da leitura proposto por ele, o que viria para substituir o “velho”, foi pensado de uma forma, como aponta o próprio autor, para que toda criança aprenda a arte do ler e não do gaguejar. Por isso esse sistema só admite palavras - diz João de Deus - e não sílabas soltas, geralmente incertas e ilegíveis. O poeta, ao apresentar o método, vale-se de um recurso inédito e original, que é a utilização de uma diversidade de cor na apresentação da palavra a ser ensinada. Trata-se de uma diferenciação de tonalidade (cinza e preto), para que o aprendiz sutilmente perceba que a palavra é formada por partes. No decorrer das lições, as letras são impressas de duas formas - ora liso ora lavradas para que as sílabas sejam distinguidas, sem que as palavras sejam desmembradas, como já dissemos anteriormente. A regra principal dita por João de Deus, no início da cartilha é “Lêde-as e nunca soleteis”. A soletração para ele deprava o raciocínio com somas falsas. (OLIVEIRA, 1998, pág. 51)

No ano de 1880 é publicada a Cartilha da Infância, escrita por Thomas Galhardo, que adotava o método da silabação.

O método silábico se caracteriza pela apresentação visual de sílabas prontas, sem forçar a articulação das consoantes com as vogais, e sem destacar as partes que compõem a sílaba. O princípio básico é que a consoante só pode ser emitida se apoiada na vogal; logo, somente a sílaba (e não as letras) pode servir como unidade linguística para o ensino inicial da leitura. [...]das sílabas “simples” para as “complexas”. (FRADE, 2017, CEALE)

Esse método se coloca entre a soletração e a modernidade do método João de Deus.

Ensinar a partir da palavra, como propõe o método João de Deus vem de encontro aos ideais republicanos, de estender a escolarização para todos.

O censo de 1890 apresenta 82,6% de analfabetos, esse método mais abrangente aparece como solução, como aponta a professora Maria do Rosário Mortatti (...) para os problemas educacionais. É o método analítico (do todo para a parte) se antagonizando aos métodos, então ditos ultrapassados, sintéticos (da parte para o todo).

Em 1889 – reforma Benjamim Constant descentraliza a responsabilidade pela educação:

A Reforma Benjamim Constant, que data desta época, apresenta alguns aspectos semelhantes à reforma paulista, quanto ao ensino elementar e à Escola Normal. Essa reforma, que partiu do governo central, também legiferou sobre o ensino secundário e superior, mas, no geral, teve uma atuação reduzida – estava restrita ao Distrito Federal, ainda que pudesse servir como modelo para todo território nacional. A característica deste período, portanto, é a de que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, delegando aos estados federados tal competência. (DELANEZE, pag. 6, 2007)

A política do café com leite via-se abalada com os diversos fatores históricos como a revolução russa, a grande guerra mundial e a crise de 29. A velha república ficava cada vez mais fragilizada. A guerra faz o preço do café cair e a carestia toma conta do país. Setores militares começam a se organizar em todo país. Em São Paulo a coluna Paulista que viria a se juntar a coluna Prestes no Sul. Na cultura a contestação fica forte a partir da Semana de Arte Moderna, em 1922, mesmo ano da criação do Partido Comunista do Brasil.

Esse movimento chegará ao governo provisório em 1930.

O governo provisório de 1930, ao contrário, logo tomou providências acerca da educação, mas não alterou o quadro das competências do governo central e a mentalidade arraigada da descentralização do ensino. O Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado em 1930, transformando-se na primeira medida para a educação realizada pelo governo provisório. De 1930 a 1953, as duas pastas, Educação e Saúde, estavam atreladas, e os assuntos relacionados a ambas eram tratados no âmbito desse ministério. (DELANEZE, pag. 96, 2007)

Francisco Campos foi o primeiro ministro e realizou uma reforma importante na educação, um dos aspectos foi o termino dos exames de admissão para o ensino secundário.

É possível, pois, dizer que, em linhas gerais, a importância da Reforma Francisco Campos reside no fato de que, ao estruturar o sistema educacional nacional, ela estabeleceu o currículo em séries, assim como a obrigatoriedade da frequência. Além disso, graças a ela, vários colégios secundários do país foram equiparados ao Colégio Pedro II, sob inspeção federal. (MACHADO, 2014, p. 35)

O método global de contos ou historietas se propaga até os anos 70. Partia de um texto com sentido mais completo e com temas do universo infantil. Se organizava em , segundo Maciel (2001) em cinco fases: do conto ou historieta, da sentencição, da porção de sentido, da palavrção e da silabação.

Em 1932 é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e aos governantes. Menezes e Santos resumem a contribuição desse movimento, que inspira a educação brasileira até os dias atuais:

Os educadores de 1932 que assinaram o manifesto diziam que a escola tradicional estava instalada para uma concepção burguesa, deixando o indivíduo numa autonomia isolada e estéril. O documento defendia ainda: educação como uma função essencialmente pública; a escola deve ser única e comum, sem privilégios econômicos de uma minoria; todos os professores devem ter formação universitária; o ensino deve ser laico, gratuito e obrigatório. (Menezes e Santos, pag. 01, 2001)

O Manifesto defendia a escola pública, laica, gratuita e obrigatória, em um esforço para que se elaborasse um plano nacional de educação, redefinindo os debates no campo educacional e influenciando várias regulamentações educacionais. Saviani (2004, p. 35) em seu trabalho sobre O legado educacional do século XX, afirma que o Manifesto foi um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, “influenciando a teoria da educação, a política educacional e a prática pedagógica”. (ANDREOTTI, pag. 06, 2006)

Com a desculpa de um eminente ataque comunista, o presidente Getulio Vargas, em

1937 da um golpe de Estado, apoiado pelos militares, governo que durará até 1945.

Nos anos da década de 40, Gustavo Capanema, Ministro da Educação entre 1934 e 1945, implementou uma reforma educacional denominada Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, assim como trouxe, também, mudanças no ensino secundário, que passou a ser dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao curso ginasial, com quatro séries e o segundo, ao curso clássico, científico e normal. No contexto do Estado Novo, essa reforma lançou as diretrizes da educação nacional até os anos de 1960 e propôs uma formação escolar na qual o patriotismo era o foco central. (ANDREOTTI, pag, 108, 2006)

Com o fim do Estado Novo, em 1945, o país elegeu Eurico Gaspar Dutra para Presidente da República. Na disputa da sucessão de Dutra, Getúlio Vargas se candidatou e foi eleito em 1951. Com o suicídio de Getúlio, em 1954, sucederam-se três presidentes: Café Filho, o Vice-presidente, que adoeceu; Carlos Luz, Presidente da Câmara dos Deputados e Nereu Ramos, Vice-presidente do Senado. Nas eleições de 1955, Juscelino Kubistchek foi eleito, assumindo em 1956 e dando continuidade ao projeto de desenvolvimento econômico em andamento desde a Era Vargas, com mudanças nas diretrizes com a inclusão do capital internacional. Esse é um período reconhecido pelas liberdades democráticas e pelo desenvolvimento industrial, visando, através do Plano de Metas e do slogan 50 anos em 5. (ANDREOTTI, pag. 110, 2006)

Em 1948 duas cartilhas são publicadas: a cartilha Sodré, que trabalhava com sentenças, palavras e sílabas, prometendo uma alfabetização rápida e excluindo a etapa preparatória. A segunda é a famosa Caminho Suave, de Branca Alves de Lima. Unindo o processo analítico e sintético, começa a alfabetização com o estudo das vogais e depois com a sílabação, associando-a a uma figura.

A cartilha Onde está o patinho utilizava o método global de contos, usando a pronúncia das letras, usava mais o método fônico.

Em 1953 é criado o MEC.

Em 1962 é publicado o material de leitura de adultos “De pé no chão também se aprende a ler”, de Norma Porto e Josina Lopes de Godoy. Produzido no Recife, pelo Movimento de Cultura Popular do Recife, na gestão de Miguel Arraes como prefeito; esse movimento teve a participação de Paulo Freire e Elza Freire e essa experiência iria ser aplicada na alfabetização de 300 cortadores de cana em 45 dias em Angico (RN), partindo da escolha de palavras geradoras, que tinham íntima relação com a realidade daqueles trabalhadores e através delas ensinando as sílabas e a possibilidade de composição de outras palavras.

Em todas as etapas da decodificação, estarão homens exteriorizando sua visão do mundo, sua forma de pensa-lo, suas percepções fatalistas das “situações-limites”, sua percepção estática ou dinâmica da realidade. E, nesta forma expressada de pensar o mundo fatalistamente, de pensa-lo dinâmica ou estaticamente, na maneira como realizam seu enfrentamento com o mundo, se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’. [...] A metodologia que defendemos exige, por isto mesmo, que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto. (FREIRE, 2002, P. 98)

O envolvimento dos estudantes na escolha das palavras geradoras são fundamentais, porque mais que ensinar a escrever o principal objetivo é a reflexão sobre a realidade e como pode-se intervir na mesma, pensando em sua transformação.

Estavam previstos a formação de vinte mil círculos de cultura que atingiria dois milhões de analfabetos.

Em 1964, com o golpe militar, Paulo Freire foi preso e exilado no Chile. Onde escreveria *Pedagogia do Oprimido*.

Em 1963 é lançada a *Casinha Feliz*, por iniciativa de Anísio Teixeira, baseada no método da abelhinha, criado pelas professoras Alzira Silva, Lucia Pinheiro e Risoleta Cardoso, que aplicavam o método fônico.

Em 1964, com o Golpe Militar, a educação de jovens e adultos será oferecida através do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

Após a eleição de Jânio Quadros, em 1960, e sua renúncia em 1961, João Goulart, seu Vice-presidente, não sem resistências de certos setores políticos, assumiu o governo central. Sob a influência de grupos “à esquerda”, elaborou um programa de reformas, na tentativa de conciliar expansão industrial com possibilidades de inserção de parcelas da população até então alijadas dos benefícios oriundos do desenvolvimento econômico já conquistado. Em 1964, articulações políticas vinculadas aos interesses das forças conservadoras do país impuseram um estado autoritário, que se consubstanciou na ditadura civil-militar. (ANDREOTTI, pag. 111, 2006)

Durante a ditadura militar a opção é pelo método sintético, trabalhando com as Cartilhas.

Até o final da década de 1970, os métodos de alfabetização sintéticos, que seguem uma linha mais tradicional, tiveram lugar garantido dentro de salas de aula das escolas do Brasil, utilizando como principais recursos, a cartilha e o ensino linear de grafema e fonema, numa linha que priorizava a codificação e decodificação ao invés da interpretação e do significado. As cartilhas, recurso utilizado durante muito tempo para alfabetizar, marcaram a história da alfabetização por suas características peculiares e por terem sido consideradas por muitos alfabetizadores como um método de alfabetização. (DOMINGUES e EBERT, 2015, p. 108)

As discussões sobre a Psicogênese da Língua Escrita começam a chegar no Brasil no final da década de 70, momento também da reabertura democrática do país, que irá se consolidar na década de 80.

A partir dos anos 80, quase no final do período da Ditadura Militar, começou a surgir uma transição dos métodos tradicionais de alfabetização para uma nova metodologia voltada para o trabalho com o texto que circulava socialmente. Nesta mesma década, evidenciou-se o surgimento do letramento no Brasil, com o uso social da leitura e da escrita, a partir do trabalho efetivo que utilizava gêneros textuais presentes na sociedade. Isso trouxe uma nova forma de conceber alfabetização, não mais como simples codificação e decodificação, mas sim como a habilidade de ler, compreender, interpretar e usar a língua oral e escrita, o que resultou em críticas severas aos métodos tradicionais e, conseqüentemente, às cartilhas de alfabetização e aos recursos semelhantes a elas. (DOMINGUES e EBERT, 2015, p. 109)

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal, conhecida como constituição cidadã. Além da participação popular em sua formulação em uma marca a transição do governo militar para democracia. Ela garante direitos fundamentais à educação, baseados em princípios, como a qualidade da educação, a gestão democrática e a garantia de acesso e permanência à educação formal.

Essa década é marcada por experiências ligadas ao Construtivismo, baseados na experiência de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

O termo psicogênese pode ser compreendido como origem, gênese ou história da aquisição de conhecimentos e funções psicológicas de cada pessoa, processo que ocorre ao longo de todo o desenvolvimento, desde os anos iniciais da infância, e aplica-se a qualquer objeto ou campo de conhecimento. No campo da aquisição da escrita, esta concepção se associa aos estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e vários colaboradores, originalmente divulgados em países de língua espanhola, na década de 1970, com forte impacto no Brasil, a partir da década seguinte, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais destinados à alfabetização.

De acordo com este referencial, a apropriação da escrita se apoia em hipóteses do aprendiz, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependendo de suas interações sociais e dos usos e funções da escrita e da leitura em seu contexto cultural. Tais hipóteses oferecem informações relevantes sobre níveis ou etapas psicogenéticas no processo de alfabetização e podem se manifestar tanto em crianças como em adultos: a) pré-silábica – o aprendiz ainda não compreende que a escrita representa os sons das palavras que falamos, mas faz experimentações diversas, utilizando, simultaneamente, desenhos e outros sinais gráficos – e, por isso, sua representação só é entendida ou ‘traduzida’ por ele mesmo. Além disso, a grafia da palavra pode ser vista como representação fiel das características do objeto que representa, inclusive pela extensão da escrita: se boi é um animal grande, a palavra boi deve ser igualmente grande. A superação dessa hipótese, conhecida como “realismo nominal”, é condição importante para a aquisição do princípio alfabético. Outras hipóteses observadas nessa etapa são as de quantidade mínima e de variedade de letras para diferenciar o registro de diferentes palavras; b) hipótese silábica – o aprendiz percebe os sons das sílabas como segmentos da palavra a ser escrita, mas supõe que apenas uma letra pode representá-las graficamente, podendo ou não ter o valor sonoro convencional – por exemplo, BNDA (silábico quantitativo) ou ELFT (silábico qualitativo) são quatro letras que podem representar a palavra elefante; c) hipótese silábico-alfabética – o aprendiz se encontra em transição entre níveis psicogenéticos e tanto pode representar sílabas completas como representações parciais da sílaba por uma só letra: por exemplo, para elefante, ELEFT; d) hipótese alfabética – o aprendiz compreende o princípio alfabético, percebendo unidades menores do que as sílabas, os fonemas, e gradualmente domina suas correspondências com os grafemas. (CEALE, 2017, p. 1)

Hoje sabemos que as crianças passam por essas fases para apropriação do sistema alfabético e mesmo nas outras metodologias podemos perceber esses passos. Lembro-me de professoras alfabetizando pelo método sintético e explicando aos pais da criança que ela está ‘comendo’ letra, sendo que essa criança está na hipótese silábico alfabética.

Transcrevo agora o termo letramento do Glossário do Ceale, escrito pela própria Magda Soares:

Letramento é palavra que corresponde a diferentes conceitos, dependendo da perspectiva que se adote: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica. É sob

esta última perspectiva que a palavra e o conceito são aqui considerados, pois foi no campo do ensino inicial da língua escrita que *letramento* – a palavra e o conceito – foi introduzido no Brasil. Posteriormente, o conceito de *letramento* se estendeu para todo o campo do ensino da língua e da literatura, e mesmo de outras áreas do conhecimento, mas, neste verbete, *letramento* é considerado apenas em sua relação com *alfabetização*. [...] Na verdade, talvez a palavra *letramento* não fosse necessária se se pudesse atribuir, como pretendem alguns, um sentido ampliado à palavra *alfabetização*. Entretanto, na tradição da língua, no senso comum, no uso corrente, e mesmo nos dicionários, *alfabetização* é compreendida como, restritamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções para seu uso: a aprendizagem do ler e do escrever. Ampliar o significado da palavra *alfabetização*, para que designe mais que o que tradicionalmente e correntemente vem designando, seria, como tem sido, uma tentativa infrutífera, pela dificuldade, ou mesmo impossibilidade, do ponto de vista linguístico, de intervir artificialmente em um significado já consolidado na língua. É o que justifica e explica o surgimento de um termo que se acrescenta e se associa à aprendizagem do sistema alfabético – à *alfabetização* – para nomear esta outra faceta da aprendizagem da língua escrita – o *letramento*: o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções. (SOARES, 2017, p. 1)

A partir de 1983 assume como governador do Estado de São Paulo André Franco Montoro, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB. É interessante lembrar que esse era o partido oposicionista naquela situação de início da reabertura democrática, após a Ditadura Militar, sendo essas a primeira eleição direta após esse período. Havia uma intenção de democratização das relações, por mais que vejamos, mais adiante, que na prática isso foi difícil de se efetivar.

Do ponto de vista dessa reforma do Estado, no que se refere à educação, esse tipo de parceria pode ser observada já na década de 1980, predominantemente no âmbito de sistemas estaduais de ensino, cuja reorganização integrou a agenda política dos governadores eleitos por pleito direto após o fim da ditadura militar. Tomando como exemplo o caso paulista, na formulação e implementação de políticas públicas estaduais para a educação e correlatas propostas didático-pedagógicas, para as diferentes disciplinas do currículo do então ensino de 1º e 2º graus, estabeleceu-se processo de formalização de parcerias entre órgãos da Secretaria Estadual de Educação – responsáveis por definir, induzir e articular demandas prioritárias compatíveis com diagnósticos da situação educacional no Estado e regular a execução de políticas públicas – e especialmente universidades públicas, responsáveis pela oferta de serviços especializados, como atividades de extensão dos conhecimentos científicos produzidos nas atividades de pesquisa. (MORTATTI, 2010, p. 335)

No Estado de São Paulo os altos índices de reprovação nos anos iniciais do então chamado 1º Grau (hoje Ensino Fundamental) era o maior indicador que algo precisava ser feito nesse período que correspondia justamente ao processo de alfabetização. A proposta do Ciclo Básico viria, atrelado as novas propostas de alfabetização, tentar modificar esse quadro.

Os altos índices de reprovação identificados, sobretudo, nas primeiras séries do 1º grau, hoje ensino fundamental, já eram objeto de reflexão tanto dos políticos, quanto dos estudiosos da educação, sendo o fracasso escolar apontado como um dos mais importantes e complexos problemas a serem resolvidos. Entre as reformas na educação paulista, o ciclo básico foi uma das mais significativas implantadas

naquele momento. (ARCAS, P.H., 2015, p.1)

O Ciclo Básico trouxe três modificações essenciais, segundo Ambrosetti (1990) à estrutura do início de escolarização nesse estado: alteração da seriação anual, formando as duas séries num ciclo, sendo que a reprovação só poderia acontecer no final do segundo ano; a avaliação era centrada no processo de aprendizagem e focava nas necessidades de reforço e atendimento específico; e a flexibilidade no agrupamento dos alunos, podendo reorganizar turmas mesmo durante o ano, a critério dos professores.

Para favorecer essa implementação foram garantidos reuniões de professores no calendário escolar, duas horas a mais de aulas aos alunos com dificuldade de aprendizagem, oferecimento de merenda à esses alunos, fornecimento de material didática a quem precisa-se e pontuação diferenciadas aos professores do ciclo básico, que podiam ser usadas em concursos, atribuições de aulas e remoção.

O decreto de criação, nº 21.833/83 foi aprovado em dezembro e a divulgação das ideias de mudança em outubro/novembro. A falta de diálogo com as escolas ajudou a criar uma resistência ao projeto.

Tais críticas, e em alguns casos foram tão veementes que chegaram a criar um clima de mal estar - enfocavam principalmente o aspecto da não reprovação dos alunos entre o primeiro e o segundo ano de escolaridade, ideia rejeitada pelo magistério; na verdade decorriam sobretudo da percepção de que não havia efetivamente uma proposta estruturada para o Ciclo Básico, mas apenas um elenco de medidas iniciais em torno de uma ideia geral de democratização das oportunidades de ensino e continuidade do processo educativo. (AMBROSETTI, 1990, p. 60)

Apesar da ausência de uma proposta que trouxesse mudanças para prática curricular, o Ciclo Básico trás a preocupação com a criança que não aprende.

Portanto se, enquanto à proposta pedagógica, o Ciclo Básico não foi capaz de oferecer ao magistério elementos para uma melhoria na qualidade do trabalho docente a curto prazo, enquanto proposta política de democratização da escola pública produziu efeitos importantes. (AMBROSETTI, 1990, p. 69)

O processo de formação foi realizado através do Projeto Ipê.

O Projeto Ipê, programa de atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios, propalado desde a administração anterior, já explicitava, de alguma forma, sua vinculação com os pressupostos neoliberais e pós-modernos. Isso pode ser notado na passagem abaixo, onde aparecem temas que seriam cada vez mais destacados, tais como a hipervalorização do conhecimento proveniente do cotidiano e o relativismo linguístico-cultural. [...] todo grupo social tem sua própria maneira de fazer as coisas e explicar os fatos e o mundo. Este conhecimento prático do mundo é chamado de senso comum e se caracteriza por explicações aceitas pela maioria. A escola vai dar oportunidade aos alunos para que os fatos sejam analisados e o conhecimento aceito pela convenção social se transforme, após elaboração metodológica, em conhecimento científico.

Considerando esses aspectos, as atividades escolares, principalmente as iniciais, devem valorizar as múltiplas experiências e as diversas formas de conhecimento e de linguagem que a criança traz. A escola será a ponte que permitirá a continuidade e a ampliação do processo que vinha sendo desenvolvido no ambiente anterior e não um hiato que nada tem a ver com a vida e, portanto, sem significado para a criança. (SÃO PAULO, 1984, p. 3, grifo nosso).(DUARTE e MARSIGLIA, 2010, p. 152)

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) é instituído em 1985 pelo Decreto nº91.542, a escolha ocorre em anos alternados por segmentos (Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio), foi publicado um Guia do Livro Didático que auxilia os professores e a escola nas escolhas. Os livros passam por uma avaliação de adequação em relação ao conteúdo.

Na década de 1980, as práticas tradicionais de alfabetização e os livros didáticos a elas vinculados, passaram a ser amplamente criticados, uma vez que continham textos forjados (os pseudotextos) e atividades que, de certa forma, destruíam a língua, reduzindo, equivocadamente, a iniciação da criança no mundo da escrita às tarefas de “codificar” e “decodificar” palavras tolas ou estranhas, sem qualquer propósito comunicativo. (BRITO, 2007, p.1)

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os livros precisavam de adequações de seus conteúdos. Produções de livros de alfabetização em substituição as cartilhas representa um avanço, principalmente ao trabalho com gêneros e textos com significado.

Na década de 1990, com o objetivo de promover a qualificação dos livros didáticos, a SEF-MEC, a partir da instituição do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), tem atribuído a pesquisadores e professores de instituições universitárias, a tarefa de estabelecer critérios, julgar a qualidade e recomendar/excluir os manuais didáticos a serem usados no ensino fundamental, aí incluídos os “livros de alfabetização”, substitutos das tradicionais cartilhas. Os livros didáticos são avaliados a cada três anos e aqueles recomendados para serem usados pelos professores passam a compor o Guia de Livros Didáticos, que auxiliam os docentes na escolha dos livros. (BRITO, 2007, p.3)

Em 1996 uma transformação significativa na estrutura de financiamento da educação irá influenciar a organização dos níveis de ensino e, principalmente, os processos de alfabetização. Estamos nos referindo ao FUNDEF.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País(1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios,

de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino. (BRASIL, 1996)

No olhar dos governantes estaduais e municipais quanto mais alunos no Ensino Fundamental, mais recursos para sua localidade. Com alguns municípios resistentes à sua implantação, principalmente pelo que representaria para o financiamento de outros níveis ou modalidades, principalmente a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos, tradicionalmente responsabilidade desses níveis de governo.

Pode-se afirmar, em consequência, que após aprovação do FUNDEF, que a matrícula de crianças com seis anos começa a ser prática generalizada adotada pelos municípios, que compreenderam rapidamente que quanto maior fosse o número de alunos matriculados em sua rede, maior seria o aporte de recursos financeiros. (KLEIN, 2011, p. 69)

No artigo 87, da LDB, já havia a possibilidade de antecipação de matrícula das crianças nos sistemas municipais:

§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:
I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;

Também na década de 90 um importante curso de formação será instituído nacionalmente: o PROFA.

O PROFA, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é uma proposta de formação continuada de professores alfabetizadores idealizada pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério de Educação do Brasil durante os anos de 1999-2001 implantada e implementada nas Secretarias de Educação e Universidades brasileiras, que fizeram opção por essa proposta a partir do ano de 2001 e insere-se no contexto de propostas de reformas educacionais elaboradas durante os anos de 1995 e 2002 em que Fernando Henrique Cardoso responde pela presidência do Brasil e Paulo Renato de Souza pelo Ministério da Educação. Tais propostas têm um, entre outros objetivos, o de fornecer subsídios para o desenvolvimento profissional dos professores, mediante políticas implementadas em todo o território nacional. (LIMA, 2008, P. 45)

Ele investia na dedicação de pelo menos 20 horas semanais dos coordenadores de curso e de grupos, que podiam se aprofundar nos materiais que seriam aplicados.

Segundo o documento Parâmetros em Ação: análise e perspectivas, de 2002:

Os resultados da avaliação demonstram que, de modo geral, as secretarias responderam prontamente ao chamado para assumirem o desenvolvimento profissional dos seus professores, compreenderam o seu papel e as concepções de formação, tomaram para si a organização e a coordenação dessas ações e destacaram pessoal e recursos financeiros para isso, as ações propostas, em grande parte a proximidade com o MEC, incentivaram as secretarias a reconhecerem suas possibilidades para realizar a tarefa de formação e avançarem na consciência da importância de um sistema público de ensino atuar como agente elaborador e realizador de políticas de formação. (Brasil, 2002, p. 69-70)

Mesmo sendo um avanço o envolvimento dos técnicos das secretarias de educação no processo formativo, isso se dava no campo da organização do curso e aplicação do mesmo. O conteúdo, materiais e estratégias foram elaborados pelo Governo Federal e eram reproduzidos da mesma forma em todas as cidades. Apesar de serem boas propostas e bem fundamentadas teoricamente:

O programa de formação de professores alfabetizadores - PROFA - foi elaborado tendo como referência as ideias e concepções sobre aprendizado da leitura e da escrita desenvolvidas especialmente por Emília Ferreiro em suas pesquisas sobre a alfabetização, pesquisas baseadas nas teorias construtivistas de ensino e aprendizagem. (LIMA, 2008, p.50)

Como vocês sabem o Ministério da Educação faz certas exigências as instituições interessadas em realizar o PROFA e, na maior parte dos casos, essas exigências estão relacionadas às condições de trabalho dos formadores, sejam eles coordenadores-gerais ou de grupo, a liberação de no mínimo 20 horas da jornada semanal de trabalho, o acesso à internet e a um material bibliográfico de aprofundamento bem como a garantia da participação nos encontros de Formação com os representantes da rede nacional de formadores a chamada rede PROFA, são algumas das contrapartidas necessárias para o estabelecimento da parceria do MEC com a secretaria de educação e demais instituições. (BRASIL, 2001, pág. 06)

O curso, segundo o manual do formador (BRASIL, 2001), era composto por uma carga horária de 180 horas no módulo 1, 60 horas distribuídas em 15 semanas entre grupo de formação e trabalho pessoal. O módulo 2, 60 horas distribuídas da mesma forma incluindo um crédito de 4 horas e o módulo 3, também de 60 horas distribuídas em 15 semanas. Em todos os módulos são reservados 45 horas para o trabalho coletivo no grupo de formação e as 15 horas restantes destinam-se ao trabalho pessoal, que eram leituras de aprofundamento, atividades que deviam ser elaboradas e aplicadas com as crianças...

Algumas instituições que não conseguiram realizar o curso completo fizeram o curso reduzido, que era um curso de 40 horas, focado no módulo 3 e trabalhava com reflexões sobre avaliação, projetos de leitura e escrita. Os materiais informativos também tinham um caráter bastante diretivo tanto para o educador quanto material do formador. As referenciais teóricas eram os autores que discutiam a psicogênese da língua escrita como Emília Ferreiro, Ana teberosky e Délia Lerner. Sempre propunha atividades organizadas em projetos, muitas vezes já elaborados, para aplicação.

Outro programa importante que precisamos destacar, tratando-se de formação e orientação para alfabetização, é o Ler e Escrever.

Este programa foi criado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), por meio da Portaria 6328 de 2005, com o objetivo expresso de reverter o quadro de fracasso escolar resultantes da alfabetização precária de alunos do Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal. Entre as várias ações previstas dentro do programa constava a produção de material didático, tanto para alunos quando para orientação de professores. O referido material detalha em vários e alentados volumes, o tipo de atividade que pode ser desenvolvida, com indicação de material e transcrição de textos a serem usados. Neste material, não apenas estão indicadas as atividades a serem realizadas, como também, com certa frequência,

determinadas coisas que o professor não deve fazer, como, por exemplo: “leia a fábula até o final sem interrupções e sem substituir as palavras difíceis por outras mais fáceis”, “dite normalmente as palavras e a frase sem silabar”. Posteriormente foi adotado pelo Estado de São Paulo com o objetivo de melhorar as condições de ensino e garantir a plena alfabetização até 8 anos de idade de todas as crianças matriculadas na rede estadual. (VILLALOBOS, p. 24 – 25)

O programa foi iniciado em 2006 e compreendia o Projeto Toda Força ao 1º ano – TOF, o Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC, o Projeto Ler e Escrever no 2º ano do Ciclo I e o Projeto Ler e Escrever em todas as Áreas do Ciclo II.

A Portaria 5403/07 reorganizou o Programa e estabeleceu algumas estratégias como formação de Coordenadores Pedagógicos para subsidiar professores nos horários de formação, produção de guias de orientação didática e referenciais curriculares por área, materiais para o trabalho com Recuperação Paralela, formação para professores e para os formadores, acervo literário e de materiais de apoio, acompanhamento e avaliação das equipes gestoras das metas do programa.

Todas essas ações indicam avanços significativos, não só na aprendizagem dos alunos, mas na qualificação de todos os profissionais envolvidos no processo e apontam a necessidade de reorganizar o Programa, com base na experiência construída coletivamente, a partir da parceria efetivada com as Coordenadorias de Educação e Unidades Escolares ao longo desses dois anos. (SÃO PAULO, 2007)

A partir de 2008 sofre algumas reformulações. No TOF ficou estabelecido critérios para atribuição das aulas do primeiro ano (professor estar em Jornada Especial Integral ou ter disponibilidade mínima de quatro horas de trabalho coletivo e participar dos momentos de formação, avaliação e planejamento do projeto. Orientação de organização de horários que beneficiassem o encontro dos professores por ciclo para planejamento e troca de experiências. Esses professores recebiam uma pontuação diferenciada para evolução funcional. Para isso deviam alcançar a meta de 85% dos alunos alfabetizados até o final do 1º ano do Ciclo I.

O Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC era realizado no 3º e 4º ano do Ciclo I, e pretendia recuperar os conteúdos aos alunos que não se alfabetizaram. Eram compostas salas com essas crianças e o enfoque era diferenciado das demais salas.

O "Projeto Intensivo no Ciclo I- PIC- 3º ano" é uma etapa de recuperação intensiva dos conteúdos curriculares fundamentais para os alunos que chegarem ao final do 2º ano do Ciclo I sem o suficiente avanço na alfabetização, com o principal propósito de não prorrogar a correção do fluxo para o final do Ciclo I. (SÃO PAULO, 2007)

O Projeto Ler e escrever em todas as áreas de conhecimento do Ciclo II visava o trabalho com aqueles alunos que não estavam alfabetizados no ciclo II ou que estavam em um processo inicial de leitura e escrita:

As demandas colocadas pela sociedade hoje trazem em seu bojo a necessidade da transformação das ações da escola. Não basta que a formação dos alunos continue pautada apenas em situações que os possibilite ler e escrever de forma rudimentar; faz-se necessário que os alunos aprendam as práticas de leitura e escrita atreladas aos gêneros da esfera escolar (divulgação científica, jornalística e literária). Essas práticas de leitura e escrita devem ser ensinadas, aprendidas e não somente avaliadas pela escola.

Para isso estavam previstas a formação do Coordenador Pedagógico da Escola para o desenvolvimento do trabalho com os professores do Ciclo II, formação de professores de Língua Portuguesa, regentes dos 1º anos do Ciclo II; formação dos professores das Salas de Apoio Pedagógico- SAPs; formação do Grupo Referência; potencialização do uso dos cadernos de orientação didática aos professores de todas as áreas de conhecimento do Ciclo II; acompanhamento e avaliação, pelas equipes gestoras, das metas propostas para o Projeto.

A mesma ação foi pensada para as Escolas Municipais de Educação Especial que atendem crianças e jovens surdos:

O Projeto "Compreensão e Produção da Linguagem Escrita por Alunos Surdos" tem como finalidade contemplar as especificidades da aprendizagem da Língua Portuguesa pelos alunos surdos, matriculados nas EMEEs, EMEFs e EMEFMs, focando a alfabetização no decorrer do Ciclo I. (SÃO PAULO, 2007)

Em 2006 foi promulgada a Lei 11.274/06, ampliando o Ensino Fundamental brasileiro para nove anos, mas na prática isso já vinha acontecendo em vários municípios, como dissemos anteriormente, pela possibilidade já efetivada na LDB e principalmente com a lei de 2005 que antecipa a obrigatoriedade do ingresso no EF para 6 anos.

Alteração da organização do Ensino Fundamental no Brasil para 9 anos foi feita através da Lei 11.274/06 apesar disso a lei 11.114/05, homologada um ano antes alterou a idade de ingresso obrigatório no ensino fundamental, de 7 para 6 anos. Com essa medida, alguns estados e municípios, passaram a matricular as crianças com seis anos no ensino fundamental ainda de duração de 8 anos, como é o caso do Estado e do Município de São Paulo. (Klein, 2011, p. 77)

Sem discussões e nem preparações para receber essas crianças no Ensino Fundamental a medida é aplicada. Mesmo que signifique desconsiderar as necessidades da infância, a inadequação dos mobiliários e prédios, a necessidade de um currículo que atenda essa faixa etária.

No tocante ao currículo escolar, constatamos que a formação da criança no 1º. ano do Ensino Fundamental está direcionada às práticas escolares em torno da alfabetização, com ênfase na aquisição da leitura e da escrita. Arce (2007) e Angotti (2008) denunciam que esta tendência está presente nas concepções de escolarização já na Educação Infantil, como uma pré-formação para a escolarização formal. Neste contexto, pensar a restrição das ações escolares com fins específicos à alfabetização, não evoca apenas uma tendência das práticas escolares, passa a ser também um apelo de outros segmentos da sociedade. Portanto, pensar a ampliação do ensino, como também refletir sobre a reorganização das propostas pedagógicas e a imprescindível adequação das práticas relacionadas às especificidades da infância

passam a englobar os grandes desafios para a educação brasileira. (PEREZ, 2011, p. 38)

Antecipar a alfabetização, principalmente dentro da estrutura escolarizada, no pior sentido que essa expressão possa nos remeter, é desconsiderar a infância e suas necessidades. Como explica Perez (2011), através da teoria Histórico-Cultural, citando Leontiev (1988) a atividade principal realizada nesse período da infância será determinante ao desenvolvimento intelectual da criança e de como ela transita para um estágio de maior desenvolvimento:

Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988, p.122).

Qual deveria ser a atividade principal da criança nessa idade? Qual atividade possibilita o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, das habilidades de resolução de problemas e conflitos, o desenvolvimento físico, psíquico, emocional, ético e moral?

Diversos teóricos nos dão essa resposta em seus estudos. O brincar!

Dentro desse contexto é gestado o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), como uma das estratégias de implantação da Meta 5 do Plano Nacional de Educação, 2014/2024, que é alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do Ciclo de Alfabetização, terceiro ano do Ensino Fundamental.

O Pacto propõe que os municípios e estados que aderirem a ele organizem o processo de formação de professores, que contava com a mesma estrutura de conteúdos e materiais para todas as regiões do país.

Com muitas propostas de atividades baseadas na prática docente em todo país o material também trás discussões polêmicas, como o uso de exercícios que desenvolvam a Consciência Fonológica, prática já utilizada pelos educadores e realmente necessária ao processo de alfabetização, mas que o nome remetia ao método fonético.

Os estudos sobre a relação entre Consciência Fonológica e Alfabetização também têm contribuído para a discussão sobre o ensino da leitura e da escrita. Como abordado por Morais e Leite (2005), o desenvolvimento de distintas habilidades de análise fonológica não se dá de modo uniforme no desenvolvimento infantil e nem todas as habilidades fonológicas são necessárias ao processo de alfabetização. No entanto, para o aluno se apropriar do SEA, é imprescindível que ele compreenda que a escrita representa/nota a pauta sonora das palavras, e que essa notação se dá por meio da relação fonema-grafema. Assim, diversas atividades fonológicas podem contribuir para essa compreensão, como a contagem de sílabas nas palavras, a comparação de palavras quanto à presença de sílabas iguais, a identificação de palavras que contenham o mesmo som, a exploração de rimas, etc. (BRITO, 2007, p. 3)

É importante deixar evidenciado que o exposto acima é diferente do método fônico, defendido no Brasil, entre outros teóricos, por Fernando Capovilla:

[...]vem ganhando destaque, pela polêmica gerada, a centrada no método fônico, apresentada pelos pesquisadores brasileiros Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla (2002), que problematizam dados sobre o fracasso escolar em alfabetização na década 1995-2004 no Brasil e reiteram críticas tanto aos PCNs (1997) quanto ao construtivismo, que consideram ser o responsável pelo fracasso em alfabetização nas últimas décadas. [...]

A apresentação da atual proposta do método fônico pode ser, portanto, caracterizada como indicativa de um processo que denomino remetodização da alfabetização. Trata-se de reposição/atualização de um novo/velho discurso, já fartamente conhecido e utilizado ao longo da história da alfabetização no Brasil por aqueles que, em cada um dos quatro momentos cruciais que proponho, buscaram convencer seus contemporâneos de que eram portadores de nova, científica e definitiva solução para os problemas da alfabetização no país. (MORTATTI, 2010, p. 333-334)

O PNAIC nasce como um pacto federativo para avançar na alfabetização das crianças, envolvendo diferentes eixos de atuação e se efetiva, somente, como um curso de formação de professores.

Início essa reflexão pela definição do que é o PNAIC, constituído por diferentes elementos e não se tratando apenas de um curso de formação, impressão que ficou para diferentes entrevistados, como veremos no capítulo 3.

[...] é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas, a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012, p.5)

Também fica evidente a opção pela expressão “alfabetização e letramento”, fazendo distinção entre o processo de aquisição como alfabetização e de seu uso social como o letramento.

[...] o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente [...], articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento. (BRASIL, 2012, p. 100)

Essa concepção é baseada nas teorias desenvolvidas por Magda Soares:

Seu surgimento (do letramento) pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2004, p. 96)

No mesmo artigo ela defenderá a diferença entre articulação alfabetização e letramento e a proposta elaborada a partir dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, a Psicogênese da Língua Escrita.

No entanto, o foco no processo de conceitualização da língua escrita pela criança e a ênfase na importância de sua interação com práticas de leitura e de escrita como meio para provocar e motivar esse processo têm subestimado, na prática escolar da aprendizagem inicial da língua escrita, o ensino sistemático das relações entre a fala e a escrita, de que se ocupa a alfabetização, tal como anteriormente definida. Como consequência de o construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, ter condenado os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e, sendo fundamentalmente uma teoria psicológica, e não pedagógica, não ter proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, apesar de sua natureza convencional e com frequência arbitrária, as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com inúmeras e variadas práticas de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização. É, sobretudo essa ausência de ensino direto, explícito e sistemático da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita que tem motivado as críticas que atualmente vêm sendo feitas ao construtivismo. Além disso, é ela que explica por que vêm surgindo, surpreendentemente, propostas de retorno a um método fônico como solução para os problemas que estamos enfrentando na aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças. (SOARES, 2004, pag. 96)

Essa é uma crítica ao construtivismo como proposta, já que o mesmo não defende espontaneísmo de ações, é uma teoria que explica o processo de aquisição da língua escrita, esse era o foco do estudo. As formas e estratégias de como esse desenvolvimento acontece com a mediação do professor é outra discussão. Essa mesma crítica será usada pelos defensores do retorno ao método fônico, dizendo que o construtivismo não conseguiu sistematizar um processo de como a alfabetização deva ocorrer. A necessidade de métodos e sistematizações no processo de alfabetização não condizem com as teorias que embasam as propostas construtivistas, principalmente a dialética.

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. Construtivismo é, portanto, uma idéia; melhor, uma teoria, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da Filosofia dos últimos séculos. Uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos. (BECKER, 1994, p. 88-89)

2. Plano Nacional de Educação

Para iniciar esse capítulo precisamos contextualizar um termo importante que é o planejamento. Aqui iremos abordá-lo em duas esferas: do planejamento de políticas públicas e do planejamento pedagógico, que nesse caso é parte integrante da efetivação da política pública.

Planejar é uma ação essencial ao ser humano. Ela está presente em todas as nossas ações, por mais simples que sejam. O simples ato de escolher uma roupa para vestir após o banho considera uma enorme quantidade de variantes: quais os locais você estará nas próximas horas, como está o clima, quais são suas pretensões para aquele dia, como está seu organismo no momento, quais são suas predileções em roupas e acessórios....

O planejamento em educação é muitas vezes tomado como algo burocrático, peça para cumprir ordens superiores. Não é considerado como instrumento de condução da prática educativa, capaz de garantir a gestão democrática, através de decisões coletivas e forma de acompanhamento e monitoramento das políticas públicas na área.

Buscamos em alguns autores funções do planejamento, dentro de uma perspectiva de crítica de sua utilização, não para manutenção do capital e de seu modelo educacional privatizante.

Francisco de Oliveira afirma

Centra suas possibilidades de compreensão e desvendamento da emergência de um padrão 'planejado', por oposição ao espontâneo, de condução e orientação das atividades econômicas, no método dialético. O padrão 'planejado' não é, desse ponto de vista, senão uma forma transformada do conflito social, e sua adoção pelo Estado em seu relacionamento com a sociedade é, antes de tudo, um indicador do grau de tensão daquele conflito, envolvendo as diversas forças e os diversos agentes econômicos, sociais e políticos. O planejamento não é encarado, portanto apenas como uma técnica de alocação de recursos em qualquer nível, nem como uma panaceia: escapa, pois, a este trabalho, a discussão muitas vezes bizantina sobre a 'neutralidade' do planejamento e seu oposto, sobre seu caráter 'revolucionário'. Às revoluções sociais, quaisquer que sejam, constituem uma classe de acontecimento e de ruptura que não pode ser compreendida nos estreitos limites de uma teorização sobre o planejamento" (Oliveira, 1997, p. 23-27)

Dentro do capitalismo é importante entender que o planejamento está a serviço deste, não será a forma como se faz o planejamento que irá modificar o objetivo a ser alcançado, não é uma questão de método, mas a serviço de quem e de que o planejamento está. Calazans (2011) explica bem essa relação:

O planejamento num sistema capitalista não é mais que a forma de racionalização da reprodução ampliada do capital; fica, portanto, claro que 'não é o planejamento que planeja o capitalismo, mas é o capitalismo que planeja o planejamento'. (CALAZANS, 2011, p. 19)

Por isso é importante partirmos para análise de quais objetivos guiam os planos educacionais que analisaremos neste trabalho.

É fundamental que os educadores – e, no caso particular do planejamento da educação, os técnicos planejadores – considerem que a divisão social do trabalho é determinante das diferentes categorias profissionais no contexto de uma estrutura de produção, das relações estabelecidas pelos sujeitos de práticas produtivas e sociais em função da propriedade, dos meios utilizados no processo de produção e do desenvolvimento tecnológico do sistema produtivo. No movimento dessas condições concretas (complexas) na sociedade surgem categorias profissionais que, em determinadas situações históricas, representam como os homens são produzidos. À medida que a ação do planejador de educação (educador em nossa compreensão) é exercida democraticamente, torna-se uma prática social transformadora que se explicita na vida, no trabalho e na sociedade, articulada a teorias que a fundamentam e a explicitam historicamente. (CALAZANS, 2011, pg. 21)

É preciso considerar o planejamento como uma ação técnica e política e, que só terá resultado de implantação efetiva da política pública planejada, quando considerar a ação dos diferentes atores envolvidos nessa política.

Há uma escolha que não é de metodologia de planejamento, mas de como se concebe o mundo e a educação.

Na prática educativa temos observado que o projeto educativo (atividade-fim) é determinado não por um modelo de administração ou de organização para determinada escola ou mesmo para determinado sistema educacional, mas por teorias e modelos administrativos (atividade-meio) preexistentes, que acabam definindo o tipo de organização dos sistemas educacionais ou escolares. Dá-se uma inversão de valores. Isso acontece porque o próprio conceito de educação utilizado acaba considerando as instituições educacionais como “organizações que maximizam os resultados educacionais de acordo com as demandas sociais, embora dentro de certas restrições de recursos”.(TEIXEIRA, 1987, p.77).

Sobre o planejamento de políticas públicas em educação percebemos, conforme estudos de Ximenes (2014) uma crescente regulamentação dos processos de planejamento, ligados a qualidade da educação. Provavelmente frente ao descontínuo de propostas a garantia de planos que ultrapassem os tempos de governos sejam necessários para que haja continuidade nas políticas públicas implementadas.

Vivenciamos no país um forte impulso à regulação jurídica da qualidade da educação básica, que se manifesta tanto na disseminação como na complexificação das ferramentas de juridificação utilizadas no campo educacional². Prova disso é a grande relevância que o tema alcançou no novo PNE (Lei nº 13.005/2014), com expectativa de que siga no centro das discussões durante os processos de regulamentação do direito e da política educacional, previstos no próprio PNE. Este, longe de significar o esgotamento de um ciclo de regulamentação do direito à educação, abre uma nova etapa de proteção jurídica e de planejamento público para sua efetivação, com a previsão de edição de novas normas, além de revisão e adequação de políticas em curso. (XIMENES, 2014, p. 1031)

O documento do MEC que apresenta as vinte metas do atual Plano Nacional de Educação apresenta a necessidade desse planejamento:

A complexidade do modelo federativo brasileiro, as lacunas de regulamentação das normas de cooperação e a visão patrimonialista que ainda existe em muitos setores da gestão pública tornam a tarefa do planejamento educacional bastante desafiadora. Planejar, nesse contexto, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação das desigualdades que são históricas no Brasil. Para isso, é preciso adotar uma nova atitude: construir formas orgânicas de colaboração entre os sistemas de ensino, mesmo sem que as normas para a cooperação federativa tenham sido ainda regulamentadas. (BRASIL, 2014, p.1)

Sabemos que a busca pela equidade e pela qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil é uma tarefa que implica políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos. Vivemos atualmente um momento fecundo de possibilidades, com bases legais mais avançadas e com a mobilização estratégica dos setores públicos e de atores sociais importantes neste cenário. É possível realizar um bom trabalho de alinhamento dos planos de educação para fazermos deste próximo decênio um virtuoso marco no destino do nosso País. (idem, p.5)

É interessante analisar que nas duas citações é trazida a necessidade da articulação dos entes federativos.

No capítulo III, na Seção I, Da Educação, são definidas as responsabilidades de cada ente federativo:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (BRASIL, 1988, p. 119)

O documento de apresentação do PNAIC traz a concepção de planejamento educacional totalmente monitorado e com a delimitação de conteúdos e objetivos definidos por cada ano do ciclo, para que a meta de alfabetização no final do terceiro ano seja exitosa, e nas páginas seguintes a citação abaixo irá indicar o papel de cada ator no processo de planejamento, que trataremos no capítulo sobre o PNAIC:

Aos oito anos de idade, as crianças precisam, portanto, ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. Por tal motivo, a delimitação conjunta – entre equipes pedagógicas,

professores e professoras - das aprendizagens a serem consolidadas em cada ano, em relação a cada uma dessas dimensões do ensino, é tão importante, assim como é também fundamental planejar ações que possibilitem que tais aprendizagens sejam alcançadas pelas crianças. Para colaborar com tal tarefa, apresentamos a seguir algumas sugestões relativas à organização/ monitoramento do ciclo de alfabetização nas redes públicas de ensino. (BRASIL, 2012, p. 08)

2.1 – Os Planos Nacionais de Educação no Brasil

Os Planos de Educação, os nacionais, os estaduais e os municipais são determinados da LDB :

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

Art. 10º. Os Estados incumbir-se-ão de:

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

Art. 11º. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; (BRASIL, 1996, p.11)

Dourado (2012), em documento encomendado pelo MEC para contextualizar o PNE, afirma

a importância do lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, destacando neste, com base em Savianni (1998, p. 75), a visão peculiar e pioneira de plano enquanto “ideia de plano de educação”: “Trata-se no caso em questão do conceito de plano entendido como um instrumento de racionalidade científica no campo da educação em consonância com o ideário escolanovista”. Ressalta, ainda com base em Savianni, que o manifesto influenciou a Constituição Brasileira de 1934, na medida em que esta estabeleceu como competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território nacional”.

Esse primeiro plano nacional seria abortado pelo Estado Novo e substituído por um plano de cinco anos, elaborado por Capanema, como citamos no primeiro capítulo, que também não se concretizou.

Com a reabertura política no país e com a Constituição de 1946 a discussão sobre planejamento da educação é retomada, mas no aspecto de legislar sobre Leis e Diretrizes da educação, secundarizando a ideia de um plano nacional.

Mendes (2000), citado por Dourado (2012), mostra a secundarização dos planos nos processos educacionais

Mendes (2000, p. 17) afirma que: O planejamento em educação, com sistemática própria, tem uma história à parte em nosso país. As origens estão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, e as origens filosóficas, numa concepção liberal que, até certo ponto, parece oposta à própria idéia de planejamento ... é verdade que a lei é hesitante: o art. 93 se refere aos planos (correspondentes aos três fundos que ela instituiu: do ensino primário, do ensino médio e do ensino superior) e atribui ao Conselho Federal de Educação (CFE), por ela igualmente criado, a prerrogativa de formulá-los. Entretanto, o art. 9, que enumera as atribuições do Conselho não faz qualquer referência a plano ou planejamento. [...] Relegados para a parte final da lei, os planos aparecem desligados das intenções fundamentais que a nortearam, assim como da metodologia da ação que ela pretendeu instaurar. (DOURADO, 2012, p. 14)

A partir de 1964 a situação do planejamento virasse para questão tecnocrática. Mendes (2000) explica que:

[...] A partir de 1964, quando se consolidou a postura tecnocrática no governo, a LDB foi gradativa e implacavelmente desmontada. [...] Em seu lugar estão as reformas, que são leis regulamentares dos pedagogos, e os planos, que são os esquemas econômicos dos tecnocratas. (MENDES, 2000, p.38-39)

Nesse período teremos planos trienais, ligados ao objetivo desenvolvimentista e tecnocrata, a promulgação da Reforma Universitária e a LDB 5692/71.

A partir de 1980, com a reabertura democrática do país é que se percebe um retorno das questões educacionais para o planejamento feito por educadores.

O III Plano Nacional de Desenvolvimento (1980-1985) reflete um novo cenário de correlação de forças e é marcado pela redução gradativa da influência dos tecnocratas nos planos setoriais da educação. Há um processo de mobilização social e de luta em prol de direitos sociais, tais como educação e saúde. Esta constatação, no entanto, não deve perder de vista o fato de que, segundo Horta (1997, p. 198), “os tecnocratas, deixando aos educadores a liderança da elaboração do Plano Setorial de Educação, estariam consolidando sua liderança na definição do modelo brasileiro de desenvolvimento, ao qual a educação, como subsistema, deveria estar subordinada”. (DOURADO, 2012, p. 16)

A Constituição de 1988, em seu artigo 214 estabelece o Plano Nacional de Educação. Essa redação foi dada pela emenda constitucional nº 59/2009.

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a (EC 59/2009):

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade de ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Brasil, 2009).

O Brasil assinou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, e por isso construiu o Plano Nacional de Educação para Todos no governo de Itamar Franco.

É importante situar que, na esteira das deliberações da Conferência Mundial de

Educação para Todos, realizada em Jomtien, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), tendo o Brasil como um dos signatários da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e do Marco de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, foi construído o Plano Nacional de Educação para Todos, que, embora aprovado pelo governo Itamar Franco, não foi considerado como o epicentro para as políticas e gestão do governo FHC a despeito de ser referenciado em legislações e outros dispositivos legais, incluindo, entre outros, a Lei nº 9.394/1996 e o PNE aprovado em 2001. Não resta dúvida, contudo, que a adoção de políticas focalizadas, como a centralidade conferida ao ensino fundamental, encontrava justificativas na esteira do referido Plano. Todos os antecedentes históricos indicam os caminhos e opções hegemônicas adotados no planejamento e nas políticas educacionais de governo, não se efetivando, portanto, como políticas de Estado ampliado, malgrado alguns processos de participação mais amplos. Isso vai se efetivar com a aprovação do PNE – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – que, apesar de aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República – tendo, portanto, força de lei –, não vai se constituir na referência-base do planejamento e das políticas educacionais. (DOURADO, 2012, p. 18)

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, organizou, a partir das diversas entidades que o compunham, o primeiro Congresso Nacional de Educação, que aconteceu em Belo Horizonte e teve a responsabilidade de organizar as diretrizes para elaboração da proposta da sociedade civil para o Plano Nacional de Educação. No ano seguinte organiza o II CONEd, na mesma cidade, onde a proposta seria concluída.

O I Congresso Nacional de Educação (I CONEd, Belo Horizonte/MG, julho–agosto de 1996) colocou-se, entre outros objetivos, o de organizar a intervenção nos processos de elaboração e tramitação da LDB e sistematizou as diretrizes educacionais para a elaboração do nosso PNE, definindo um belo horizonte...

Com base nessas diretrizes e mobilizadas em resistência à promulgação da LDB, as entidades do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública promoveram, em todo o território nacional, inúmeras atividades que antecederam e garantiram a realização do II CONEd (Belo Horizonte/MG, novembro de 1997) que culminou na consolidação do Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira (PNE – Proposta da Sociedade Brasileira), apontando para a sociedade o nosso belo horizonte...

A estratégia de construção democrática do PNE – Proposta da Sociedade Brasileira obrigou o governo a produzir de forma rápida e intempestiva o PNE – Proposta do Executivo ao Congresso Nacional (PNE/MEC), que revela as reais concepções e diretrizes de política educacional dos setores hegemônicos representados no/pelo governo FHC. Vale dizer: nossa estratégia forçou o governo a expor seu plano global de implementação de políticas educacionais excludentes, o que vinha fazendo sem testemunho formal, causando à sociedade a falsa impressão de ações focalizadas e desconexas. (Carta de Porto Alegre, 1999, p.1)

A Carta de Porto Alegre, documento final do III CONEd, realizado em 1999, avalia que o movimento realizado expos nacionalmente as diferenças da proposta do governo Fernando Henrique e o que propunha as entidades e a sociedade civil com todo:

O PNE – Proposta da Sociedade Brasileira se alicerça na defesa de princípios éticos voltados para a busca de igualdade e de justiça social. Suas propostas foram forjadas à luz de concepções de ser humano, de mundo, de sociedade, de democracia, de educação, de autonomia, de gestão participativa, de avaliação e de currículo antagônicas àquelas que os setores sociais hegemônicos utilizam para manter a política perversa e excludente que se subordina aos interesses do grande capital especulativo e que se expressa no PNE/MEC. Neste sentido, concebemos o PNE –

Proposta da Sociedade Brasileira como um dos mais democráticos, representativos e importantes documentos da história da educação brasileira contemporânea.

Restava então deflagrar um processo que fortalecesse as raízes do nosso PNE na sociedade; divulgá-lo e defendê-lo consistia então o desafio seguinte. Damos passos importantes nesse sentido: transformamos o nosso PNE no PL n.º 4.155/98 no Congresso Nacional, ao qual foi apensado o PNE/MEC (PL n.º 4.173/98). Enfrentamos na Comissão de Educação da Câmara Federal, as poucas audiências públicas sobre o PNE às quais pudemos conseguir acesso e voz, em virtude do autoritarismo da base parlamentar governista que sistematicamente privilegiou a participação de expositores sintonizados com as propostas governamentais. De apensado ao PNE – Proposta da Sociedade Brasileira, o PNE/MEC tornou-se, pelo Substitutivo do relator, Deputado Nelson Marchezan (PSDB/RS), de fato no projeto de lei a ser eventualmente aprovado na Comissão de Educação da Câmara. (Carta de Porto Alegre, 1999, p.1)

Essa ação do relator resultou num texto retalhado:

Tal manobra consistiu na pretensa apropriação, mesmo que parcial, do ideário do nosso PNE, nas partes introdutórias, e na manutenção das metas do PNE/MEC, criando um "Plano Frankenstein". Repete-se, assim a história da elaboração e tramitação da LDB.[...] O III CONED teve um triplo caráter: informação e análise, constatação e denúncia, definição e articulação de políticas educacionais. O caráter de Informação e análise pressupõe o conhecimento de experiências, trabalhos e pesquisas de cunho inclusivo, desenvolvidos nos vários cantos do país; o de constatação e denúncia, avaliou as políticas educacionais excludentes em vigor; e o de definição e articulação apontou políticas e definiu um plano de lutas e uma agenda para garantir o direito de todos à educação. Ou seja, estamos propondo alternativas políticas concretas e estratégias para sua conquista e implementação, torna a educação uma prioridade nacional. (Carta de Porto Alegre, 1999, p.2)

O PNE 2001-2010 foi resultado de uma disputa legislativa, onde o governo tinha a maioria:

A respeito do PNE 2001-2010, Dourado (2010, p. 682-683) afirma que “o PNE teve tramitação *sui generis*, envolvendo o embate entre dois projetos: o PNE da sociedade brasileira e a proposta de PNE4 encaminhada pelo Executivo Federal”. Os dois expressavam concepções e prioridades educacionais distintas, sobretudo na abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão, bem como no diagnóstico, prioridades, diretrizes e metas. A proposta de PNE da sociedade brasileira previa um conjunto de princípios que não foram incorporados no plano aprovado, destacando-se a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) e do Fórum Nacional de Educação (FNE), a redefinição do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁵ e a garantia de ampliação do investimento em educação pública para 10% do PIB. A aprovação do PNE foi resultado, portanto, da hegemonia governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica de suas políticas em curso. O governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), por meio do Ministério da Educação (MEC), efetivou lógicas de gestão, para implementar amplo processo de reforma da educação nacional, cujas prioridades constituíram, hegemonicamente, a adoção de políticas focalizadas, com forte ênfase no ensino fundamental, e a efetivação de vários instrumentos e dispositivos, visando à construção de um sistema de avaliação da educação. (DOURADO, 2012, p. 19)

Com a eleição de Lula, em 2003, o PNE vigente também não foi considerado.

No governo Lula, o PNE (2001-2010) também não se configurou como epicentro das políticas educacionais, ainda que muitas das políticas efetivadas tivessem contribuído para o atingimento de metas do PNE. Segundo Dourado (2010, p.689-690), merecem destaque, por exemplo, políticas do governo Lula referentes às mudanças na concepção e gestão das políticas, buscando romper com a lógica de políticas focalizadas no ensino fundamental e envolver toda a educação básica por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e

de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); a adoção de políticas de inclusão social e de respeito à diversidade; políticas de formação inicial e contínua dos trabalhadores em educação e a aprovação da emenda 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade da educação nacional; políticas efetivas de expansão das instituições federais de ensino, envolvendo a criação de universidades, IFETS, campi e cursos, e, paradoxalmente, a efetivação de novos mecanismos de financiamento do ensino superior privado, entre outras. Esta mudança na concepção da política potencializa alterações no escopo do atendimento das diretrizes e metas do PNE e, em alguns casos, sinaliza para o descompasso entre elas e as políticas eventualmente propostas naquele Plano. (DOURADO, 2012, p. 19)

O Ministério da educação, nesse primeiro mandato do presidente Lula, iria instaurar o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, que assumiria papel importante na elaboração do planejamento do setor.

2.2- O PNE atual: constituição, estrutura e mecanismos de acompanhamento da implantação

O Plano Nacional de Educação vigente (decênio 2014 – 2024) foi elaborado com a participação de professores, estudantes e entidades que lutam pela educação. Houve Conferências regionais, estaduais e o CONEB (Congresso Nacional de Educação) em novembro de 2014, com o tema “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”. Elas são coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), conforme a Portaria MEC nº 1407/2010.

Já na edição da Conferência em 2010 houve contribuições para a formulação do PNE.

A experiência anterior a essa formulação não favoreceu essa participação popular, por mais que possam existir críticas às conduções e aproveitamento das propostas elaboradas. O PNE anterior foi elaborado sem articular a comunidade educativa, nem mesmo considerou a formulação do PNE da sociedade civil, composto nos Congressos Nacionais de Educação (CONEd) de Belo Horizonte (1997 e 1998), de Porto Alegre (1999) e de São Paulo (2000).

Essa participação popular deveria servir como impulsionadora para que a comunidade acompanhasse a implantação desse Plano.

O PNE atual foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, sem vetos.

Foi elaborado com a participação de diferentes segmentos, como exposto no documento de apresentação da Lei (BRASIL, 2014):

Atores governamentais a) Poder Executivo no plano federal: Presidência da República, Casa Civil, Secretaria de Relações Institucionais (SRI), Ministério da Educação (MEC), Ministério da Fazenda (MF); b) Congresso Nacional: Câmara dos Deputados e Senado Federal.

Conselhos e fóruns de educação institucionais: CNE, FNCE, Uncme, FNE.

Movimentos sociais a) Entidades representativas dos segmentos da comunidade

educacional: CNTE, UNE, Ubes, Andes, Fasubra, Andifes, Crub, Proifes, Contee; b) Entidades científicas: Anped, Anpae, Anfope, FCC, SBPC, Cedes, Fineduca; c) Redes de movimentos: Mieib, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Apaes/Fenapaes, Fórum Nacional de Educação Inclusiva, Feneis, Todos pela Educação.

Sociedade civil (gestores) a) Entidades representativas de gestores dos entes federados na esfera educacional: Consed, Undime; b) Entidades representativas de gestores dos entes federados em outros setores: CNM, Confaz, Abrasf. Sociedade civil vinculada ao setor privado na área educacional a) Segmento privado empresarial da educação: Anup, Anaceu, Abmes, Confenen, Fenep, Sistema S, Grupo Positivo; b) Interesses privados na área da educação relacionados a grupos de educação de capital aberto: Abraes.

Organizações da sociedade civil e think thanks voltadas à formulação de políticas públicas: Cenpec, Instituto Alfa e Beto, Centro de Políticas Públicas do Insper.

Algumas polêmicas foram aparecendo no processo de negociação da lei, como a questão do financiamento, envolvendo a porcentagem do PIB e o CAQi (custo-aluno-qualidade inicial) e do custo-aluno-qualidade (CAQ).

Em primeiro lugar, a questão do financiamento, que inclui dois importantes aspectos, o investimento em educação em relação ao percentual do PIB e a adoção do custo-aluno-qualidade inicial (CAQi) e do custo-aluno-qualidade (CAQ), com complementação da União. O projeto original previa que o investimento público em educação fosse ampliado progressivamente até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país, ao final do decênio. A redação ampla remetia ao investimento total. Em 2010, segundo dados do Inep, o investimento total era de 5,8% e o investimento direto, de 5,1% do PIB. Isto é, o esforço proposto seria de pouco mais de 1% do PIB, em dez anos. Em 17 de agosto de 2011, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação lançou a nota técnica “Por que 7% do PIB para a educação é pouco?”. Em 5 de dezembro de 2011, um primeiro substitutivo do relator propunha o mínimo de 8% do PIB, ao final do decênio. Após a análise das emendas ao substitutivo, em 24 de abril de 2012, a redação foi alterada de forma a prever 7,5% do PIB, considerando o investimento direto, e 8%, considerando o investimento total. Na reunião do dia 26 de junho de 2012, foram apreciados os destaques, sendo aprovados os 10% do PIB na Meta 20. (BRASIL, 2014, p. 20 e 21)

Apesar do avanço da garantia dos 10% do PIB na meta 20, a retirada da exclusividade de utilização na educação pública demonstra a influencia dos setores empresariais no processo de construção da referida lei. A exclusão do termo beneficia a continuidade de política de bolsas em instituições privadas, programas como o PRONATEC e PROUNI.

A introdução do termo ‘direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em lugar das ‘expectativas de aprendizagem também gerou muitas discussões no processo:

A substituição da expressão “expectativas de aprendizagem” – contida na proposta original do Executivo –, por direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foi mais um momento polêmico, com a inserção pelo Senado de referência à base nacional comum curricular, a configurar os mencionados direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Rejeitada pelo relator na Câmara, a proposta foi, no entanto, vitoriosa, e passou a constar das estratégias 2.2 e 3.3 da Lei nº 13.005/2014. (BRASIL, 2014, p. 22)

Essa mudança influenciará a produção dos materiais e orientações do PNAIC.

Avalio que estamos em um período em que o documento não ficará parado até a próxima elaboração. Mesmo que não se tenha mobilização necessária para agilizar o

cumprimento das metas, há um movimento de maior de discussão em torno delas.

O PNE tem como diretrizes:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos(as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, p. 43)

Prevê a necessidade de colaboração entre os entes federativos para realização das metas e no parágrafo sete fortalecem a necessidade de Pactuação entre os entes.

Art. 7º A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano. § 1º Caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE. § 2º As estratégias definidas no anexo desta lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca. § 3º Os sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8º. § 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades Série 46 Legislação e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade. § 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. § 6º O fortalecimento do regime de colaboração entre os estados e respectivos municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada estado. § 7º O fortalecimento do regime de colaboração entre os municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2014, p. 48)

O PNE atual é composto por 20 metas:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento.

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: IDEB 2015 2017 2019 2021 Anos iniciais do ensino fundamental 5,2 5,5 5,7 6,0 Anos finais do ensino fundamental 4,7 5,0 5,2 5,5 Ensino médio 4,3 4,7 5,0 5,2

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público.

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à

consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio.

3. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Nosso foco na pesquisa é a meta 5: todas as crianças alfabetizadas até os oito anos de idade. Sem dúvida essa meta deve ser perseguida por todos os educadores brasileiros, dando condições instrumentais para que a criança siga aprendendo e ampliando seus conhecimentos nos outros anos escolares, com domínio da escrita, da leitura e da aritmética.

Essa meta foi elaborada anteriormente ao PNE no documento do Movimento Todos Pela Educação, redigida da seguinte forma:

Meta 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos.
Até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura, escrita e matemática até os 8 anos ou até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. (retirado de: www.todospelaeducacao.org.br, retirado em 23/02/2016)

Esse movimento foi criado em 2005 por empresários, segundo o site do movimento, preocupados com os rumos da educação no país. Em setembro de 2006 esse grupo lança o projeto Compromisso Todos Pela Educação, constituído por cinco metas.

A partir desse compromisso o Ministério da Educação (MEC) lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), dando origem ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094/07, que servirá como base para formulação da Meta 5 no PNE.

No caso da implantação da Meta 5 do PNE atual vemos um exemplo dessa ‘parceria’ entre o Setor Empresarial e Governo Federal. O Movimento Todos Pela Educação, que tem como mantenedores a Fundação Bradesco, Itaú Social, DPaschoal, Fundação Telefônica, Gerdau, Suzano Papel e Celulose, Fundação Lemann, Instituto Península, Instituto Natura, Gol Linhas Aéreas e Instituto Votorantim, como dissemos acima são os idealizadores dessa meta e de outras quatro que estão no PNE. Esses empresários e seus parceiros, entre outros, a Fundação Roberto Marinho, Fundação Vitor Civita e o Instituto Ayrton Senna, como podemos ver na sua maioria empresários, tem no seu corpo de sócio-fundadores personalidades políticas de diferentes partidos, como Fernando Haddad, Paulo Renato Souza, Cristovam Buarque, dão a tônica da elaboração do PNE e da implantação das estratégias para que as metas sejam alcançadas.

Embora os NMS (Novos Movimentos Sociais) exerçam papel importante na atual conjuntura, faz-se necessário lembrar que eles incorporam as suas ações práticas a ideia de que as contradições sociais se resolveriam somente na Esfera da sociedade civil. Tais movimentos, enxergados pela óptica dominante, são importantes e eficazes “parceiros do Estado na implementação de determinadas políticas.(LEHER,2002, pag. 162). Fazendo a crítica a esse entendimento, prossegue Leher, os NMS, atuando desse modo, contribuem para a despolitização das políticas

e colaboram com o movimento de quem tenta dismantelar o estado keynesiano, aludido como ineficiente. (CHAGAS & FELISMO, 2017, pag. 07)

Por mais que os autores acima os denominem de Novos Movimentos Sociais (que também é a forma que esses grupos se autodenominam), esses setores devem ser reconhecidos em nossas produções como setores empresariais, para que fique bem distinto do que são os movimentos sociais.

A influência não fica apenas na proposição e elaboração da meta. Lançaram o site Observatório do PNE, onde controlam a eficácia da aplicação das estratégias de cada meta e seus diferentes institutos elaboram programas de acompanhamento à municípios e estados que estejam em dificuldade para cumprir a meta.

Organizações da sociedade civil oferecem diretamente serviços educacionais mediante convênios e terceirização ou substituem funções técnicas de órgãos públicos na formação de pessoal, na elaboração de materiais de estudo e na formulação de orientações pedagógicas. Ao mesmo tempo, ONGs com propósitos sedimentados na promoção dos direitos humanos e da democracia procuraram contribuir para o redirecionamento e o fortalecimento da atuação do Estado em educação. Contudo, quer educando, quer influenciando em outras práticas educacionais, o caráter privado das ONGs as coloca no centro de um desafio: a realização do direito à educação. Desafio que remete imediatamente às escolas públicas. (GHANEM, 2012, pag. 54)

O discurso torna-se muito parecido com os de quem defende a escola pública, principalmente porque muitos desses foram incorporados a esse movimento e institutos.

Realizar a educação como direito depende do fortalecimento tanto do Estado quanto da sociedade civil, assim como depende da interlocução entre estes polos e da influência recíproca entre educação e sistema político. A atuação das ONGs tem vagado com diferentes sentidos em cada um destes aspectos, desarticuladamente, algumas desfazendo o que outras fazem. (GHANEM, 2012, pag. 62)

Mas a diferença está no controle externo à atividade docente, na retirada da produção intelectual do professor, no rebaixamento dos Projetos Políticos Pedagógicos à repetição de matrizes de avaliações externas, ao desrespeito às necessidades de cada criança e ao seu tempo de aprender.

A efetivação dessa meta se traduz na criação do PNAIC, do qual trataremos em seguida. Porém é importante ressaltar que essa não é a primeira iniciativa para pensar o problema da alfabetização das crianças. Abaixo reproduzimos um quadro, presente no estudo de Viédes e Brito (2015), que organiza essas diferentes experiências:

TABELA 2 – Programas de Governo voltados à alfabetização no Brasil

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

Organização: BRITO e VIÉDES, 2015.

Em São Paulo durante esses anos que antecederiam o PNAIC foi elaborado o Ler e Escrever.

É importante destacar que na cidade de São Paulo, durante o processo de formação dos Orientadores de Estudos, era inevitável a comparação do PNAIC com o PROFA, que dessas iniciativas foi uma das mais significativas aos presentes, que foram cursistas ou formadores desse programa. Essa relação é um estudo interessante de ser feito.

O PRO-LETRAMENTO é o programa que serviu como base teórica para formulação do PNAIC. Como dissemos acima, o movimento Todos Pela Educação influenciou o MEC na edição do Compromisso Todos Pela Educação, que resultou nas ações do Plano de Desenvolvimento da Educação. Esse programa compunha o Plano Nacional de Qualidade da Educação Básica, uma das ações de formação de professores do PDE, segundo o Guia Geral do Pró-Letramento (BRASIL, 2012).

O PAIC também tem influencia na criação do PNAIC:

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

Com a implantação do programa, o IDEB do Estado, para o 4º e 5º anos, passou de 3,2, em 2005, para 4,9 em 2011 (o esperado era 4,0). Se, em 2007, apenas 15 municípios, de um universo de 184, tinham nível considerado desejável de

alfabetização (um deles era Sobral), em 2011, praticamente todos os municípios alcançaram o mesmo patamar (com exceção de cinco, que ficaram no nível ‘suficiente’, segundo mais alto), indo de acordo com o que o país estava buscando que era um programa que trouxesse um rápido resultado. (VIÉDES e BRITO, 2015, pag. 158)

A intenção do MEC era utilizar esse formato de programa com resultados exitosos e ampliá-lo nacionalmente, usando como referencia de material o Pró-Letramento para criação do PNAIC, que seria o programa condutor da implantação da Meta 5 do PNE.

O PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, é um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o terceiro ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas brasileiras.

Foi instituído pela Portaria nº 857, de 4 de julho de 2012, por meio da qual Governo Federal, estaduais e municipais reafirmam o compromisso já previsto no Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.

Na sua instituição ficou previsto a elaboração de um exame periódico específico, com a realização de avaliações anuais, envolvendo os concluintes do terceiro ano do ciclo de alfabetização. O foco da avaliação era Língua Portuguesa e Matemática, coordenada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), conta com o apoio gerencial de Estados e municípios que tenham aderido ao pacto.

A adesão de estados e municípios foi formalizada em instrumento próprio disponibilizado pelo MEC. Ainda não conseguimos o documento, que será objeto de análise desse estudo.

O Pacto foi constituído pelas seguintes ações:

Art. 2º Ficam instituídas as ações do Pacto, por meio do qual o MEC, em parceria com instituições de ensino superior, apoiará os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas, e que se caracterizam:

- I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para alfabetização e o letramento;
- II – pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, os Estados, Distrito Federal e Municípios;
- III – pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais. (BRASIL, 2012)

As ações estão organizadas em quatro eixos:

Art. 6º - As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos:

- I – formação continuada de professores alfabetizadores
- II – materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais
- III – avaliação e
- IV – gestão, controle e mobilização social. (Brasil, 2012)

O eixo de formação se caracterizou pela formação de professores alfabetizadores das

escolas das redes de ensino participantes do Pacto e pela formação e constituição de uma rede de professores e orientadores de estudo.

Os professores recebem uma bolsa no valor de R\$200,00 por mês de atividade, totalizando dez nos anos de 2013 e 2014. No ano de 2015, na cidade de São Paulo, as professoras participantes dizem ter recebido cinco bolsas, porque os encontros se reduziram a esse número também, sob a justificativa de falta de recursos.

Art. 11 – Caberá ao MEC:

[...]

V – conceder bolsas de apoio para incentivar a participação dos orientadores de estudos e dos professores alfabetizadores nas atividades de formação nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto. (Brasil, 2012)

Conforme o previsto na Portaria nº 90, de 6 fevereiro de 2013, os valores de bolsas são:

- Coordenador geral da IES: R\$ 2.000,00 (dois mil reais)
 - I- Coordenador adjunto da IES: R\$1.400,00 (mil e quatrocentos reais)
 - II- Supervisor da IES: R\$1.200,00 (mil e duzentos reais)
 - III- Formador da IES: R\$1.100,00 (mil e cem reais)
 - IV- Coordenador das ações do Pacto nos Estados, Distrito Federal e Municípios: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais)
 - V- Orientador de Estudos: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais)
 - VI- Professor Alfabetizador: R\$200,00 (duzentos reais)
- (BRASIL, 2013)

Foram pagas 11 parcelas para Orientador de Estudos, 10 parcelas para professor alfabetizador e 12 parcela para as demais funções e estão condicionadas a avaliação no SISPACTO (Sistema informatizado de acompanhamento da frequência e avaliação) e a inexistência de pendências no Sistema Geral de Bolsas.

Os orientadores de estudos são indicados pelos entes participantes do Pacto, preferencialmente os que participaram do Pró-Letramento e na ausência desses, segundo o manual do Pacto (BRASIL, 2012), deve-se seguir os critérios de disponibilidade, não receber bolsa de outro programa, ser profissional efetivo da rede de ensino, ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura, atuar há no mínimo, três anos nos anos iniciais do ensino fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico e/ou possuir experiência na formação de professores alfabetizadores.

A formação dos orientadores de estudos aconteceu em cursos de extensão universitária, organizadas pelas redes de Universidades Federais e algumas estaduais. Em 2013 o foco foi a Língua Portuguesa, em 2014 a formação se deu nos conteúdos matemáticos e em 2015 focou a interdisciplinaridade. São 40 horas de formação inicial e 4 módulos de 32 horas cada, seminário de encerramento de 24 horas e atividades indiretas de oito horas.

A carga horária para formação dos professores alfabetizadores em 2013 contou com

120 horas de formação em Língua Portuguesa e em 2014 foi de 160 horas, com foco em alfabetização matemática e aprofundamento dos conteúdos de Língua Portuguesa.

A verificação do alcance da meta 5 do PNE se dará por Avaliação permanente e formativa e por avaliação diagnóstica e externa.

A unidade 1 do material do curso de formação dos professores alfabetizadores prevê uma avaliação permanente através de planejamento de estratégias para esse fim. Os professores constroem instrumentos de avaliação e registro.

A partir dos registros avaliativos, no curso de formação, os professores e orientadores de estudos pensam em sequências didáticas que possam ajudar a superar as dificuldades.

A Provinha Brasil, avaliação aplicada no final do segundo ano, é colocada como avaliação diagnóstica e não externa, porque ela é aplicada e corrigida pelos próprios professores, ficando seus dados para uso imediato das escolas. Essa avaliação tem o objetivo de diagnosticar, por meio de instrumentos sistematizados, quais conhecimentos sobre o sistema alfabético a criança têm.

Na Portaria de criação do Pacto, a nº 867/12, fica prevista a criação de uma avaliação a ser aplicada anualmente:

Art. 9º - O eixo avaliação caracteriza-se por:

[...]

IV – avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP. (BRASIL, 2012)

Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, com o intuito de medir o nível de alfabetização dos alunos, foi aplicada pela primeira vez em 2013, é direcionada aos alunos no final do Ciclo de Alfabetização:

Essa avaliação está direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto constitui um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização. (INEP, 2013, pag. 5)

Foi aplicada no ano de sua criação e em 2014. No ano de 2015 não foi aplicada.

Os resultados coletados em 2013 permitiram testar os instrumentos e construir a linha de base para análises posteriores. As proficiências em Leitura e Matemática obtidas com a ANA 2014 estão na mesma escala construída em 2013 e fornecem um diagnóstico da alfabetização dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental. O acompanhamento será feito de forma regular a partir de agora. (INEP, 2015, slide)

Os jornais chegaram a publicar que a causa da suspensão da avaliação em 2015 foi

financeira e não pedagógica como afirma o MEC.

Em seu site, o Movimento Todos Pela Educação critica a forma como o MEC tem conduzido o processo de avaliação:

O melhor diagnóstico dos resultados poderia ser dado com base nos resultados da ANA, aplicada pela primeira vez em 2013. Porém, os dados consolidados não foram divulgados pelo Ministério da Educação. Por isso, ainda não é possível analisar a situação geral da alfabetização no País, nas regiões e nas unidades da federação. Foram divulgados somente os resultados por escola, com acesso restrito aos gestores. (www.todospelaeducacao.org.br, acesso em 20/01/2016)

Abaixo apresentamos alguns dados consolidados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada pelo MEC e apresentados em reunião com os dirigentes de ensino no ano de 2015. Eles estão organizados pelos índices alcançados no país ou através de recortes das regiões e aqui apresentamos o gráfico de escrita, da região sudeste e do Estado de São Paulo. Os demais podem ser consultados no Anexo 2.

O INEP estabeleceu três níveis de análise para os resultados da avaliação de escrita:

TABELA 3- Escalas de proficiência em escrita ANA 2014.

ANA 2014 - ESCRITA	
NÍVEL	ESCALA DE ESCRITA
NÍVEL 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.

*Em acordo com a ortografia da norma padrão

ANA 2014 - ESCRITA

NÍVEL	ESCALA DE ESCRITA
NÍVEL 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
NÍVEL 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

*Em acordo com a ortografia da norma padrão

Fonte INEP, 2015

As crianças que estão dentro da meta de alfabetização são as que se concentram no nível 5, que escrevem palavras e textos. Esse parâmetro é diferente do utilizado na cidade de São Paulo antes da implantação do PNAIC, que considerava os estudos de Emilia Ferreiro (1980) e considerava que a criança já estava no nível alfabético quando ela se encontrava no nível dois, escrevendo palavras, mesmo que com algumas omissões de letras. Como a Psicogênese da Língua Escrita não é referenciada nessa avaliação não conseguimos identificar qual hipótese de escrita a criança está elaborando. Ficam nesse grande grupo desde a criança que imita o processo de escrita, utilizando-se de garatujas até aquela que já tem a hipótese silábica, utilizando uma letra correspondente a cada sílaba da palavra. Então, pela avaliação, é impossível verificar os avanços acontecidos (e que não são poucos) durante essa fase em que a palavra ainda não tem a estrutura alfabética.

Essa definição dos critérios que definem a quem está alfabetizado precisa ser aprofundado.

O caderno sobre avaliação do Pacto apresentou uma tabela de acompanhamento e análise de cada criança, para cada eixo de avaliação: Escrita, leitura e oralidade. Abaixo apresentamos a planilha de acompanhamento que reflete sobre a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a Compreensão das Convenções Ortográficas. A orientação na formação é que o professor faça a avaliação nos meses de fevereiro, junho, agosto e dezembro, usando sim, parcialmente ou não, em fichas individuais.

TABELA 4: Ficha de acompanhamento individual PNAIC, apropriação do SEA

apropriação do sistema de escrita alfabética	FEV.	JUN.	AGO.	DEZ.
Escreve o próprio nome.				
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.				
Diferencia letras de números e outros símbolos.				
Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.				
Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.				
Usa diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.				
Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.				
Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.				
Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.				
Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.				
Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.				
Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.				
Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Fonte: Caderno de formação/PNAIC/MEC, 2014

TABELA 5: Ficha de acompanhamento individual PNAIC, compreensão das convenções ortográficas

Compreensão de convenções ortográficas regulares diretas e contextuais

	Fev.	Jun.	AGO.	Dez.
Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de C antes de A, O, U / QU antes de E, I.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de G antes de A, O, U / QU antes de E, I.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de R/RR em diferentes posições nas palavras.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de SA/SO/SU em início de palavra.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de G, X e J antes da A, O, U.				
Domina as convenções ortográficas relativas ao uso de Z inicial.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de O ou U em sílaba final.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de E ou I em sílaba final.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de M e N nasalizando final de sílaba.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de ã e ão, em final de substantivos e adjetivos, e NH.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Fonte: Caderno de formação/PNAIC/MEC, 2014.

Os itens observados nas planilhas conduzem a construção do resultado esperado na ANA. Essa forma de atrelar o resultado da avaliação externa aos itens de avaliação permanente na sala de aula, sendo analisado nos encontros de formação é uma forma de controle para que a meta seja atingida.

GRÁFICO 1: Resultado nacional ANA 2014

Fonte INEP, 2015

Esse gráfico dos resultados nacionais de escrita demonstra que temos um índice significativo de crianças que estão no primeiro nível (que inclui as crianças que não escrevem ou imitam a escrita) e um pequeno número de crianças no nível considerado ideal para o final do Ciclo de Alfabetização.

Na análise dos resultados apresentados pelo MEC essa definição fica evidente:

QUADRO 1: Análise de resultados ANA 2014

ANA 2014 - ESCRITA

- No nível 1 da escrita estão os estudantes que não conseguiram escrever, deixaram em branco ou tentaram imitar a escrita com desenhos.
- O nível 4, que apresenta o maior número de estudantes é aquele em que a aquisição do texto começa a se dar, mostrando o esforço de síntese das ideias por meio de texto, mas ainda com inadequações.
- No nível 5, temos os estudantes que escreveram textos adequados ao final do ciclo de alfabetização, com poucos desvios, mas característicos desta fase de aquisição das habilidades de escrita (ortográficos, em maioria).

Fonte: INEP, 2015

GRÁFICO 2: Percentual de alunos nos níveis de Escrita

Fonte: INEP, 2015

O gráfico acima, que trás os resultados da região sudeste, detalhado nos Estados que a compõe mostra que São Paulo encontra-se em uma situação melhor em relação aos demais Estados e a média nacional, tanto na soma dos três primeiros níveis como no percentual de quem alcançou o nível máximo.

O eixo de gestão, mobilização e controle social é fundamental para que o pacto aconteça em todos os níveis de atuação.

Segunda a Portaria de criação do PNAIC deverão ser constituídos quatro comitês gestores:

1. Comitê Gestor Nacional, responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, é coordenado pela Secretaria Executiva do MEC, com participação de representantes 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 FNDE, do INEP, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME);
2. Coordenação Institucional: comitê composto, em cada estado, por representantes do MEC, da Secretaria de Estado da Educação, da UNDIME no estado, da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) no estado, do Conselho Estadual de Educação, das Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras em atuação no estado;
3. Coordenação Estadual: a cargo de cada Secretaria Estadual de Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento no âmbito da rede estadual e pelo apoio à implementação das ações do Pacto;
4. Coordenação Municipal: a cargo da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento das ações do Pacto no âmbito da rede municipal e pela interlocução com a coordenação estadual.

Um sistema de monitoramento das ações do pacto também deveria ter sido disponibilizado pelo MEC. Foi constituído o SISPACTO, sistema que é alimentado pelos Orientadores de Estudos e pelos Coordenadores Locais, apontando a frequência aos encontros de formação dos professores alfabetizadores e dos Orientadores de Estudos, bem como as avaliações de desempenho dos mesmos. Essas informações autorizam ou não os pagamentos das bolsas. Nesse sistema também foram inseridas informações sobre estrutura das escolas, aplicação das estratégias formativas trabalhadas nos encontros. Não temos informação de como esses dados foram trabalhados e como a comunidade e educadores podem acessar seus resultados.

Outra ação nesse eixo seria a promoção das discussões nos Conselhos de Escola e dos Conselhos Municipais de Acompanhamento e Controle Social. Em nossa pesquisa no CEPPPE percebemos a ausência de discussões sobre o pacto na maioria das escolas pesquisadas. Além do trabalho com os conselhos de escolas está prevista também a mobilização da comunidade escolar. Sobre as discussões dos Conselho Municipais não temos informações de como ou se aconteceram, tornando-se uma necessidade de investigação posterior.

Na sequência, a Portaria especifica as funções de cada ente federativo dentro do eixo.

Foi enviada para as escolas, em 2013, uma caixa de jogos de alfabetização para cada sala de alfabetização em todas as escolas do país. Assim iniciavam-se as ações do eixo materiais. Essas caixas foram elaboradas pelo Centro de Estudos de Educação e Linguagem, da

Universidade Federal de Pernambuco.

Os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), obras pedagógicas complementares aos livros didáticos, do mesmo programa, obras literárias distribuídas pelo Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), obras de apoio pedagógico direcionado aos professores e tecnologias educacionais de apoio a alfabetização são outros materiais que compõe esse eixo.

Nos encontros de formação os professores foram estimulados a produzir materiais de apoio e jogos, a partir de modelos presentes nos cadernos de formação ou a partir da criatividade e experiência do professor.

Os professores alfabetizadores e orientadores de estudos recebem os cadernos de formação impressos e os mesmos também estão disponíveis no site do MEC.

Na cidade de São Paulo o uso do material, principalmente no primeiro ano da formação, suscitou muitas discussões, análises e críticas aos conteúdos, sendo adaptado para o uso com os professores.

4. Estratégias de implementação da Meta 5 na cidade de São Paulo: estudo de caso em duas escolas

Essa parte do trabalho consiste na apresentação dos resultados da pesquisa de campo que nos ajudaram a responder as questões norteadoras propostas no início.

Para realizar o estudo da implementação da política utilizaremos as estratégias descritas no Plano Nacional de Educação, comparando-as com as ações planejadas por SME, DRE, as escolas e os professores.

Primeiramente foram apontadas algumas particularidades de cada uma das escolas para contextualizar os locais em que a investigação ocorreu. Visando a garantia do anonimato foram denominadas de Azul e Amarela.

4.1- Caracterização das escolas

Para a realização do estudo de caso trabalhamos com duas escolas da zona sul de São Paulo, que foram escolhidas a partir da análise dos resultados da primeira ANA, na qual ambas apareciam com crianças não alfabetizadas. Outro critério de seleção foram suas disposições em dois bairros distintos, que compõe a DRE.

Com base nos resultados da ANA 2013 consideramos o índice de crianças sem pontuação, que eram as que não apresentavam a escrita convencional, conforme assinalado nos quadros seguintes:

QUADRO 2 - Resultado da proficiência em escrita da Escola Amarela em 2013.

Fonte: Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA>. Acesso em: agosto de 2014.

QUADRO 3 - Resultado da proficiência em escrita da Escola Azul em 2013.

Fonte: Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA>. Acesso em: agosto de 2014.

4.1.1- Escola Azul

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Azul foi criada pelo Decreto 8.021 de 10/03/69, é mantida pela Prefeitura Municipal de São Paulo e administrada pela Secretaria Municipal de Educação e encontra-se muito próxima a uma avenida, que é abastada em

transportes coletivos com itinerários mais variados possíveis, tendo, desta forma, grande procura pela comunidade mais próxima e pelas comunidades mais distanciadas.

A demanda preferencial da escola era totalmente atendida e todo ano eles abriam cadastro para outras comunidades. A escola atendia a 760 alunos, distribuídos nos Ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral, do Ensino Fundamental Regular e da EJA.

FOTOGRAFIA 1 – Sala de aula escola azul

Fonte: imagem captada pela autora

Oferecia, em 2015, o Ensino Fundamental, com o ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) e ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos). No período noturno havia oferta de Educação de Jovens e Adultos, 3ª e 4ª etapas (equivalente ao ciclo II do Ensino Fundamental). A escola participava do Programa Mais Educação do MEC com projetos de ampliação de jornada e do Adolescer financiado pelo Instituto C&A.

QUADRO 5 - Número de alunos atendidos por período e atendimento em 2014, Escola Azul

Período	Atendimento	Alunos
Matutino	Ciclo de Alfabetização	192
Matutino	Ciclo Interdisciplinar	60
Vespertino	Ciclo Interdisciplinar	135
Vespertino	Ciclo Autoral	185
Noturno	3ª Etapa	64
Noturno	4ª Etapa	124
TOTAL		760

Fonte: Elaboração da Autora, com dados do PPP.

Sua estrutura física estava organizada em 13 salas de aula, 1 laboratório de informática educativa, 1 sala de leitura, 1 quadra poliesportiva, 1 quadra de areia, 1 sala de professores, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 sala de direção, 1 secretaria, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 pátio, 1 sala de Educomunicação/rádio, banheiros femininos e masculinos, 1 sala de apoio pedagógico, 1 parque, 1 laboratório de ciências, 1 brinquedoteca, 12 banheiros masculinos e 12 femininos.

A escola contava com recursos materiais como computadores, televisores, rádios, data-show, impressoras, retroprojeto, scanner, webcam, máquina fotográfica digital, filmadora, notebook, projetor multimídia educacional, tablets, jogos educativos e livros.

Na ocasião trabalhavam na referida escola 1 diretora, 2 assistentes de direção, 2 coordenadores pedagógicos, 1 secretária, 28 professores de Ensino Fundamental I e 36 professores de Ensino Fundamental II, 6 Assistentes Técnicos Educacionais, 3 agentes escolares e 1 Agente de apoio.

FOTOGRAFIA 2 – Sala dos professores Escola Azul

Fonte: imagem captada pela autora

Aconteciam na escola quatro reuniões pedagógicas anuais, além dos encontros de organização escolar no início do ano e no retorno do recesso de julho. A participação dos professores era obrigatória e acontecia dentro do horário de trabalho. As reuniões de formação dos professores transcorriam nas horas de estudos do Projeto Especial de Ação, que era dividido em três grupos.

FOTOGRAFIA 3– Entorno da Escola Azul

Fonte: imagem captada pela autora

Segundo a descrição do Projeto Político Pedagógico (PPP), que coincidiu com as

respostas dos entrevistados, a maioria dos alunos pertencia a uma classe social de renda mais baixa, entretanto, a comunidade era formada por famílias com rendas bastante discrepantes umas das outras. Muitos alunos moravam em prédios do Projeto de Moradia da Prefeitura, outros estavam em alojamento provisório aguardando a construção de seu imóvel. Havia alguns alunos ainda que, moravam em casas ou prédios muito bem construídos e equipados.

Essa discrepância apareceu na conversa com as crianças, quando explicavam onde moravam. Os que moravam perto da escola descreveram seu bairro como bem estruturado e com muitos recursos, e mesmo morando próximo à escola, os pais os deixavam de carro. As crianças que descreveram morar em um conjunto habitacional perto da escola, mas com uma distância relativamente grande para ir a pé, disseram ir com os irmãos e primos, andando ou de carona no ônibus de linha. Um dos problemas apontados por alunos e pais com relação à distância da escola de suas regiões de origem é o de transporte, considerando o valor elevado da tarifa.

Os pais e alunos adultos tinham profissões variadas: pedreiros, encanadores, mecânicos, domésticas, costureiras, faxineiros, porteiros, lixeiros, motoristas, cobradores, camelôs, donos de pequenos comércios (mercadinho, quitanda, sapataria, bancas de jornais...), prestadores de serviços (conserto de aparelhos domésticos, eletrônicos, computadores....), professores, entre outras profissões.

Nessa direção eles relataram acreditar que os alunos que tinham melhores recursos financeiros tinham mais acesso a materiais que facilitavam a alfabetização e o sucesso escolar e que a falta de acesso a materiais escritos e de práticas sociais de leitura e escrita deixava-os em desvantagens, e que a escola muitas vezes não dava conta de suprir essas necessidades.

FOTOGRAFIA 4–Sala de Leitura da Escola Azul

Fonte: imagem captada pela autora

Consoante o PPP da escola, o objetivo central da instituição era a formação da consciência social, crítica, solidária e democrática, na qual o educando vá gradativamente se percebendo como agente do processo de construção do conhecimento e de transformação das relações entre os homens em sociedade, por meio da ampliação e recriação de suas experiências, da sua articulação com o saber organizado e da relação da teoria com a prática, respeitadas as especificidades do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos da Educação Básica.

Em relação ao Ensino Fundamental estava posto no mesmo documento que pretendiam assegurar aos educandos o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, priorizando a alfabetização nos três primeiros anos de escolaridade, visando à compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

Constava também no Projeto Pedagógico a necessidade de construir um ambiente de respeito mútuo e promover a cultura de paz; propiciar um ambiente alfabetizador, desenvolvendo a capacidade leitora e escritora dos alunos e o raciocínio lógico-matemático; melhorar os índices em avaliações externas (Prova Brasil) e no IDEB; buscar parcerias com o CEFAI e com as instituições que atendem os alunos com NEE, para melhorar a aprendizagem dos mesmos; promover o protagonismo juvenil, através de projetos; incentivar a participação da comunidade nas Reuniões de A.P.M. e Conselho de Escola, melhorar a participação (acompanhamento) dos pais na vida escolar de seus filhos e nas atividades desenvolvidas pela U.E. Colocavam como meta no Ciclo de Alfabetização a alfabetização de 100% das crianças até o terceiro ano do ciclo.

4.1.2. Escola Amarela

A escola amarela foi criada em 26 de janeiro de 1999 e até o ano de 2008 atendeu EJA. No ano de 2014 atendia somente o Ensino Fundamental, nos Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e Ciclo Interdisciplinar (apenas o 4º e 5º anos). Quanto ao número de alunos atendidos por turno e de funcionários, seguem as informações da escola, ressaltando que a média de alunos por sala nos dois turnos é de 33 alunos.

QUADRO 5 - Número de alunos atendidos por turno em 2014 na Escola Amarela

Turno	Número de Alunos
Matutino	200
Vespertino	232
Total	432

Fonte: Elaboração da Autora.

QUADRO 6 - Número de funcionários que trabalhavam na Escola Amarela em 2014

Equipe	Servidores
Docente	24
Gestão	3
Apoio	7
Limpeza	6
Cozinha	4
Vigilância	2

Fonte: Elaboração da Autora.

Essa escola estava localizada em um bairro com o segundo I.D.H. mais baixo do município, em que há carência de recursos públicos estatais e não governamentais e onde sobram problemas de saneamento, habitação, falta de espaços e políticas de cultura e lazer, escolas com altas demandas de atendimento e, devido a distância, com alta rotatividade de profissionais.

Na comunidade estava aumentando o número de trabalhadores noturnos: vigia, segurança residencial e empresas de limpeza. A comunidade em geral tinha acesso aos meios de comunicação em massa não impressos e as leituras normalmente eram feitas dos livros emprestados pela escola.

Nessa região fica a represa Guarapiranga que ocupa 630 Km² dos municípios: São Paulo, Embu Guaçu, Cotia, São Lourenço da Serra e Juquitiba. O distrito está localizado no extremo sul da zona sul, com cerca de 180 mil habitantes em 353 Km², a 50 km do centro da cidade, é a maior Subprefeitura do município. É a região onde se encontram os mananciais da cidade de São Paulo, com 1/4 do território da capital, sendo que um em cada três copos de água que a cidade consome tem origem nestes mananciais. Faz divisa com os municípios de

Embu Guaçu e São Bernardo do Campo e, na última divisa, encontram-se as tribos Tenonde Porã e Krukutu.

Apesar de estar em uma área de proteção ambiental, tem problemas de infraestrutura gravíssimos, como falta de rede de esgoto, habitação precária, poucos postos de trabalho, ou seja, ausência de políticas públicas na região, principalmente em relação à saúde, cultura e lazer. Ruas sem asfalto e esgoto a céu aberto, moradias precárias e animais abandonados contrastam com o verde que ainda resiste na região. A moradia era caracterizada por construção própria, a maioria em área ocupada ou cedida.

FOTOGRAFIA 5 – Entorno escola amarela

Fonte: imagem captada pela autora

Os pais dos educandos eram jovens, a maioria com idade entre 30 e 40 anos (homens) e 20 a 30 anos (mulheres). Os pais que trabalhavam durante o dia deixavam os filhos com parentes, vizinhos ou instituições (Centro da Criança e da Juventude e Centro de Educação Infantil).

Alguns alunos dessa escola eram atendidos no Centro da Criança e Juventude, uma ONG mantida pela Igreja Católica, em que ficam no período contrário ao de aula, em atividades de dança, teatro, música, apoio pedagógico e informática. A principal atividade dos educandos quando não estavam na escola era brincar.

Sobre as reuniões pedagógicas, aconteciam anualmente, além dos encontros de organização escolar no início do ano e no retorno do recesso de julho, sendo obrigatória a participação dos professores, considerando que eram realizadas no horário de trabalho. Os

professores também deveriam cumprir os horários de formação em serviço no Projeto Especial de Ação.

A avaliação do processo educativo era feita através da observação diária dos educadores e do registro dos progressos e dificuldades dos estudantes com o objetivo de redirecionar as ações pedagógicas para atender as especificidades de cada aluno, elaborando, gradativamente, o portfólio deles, no qual a participação do estudante era essencial. Ao final de cada ano as professoras discutiam a formação de sala, tentando garantir turmas com heterogeneidade em relação à aprendizagem e comportamento.

A escola começou a implantar o registro da auto avaliação dos alunos. Os professores já o faziam nas reuniões de Conselho de Ciclo. Esse era um momento de socialização das avaliações, de planejamento de atividades e ações que pudessem colaborar para o avanço da turma. Anteriormente a reunião do Conselho, os professores se reuniam, divididos por ano ciclo, para a retomada dos critérios avaliativos, elaboravam textos que caracterizassem os diferentes agrupamentos e preenchiam a planilha com os dados de cada aluno. Esse era um momento privilegiado para detectar quais eram as dificuldades comuns em suas turmas e as experiências exitosas, que seriam discutidas no Conselho.

No Projeto Pedagógico da escola estava expresso o intuito de implantar a Assembleia com estudantes e professores, com o objetivo de estabelecer regras de convivência, discutir projetos em andamento ou criação de novos. Essa reunião teria o objetivo de estimular a participação dos alunos na resolução dos problemas da escola e, conseqüentemente, o protagonismo dos mesmos, comprometendo-os com o projeto da escola.

Nas reuniões com as famílias aconteciam momentos de reflexão e avaliação das atividades desenvolvidas naquele período, o que possibilitaria mudanças no decorrer do ano e uma avaliação no final de cada semestre, com todos os atores do processo educativo, a partir das quais eram estabelecidas as metas de trabalho para o período seguinte.

A reprovação poderia ocorrer devido aos resultados da avaliação do desempenho acadêmico, no terceiro ano do ciclo de Alfabetização ou por ausências, quando o aluno tivesse mais de 25% de faltas e não houvesse a possibilidade de reposição das mesmas.

Ainda assim, a escola tentava favorecer o aluno de todas as formas para que a repetição de um ano não fosse necessária. Houve atividades de recuperação contínua, com o professor regente de sala e com auxílio de outros professores (módulo, especialistas, estagiárias de pedagogia e professor de recuperação paralela). A recuperação paralela foi oferecida a crianças a partir do segundo ano do ciclo de alfabetização em Língua Portuguesa (alfabetização e produção de textos) e Matemática.

O Conselho de Escola era atuante e reunia-se mensalmente. A APM era vista

como um órgão executor dos recursos recebidos. A Escola não realizou atividades com arrecadação em dias letivos, como festa junina. Não havia grêmio constituído.

Na escola pesquisada verificamos que a mesma desenvolveu projetos de ampliação do horário do aluno na escola através do programa Mais Educação, do MEC. Foram atendidas, em 2015, 320 crianças em projetos de Xadrez, Dança, Futebol, Basquete, Horta, Jornal, Blog, Mediadores de Leitura, Mediadores de Informática e Clube de Ciências.

De acordo com o PPP, a escola tinha por objetivo promover o Ensino Fundamental, de acordo com o disposto na Constituição da República Federativa do Brasil, na LDB 9.394/96, no Estatuto da Criança e do Adolescente, no Plano Nacional de Educação, na Lei Orgânica do Município de São Paulo e no Regimento Escolar, tendo por princípio que a construção do conhecimento como indispensável ao exercício ativo e crítico da cidadania, contribuindo para formação de uma sociedade sem preconceitos de gênero, raça, etnia, orientação sexual e religiosa, que se desenvolva de forma sustentável.

A formação continuada aconteceu por adesão dos professores ao Projeto Especial de Ação, apenas uma professora não participou. As reuniões foram planejadas pela equipe gestora e o acompanhamento dos grupos também foi feito pelos três membros da equipe (Diretora, Assistente de Diretor e Coordenadora Pedagógica). O foco da formação em 2015 foi a questão da diversidade e dos direitos humanos e para tratar desses temas foram utilizados textos, filmes, escritas coletivas, análise de práticas e elaboração de atividades e materiais como estratégias formativas.

Os professores que optaram por Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) ficaram mais 4 horas semanalmente para realizar planejamentos coletivos, elaboração e correção de atividades e registros. A escola também organizou as Horas Atividades que antes eram individuais em coletivas. Semanalmente as professoras de cada ano ciclo conseguiram se reunir por duas aulas para discutir questões relativas as práticas de sala de aula. Além desses momentos, realizaram quatro reuniões pedagógicas, nas quais participaram todos os servidores da escola.

Para lecionar no ciclo de alfabetização foram escolhidos os professores que tinham mais experiência nessa etapa de ensino e que apresentaram disponibilidade em trabalhar com os alunos com mais dificuldades. Trabalharam com a proposta histórico-cultural e partiram da análise do texto para a palavra, recorrendo à teoria da Psicogênese da Língua Escrita para avaliação das hipóteses de escrita e para a realização das intervenções necessárias, objetivando que a criança avançasse nessas hipóteses. O uso de materiais concretos como letras móveis e textos recortados foi um recurso presente.

Acompanhei durante a pesquisa trabalhos em grupos e notei que as comandas

eram diferenciadas pelas necessidades de aprendizagem, mas com o mesmo tema. A cultura da infância foi o ponto de partida para o trabalho com textos que continham parlendas, trava-línguas e cantigas, por serem textos de fácil acesso para as crianças e de fácil memorização, além de reforçarem a necessidade do brincar na sala de aula.

O ciclo de alfabetização foi composto pelos primeiros anos (2 salas), segundo ano (1 sala) e terceiros anos (3 salas). Nos primeiros anos, além da professora da sala, tinha uma estagiária de pedagogia do Programa Parceiros da Aprendizagem. Os alunos tinham aulas de artes, educação física, laboratório de informática, sala de leitura com professor especialista e inglês com dupla regência (professor especialista e professora polivalente).

As crianças com dificuldades de aprendizagem tinham acesso à recuperação paralela, trabalho diversificado na sala de aula, apoio do professor da sala, dos estagiários do Programa Parceiros da Aprendizagem e de professores do Módulo de Substituições. Crianças a partir do segundo ano também frequentaram a recuperação paralela, fora do horário de aula, em Língua Portuguesa e Matemática.

As famílias foram chamadas pela escola para conversas com o intuito de verificar como os trabalhos em casa estavam sendo realizados e se havia alguma dificuldade de organização da família para garantir um espaço de estudos no cotidiano da criança.

No decorrer do texto e no Anexo II temos algumas fotos do espaço da escola com aspectos interessantes a serem observados na organização pedagógica.

FOTOGRAFIA 6 – Sala de aula Escola Amarela

Fonte: imagem captada pela autora

É notável que em todas as salas de aulas estavam disponíveis esses materiais eletrônicos e tecnológicos e que cada criança tinha um escaninho para organizar seus materiais para evitar que carregassem muito peso.

O espaço favorecia a disposição das mesas em diferentes formatos, sendo que as salas costumavam estar organizadas com as carteiras em duplas, em formato de U, individuais, em grupos ou afastadas no fundo da sala para uso do chão. A organização das salas era modificada conforme o planejamento da atividade do dia, bastando avisar com antecedência para que a equipe de limpeza deixasse a sala no formato que a professora solicitasse.

Como as professoras utilizavam diferentes organizações espaciais na sala, dependendo da proposta da atividade, na sala de uma das entrevistadas a organização da sala privilegiava o espaço de atividades mais livres, tinha um tapete de E.V.A. em um canto, brinquedos e livros ao alcance de todos. Eles sentavam e deitavam no chão para desenvolver as atividades de escrita também.

Houve adequação de espaço para aulas com pequenos grupos, uma sala foi criada com duas mesas que comportam até dez crianças, com o intuito de intervenções pedagógicas mais direcionadas pelo professor da sala, pelas professoras de recuperação paralela ou pelos professores do módulo. Essa sala tinha materiais pedagógicos diversos dispostos de forma que as crianças conseguissem acessá-los com facilidade.

Os painéis da sala eram compostos pela produção das crianças e cartazes que organizavam as atividades que fizeram, além de regras de convivência. Mesmo em todas as salas tendo espaço para livros literários e brinquedos, as professoras e a gestão indicaram a necessidade de investimento em mais brinquedos. O quadro branco era utilizado para escrita ou como mural e era comum verificar nesse local, normas de convívio e recursos didáticos como calendário, quadros numéricos, regras ortográficas, entre outros.

Em todos os corredores da escola havia painéis de fórmica nos quais ficavam expostos os trabalhos das crianças, recados e materiais de propaganda educacional. No pátio interno aconteciam atividades de recreação e alimentação, por falta de espaços alternativos, o que causava dificuldades para a realização de atividades lúdicas no recreio, mesmo não as impedindo, pois as crianças brincavam de corda, com casinha de madeira, xadrez, jogos de tabuleiros, bambolê, entre outras brincadeiras.

FOTOGRAFIA 7 - Sala de aula Escola Amarela

Fonte: imagem captada pela autora

FOTOGRAFIA 8 – Sala de leitura Escola Amarela

Fonte: imagem captada pela autora

FOTOGRAFIA 9 – Sala de leitura Escola Amarela

Fonte: imagem captada pela autora

A sala de leitura era aconchegante, com muitos livros de literatura infantil, paradidáticos e livros de formação de professores. Os empréstimos eram realizados por meio de um sistema digital, com códigos de barras, que, segundo a Professora Orientadora da Sala de Leitura, fez com que o tempo de empréstimo diminuísse, sobrando mais tempo para as mediações de leitura. Observei que o espaço da Sala de Leitura privilegiava o trabalho com livros literários, contribuindo para o desenvolvimento do prazer nas ações relacionadas ao tema e favorecendo a interação entre as crianças e os professores.

A escola investiu em espaços lúdicos e brinquedos, a sala de leitura também passou por uma readequação significativa depois de 2010, na qual foram adquiridos mobiliários diferenciados e livros de literatura infantil. A modernização e o acesso aos equipamentos tecnológicos como data show, telão, rádio, caixa de som, microfones, televisão e D.V.D. foi priorizada e foram criados kits por sala de aula para facilitar o uso, então cada sala tinha televisão, DVD, aparelho de som, computador, data show, tablete, telão e caixa de som. Havia um armário de uso das duas professoras, dos turnos matutino e vespertino, onde eram colocados jogos e materiais pedagógicos de uso comum (ábaco, letras móveis, formas geométricas, calculadoras, brinquedos e jogos).

Havia um parque na escola em um local que não era muito privilegiado, pois ficava próximo ao barranco, sobrando pouco espaço para locomoção das crianças, além de precisar de mais brinquedos para as crianças brincarem. O assistente de direção mencionou que a escola ficava aberta no final de semana e que o excesso de uso danificava muito o parque, que precisava de constantes manutenções.

FOTOGRAFIA 10 - Sala dos professores Escola Amarela

Fonte: captada pela autora

FOTOGRAFIA 11 - Sala dos professores Escola Amarela

Fonte: captada pela autora

A sala dos professores era organizada para estudo e trabalho coletivo, o que também propiciava o melhoramento da qualidade das ações, na medida em que o professor tinha um local adequado para planejar e sistematizar suas atividades. Os materiais de papelaria e artes ficavam em armários à disposição dos professores e, segundo a equipe gestora, o que fosse necessário para a realização de projetos era fornecido, além da cota mensal de 1000 cópias de atividades preparadas por eles.

No período matutino eram atendidos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental (ciclo Interdisciplinar) e no período da tarde eram atendidos os alunos do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental). As salas pesquisadas tinham como rotina diária as atividades com o professor polivalente e professores especialistas, de Artes, Educação Física, Inglês, Sala de Leitura e Laboratório de Informática.

As crianças eram recebidas na porta da escola pela equipe de apoio e algum membro da equipe gestora e iam para as salas de aulas sozinhas, nas quais eram recebidas pelos professores. Na primeira hora em que estavam na escola tomavam um lanche, no final da manhã almoçavam e no final da tarde jantavam. As crianças que ficavam em jornada ampliada (Mais Educação MEC) faziam mais um lanche.

A aula sempre iniciava com atividades de leitura pela professora ou por algum colega e havia algumas salas em que os alunos de uma classe diferente iam ler naquele local,

duas vezes por semana. Depois a professora coloca a rotina do dia na lousa e eles copiam no caderno. As rotinas das salas de aulas variavam em cada grupo, mas seguiam uma mesma lógica diária: entrada, roda de conversa, leitura inicial, atividades, aulas com especialistas, atividades lúdicas.

Observamos que havia momentos em que as atividades eram preparadas tendo em vista o trabalho com uma determinada disciplina e em outros momentos abordavam várias, sugerindo um exercício mais interdisciplinar. A escola trabalhou com um projeto sobre Diversidade e Respeito no ano de 2011 e algumas professoras desenvolveram projetos específicos na sala e de durações diversas. Pelo menos uma vez por semana, cada sala ia ao parque e algumas professoras aproveitavam bem o espaço externo, principalmente o ‘morrinho’, no qual as crianças gostavam de escorregar. Todos têm duas aulas de Educação Física, uma de Artes, uma de Sala de Leitura, uma de Laboratório de Informática. As crianças dos primeiros anos receberam um segundo atendimento na sala de leitura e dos quartos anos receberam segundo atendimento em Laboratório de Informática.

A saída era organizada assim: saíam primeiro as crianças que vão para casa sozinhas, depois as crianças que usavam o Vai e Volta (transporte escolar) e em seguida entravam os responsáveis pelas crianças para pegá-los na sala. Esse era um momento de contato entre as famílias e os servidores da escola.

4.2- Análise da implantação da Meta 5 na cidade de São Paulo

No município de São Paulo, a Secretaria Municipal da Educação (SME), em 2010, estabeleceu como meta 100% das crianças alfabetizadas já no 2º ano, do então Ciclo I do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), conforme Portaria nº 5.905/2010, art. 5º, inciso II (PMSP, 2010).

É importante lembrar que nesse momento a cidade já estava se adequando a ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos e as crianças iniciavam essa etapa da Educação Básica aos seis anos. A representante de SME, na gestão Haddad, avaliou que a entrada das crianças aos seis anos não foi preparada, no governo anterior:

A implantação do ensino de 9 anos em nossa Rede teve início em 2010 e foi realizada de forma paulatina. Esta decisão ocasionou uma série de distorções ao longo dos anos subsequentes. Estruturalmente a Rede não foi preparada, desde a organização dos espaços até a questão dos materiais. Não houve formação adequada aos professores alfabetizadores e aos gestores e os materiais utilizados também não estavam adequados. (Entrevista com representante de SME/SP, Gestão Haddad, 2017)

A representante da DRE articulou o processo de implementação da política de

alfabetização municipal com a necessidade de formação de professores e a distância entre as proposições dos documentos oficiais e do que é possível realizar nas escolas públicas:

Penso que as lacunas nas políticas públicas em educação são mais profundas do que aparece, inclusive, se pensarmos nos processos de aligeiramento e pauperização dos cursos de formação de professores. Parece-me óbvio precisar alfabetizar as crianças até o 3º ano, construir um Programa neste sentido é louvável, mas ao mesmo tempo contraditório. O que estávamos fazendo antes ou o que faríamos sem o Programa? Penso fazer parte da competência técnica do professor alfabetizador esta premissa. Se construímos Programas e não cuidamos dos processos formativos algo me parece equivocado. De qualquer modo, como proposta de remediação me pareceu muito válido. Concordo com as propostas de letramento oferecidas às crianças com menos de 6 anos, desde que amparadas em uma concepção de educação que respeite a infância e seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social. O que encontramos hoje, em muitas situações, é uma educação da “elite” oferecendo alfabetização precoce e a educação de “massas” uma mediação pedagógica pouco cuidada, pensada e planejada. Isto porque, não estou considerando os documentos oficiais, neles temos uma educação para a infância de ponta, o que não reverbera na ação cotidiana. (Entrevista com representante da DRE/CS, Gestão Haddad, 2017)

Os gestores da Escola Azul demonstraram em suas respostas o quanto essa relação entre a alfabetização e a entrada das crianças aos seis anos foi difícil para a escola:

Eles vieram em uma idade muito tênue, a escola é grande e eles não estão preparados para isso, tem um período de adaptação, a alimentação acontece em outro horário para não assustá-los e ficarem confortáveis e abraçados, muitos não chegam nem com seis anos completos, é muita diferença de maturidade para a idade deles. A adaptabilidade dos funcionários também demorou, são bebês crescidos que precisam ser preparados para alfabetização. Tive que fazer um convencimento para garantir a atividade lúdica, fiz um horário para brincar, ninguém aguenta ficar só na alfabetização. (Entrevista com Assistente de Diretor, da Escola Azul, 2015)

Eu sou contra, (a entrada da criança com seis anos no Ensino Fundamental) eles não estão preparados, o professor da EMEF quer alfabetizar e a criança tem que brincar, tem que ter o lúdico e o professor esta ligado na alfabetização e ficam todos perdidos, é primeiro ano e não primeira série. Os pais cobram que ainda não sabe ler. Nessa fase seria o brincar e não alfabetizar. (Entrevista com Coordenadora Pedagógica, da Escola Azul, 2015)

O Orientador de Estudos entrevistado também concorda que esse processo se deu de forma equivocada e em um contexto muito mais de adequação de atendimento, do que de proposta pedagógica:

Não, penso que poucas redes estavam (preparadas para o EF de 9 anos). Inclusive, porque esta decisão foi política e não pedagógica; uma decisão logística e não de concepção de educação. Trazer as crianças de 6 anos para o Ensino Fundamental foi uma forma de ajustar as matrículas e se adequar à legislação no país inteiro. Isto ocorreu, porque escolas de Ensino Fundamental já existiam, enquanto que a Educação Infantil, mesmo a de qualidade duvidosa, ainda não era realidade em muitas cidades e estados. As escolas foram tentando se adequar comprando materiais, recebendo algumas formações e informações e readequando alguns espaços como parques, salas, etc., mas isso não foi o suficiente, porque era necessário preparar as pessoas, os profissionais, a comunidade escolar e não apenas o mobiliário ou o espaço físico. Como sempre, ficou a cargo dos educadores “correr atrás” das adequações pedagógicas e didáticas necessárias. (Entrevista com

Essas respostas são bastante ilustrativas sobre a necessidade de se pensar a entrada da criança com seis anos e a importância da revisão do currículo escolar, da formação dos professores e da ampla discussão com a comunidade a respeito do processo de alfabetização e a configuração do ciclo de alfabetização. Na verdade foi imposta às escolas a antecipação da alfabetização, desconsiderando a necessidade de adaptação do currículo, dos mobiliários, dos espaços e tempos escolares para receber essa criança.

Os 100% de Alfabetização aos sete anos vigorou na cidade de São Paulo até 2012, quando foi instituído o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com a Portaria nº 867, de 04 de Julho de 2012. Na ocasião as escolas da cidade de São Paulo passaram a seguir as diretrizes que demarcavam os 100% de alfabetizados aos 8 anos, entretanto, essa exigência não causava espanto, ao menos teoricamente, porque na prática a meta ainda continuava inatingível.

A organização do ensino ainda se dava em dois ciclos: Ciclo I (do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) e Ciclo II (do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), quando a gestão municipal paulistana de educação que trabalhou no período de 2013 a 2016 criou o “Programa de Reorientação Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (Programa Mais Educação Município de São Paulo)”.

Em 10 de outubro de 2013, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo estabeleceu uma estrutura curricular de três ciclos: Ciclo I - Alfabetização (1º ao 3º ano); Ciclo II - Interdisciplinar (do 4º ao 6º ano, o 4º e 5º ano com a regência de professor polivalente — pedagogo); e Ciclo III - Autoral (do 7º ao 9º ano).

O início da implantação da Meta 5 em São Paulo foi tumultuado, considerando que era início da gestão do prefeito Fernando Haddad (PT), que antes de assumir o cargo na Prefeitura Municipal de São Paulo em 2013, foi Ministro da Educação no Governo de Dilma Rousseff e foi responsável pela criação e negociação da implantação do PNAIC com os Estados e Municípios.

Essa situação fez com que a cidade tivesse informações privilegiadas no interior da nova gestão, contudo a rede municipal vinha de um governo que não tinha afinidades políticas com o Governo Federal e mesmo tendo aderido ao PNAIC, não havia apresentado a proposta aos profissionais da educação.

No início bem confuso, pois a gestão Haddad assumiu a prefeitura de SP em 2013 e, até então, o município estava alheio às políticas públicas em educação organizadas pelo governo federal. Desta forma, o que outras cidades e estados já estavam construindo, considerando as orientações do MEC, São Paulo seguia caminhando como uma “República Independente”... Desta forma, apenas em 2013, SP passou a ter contato com as diretrizes do MEC, o que inclui o PNAIC. Como foi uma

novidade, se pensarmos que Pernambuco, por exemplo, já refletia sobre esta proposta desde 2010, demoramos um pouco para fazer as adaptações. No início não tínhamos ideia da extensão do Programa, só no 2º semestre de 2013 foi possível compreender melhor a proposta. Vale ressaltar, que tanto a logística de implantação foi confusa, como o amparo teórico que estava em discussão. Tenho como experiência ter estudado bastante sozinha, com apoio de publicações de outros estados, para ter uma ideia da abordagem que seria realizada com os professores. Considerando que introduziríamos um conceito novo na discussão – consciência fonológica. O que no início causou ruídos nos grupos de formação. (Representante da DRE Capela do Socorro na Gestão Haddad, 2017)

Além das questões políticas envolvidas, foram apontadas algumas dificuldades em relação a conflitos teóricos com a UFSCar, que também era responsável pela implantação do PNAIC. Conforme o depoimento do Orientador de Estudos entrevistado:

Na prefeitura de SP o processo foi um tanto quanto turbulento, ao meu ver, pois no início não se tinha clareza das concepções que o Pacto traria para a nossa rede, que já tinha um percurso interessante percorrido e quais seriam as aberturas para o diálogo entre os educadores, a SME e a Universidade. Houve muitas desistências por parte dos OE que haviam se inscrito inicialmente e também entre os professores. Também era muito clara a distância entre o que a Universidade pensava e o que efetivamente os professores careciam (e até do que faziam na prática). Por isso, a cada encontro formativo, seguia-se uma longa jornada de estudos, de debates e de aproximações teórico-práticas. (Entrevista com Orientador de Estudos 1, 2017)

Mesmo com as dificuldades relatadas, esse também foi um momento importante para impulsionar os processos de organização do novo governo, a partir do diálogo estabelecido com os educadores.

O material conceitual do Pacto que tratava dos direitos de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento serviu de base para a construção do material curricular para os ciclos interdisciplinar e autoral. Construimos o material e realizamos a formação para os educadores destes ciclos nos mesmos moldes do Pacto, ou seja, constituímos um conjunto de educadores da nossa rede que promoveu a formação e ajudou na escrita do material curricular. Estabelecemos um diálogo com a universidade na constituição deste material e na formação. Portanto, acredito que a mudança se deu primeiro pela forma como construimos os processos formativos e a construção do material curricular. Dialogando com a Rede. Em relação à aprendizagem, não foi possível por conta do curto espaço de tempo, verificar mudanças, mas como o processo de formação se deu de forma muito intensa, todos nós acreditávamos que o impacto positivo e mais significativo na aprendizagem seria inevitável. (Entrevista com representante de SME/SP, Gestão Haddad, 2017)

Coincidentemente, esse também era o momento de apresentação de uma reorganização curricular e administrativa, segundo a Representante da SME entrevistada: “Em nossa Rede quando implantamos o Pacto também estávamos reestruturando todo o ensino fundamental de 9 anos em 3 ciclos: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral”. (Entrevista com representante de SME/SP, Gestão Haddad, 2017)

Os documentos legais para essa reorganização são o “Mais Educação São Paulo - Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo”, documento de referência, o Decreto nº 54.452/2013, que instituiu a reorganização e a Portaria nº 5.930/2013, que regulamentou o

decreto.

Organizamos a implantação na rede municipal de educação - SME em conjunto com as DREs, ou seja, além da equipe formada na secretaria (um coordenador geral e uma equipe, ainda mínima, responsável pela parte técnica) tínhamos também, em cada diretoria regional de educação uma equipe responsável pela implantação e organização do pacto em cada região da cidade. (Entrevista com representante de SME/SP, Gestão Haddad, 2017)

Foi proposta a inclusão da possibilidade de reprovação no final do 3º ano (Ciclo de Alfabetização), como, também, nos 6º, 7º, 8º e 9º anos, o que quebrou a concepção de ciclo, retomando o padrão de avaliação da seriação nos anos finais do Ensino Fundamental.

Estavam terminados os anos das “Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem - Ensino Fundamental I” (PMSP, 2007) que foi o documento mais expressivo do “Programa Ler e Escrever” municipal, também aplicado na versão estadual. Isso oficialmente, porque na prática eles permaneceram em uso, como constatamos nas pesquisas feitas nas escolas. No ponto de vista de Nery (2014), “O Pacto não veio para substituir o que já existia. É possível a convivência das questões do Pacto com aquilo que já havia anteriormente. É uma política salutar. Jogar tudo fora é muito perverso e falso” (p.27)

No primeiro ano do PNAIC em São Paulo o foco da formação foi Língua Portuguesa e para essa abordagem foram realizados 10 encontros com os professores alfabetizadores, coordenados pelos Orientadores de Estudos.

Em 2013, a formação ficou sob responsabilidade da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e tratava da Alfabetização em Língua Portuguesa. Como foi o primeiro ano de implementação do pacto, percebemos que a formação feita pela universidade não garantiu as necessidades e as especificidades do percurso formativo que a nossa rede já tem. [...]

No entanto, em 2014, a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP) assumiu a formação em Língua Portuguesa e Matemática em nosso município. Dialogamos com a IES a respeito das formações anteriores e optamos por assumir a formação dos formadores e dos orientadores de estudo balizados pelas avaliações dos envolvidos – professores alfabetizadores, orientadores de estudo, Diretorias Regionais de Educação (DRE) e a Diretoria de Orientação Técnica (DOT) do Ensino Fundamental e Médio da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, nas quais apontavam para a necessidade de um maior aprofundamento teórico dos temas trabalhados, considerando as discussões atuais que a rede tem feito por meio do Programa Mais Educação São Paulo. Diante dos fatores elencados, as reuniões de planejamento das formações foram organizadas pelos assessores internos e externos da DOT Ensino Fundamental, com um acompanhamento efetivo da construção das pautas pelos formadores da IES. (SOUZA, 2014, p.52).

A centralização da formação na SME/SP em 2014 garantiu maior efetividade ao processo formativo, articulando os conteúdos sugeridos pelos cadernos do MEC às experiências dos educadores paulistanos. Sobre os conteúdos da formação, em 2015 o foco foi na interdisciplinaridade, trazendo mais discussões sobre as ciências sociais e naturais e no ano

de 2016 o foco foi avaliação.

4.3- Análise a partir das estratégias elencadas na Meta 5 do PNE

Para analisarmos a implementação das políticas para o cumprimento da Meta 5 na cidade de São Paulo utilizaremos como norteadoras as sete estratégias apresentadas no Plano Nacional de Educação, as contribuições dos entrevistados e as observações feitas nas duas escolas.

A meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (PNE, 2014), é uma meta que deve ser perseguida, porém é preciso pensar em como garantir que todas as crianças possam ser alfabetizadas, sem antecipações desnecessárias de processos que atrapalham o desenvolvimento da infância e que tolham a possibilidade do brincar.

Com exceção de algumas escolas e daqueles educadores que compreenderam a importância do PNAIC (professores cursistas, Coordenadores, Diretores e profissionais envolvidos na SME), acho que o compromisso de todas as demais esferas e profissionais foi apenas demagógico. Pouco se fez para que as crianças pudessem ter seu direito à infância e à alfabetização respeitadas. Creio que era necessário (não, era prioritário!) que todos (CP, Diretor, Supervisor, Professores de fund. I, Dirigentes, etc.) tenham que ser implicados desde o início deste processo, com formações e informações, acesso aos materiais, debates sobre tempos e espaços, revisão de currículo, fortalecimento do trabalho do professor, destinação de verbas, organização de trabalho coletivo, acompanhamento, enfim tudo o que fosse necessário para fomentar uma nova “cara” para o ciclo de alfabetização. O mesmo deveria acontecer nas demais esferas, a fim de promover mudanças efetivas. Nas escolas em que isso aconteceu, ainda que de forma rudimentar, houve avanços, houve ganhos. (Entrevista com Orientador de Estudos 1, 2017)

4.3.1- Estratégia 5.1 – Processos pedagógicos, articulação com a pré-escola, qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e apoio pedagógico específico

A qualificação dos processos pedagógicos e a preocupação com a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é tratado na estratégia 5.1:

Estratégia 5.1, estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças. (PNE, 2014)

Quanto à articulação da pré-escola com o ciclo de alfabetização na cidade de São Paulo, há uma ação de passagem da documentação pedagógica das EMEI's para as EMEF's,

pensando em dar continuidade ao trabalho desenvolvido com as crianças.

Pela Portaria nº 6.897/2015 essa ação torna-se obrigatória em toda a cidade:

Art. 4º - Nas Escolas Municipais que mantêm o Ensino Fundamental, deverá ser reservado um dia do período de Organização Escolar/Planejamento -2016 para que os Professores do Ciclo de Alfabetização procedam à análise dos registros que compõem a documentação pedagógica da Educação Infantil, encaminhados pelas EMEIs às EMEFs, até o final de janeiro de 2016. (SMESP, 2015)

A Lei 12.796/2013, ao prever a expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento das crianças, por certo, não se remete a certificação de conclusão de curso, tal como é realizado no Ensino Fundamental e nem, tampouco, à apresentação de boletins contendo notas ou conceitos. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, possui características específicas que não podem ser relegadas em função da nova imposição legal. O que se almeja, na realidade, é que as Unidades de Educação Infantil, a partir de suas concepções, construam um documento educacional que colabore para que o(a) professor(a) do Ensino Fundamental detenha condições de proceder a realização do processo de transição de uma para outra etapa de forma harmoniosa e, ainda, que tenha subsídios para planejar suas atividades em continuidade ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil. (SME, 2013)

A elaboração do currículo integrador também é um avanço nesse sentido. O Programa Mais Educação São Paulo propôs essa elaboração pensando na primeira infância, mudando a cisão entre CEI e EMEI e entre essas e as EMEF. O programa prevê a construção de Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), com um projeto pedagógico integrador, que receba as crianças de zero á cinco anos.

Gostaria de registrar que em conjunto com as ações do Pacto, realizamos na Secretaria Municipal de Educação a articulação da educação infantil com o ensino fundamental, através da promoção da formação e construção de material que tratou do currículo integrador da infância para os educadores da infância da nossa rede de ensino. (Entrevista com representante de SME/SP, Gestão Haddad, 2017)

O “Currículo Integrador da Infância Paulistana” está sistematizado no documento com mesmo título, publicado em 2015 e tem como objetivo a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, articulando o trabalho desenvolvido nesses dois níveis de ensino.

A infância, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente vai até os 12 anos:

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. (BRASIL, 1990)

Essa possibilidade de pensar um projeto para a infância paulistana é essencial também para pensarmos o processo de alfabetização. As crianças quando chegam ao Ensino Fundamental, quase sempre, tem desrespeitados seus direitos à infância, a brincadeira e a cultura da infância em nome da necessidade da alfabetização.

Nesse sentido, a organização dos tempos, espaços e materiais e a proposição de vivências precisam contemplar a importância do brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares, as culturas infantis e culturas da infância em

permanente diálogo. (SME, 2015, pag. 15)

Propõe uma nova forma de organização curricular, necessária para que o Ensino Fundamental se reestruture e repense seu modo de atuar.

A organização desse currículo considera que os conhecimentos apresentados nas Unidades Educacionais, apropriados e construídos por bebês e crianças não devem ser fragmentados em disciplinas estanques, sem diálogo com suas vidas e reduzidas a um rol prescritivo de ações e conteúdos desprovidos de sentido. Considera, ainda, que o direito à educação, ao conhecimento e à cultura devem constituir um processo único e contínuo, que contemple diversas linguagens e direitos de aprendizagem de forma integrada e contextualizada. (SME, 2015, pag. 23)

O grande desafio que se coloca é o de desconstruir um modelo tradicional e focado no conteúdo. As Escolas de Ensino Fundamental devem fugir dessa realidade descrita com perfeição por Miguel Arroyo:

Por vezes, nossos alunos passam anos assistindo aulas onde se explicam tudo, menos suas vidas. Porque a escola e seus professores que sabem tanto sobre as matérias pouco sabem ou explicam sobre a infância, a adolescência e a juventude, suas trajetórias, impasses, medos, questionamentos, culturas e valores. (ARROYO, 2009, pag. 35)

A necessária ressignificação do currículo estava posto para cidade naquele momento histórico:

Não considero positivas as ações de aceleração do processo de alfabetização. No entanto, é preciso destacar o quanto as crianças pequenas são curiosas e algumas ações sistemáticas, como elaboração de projetos, podem canalizar esta energia cognitiva. Faço este destaque, porque para além destas atividades, as experiências de corpo precisam ganhar espaço neste período do desenvolvimento. Não considero ruim, por exemplo, fazer um projeto sobre as minhocas e, em algum momento, a professora como escriba do grupo registrar como foi este processo de observação em formato de cartaz e ilustração das crianças... O que é nocivo é o modo pouco pensado e cuidado com que estas propostas chegam à escola, propondo às crianças situações pouco significativas e repetitivas de treino da escrita. (Entrevista com representante da DRE/CS, Gestão Haddad, 2017)

Essa observação da representante da DRE demonstra duas possibilidades metodológicas e por trás de cada uma há uma concepção de educação, de criança, de infância e de direitos.

Quando a estratégia se propõe a ‘estruturar os processos pedagógicos de alfabetização’ o MEC a efetiva, como vimos no capítulo anterior, de forma a unificar para todo país direitos de aprendizagem que devem ser aplicados em todo país, divididos por ano e indicando quando devem ser introduzidos, aprofundados e consolidados.

Como poderá ser observado, um determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem um tempo maior para a apropriação. Nos eixos de produção e compreensão de textos, por exemplo, são muitas e variadas as situações sociais que demandam ações de escrita/ fala/escuta/leitura. (BRASIL, pag. 31, 2012)

Cada área do conhecimento os direitos de aprendizagem serão apresentados nesse formato:

TABELA 6 – Quadro de organização do ensino dos direitos de aprendizagem

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C

Fonte: Cadernos PNAIC, 2014

Onde fica a liberdade de ensinar?

Nos princípios da LDB, Artigo 3º, temos essa garantia, acrescida do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e ainda respeito à liberdade e apreço à tolerância:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância. (BRASIL, 1996)

Parte-se do princípio que é preciso assegurar o mesmo conteúdo nacionalmente,

controlando sua aplicação através de uma prova nacional para garantir o direito à alfabetização das crianças.

Seguindo todos os direitos de aprendizagem, nos anos indicados, ao final do terceiro ano o aluno conseguirá corresponder as matrizes da prova ANA. No próprio documento de apresentação da avaliação aparece como documento base os Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem, que é a base da elaboração dos materiais do PNAIC.

O processo de elaboração teve como base diferentes documentos oficiais, principalmente o documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem” e os documentos de formação produzidos no âmbito do Pnaic. (BRASIL, 2013, pag. 14)

QUADRO 7 – Matriz da ANA de Língua Portuguesa

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
LEITURA	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos
EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
ESCRITA	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada

QUADRO 7 – Matriz da ANA de Matemática

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
Eixo Numérico e Algébrico	H1. Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades
	H2. Associar a denominação do número à sua respectiva representação simbólica
	H3. Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica
	H4. Comparar ou ordenar números naturais
	H5. Compor e decompor números
	H6. Resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades
	H7. Resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades
	H8. Cálculo de adições e subtrações
	H9. Resolver problemas que envolvam as ideias da multiplicação
	H10. Resolver problemas que envolvam as ideias da divisão
Eixo de Geometria	H11. Identificar figuras geométricas planas
	H12. Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais
Eixo de Grandezas e Medidas	H13. Comparar e ordenar comprimentos
	H14. Identificar e relacionar cédulas e moedas
	H15. Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medida
	H16. Ler resultados de medições
Eixo de Tratamento da Informação	H17. Identificar informações apresentadas em tabelas
	H18. Identificar informações apresentadas em gráficos

Fonte: INEP, 2013, pag. 17

Ao analisar o PPP das duas escolas pudemos constatar que todo o ciclo de alfabetização utiliza os direitos de aprendizagem apresentados nesse documento guia. Ao questionar os

gestores da escola confirmamos nossa hipótese de que a cobrança da avaliação induz a escola a escolher esses direitos de aprendizagem e esse percurso como facilitador das repostas nas avaliações.

Quando os planos de ensino foram repensados houve sim influencia dos Direitos de Aprendizagem na sua composição, muitas de nossas professoras estavam cursando o PNAIC. Mesmo sendo feito coletivamente e pensando na complexidade crescente dos conteúdos é inevitável que apareça nas falas das professoras a preocupação com as avaliações externas.... por mais que a gente (a gestão) fale o contrário. (Entrevista com CP da escola Amarela, 2014)

Considerando o direito à educação com qualidade podemos afirmar que os materiais e documentos legais disponibilizados pelo Ministério de Educação, referentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, implicam necessariamente, discutir a formação dos professores alfabetizadores.

A formação dos profissionais da educação – professores, especialistas e funcionários da escola – constitui-se elemento central na política de valorização profissional e de melhoria da qualidade da educação básica e da escola pública. (Caderno de Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa –2015).

A Portaria de criação aponta que a qualidade da educação relaciona-se ao aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas, melhoria esta que está condicionada à formação de professores no sentido de garantir a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade. Desta forma, o Pacto aproxima-se mais de uma política pública de formação continuada para professores alfabetizadores do que de uma ação coletiva de reconhecimento das especificidades e necessidades formativas dos entes federados em relação à alfabetização, trabalhando com as condições reais de cada estado e município, valorizando a infância e garantindo a todos o direito à educação com qualidade.

Outro dado que foi levantado, não só nas entrevistas realizadas, mas também nos marcos regulatórios do PNAIC é que não houve espaço para a participação das redes de ensino quando da elaboração das ações formativas do Pacto, o que culminou em “descompassos” entre a proposta inicial e a concretização das ações. Não houve diálogo entre os agentes idealizadores e aqueles a quem a formação foi destinada. Da mesma forma, dentro das escolas houve pouco espaço para o debate e compreensão do PNAIC entre os professores, gestores, familiares e alunos.

Assim, cabe lembrar que Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia” já destacava a importância de ouvir o outro no ato de ensinar.

[...] Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura pelo espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados.

(FREIRE, 2010, p 114)

Como será possível verificar nesta pesquisa, tanto pais/responsáveis, professores, gestores quanto às crianças compreenderam que uma educação de qualidade vai além do ensino da leitura e da escrita, do cálculo e de conteúdos escolares. Ela prevê a valorização da infância enquanto etapa lúdica, espaço de criatividade, de brincadeiras, de interações, de experiências entre crianças e adultos, prevê valorização do professor, conferindo dignidade ao profissional e, necessariamente, com boas condições de trabalho. No entanto, os relatos obtidos nas entrevistas permitem afirmar que este objetivo não foi plenamente alcançado, visto que, com a chegada das crianças com 6 anos de idade no 1º ano do ensino fundamental, muito do trabalho realizado na educação infantil é perdido. Os espaços não foram adequados, a grade curricular não contempla plenamente as especificidades da infância, os professores não foram preparados e a comunidade escolar não participou dos debates acerca de tal mudança.

Assim, é possível afirmar que nas escolas pesquisadas o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa não foi compreendido como um “pacto”, ou seja, como uma ação coletiva que buscava contemplar a cultura da infância inserindo as crianças no mundo letrado e que possibilitasse uma formação contextualizada. Ao contrário: foi compreendido como mais um programa de formação de professores que não esteve de acordo com as necessidades das regiões a que procurou atender, não dialogou com os percursos formativos já percorridos pelas redes e não trouxe contribuições significativas às práticas de sala de aula, mais uma afirmação do que já se fazia, como uma sistematização.

Os instrumentos de avaliação internos e externos não interferiram na organização do trabalho das professoras que sofriam grande influência dos programas governamentais. Ao longo das observações, as docentes das escolas pesquisadas utilizaram o livro coletânea de atividades e coletânea de textos do Programa Ler e Escrever e complementaram com o livro didático. Observou-se como era forte, neste programa, a ênfase nos diversos gêneros literários: as parlendas, os trava-línguas, as adivinhas, as cantigas de roda, as canções, os poemas, as quadrinhas, os contos clássicos, os contos brasileiros, as fábulas, as lendas e os mitos; como, também, textos de divulgação científica, textos instrucionais e biografias.

Na Escola Azul as avaliações externas e as suas semanas de avaliação não alteravam a organização dos professores e faziam parte do cronograma.

Esses instrumentos interferiram na organização do trabalho dos professores na Escola Amarela, positivamente e negativamente também. As discussões das sondagens trouxeram a necessidade de elaboração de estratégias, de boas mediações, para que a criança avance. Nas

avaliações externas tinham uma preocupação de adequação das opções feitas no plano de ensino para atender os conteúdos cobrados nas provas.

Nas duas escolas pesquisadas pudemos constatar que não houve mudança significativa nos tempos e espaços de aprendizagem a partir da implementação do PNAIC. De modo geral, a organização das rotinas escolares sofreu poucas alterações e a escola que apresenta projetos diferenciados já o fazia antes do Pacto, com o intuito de atender às demandas internas das unidades. Na fala dos professores pesquisados, a metodologia de ensino exerceu pouca influência e não chegou a determinar se a alfabetização ocorreria ou não. Muitos professores relataram que faziam uso da metodologia que “funcionava” para a turma, independente se esta tivesse sido trabalhada em programas de formação externas ou não.

Eu costumo ir pelo método tradicional mesmo, letras, sílabas e palavras, foi como eu aprendi e como eu consigo passar e sempre deu certo. Na faculdade ninguém ensina um método. Isso é livre aqui. Não tenho nem noção de como os outros professores se organizam. Tem umas duas colegas mais próximas e que também são tradicionais. (Entrevista com professora B da Escola Azul, 2015)

O ciclo de alfabetização nessa unidade, assim como o interdisciplinar vem ganhando muita qualidade de alguns anos para cá (minha visão). Quando cheguei a essa escola, em 2010, já havia ocorrido a mudança, eu estava na educação infantil nessa época. O número de crianças não alfabetizadas aquele ano era maior. Este ano conversando com as colegas de quarto ano, fiquei feliz ao ver que todas as crianças são alfabetizadas. Mas penso que se o ciclo está dando certo lá, o mérito se inicia com a gestão, em função da qualidade da formação oferecida ao grupo de educadores, passa pelos educadores e reflete nas crianças. (Entrevista com professora B da Escola Amarela, 2015)

As falas das crianças demonstram que a rotina ainda é muito cristalizada e elementos como prova, disciplina imposta e poucos espaços de ludicidade demonstra que as escolas ainda precisam pensar muito nessa necessária reformulação do jeito de fazer a educação no Ensino Fundamental.

A gente chega, faz a fila, de quinta-feira a gente reza, depois vai pra sala e tem as aulas de português, matemática, ciências [...] tem uma aula por mês de Educação Física que é livre. (Entrevista com estudante da Escola Azul, 2015)

Na escola amarela sente-se uma tentativa de mudança dessa rotina:

Bom, o primeiro passo é na reunião com as famílias, espaço importante para explicar o trabalho para todas e dar esclarecimentos sobre a importância do brincar nessa fase, assim como o apoio, incentivo e participação da família na vida escolar das crianças. Depois em sala com a turma, verificar o nível de aprendizagem individualmente (fase de escrita, nível de organização nas produções de texto, interpretação e compreensão de modo geral). Estabeleço com as crianças uma rotina de trabalho que fica anotada num cartaz e fixada no mural da sala e uma cópia menor na agenda de cada um deles na forma de tabela para que eles possam consultar e virem para a aula menos ansiosos. Procuro tirá-los da sala de aula e promover atividades práticas que envolvam produções de texto e outros... no ano passado por exemplo a turma do terceiro ano fazia anotações periódicas em formato de relato sobre o ciclo de vida da goiabeira da escola. Trabalho com letras móveis, jogos diversos, jogos orais e outros que se mostrem facilitadores de aprendizagem.

Após um período de trabalho volto a fazer verificações individuais mais a fundo, e busco planejar atividades para intervir de acordo com as didáticas indicadas ou pensadas para cada nível de organização da escrita. Dentro da nossa grade há sempre um momento de parque, um momento de jogos e um momento de artes manuais para auxiliar a questão motora e também na aproximação entre eles e deles comigo. Percebida a necessidade de apoio, levo para a reunião de Conselho de ciclo, discutimos juntos e optamos pela recuperação paralela caso consideremos necessário e outros encaminhamentos que que o grupo julgar importantes. Há no percurso troca de experiência com as demais colegas, especialmente as que se encontram no mesmo ano/ciclo e conversas individuais com as famílias. Minha maior dificuldade é planejar com mais tranquilidade atividades que atinjam a todos quando há no grupo muita diferença entre as habilidades e dificuldades esperadas para a idade ou fase em que se encontram, especialmente pelo fator tempo. Acredito que deveríamos ter mais tempo para planejamento e pesquisa, pois as três horas atividade semanais são "pequenas". (Entrevista com professora B, da Escola Amarela, 2015)

Essa fala demonstra uma organização diferenciada, tentando mudar um pouco a lógica da rotina nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Pelas observações e entrevistas realizadas pode-se afirmar que nas escolas pesquisadas que o foco do trabalho foi a aquisição da leitura e da escrita enquanto ferramentas de uso social, como a escrita de bilhetes, receitas, cartas, dentre outros. A matemática também foi presença constante nos planos de ensino e práticas de sala de aula. Na escola azul, os conteúdos das áreas de história, geografia e ciências apareceram apenas de forma superficial e na escola amarela estão no planejamento, porém com menor ênfase do que português e matemática e costuma ser desenvolvidos através de projetos interdisciplinares.

Há relatos sobre a estrutura e condições de trabalho que não favorecem o desenvolvimento de um ensino de qualidade como o excessivo número de alunos por sala (na escola amarela, porque na escola azul, por ser mais 'central' tem pouca demanda), a falta de tempo para planejamentos de atividades a remuneração.

Em relação ao número de alunos por sala, este foi reconhecido por professores, gestores e pais/responsáveis como fator determinante da qualidade do ensino. Todos acreditavam que a redução do número de alunos por sala iria aumentar a qualidade das práticas pedagógicas, uma vez que os professores teriam mais tempo para realizar intervenções pedagógicas com os alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem.

Sobre a participação no PNAIC na escola amarela todos os professores do Ciclo de Alfabetização participaram das formações:

Particpei da formação inicial - língua portuguesa, mas não a concluí. Particpei também da formação em alfabetização matemática, esta até a conclusão. Fiquei sabendo do PNAIC pela unidade onde trabalho e por canais de educação na internet. (Entrevista com professora A, da Escola Amarela)

O convite foi feito pelos gestores da Unidade Escolar, fiz um ano de formação de matemática. (Entrevista com professora C, da Escola Amarela)

Fiz o PNAIC por 2 anos: português e matemática. Conheci através da divulgação da Equipe Gestora da unidade onde trabalho. Que nos estimulou quanto à inscrição. (Entrevista com professora B, da Escola Amarela)

Na escola azul, nenhuma das três professoras entrevistadas participaram das formações.

Conheço pela escola, li algumas coisas, mas eu não faço o curso, até me inscrevi mas não consigo participar porque tenho dois cargos. (entrevista com professora A, da Escola Azul, 2015).

Me inscrevi no PNAIC, mas só fui uma vez e não foi bom, quem estava ministrando era muito ruim. (Entrevista com professora B, da Escola Azul, 2015)

Das professoras participantes a avaliação é positiva, principalmente como espaço para troca de experiências:

Particpei pelo Estado, no projeto Ler e Escrever, em 2005/2006 e do PNAIC em 2014. Contribuiu e muito para minha formação, principalmente as trocas de experiências. (Entrevista com professora C, da Escola Amarela, 2015)

Fiz o PNAIC. O curso contribuiu em minha formação, principalmente no que tange a conhecer novas formas de alfabetização, novos educadores, escritores e para me atualizar. O curso foi ótimo também para trocar experiências com outros colegas e conhecer outras realidades. (Entrevista com professora A, da Escola Amarela, 2015)

Acredito que uma boa escola procura desenvolver um trabalho de qualidade para o aluno, buscando seu bem estar físico e emocional. Fazendo com que mesmo se sinta parte da escola. Mas também acredito numa escola onde toda a equipe é valorizada e que se sintam a vontade para contribuir com o trabalho e tenham suas opiniões respeitadas. Onde trabalho, buscamos ocupar estes espaços, podemos expor nossas opiniões, mesmo contrárias são respeitadas. A comunidade é participativa e apoia as ações desenvolvidas. Para mim é uma escola de qualidade indiscutível. Podemos melhorar? Sempre. E estamos sempre nos renovando. (Entrevista com professora C, da Escola Amarela, 2015)

As crianças eram vistas como sujeitos de direitos, de cultura própria e que necessitavam de tempos e espaços planejados ao seu bom desenvolvimento, priorizando o brincar e as relações entre as crianças e adultos. No entanto, observamos uma contradição: ao mesmo tempo em que são reconhecidas nos documentos e na fala dos entrevistados em suas especificidades, as práticas pedagógicas focam no conteúdo, que é considerado pela comunidade escolar como função primeira da escola. Apesar das duas escolas terem parquinho, que foram construídos a partir da entrada das crianças com seis anos no E.F. elas não dispunham de espaços adequados e recursos necessários para as brincadeiras. Na escola azul percebemos que a brincadeira e a ludicidade tem mais um aspecto utilitário, para melhorar o rendimento na sala do que como eixo estruturante de desenvolvimento e aprendizagem na infância.

Uma das professoras afirmou ter a brincadeira presente no cotidiano e sem atrelar à aprendizagem de algum conteúdo, mas como espaço de exercício do direito de brincar.

Na minha sala a brincadeira faz parte da rotina, na quarta aula todo dia a gente desce para brincar, pegam amora, brincam de mamãe e filhinha, um pedaço de pau vira flecha, vira arma, uma vez pegaram a corda e nas pilastras fizeram um ringue. Eles sabem que todos os dias vão brincar, então quando é para fazer uma atividade mais concentrada eles realizam com tranquilidade. Se algum quer bater cartinha na hora da atividade eu só lembro que terá o momento para isso. Brincar é essencial, para aprender, fazer relações. (Entrevista com professora A, da Escola Azul, 2015)

Na escola amarela, elas afirmaram:

Incluo atividades lúdicas que auxiliam na aprendizagem. Mas também, procuro garantir o dia do parque e da brincadeira na rotina deles, pois acredito que com a entrada deles com 6 anos, o maior choque foi a estrutura da EMEF ser diferente da EMEI em relação às noções de tempo e espaço para o brincar. E em nossa unidade, brincar também faz parte do aprender e é estimulada pelos professores e equipe Gestora. (Entrevista com a professora A da Escola Amarela, 2015)

Penso que o brincar é de extrema importância, seja no ciclo de alfabetização ou no interdisciplinar. Na nossa escola brincamos em sala, na parte externa e no parque, que apesar de pequeno consegue atender a esses momentos. Em sala fazemos brincadeiras orais, brincamos com jogos diversos providenciados pela gestão que entende e apoia a ludicidade como parte da rotina. "Lá fora" brincamos de pega-pega, rodas de brincadeiras tradicionais, bolinhas de papel com criação de brincadeiras entre as crianças, escorregamos no morro da escola, peteca, cartinhas e outras que venham de sugestão das crianças. O brincar auxilia na organização, na compreensão da necessidade e existência de regras sociais e de convívio, estimula a coordenação motora, desenvolve hábitos sociais, aproxima e facilita o aprendizado, sendo em algumas situações, o brincar, um apoio ou meio de aprendizagem, dependendo da intencionalidade. (Entrevista com a professora C da Escola Amarela, 2015)

Procuro sempre estar atenta as novidades sobre alfabetização, tenho uma rotina bem disciplinada, não deixando os momentos lúdicos de lado. (Entrevista com a professora B da Escola Amarela, 2015)

Não, porque eles ainda não têm maturidade, deveriam estar no nível de EMEI. Precisam brincar mais, essa pressão de que tem que alfabetizar até oito anos dá uma responsabilidade de ensinar e elas vão brincar menos. (Entrevista com membro do Conselho de Escola da Escola Amarela, 2015)

Muito legal, pula corda, coisas que ela não fazia como descer barranco, brinca no parque, ela brinca com outras crianças e se desenvolve melhor. (Entrevista com a mãe A de aluno da Escola Amarela, 2015)

Acho que é importante falar que a gente montou o parque investir na compra de brinquedos para todas as salas conceito formação para incentivar os professores a trabalhar com o lúdico pela faixa etária. Não é fácil fazer isso os professores se preocupam muito com o tal do conteúdo nosso papel é investir na compra de brinquedos no parque para as crianças professores utilizarem proporcionar espaços lúdicos. (Entrevista com assistente de diretor, da Escola Amarela, 2015)

A escola amarela já havia estabelecido meta de alfabetização desde o ano de 2010, quando a instrução de SME era 100% de alfabetização já no segundo ano.

As crianças entrevistadas disseram gostar da escola pelo fato dela ter espaços para brincadeiras, por ter Estudos do Meio, pelas leituras que fazem, pelas amizades e porque já sabiam ler e escrever.

Na escola amarela a professora coloca a preocupação com a infância e suas culturas como um item de avaliação da qualidade da escola:

A escola que trabalho é sim uma escola que tem qualidade, que se preocupa com as crianças de modo global, dando valor a infância e suas culturas [...]. (Entrevista com professora C da Escola Amarela, 2015)

Houve um esforço evidente da escola em garantir que as crianças vivenciem suas infâncias, dando voz aos desejos das crianças.

Na entrevista com a mãe de uma aluna, mostra o quanto a infância e o lúdico estão presentes na atividade educacional e como a família entende essas ações:

Muito legal, pula corda, coisas que ela não fazia, desce barranco e brinca no parque. Ela brinca com outras crianças e se desenvolve melhor. (Entrevista com a mãe A, da Escola Amarela, 2015)

A mãe reconhecer que a filha brinca de coisas que não brincava antes é muito interessante. Se essa informação chega na mãe em casa é porque está sendo feito um trabalho lúdico e com respeito a cultura da infância.

A professora colocou a preocupação com a infância e suas culturas como um item de avaliação da qualidade da escola:

A escola que trabalho é sim uma escola que tem qualidade, que se preocupa com as crianças de modo global, dando valor a infância e suas culturas... (Entrevista com professora B, da Escola Amarela, 2015)

Para os pesquisados é nítido que houve mudanças, mas não por causa do PNAIC, mas por um investimento negociado com essa equipe desde 2008:

Acredito que sim! O ciclo de alfabetização nessa unidade, assim como o interdisciplinar vem ganhando muita qualidade de alguns anos para cá (minha visão). Quando cheguei a essa escola, em 2010, já havia ocorrido a mudança, eu estava na educação infantil nessa época. O número de crianças não alfabetizadas aquele ano era maior. Este ano conversando com as colegas de quarto ano, fiquei feliz ao ver que todas as crianças são alfabetizadas. Mas penso que se o ciclo está dando certo lá, o mérito se inicia com a gestão, em função da qualidade da formação oferecida ao grupo de educadores, passa pelos educadores e reflete nas crianças. (Entrevista com Professora B, da Escola Amarela, 2015)

Sim. Minha escola atende até o 5º ano e é notável como os alunos tem evoluído de uns anos para cá. Houve um comprometimento maior da equipe como um todo, buscando estratégias para melhorar a qualidade de ensino. (Entrevista com Professora A, da Escola Amarela, 2015)

Desenvolver ações rápidas para que o aluno possa atingir o seu máximo, apoio pedagógico, “intensivão”, novas estratégias, o **objetivo é não deixar esse aluno para trás**.(grifo nosso). (Entrevista com a professora C, da Escola Amarela, 2015)

O Projeto Político Pedagógico mencionava os direitos das crianças nos seus princípios, nos objetivos e nos planos de ensino. Também colocava como meta a alfabetização de 100% das crianças no final do ciclo de alfabetização e não apresenta dados de desempenho em provas externas, somente o índice do IDEB e a projeção prevista.

Todos os segmentos entrevistados ressaltaram a importância do brincar e isso está presente na escola realmente.

E não é o brincar atrelado ao ensino de um conteúdo, a brincadeira como instrumento para aprendizagem de um conteúdo, mas o brincar livre, o brincar planejado pela professora porque ela entende que brincar ajuda no desenvolvimento da criança e é um direito.

A professora apontou a necessidade de compartilhar com as famílias a importância do brincar na escola:

Bom, o primeiro passo é na reunião com as famílias, espaço importante para explicar o trabalho para todas e dar esclarecimentos sobre a importância do brincar nessa fase, assim como o apoio, incentivo e participação da família na vida escolar das crianças. Penso que o brincar é de extrema importância, seja no ciclo de alfabetização ou no interdisciplinar. Na nossa escola brincamos em sala, na parte externa e no parque, que apesar de pequeno consegue atender a esses momentos. Em sala fazemos brincadeiras orais, brincamos com jogos diversos providenciados pela gestão que entende e apoia a ludicidade como parte da rotina. "Lá fora" brincamos de pega-pega, rodas de brincadeiras tradicionais, bolinhas de papel com criação de brincadeiras entre as crianças, escorregamos no morro da escola, peteca, cartinhas e outras que venham de sugestão das crianças. O brincar auxilia na organização, na compreensão da necessidade e existência de regras sociais e de convívio, estimula a coordenação motora, desenvolve hábitos sociais, aproxima e facilita o aprendizado, sendo em algumas situações, o brincar, um apoio ou meio de aprendizagem, dependendo da intencionalidade. (Entrevista com Professora B da Escola Amarela, 2015)

Essa concepção é diferente do foco que o material do PNAIC dá à ludicidade, que atrela a brincadeira ao aprendizado de algum conteúdo, apesar de apresentar concepções que consideram a infância como momento único e que deve ser respeitado em sua essência e atribui as crianças protagonismo social:

Dessa forma, reconhece-se que as crianças um dia virão a ser adultos, mas, antes disso, elas são seres que vivem o presente, elas são crianças hoje – no seu tempo. De acordo com a Sociologia da Infância, isso significa que qualquer fato ocorrido na sociedade afeta profundamente a infância e a vida das crianças, como, por exemplo, as eleições supracitadas. Essas novas concepções – originais tanto no sentido teórico como no prático – consagram as crianças como atores sociais, agentes em seus processos de aprendizagem; e a infância é reconhecida como uma categoria geracional essencial para a estrutura da sociedade. Isso significa que, como as crianças participam da estrutura social, suas ações influenciam as relações com os outros, e elas são influenciadas por pais, professores e diferentes pessoas com quem têm contato. Por sua vez, a infância é uma geração que é parte da sociedade, ocupa um espaço na divisão de trabalho, principalmente em termos de trabalho escolar, e influencia fortemente os planos e projetos, tanto das famílias, da educação, como do mundo social e econômico (QVORTRUP, 2011). (BRASIL, 2015, pag. 19)

O Ciclo de Alfabetização compreende parte da faixa etária da infância, em média crianças de 6 a 8 anos de idade. Estabelecer a relação da criança no Ciclo de Alfabetização e a ludicidade nos espaços/tempos escolares não significa que

abordaremos neste texto a relação direta do lúdico com a aprendizagem da leitura e escrita no processo de alfabetização, mas alguns apontamentos desses sujeitos no espaço escolar, enquanto alunos-brincantes. (BRASIL, 2015, pag. 23)

Apesar de teoricamente falar desse respeito ao tempo do brincar livre, nos cadernos de orientação de matemática e língua portuguesa esse brincar aparece sempre atrelado a aquisição de algum conhecimento da área. Abaixo apresentamos um quadro de rotina usado como modelo no caderno ano 1, unidade 2, onde a brincadeira sem intenções de aprendizagem aparece somente na última aula da sexta-feira:

QADRO 8 – Exemplo de rotina semanal

SEGUNDA-FEIRA Dia 28/05	TERÇA-FEIRA Dia 29/05	QUARTA-FEIRA Dia 30/05	QUINTA-FEIRA Dia 31/05	SEXTA-FEIRA Dia 01/06
<ul style="list-style-type: none"> - Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina; 	<ul style="list-style-type: none"> - Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina; 	<ul style="list-style-type: none"> - Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina; 	<ul style="list-style-type: none"> - Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina; 	<ul style="list-style-type: none"> - Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;
Roda de conversa - conversa sobre o final de semana;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Uso do laboratório de Informática: Jogos didáticos, de acordo com as necessidades do grupo ou relacionada ao que está sendo estudado (digitar palavras ditadas pela professora);
Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Roda de leitura: texto informativo sobre a extinção de animais;	Projeto didático: sustentabilidade e o lixo, reflexão sobre a poluição dos rios que prejudica o habitat dos animais;	Roda de leitura: Texto instrucional sobre a brincadeira das cadeiras, explicitando as regras (vivência da brincadeira no pátio da escola);	
Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);
Roda de leitura: Texto Jacaré (João Paulo Paes), interpretação textual, destacando a problemática de animais em extinção.	LD Português: (nomes, brincadeiras e letras)-cantiga de roda: ciranda, cirandinha, identificação do nome dos colegas;	Construção de um mural, a partir das figuras selecionadas pelos alunos, destacando características dos animais (duas patas, quatro patas, nenhuma pata);	LD Matemática: Brincadeira das cadeiras, identificando sucessor e antecessor dos numerais, contagem e leitura de imagens;	Produção textual coletiva com registro em ficha;
Atividade de apropriação do SEA: construção de palavras, utilizando alfabeto móvel e registro no caderno (dupla).	Jogo didático: Bingo dos sons iniciais (apresentação dos jogos, explicitando as regras).	Atividade de apropriação do SEA: construção de palavras, utilizando alfabeto móvel e registro no caderno (dupla).	Jogo didático: Caça-rimas (apresentação dos jogos, explicitando as regras).	
				Hora do brinquedo (carrinhos, bonecos, bonecas, joguinhos).

Na Escola Amarela também se investe em momentos onde todas as salas estão em atividades de recreação e ludicidade, as comemorações específicas (como festa junina, semana da criança...) tem enfoque lúdico sempre, são organizadas brincadeiras onde as crianças podem circular livremente e escolher onde vão brincar, é o que relata a professora C:

Estamos sempre em atividades diversificadas na unidade, para que eles possam se divertir aprendendo . (Entrevista com professora C, da Escola Amarela, 2015)

Na semana da criança, por exemplo, teve um dia de salas temáticas (jogos eletrônicos e de tabuleiros, sala da beleza, sala da pintura corporal, sala de culinária, esculturas em diversos materiais e com bexigas, artes plásticas e dança e eles escolhiam onde queriam ficar, as professoras das salas ficavam nos ambientes acompanhando as atividades e ajudando na interação das crianças, várias idades usando o mesmo espaço.

Mesmo quando a pergunta não era específica sobre brincar a professora cita o lúdico na composição de sua rotina:

Minha rotina, procura garantir a lição de casa com qualidade, atividades que envolvam o lúdico, ... (Entrevista com a professora A, da Escola Amarela)

E especificamente sobre a importância da brincadeira ela diz:

Como disse anteriormente, incluo atividades lúdicas que auxiliam na aprendizagem. Mas também, procuro garantir o DIA DO PARQUE E DA BRINCADEIRA na rotina deles, pois acredito que com a entrada deles com 6 anos, o maior choque foi a estrutura da EMEF ser diferente da EMEI em relação às noções de tempo e espaço para o brincar. E em nossa unidade, brincar também faz parte do aprender e é estimulada pelos professores e equipe Gestora. (Entrevista com a professora A, da Escola Amarela)

Na entrevista com a equipe gestora esse investimento consciente na ludicidade também aparece:

Acho que é importante falar que a gente montou o parque, investiu na compra de brinquedos para todas as salas, e favorecemos momentos de formação para incentivar os professores a trabalhar com o lúdico. (Entrevista com o Assistente de Diretor, da Escola Amarela, 2015).

Em relação à gestão democrática da implantação do PNAIC fica evidente que a escola não foi chamada em nenhum momento para opinar sobre a adesão e implantação do mesmo. O que a escola sabia foi pelo contato com quem tinha envolvimento com os cursos do PNAIC.

A coordenadora pedagógica explicou que obteve:

Informação pela diretoria Regional de Educação nas reuniões de Coordenador Pedagógico e eu participei da primeira formação de Orientadores de Estudos, mas eu desisti de ser logo no primeiro encontro. (Entrevista com a Coordenadora Pedagógica, da Escola Amarela, 2015)

Eu sei muito pouco sobre o PNAIC, na verdade nunca li nada sobre isso o que sei são das conversas de corredor e pelas informações que a diretora trazia porque era

formadora. Eu não fui atrás pra ler e estudar pra entender direito objetivo dele. (Entrevista com o Assistente de Direção, da Escola Amarela, 2015)

E conclui:

Não é partir do PNAIC que temos preocupação com a alfabetização de todos, a escola todo ano se organiza pra discutir alfabetização, nós sempre discutimos a nossa meta de alfabetização pro ano, isso antes do PNAIC, ele só veio reforçar algumas ideias e algumas práticas interessantes, a discussão é anterior. (Entrevista com o Assistente de Direção, da Escola Amarela, 2015)

A professora também nos faz entender que essa organização independe da formação do PNAIC:

A organização se inicia na atribuição de aulas, onde a gestão se atenta aos perfis dos educadores e os orienta em relação a isso. Há organização dos momentos de hora atividade por ano/ciclo de modo coletivo, possibilitando troca de experiências e planejamento em conjunto, o que traz maior qualidade ao pedagógico. Os conselhos de ciclo também fazem parte dessa organização, acontecendo de modo organizado e coletivo, com a presença dos professores especialistas para que tenhamos as observações de todos os educadores e consequentemente dicas de intervenções pedagógicas para auxiliar as crianças com dificuldades e nortear o trabalho com as turmas a partir do ponto em que estão. As formações em JEIF suprem algumas deficiências pedagógicas que surgem, formação de professores em cursos oferecidos pela SME são sempre estimulados pela gestão. Paralelo a esse trabalho, há o projeto de recuperação para aqueles que tiverem necessidade. Matérias pedagógicas necessários são sempre providos. Além de tudo citado, a equipe gestora está sempre disponível para auxiliar nas dúvidas e aflições nossas de todo dia.” (Entrevista com professora B, da Escola Amarela, 2015)

É notável a confiança das famílias na escola e a existência real do Conselho de Escola, mas, pelas entrevistas, principalmente com os membros da comunidade. No mesmo, fica claro que é preciso um investimento nas discussões sobre avaliação nesse espaço.

Para essa escola, o PNAIC é interessante como mais um espaço formativo, onde é possível trocar experiências e que os materiais disponibilizados ajudam no processo pedagógico.

Não há um entendimento de Pacto, não se pode analisar pelas falas que há um envolvimento governamental, em diferentes esferas para realização de ações que colaborem com o alcance da meta cinco do Plano Nacional de Educação. Nem os próprios gestores foram envolvidos nessa proposta, ficando o PNAIC com um caráter de mais uma proposta de formação fora do horário de trabalho.

É uma unidade que tem a concepção de que todos e todas devem e podem aprender, mas que isso acontece em diferentes tempos para as diferentes crianças e que isso deve ser respeitado e que cabe a equipe pensar estratégias que incluam à todos e todas.

A proposta expressa no PPP da Escola Azul entende a criança como quem constrói o conhecimento, que é necessário o trabalho com o imaginário, as brincadeiras simbólicas, o movimento.

Afirmam que a brincadeira favorece a autoestima da criança, auxiliando-a a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa e que brincar contribui para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Que as brincadeiras simbólicas, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de tabuleiro, os jogos tradicionais, didáticos, corporais, propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio de atividade lúdica.

Abaixo o relato das professoras:

Trabalho bastante com textos, poesia, interpretação de textos. Dou lição de casa todo dia, quando chegam já faço a correção com eles. (Entrevista com a Professora A, da Escola Azul, 2015)

Não sei dizer no Projeto o que está escrito.... a gente trabalha com textos, faz recuperação... (Entrevista com a Professora B, da Escola Azul, 2015)

A dificuldade que eu percebo é com o déficit de atenção, os mais novinhos são imaturos para alfabetização, então a idade realmente influencia. O fator principal é a bagagem que trazem de casa, sei lá se tem revista livros, ou a família já passa esses hábitos, as vezes você pede um recorte de revista e eles nem tem em casa. Quem já passou pela pré-escola tem mais facilidade. Eu costumo ir pelo método tradicional mesmo, letras, sílabas e palavras, foi como eu aprendi e como eu consigo passar e sempre deu certo. Na faculdade ninguém ensina um método. Isso é livre aqui. Não tenho nem noção de como os outros professores se organizam. Tem umas duas colegas mais próximas e que também são tradicionais. (Entrevista com a Professora C, da Escola Azul, 2015)

Percebemos, pelas entrevistas, que não há um acúmulo de discussões e formações coletivas que garantam um trabalho mais coletivo. Convivem com diferentes concepções de alfabetização.

As crianças atribuem aos próprios colegas a dificuldade de aprender a ler e escrever:

A gente tem um amigo que não sabe ler e escrever, mas também ele não presta atenção na aula. (Entrevista com grupo 2, de crianças, da Escola Azul, 2015)

Um menino, que tem dificuldade para aprender a ler e escrever, falando sobre suas expectativas perante a escola também demonstra essa culpa pessoal:

Gosto da escola para ficar esperto e ter um bom emprego, quero ser jogador de futebol, acho que não vou ter um bom emprego porque eu não estudo. (Entrevista com grupo 3, de crianças, da Escola Azul, 2015)

4.3.2- Estratégia 5.2 – Avaliação Nacional e instrumentos de monitoramento

A segunda estratégia apresentada na lei trata dos instrumentos de avaliação do processo de alfabetização.

5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir

a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental; (PNE, 2014)

O curso de formação traz planilhas de acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno, trazendo os direitos de aprendizagens por área de conhecimento e campos de anotações se os mesmos já foram introduzidos, aprofundados e consolidados com esses alunos, conforme mostramos no item de avaliação.

Os direitos de aprendizagens permitem, nesse contexto, planejar e orientar as progressões do ensino e das aprendizagens, delimitando os saberes que devem ser construídos pelas crianças ao final de cada ano escolar do ciclo de alfabetização. Estes não devem ser entendidos como formas padronizadas, mas como caminhos a serem construídos por cada criança na sua singularidade, para que o processo de alfabetizar letrando não perca o foco pela ausência de intencionalidade. (BRASIL, 1994, pag. 20)

Há propostas de atividades em que o professor aplica a planilha em sua sala e a levava para os encontros de formação onde são discutidas com o Orientador de Estudos.

QUADRO 9 - Quadro de acompanhamento de aprendizagens

Produção de textos escritos	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.				
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.				
Produce textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.				
Produce textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.				
Gera e organiza o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.				
Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.				
Revisa coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.				
Revisa autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

No material de formação há um caderno específico de avaliação - Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões.

Ao se adotar uma concepção mais progressista, pode-se considerar a avaliação como uma ação que inclui os vários sujeitos, ou seja, como uma ação intencional que se dá de modo multidirecional. Dessa forma, o que se busca é um sistema integrado de co-avaliação, no qual docentes, discentes e equipes de profissionais da escola e de outros sistemas avaliam e são avaliados. Compreendendo-se a importância dessa forma integrada de avaliar, pode-se afirmar que o planejamento docente se constitui como uma ferramenta essencial ao processo de avaliação, assim como constatar que a avaliação orienta outras ações docentes. Esse modelo integrado de avaliação desenvolve-se, portanto, como parte do planejamento do cotidiano escolar, pois é através dele que podemos programar as ações avaliativas de forma sistemática. Nesse sentido, a avaliação possibilita ao docente uma compreensão do processo de construção das aprendizagens pelos estudantes e de reflexão sobre as estratégias de ensino. O desenvolvimento de mecanismos integrados de avaliação requer um acompanhamento do que é planejado até as ações de ensino que de fato forem vivenciadas em sala de aula, utilizando-se instrumentos variados que permitam analisar a progressão dos estudantes e suas relações com as estratégias didáticas adotadas. Nesse processo, é importante estar atento que o planejamento requer que o professor defina os objetivos, ou seja, tenha clareza do que se pretende dos alunos com relação à aprendizagem. (PNAIC, Cadernos de formação 1, 2013)

Além dos instrumentos internos de avaliação desenvolvidos em cada escola a avaliação do Pacto também está atrelada a dois instrumentos de avaliação externa. A Provinha Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização, a ANA.

A Provinha Brasil, é aplicada no começo e no final do segundo ano e seus resultados são digitados pelos próprios professores em um sistema informatizado. Essa prova trás resultado de análise imediata as escolas, favorecendo que as mesmas possam utilizá-las para repensar seus planejamentos.

Ao final do terceiro ano do Ciclo de Alfabetização todas as crianças passam pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), elaborada e coordenada pelo INEP. Esse é o principal instrumento para acompanhar o alcance da META.

A primeira aplicação aconteceu em 2013 e a segunda em 2014. No ano de 2015 não houve aplicação, em reportagens sobre o tema o Ministério da Educação afirma que houve um apelo pedagógico, a consolidação dos dados de 2014 foi feita no segundo semestre de 2015 e era preciso analisar e comparar as duas aplicações para depois dar continuidade ao processo.

Ao menos um a cada cinco estudantes no 3º ano do ensino fundamental da escola pública não atinge níveis mínimos de alfabetização em leitura, escrita e matemática. Esse número foi obtido com base nos dados da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), divulgados nesta quinta (17) pelo MEC (Ministério da Educação). A ANA é uma avaliação diagnóstica para o Pnaic (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa). A ANA foi aplicada a todos os alunos do 3º ano do ensino fundamental -- ano que finaliza o ciclo de alfabetização nos padrões do governo. Os resultados divulgados nesta quinta são de avaliações aplicadas em 2014 e o MEC cancelou a avaliação de 2015. Segundo a pasta, o cancelamento se deu por

motivos pedagógicos. E especialistas chamaram a atenção para certo abandono do PNAIC. (UOL, acesso 11/12/2015)

A avaliação não considera somente o desempenho do avaliado, mas as condições de ensino que foram oferecidas nesse percurso do Ciclo de Alfabetização.

A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse estudante teve, ou não, para desenvolver esses saberes. (INEP, 2012)

Para isso além das questões para aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e em alfabetização Matemática é aplicado um questionário para alunos, professores e gestores.

Para a coleta de informações a respeito das condições de oferta serão aplicados questionários voltados aos professores e gestores das Intuições de Ensino que atendem ao Ciclo de Alfabetização. O foco desses questionários será aferir informações sobre as condições de infraestrutura; formação de professores; gestão da unidade escolar; organização do trabalho pedagógico, entre outras. (INEP, 2012)

Tem como objetivo avaliar o nível de alfabetização dos educandos no terceiro ano do Ensino Fundamental, produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino e concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas Diretrizes da Educação Nacional.

É uma avaliação censitária, sendo aplicada a todos os alunos de terceiro ano do EF e por amostra em salas multisseriadas.

Foi permitido que o professor da sala estivesse presente. A aplicação e correção foram feitas pelo INEP.

Os testes destinados a aferir os níveis de alfabetização e desempenho em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática serão compostos por 20 (vinte) itens. No caso de Língua Portuguesa, o teste será composto de 17 (dezessete) itens objetivos de múltipla escolha e 3 (três) itens de produção escrita. No caso de Matemática, serão aplicados aos estudantes 20 (vinte) itens objetivos de múltipla escolha. (INEP, 2012)

Os resultados são apresentados individualmente por escola.

A ANA tinha como propósito avaliar o PACTO. Mas, toda avaliação precisa fazer sentido para quem a aplica e para quem a realiza. Se trabalhamos com este entendimento com certeza ela será útil. No caso da ANA acredito que tivemos pouco tempo para trabalhar com suas matrizes e, portanto, nossos educadores não se apropriaram da sua utilidade. (Entrevista com representante de SME/SP, Gestão Haddad, 2017)

Penso que seja uma ação pertinente, já que precisamos de um instrumento para qualificar o processo e levantar impressões para o aprimoramento e /ou construção de políticas públicas na área. Só não estou convicta de qual seria a maneira mais efetiva de aplicação desta avaliação. Tenho a impressão de que as crianças passam o

ciclo de alfabetização quase inteiro sem esta experiência formal de avaliação e quando chega a ANA elas não têm instrumentos internos para lidar com a postura de “prova” que é solicitada. (Entrevista com representante da DRE/CS, Gestão Haddad, 2017)

O principal instrumento para aferição da aprendizagem das crianças na Escola Amarela, no processo de alfabetização, é o portfólio que acompanha o aluno nos cinco anos de permanência na escola, nele são colocadas atividades significativas, relatórios descritivos e sondagens de escritas bimestrais de palavras e frases inicialmente e de produção de textos, posteriormente.

As avaliações da aprendizagem das crianças eram feitas através de sondagens de escrita e leitura que são elaboradas pelas professoras nas horas atividades coletivas. As provas também costumavam ser pensadas de forma coletiva, mas o professor utiliza o instrumento se quiser.

Participam na ANA, Provinha Brasil e Prova Brasil. A escola se negou a aplicar a avaliação enviada por SME, prova Mais Educação.

Esses instrumentos interferiram na organização do trabalho dos professores positivamente e negativamente também. As discussões das sondagens trouxeram a necessidade de discussões de estratégias de boas mediações para que a criança avance. Nas avaliações externas tem uma preocupação de adequação das opções feitas no plano de ensino para atender os conteúdos cobrados na prova.

Até em relação ao lúdico isso aparece na fala do assistente de diretor:

Não é fácil fazer isso (estimular a brincadeira) os professores se preocupam muito com o tal do conteúdo nosso papel é investir na compra de brinquedos no parque para as crianças professores utilizarem proporcionar espaços lúdicos. (Entrevista com Assistente de Diretor da Escola Amarela, 2015)

Sobre o acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação aos resultados de avaliações a coordenadora dessa escola afirma que no governo passado eram solicitados os dados de sondagem mensalmente, agora não pedem mais e nem solicitam dados de rendimento dos alunos.

Em 2014 houve a aplicação da ANA. Acompanhei a aplicação, que transcorreu tranquilamente. A gestão não deixou que separassem as crianças com NEE e, se o aluno não quisesse mais fazer a prova, podia sair da sala. Ficou um professor da escola na porta acompanhando a aplicação para garantir que as crianças não fossem pressionadas pelos aplicadores. A diretora nos relatou que na reunião de preparação para aplicação da prova foi orientado que a escola retirasse os alunos com dificuldade das salas, principalmente crianças com deficiência.

Quanto à participação do Conselho de Escola nas discussões das Avaliações Externas a mãe, membro do conselho não se recorda de ter discutido essa questão nas reuniões:

Não consigo lembrar se discute sobre a avaliação externa. Nunca parei pra pensar se avaliação externa ajuda, nunca parei para pegar uma provinha dessas. Minha filha fica um pouco tensa para fazer essa prova, que é diferente, né. Não é a prova que a professora está acostumada a fazer, o aluno acha que é uma avaliação e fica com medo. (Entrevista com a mãe B, representante no Conselho de Escola, da Escola Amarela, 2015)

Na Escola Azul a avaliação da escola está ligada as necessidades internas de avaliação e a adequação as exigências das avaliações externas.

Constatamos a necessidade da avaliação enquanto objeto de verificação da aprendizagem e também das dificuldades dos alunos frente à melhoria dos resultados obtidos nas avaliações internas e externas empregadas como parâmetros na definição das estratégias e ações pedagógicas que visam ao constante aprimoramento da qualidade de ensino. (PPP, página 07)

Fazem uma avaliação anual, com instrumentos próprios e consulta à comunidade, aos usuários da escola. Essas avaliações são utilizadas como ponto de partida para elaboração dos projetos para o ano seguinte.

Apresentam a concepção de que a avaliação deve ser considerada como elemento integrador entre aprendizagem e o ensino e um conjunto de ações cujo objetivo é orientação da intervenção pedagógica no sentido da melhor aprendizagem do estudante, servindo como reflexão contínua sobre a prática educativa e possibilitando aos envolvidos tomar consciência de seus avanços e dificuldades.

Utilizam como instrumentos de avaliação a Prova Brasil, a Avaliação Nacional da Alfabetização, as avaliações internas com construção de instrumentos de avaliação, de caráter formativo, que prevê o momento inicial, de diagnóstico, que permita a elaboração do plano de trabalho do professor e registram os resultados dessa avaliação no SGP (Sistema de Gestão Pedagógica).

São feitos relatórios descritivos em todos os ciclos, auto avaliação dos estudantes e da equipe docente e elaboram o boletim como síntese das avaliações.

Apesar de a escola apontar à necessidade de criação do projeto de recuperação paralela no seu PPP as entrevistas demonstram que isso ainda não acontece. “Ampliar a recuperação contínua e implementar o Projeto de Apoio Pedagógico Complementar-Recuperação;” (PPP, pag. 31)

A entrevista com uma professora mostrou essa necessidade:

Não tem uma sistematização do que fazer. Acho que deveríamos fazer mais.... a recuperação paralela não é oferecida no ciclo de alfabetização. Posso falar da minha sala, lá faço o que posso, dou atividades diferenciadas, sento junto, se não dá para ser para todos pelo menos para meus alunos faço o melhor. (Entrevista com a

professora A, da Escola Azul, 2015)

Essa é uma orientação da Secretaria Municipal de Educação, atender com prioridade na Recuperação Paralela os alunos mais velhos e tendo possibilidade, os mais novos.

Aqui não tem professor de recuperação paralela, tem um projetinho de reforço de português, nem todas as crianças podem ficar. Eu sinto que cada professor age por si, não tem nenhuma ação coletiva, tem a boa vontade das professoras de modulo que se não estão substituindo pegam a criança na sala para trabalhar. (Entrevista com a professora B, da Escola Azul, 2015)

As professoras entrevistadas disseram que faziam a recuperação continua durante as aulas, com atividades diferenciadas.

No Projeto Pedagógico a escola afirma a lei colocando o Conselho de Escola como um espaço que tem caráter representativo e deliberativo e que deve-se constituir em um canal de participação e instrumento de gestão, onde decisões coletivas advindas dos segmentos representados têm por atribuição sinalizar rumos às questões pertinentes da comunidade escolar.

...o compromisso do Conselho de Escola em nossa U.E. é na prática realizar um exercício participativo, onde o eixo é o envolvimento de todos na tomada de decisões de forma direta e indireta superando qualquer ato que configure exclusão desse processo democrático. (PPP, Escola Azul, pag. 17)

Porém na entrevista com membros da comunidade e com a representante do Conselho de Escola não ficou evidente que o órgão tenha essa importância e funcionamento. Nas falas não se percebe um funcionamento orgânico dos mesmos e não se colocaram em nenhum momento como participantes desses colegiados (mesmo tendo sido escolhidos pela gestão da escola para realizar a entrevista). A Associação de Pais e Mestres existia, com a função de deliberar sobre a aplicação de Verbas.

4.3.3- Estratégia 5.3 – Tecnologias educacionais, recursos abertos

5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos; (PNE, 2014)

A Portaria Nº 867, DE 4 DE JULHO DE 2012, institui que o MEC poderá apoiar financeiramente instituições formadoras que possam produzir esses recursos.

Parágrafo único. O MEC poderá apoiar financeiramente as instituições formadoras, na produção de recursos educacionais abertos destinados à formação continuada de professores, assim como os sistemas públicos de ensino dos estados e do Distrito Federal, na impressão e distribuição desses recursos didáticos, desde que préqualificados, conforme regramento a ser estabelecido pelo próprio MEC. (NR) Redação dada pela Portaria nº 1.094 de 30 de setembro de 2016.

Porém não temos informação de recebimento de tais recursos, ou produção dos mesmos. No Observatório do PNE essa ausência é constada por um de seus assessores:

A seleção, certificação e divulgação de tecnologias para a alfabetização, contemplando a diversidade de métodos e propostas pedagógicas não é uma marca do programa federal voltado para essa política. Pela abrangência do programa, não parece haver espaço ou previsão para essa diversidade. Um instrumento importante é o Guia de Tecnologias Educacionais (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9909-guias-tecnologias-2011-12&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192), desenvolvido pelo MEC, embora haja ferramentas com concepções diferentes de alfabetização.

(Levantamento realizado pelo consultor Ricardo Martins, em 2015, sob encomenda do OPNE. O texto apresentado é um retrato da situação da estratégia até 2015, suas perspectivas de desenvolvimento e pequenas observações sobre indicadores e status de implementação. Considerando que todos os programas federais mencionados já existiam antes mesmo da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), e que a grande maioria não possui avaliação dos resultados, não é possível afirmar que esses programas de fato atendem e cumprem a estratégia com a qual se relaciona). (retirado de, <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/5-alfabetizacao/estrategias/5-3-tecnologias-educacionais>, 26/07/2017)

4.3.4- Estratégia 5.4 – Tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras

5.4) 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; (PNE, 2014)

As escolas receberam uma caixa de jogos de alfabetização para cada sala do ciclo de alfabetização, um kit de livros literários e material de formação para cada professor inscrito no curso.

Os materiais foram elaborados pelo Centro de Estudos e Educação em Linguagem, ligado a Universidade Federal de Pernambuco.

Fotografia 16: Kit de Jogos

Fonte: MEC, 2016

Todas as salas de alfabetização na Escola Amarela possuíam a caixa de jogos do PNAIC, letras móveis de plástico, letras móveis de madeira e escadinha para organização, bingo de letras, atividades elaboradas pelas professoras com qualidade gráfica, livros do Programa Nacional do Livro Didático, livros literários escritos em letra bastão, cartazes com combinados, letras de músicas, poesias....

Nas duas escolas observamos que os professores faziam uso dos Livros Didáticos enviados pelo Programa Nacional do Livro Didático. Na escola amarela percebemos em todas as salas a presença de material pedagógico para os estudantes e materiais diversos para as turmas.

A escola azul também usava as caixas de jogos do PNAIC, letras móveis, livros literários e didáticos.

Os materiais de formação, acervo de livros, jogos tiveram atrasos significativos para chegar aos municípios, a falta de envolvimento das escolas com o PACTO também era um entrave, alguns materiais chegavam as escolas e não chegavam aos professores alfabetizadores.

Houve relatos das professoras participantes do curso que não haviam recebido materiais, ao confirmar com a DRE sabíamos que o material havia chegado na escola e que provavelmente estava em outra sala, porque os diretores não sabiam que eles

deviam ser encaminhados para as salas de alfabetização... casa sala tinha direito há uma caixa de jogos, dicionários e livros literários. (Entrevista com Orientador de Estudos 2, 2016)

Os atrasos são confirmados como dificuldade pela representante de SME:

Outra dificuldade foram os problemas técnicos como, pagamento das bolsas, a demora na chegada dos materiais, etc (Entrevista com representante de SME/SP, Gestão Haddad, 2017)

A representante de SME avalia que o Pacto trouxe inovações nas práticas pedagógicas:

Este investimento nos anos iniciais do ensino fundamental, de forma mais organizada e pactuada entre as redes de ensino, as universidades públicas e o governo, vem proporcionando além da melhoria da aprendizagem, uma maior preocupação com a organização mais adequada dos tempos e espaços e materiais para estes anos. Isto já era bastante perceptível no segundo ano de implantação do Pacto em nossa Rede. Acredito também, que a metodologia utilizada na formação dos professores também contribuiu para uma maior aproximação destes profissionais na perspectiva da troca de suas experiências, o que, na minha opinião, é uma modalidade de formação que vem contribuindo muito para a formação dos nossos profissionais. (Entrevista com representante de SME/SP, Gestão Haddad, 2017)

A orientadora de estudos avalia que as boas práticas já eram existentes:

O que percebemos é que tem professores com muita experiência e com práticas pedagógicas muito interessantes, mesmo antes do PNAIC, porque socializavam materiais e projetos desenvolvidos nos anos anteriores, haviam professores com práticas bem tradicionais, mas com seriedade na sua atuação e professores que faziam muito pouco pelos seus alunos. Penso que faltam projetos pedagógicos para as escolas, que seus professores passem de uma ação individualizada para coletiva. (Entrevista com Orientador de Estudos 2, 2017)

A representante da DRE tem a mesma avaliação da Orientadora acima, que os avanços foram poucos:

Não gostaria de apresentar uma visão simplista e nem pessimista. No entanto, vejo poucas mudanças. Infelizmente ainda tratamos de ações individualizadas, por isso fica difícil responder. Escolas, equipes gestoras e professores que já se importavam com o seu fazer, com a função social da escola encontraram no Programa mais uma oportunidade de reflexão e ressignificação da prática. Enquanto outras equipes avançaram pouco ou quase nada na tríade ação, reflexão, ação. Por esse motivo, não sei se poderíamos creditar algumas mudanças ao Programa, pois ele conseguiu mobilizar aqueles que já tinham disposição para avançar. Principalmente as equipes gestoras e supervisão escolar caminharam pouco ou quase nada nesta discussão. As ações de destaque ainda são ações solitárias, principalmente de professores resistentes e apaixonados. Compromisso das equipes gestoras e supervisão escolar, o professor ainda é um trabalhador solitário. Olhar também para o 2º e 3º ano, com ações de redução de número de alunos por sala e professor de apoio, o que hoje só acontece com o 1º ano. Além de uma proposta de apoio (remediação) aos estudantes que, mesmo com ações diferenciadas, ainda precisam de mediação proximal. Hoje as crianças que apresentam dificuldades neste processo ainda não recebem uma mediação adequada. De fato, não tenho ideia de como isto aconteceu e se aconteceu... Talvez tenha ocorrido alguma ação diretamente na escola. Enquanto DRE não realizamos nenhuma ação. [...] O trabalho do professor alfabetizador continua sendo solitário, seja ele mais ou menos competente, o que importa pouco, pois não altera o curso das etapas estabelecidas de ano para ano. Isto dependeria da supervisão, equipe gestora e disposição dos demais professores em estudar as

contribuições compartilhadas com os professores que participaram da formação. (Entrevista com representante da DRE/CS, Gestão Haddad, 2017)

A representante da DRE entrevistada voltou para sala de aula e aponta uma situação de isolamento do professor das discussões e planejamento das políticas públicas:

A sala de aula é um planeta estranho e longe da órbita, todos falam dela, sobre ela, mas há pouca ou nenhuma conexão com as ações da SME/ DRE/ESCOLA. Muito triste e desesperador. Sei que em algumas escolas as coisas podem ser diferentes, mas numa atividade que exige competência técnica, política, estética e ética é muito ruim lidar com a sorte. É como uma roleta, tudo depende do grau de consciência (numa abordagem crítica) que o grupo no qual você faz parte tem. (Entrevista com representante da DRE/CS, Gestão Haddad, 2017)

Já o OE indica que há inovações nas práticas:

Acho que há uma maior preocupação com a ludicidade, com a garantia dos Direitos de Aprendizagem e do respeito à infância. Mas temo que isso seja abandonado em nome de algum plano mirabolante de gestões que não vivenciaram este processo, sejam elas de esferas locais ou mesmo de outras instâncias. (Entrevista com Orientador de Estudos 1, 2017)

Essas mudanças estão longe do que podemos considerar inovações pedagógicas:

Está no âmago da própria definição de pedagogia crítica a vontade colectiva de reformar as escolas e de desenvolver modos de prática pedagógica em que professores e alunos se tornem agentes críticos que questionem activamente e negociem a relação entre teoria e prática, entre a análise crítica e o senso comum e entre a aprendizagem e a transformação social. (GIROUX, 2005, p.135)

4.3.5- Estratégia 5.5 – Alfabetização das crianças no campo, indígenas, quilombolas e populações itinerantes

5.5) 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; (PNE, 2014)

A cidade conta com três CECI's na cidade, um no Jaraguá, na zona norte e dois no extremo da zona sul, nas aldeias Krukutu e Tenondé Porã.

A alfabetização bilíngue é garantida na Constituição Federal:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

[...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A Prefeitura disponibiliza materiais na língua materna dessas comunidades indígenas e

apoio técnico para elaboração de processos próprios de aprendizagem que signifiquem a cultura indígena.

Em relação ao pacto a única ação nesse sentido foi a elaboração de um jogo de livros da formação voltados à educação no campo.

4.3.6- Estratégia 5.6 – Formação inicial e continuada

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

Na cidade de São Paulo, o primeiro ano de formação dos Orientadores de Estudos ficou a cargo da Universidade Federal de São Carlos. Essa parceria chegou ao fim antes do seminário final previsto para dezembro daquele ano, por incompatibilidades teóricas do grupo formador com a experiência acumulada na cidade.

Mas, também tivemos dificuldades como por exemplo, a relação com a universidade no primeiro ano de implantação que, de maneira muito equivocada, não reconhecia a história e a trajetória da nossa rede. Muitos dos nossos educadores já haviam participado de outros projetos de formação como o PROFA, o Ler e Escrever e a universidade não respeitou esta trajetória, o que ocasionou muitos atritos entre os formadores da universidade e nossos professores. (Entrevista com representante de SME/SP, Gestão Haddad, 2017)

Divergências em relação à concepção de alfabetização foram a tônica dessa diferença. Os profissionais acostumados com o trabalho em alfabetização baseado teoricamente na Psicogênese da Língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky tiveram dificuldades em entender a proposta de alfabetização defendida pelo Pacto, principalmente porque havia muita confusão entre as reflexões feitas pelo grupo do professor Arthur Gomes de Moraes, da Universidade Federal de Pernambuco, sobre consciência fonológica e a proposta de alfabetização pelo método fonológico.

Iniciamos a formação em março de 2013 com a parceria da UFSCAR (universidade escolhida pelo MEC para acompanhar a rede municipal e estadual na cidade de SP). A relação com a universidade e com a rede estadual não foi simples neste início. Tivemos muitos embates tanto do ponto de vista da metodologia de implantação da formação, como da questão conceitual. A verdade é que a Rede Estadual estava com o desenvolvimento do Projeto: Ler e Escrever e não acatava as diretrizes do Pacto na sua totalidade e, a Universidade não se mostrava preparada para organizar a formação em alfabetização. Aliás, cabe ressaltar que, neste momento no país, eram poucas as Universidades que vinham desenvolvendo linhas de pesquisa na área de alfabetização. (Entrevista com representante de SME/SP, Gestão Haddad, 2017)

A representante da DRE avalia que as boas formações ocorridas com os professores tinha mais relação com o percurso formativo individual dos Orientadores de

Estudos do que com a formação que receberam das Universidades:

As ações de implantação no sentido logístico foram positivas, atendemos muitos professores, formamos várias turmas, com ofertas de dias e horários variados, a fim de contemplar os professores. A formação dos professores também foi muito boa, pois tivemos ótimos formadores internos, ou seja, profissionais da nossa rede que se interessaram pelo Programa. Já as ações que diziam respeito à SME/MEC, como: organização da plataforma, lançamento de dados, pagamento, entrega dos materiais foram mais confusas, porque foi um Programa muito grande, o sistema estava quase sempre sobrecarregado. As formações oferecidas aos professores formadores também deixou a desejar, a alta qualidade das formações oferecidas, ao menos na DRE Capela, se relaciona muito mais ao percurso formativo e estudo contínuo dos profissionais que assumiram o compromisso com a formação continuada dos professores. (Entrevista com representante da DRE/CS, Gestão Haddad, 2017)

Sobre o compromisso da DRE com o processo de implantação do Pacto fica evidente que ele foi tratado apenas como um curso de formação, já que o encargo pela sua realização era de DIPED:

Voltados muito mais para o setor pedagógico, por meio das atividades formativas e implantação do Programa. Ações coletivas para pensar a concepção de educação foram realizadas por meio de pautas desenvolvidas com as equipes gestoras e encontros mensais. Considerando os outros setores, o que aconteceu foi pressão da SME e da supervisão escolar para atingir as metas. Ao menos na DRE Capela do Socorro o trabalho pedagógico sempre foi muito solitário, apenas DOT cuidava deste debate, parecia algo assim: “toma que o filho é seu”!!!! Não tenho memória de ações coletivas a esse respeito. (Entrevista com representante da DRE/CS, Gestão Haddad, 2017)

No ano de 2014 quem assume a formação na cidade é a UNESP.

Dos Orientadores era superficial, fraca mesmo, com exceção do ano de 2014 (Mat.). Agora a formação para os professores alfabetizadores...essa foi tratada com muito carinho e empenho. Tudo era muito bem discutido e preparado. Havia muito cuidado. Isso, na minha opinião era o que fazia toda a diferença nesta formação: a ressignificação dos conteúdos a serem abordados nas formações locais. (Entrevista com Orientador de Estudos 1, 2017)

Percebeu-se, em 2014, que era necessário garantir o envolvimento dos Coordenadores Pedagógicos para que as discussões do curso de formação chegassem aos professores que não estavam na formação e que as ações e estratégias fossem utilizadas pela escola. Porque o Coordenador Pedagógico seria o articulador dessas ações no interior da escola e muitas vezes ficava sabendo das orientações pelos professores que participavam do PNAIC, impedindo uma ação planejada com antecedência e/ou não ficava sabendo porque não tinha professores em curso, já que a adesão era voluntária ou porque os mesmos não tinham esse diálogo com o coordenador. Os professores recebiam uma formação e discutiam diferentes estratégias com os Orientadores de Estudos nos encontros e o Coordenador Pedagógico orientava de outra maneira na escola, criando confusão e resistência ao que estava sendo estudado.

A representante de SME/SP relata em sua entrevista essa necessidade como um dos compromissos assumidos pela gestão Haddad para implementação do pacto.

Alguns compromissos foram fundamentais para que pudéssemos implantar o Pacto em nossa Rede de Ensino. A- Alcançar o maior número de professores alfabetizadores na formação. Lembrando que a formação era por adesão; B- Constituir uma equipe de orientadores de estudo em sintonia com a concepção do Pacto. Portanto, além da formação da Universidade a Secretaria também investiu nestes profissionais realizando seminários e debates com especialistas da área de alfabetização; c- Participar do comitê de organização do Pacto com o intuito de avaliar e redimensionar as ações ao longo da implantação. Tínhamos reuniões regulares entre as redes estadual e municipal, universidade, UNDIME e MEC; D- Organizar toda a parte técnica para dar o suporte necessário aos cursistas e E- Investir na formação dos coordenadores pedagógicos (este segmento não era público alvo da formação do Pacto). (Entrevista com representante de SME/SP, Gestão Haddad, 2017)

Para isso desenvolveram algumas ações com esse público e com os Orientadores de Estudos também.

Outra ação para minimizar a não participação na formação, foram oferecidos cursos na Secretaria de Educação nas temáticas de Língua Portuguesa, Matemática e Avaliação, atingindo cerca de 1.800 professores, coordenadores e diretores e nas Diretorias Regionais de Educação, atingindo mais 3.600 professores, segundo os dados coletados nas reportagens disponíveis no site da S.M.E..

Mesmo assim um dos indicadores de melhoria do PACTO seria a participação obrigatória de todos os professores do ciclo de alfabetização, segundo a representante de SME:

Estabelecer que a formação precisaria atingir à todos. O que significa ser obrigatória para todos os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental. Incluir na formação os Coordenadores Pedagógicos. Avaliação frequente dos processos de formação e da aprendizagem dos alunos. (Entrevista com representante de SME/SP, Gestão Haddad, 2017)

Nos anos de 2013 e 2014 os professores receberam 0,5 de pontuação para Evolução Funcional, por cada ano no curso de extensão universitária. Visando ampliar a participação e valorizar o profissional que estava em formação, no ano de 2015 essa pontuação sobe para 1,5. Se a classe desse professor atingir os objetivos previstos para o ano do Ciclo de Alfabetização que estiver lecionando ele 2,2 pontos para Evolução Funcional.

As Portarias de Organização Escolar dos anos de 2015 e 2016 concederam a dispensa de duas horas do trabalho coletivo semanal para que os professores participem das formações do Pacto, como forma de valorização dos professores que aderem ao curso.

Art. 10 - Das 8 (oito) horas-aula adicionais da Jornada Especial Integral de Formação-JEIF cumpridas em horário coletivo, no mínimo, 4 (quatro) horas-aula destinar-se-ão à formação docente evidenciada no Projeto Político-Pedagógico, análise dos resultados de desenvolvimento e de aprendizagem dos educandos, bem como para o planejamento das ações pedagógicas em prol da melhoria destes resultados.

§ 1º - Para os professores que ministram aulas no Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental e que frequentam o curso do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC as horas referidas no parágrafo anterior serão distribuídas conforme segue:

I - 4 (quatro) horas destinadas ao desenvolvimento dos Projetos Especiais de Ação – PEAs da Unidade Educacional.

II - 2 (duas) horas destinadas ao desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico;

III - 2 (duas) horas cumpridas no curso de formação do PNAIC oferecido pela SME/DOT, comprovada a frequência; (PMSP, 2016)

A portaria é tida como um avanço pelo Orientador de Estudos:

Mas percebi intenções e ações neste sentido. Pudemos testemunhar a mudança de Portarias para incentivar a maior participação dos professores. Houve um maior diálogo com os educadores para trazer outros profissionais para as formações. Tivemos mais liberdade para planejar e aplicar as propostas, etc. Vejo que nossas maiores dificuldades foram justamente a impossibilidade de trazer todos os educadores para o debate. Assim, aqueles(as) que ficaram de fora, também ficaram alheios a tudo que era feito, vivenciado, aprendido, trocado. Outro ponto desfavorável era o tempo para a formação, sobretudo nos dois últimos anos (2015 e 2016). O corte na carga-horária prejudicou demais o aprofundamento, a possibilidade de novas aprendizagens significativas por parte das professoras e acabou inclusive desmotivando a todos. Fez com que o PNAIC ficasse desacreditado. (Entrevista com Orientador de Estudos 1, 2017)

Sobre a formação das professoras com foco na alfabetização, todas as professoras do ciclo de alfabetização da Escola Amarela estavam nos cursos do PNAIC, uma fez o Ler e Escrever. Há vários espaços de formação na escola, a JEIF/PEA, as reuniões pedagógicas, os conselhos de ciclo e as Horas Atividades das professoras (que são três aulas semanais) duas elas conseguem fazer juntas com suas parceiras de Ano/ciclo, esse momento é privilegiado para o planejamento coletivo, elaboração de materiais, análises de prática. Na JEIF isso também acontece de forma mais ampla.

No Projeto Político Pedagógico havia um projeto que envolvia toda escola e que incide na alfabetização que é o Bairro de Leitores. Semanalmente a escola disponibilizava quatorze sacolas com vinte livros de literatura infantil para que as crianças organizassem círculos de leitura em suas casas, calçadas ou outros ambientes em que conseguissem juntar outras crianças e adultos para mediações de leitura. Os alunos também leem no CEI que fica ao lado da escola e na recepção da Unidade Básica de Saúde do Bairro. Anualmente, as professoras planejam os projetos que serão trabalhados por ano, como o projeto de cantigas de rodas que elas estão desenvolvendo.

A escola participou há dois anos do Projeto Trilhas, do Instituto Natura, material muito parecido com o adotado pelo PNAIC.

A formação continuada dos professores na Escola Azul acontecia principalmente nos momentos de JEIF. Porém algumas professoras não participam. Uma das entrevistadas relata um descontentamento com a falta de conversas sobre como ensinar:

Eu não faço JEIF, então não sei dizer se lá há discussão entre os professores sobre como ensinar. Tivemos uma conversa com a coordenação para ver se estávamos usando os mesmos materiais e ensinando as mesmas coisas, mas foi só uma. Acho que é papel da coordenação essa articulação. (Entrevista com a professora A, da Escola Azul, 2015)

Os Gestores não tiveram acesso às informações do pacto formalmente, para que compusessem os elementos desse pacto e o assumissem na escola, sabem pelas professoras que fizeram o curso ou pela busca de informações pela legislação.

Eu conheço porque as professoras fazem o curso. (Entrevista com Coordenadora Pedagógica, da Escola Azul, 2015)

Eu conheço a legislação para acompanhar o funcionamento. Matéria de concurso, (tive que estudar) não teve nenhuma socialização e orientação específica sobre isso. Corremos atrás do prejuízo. (Entrevista com Assistente de Diretor, da Escola Azul, 2015)

Fica evidente que não houve um esforço da Secretaria de Educação para envolver os gestores no PNAIC. E nas falas abaixo reforça nossa hipótese de que o Pacto é apenas um curso de formação:

Minha opinião é sobre o que eles passam, aqui na escola um grupo de formação do PNAIC a noite. As formadoras dizem que é um grande ganho, as professoras gostam muito. Elas trazem para sala de aula e tem o retorno, porque aplicam os materiais em sala de aula. Deveria ter um multiplicador para professores que estão fora do ciclo de alfabetização poder ter acesso. Um multiplicador dentro da escola. E esse multiplicador poderia ser um professor que faz o PNAIC. (Entrevista com Coordenador Pedagógico, da Escola Azul, 2015)

Essa formação deve ser contínua, não ter fim, ter socialização de quem esta fazendo, uma orientação de quem esta um passo a frente, para continuar. A escola precisa saber o que está acontecendo. (Entrevista com Assistente de Diretor, da Escola Azul, 2015)

Nessas falas aparecem alguns elementos que precisamos analisar. Como os professores que não fazem a formação estão acessando as orientações para que a Meta estabelecida no Pacto seja implementada? Se a equipe gestora da escola não está envolvida para realizar a formação em serviço e a orientação dos professores como isso acontece dentro da escola? Quem seria esse ‘multiplicador’? Sem envolver os coordenadores pedagógicos, que tem o papel de formação de professores no processo, isso fica impossível.

As professoras estão satisfeitas com a formação. É preciso aprofundar como tem sido as formações na escola e as oferecidas por SME para se ter parâmetros de comparação.

Quando perguntamos ao gestores se eles acreditavam que o PNAIC fosse modificar os processos de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização eles explicitam que os professores participantes gostam da formação, (reduzindo mais uma vez o pacto aos encontros formativos): “Acredito que é um processo, estão muito contentes (com a formação) tem muito do lúdico e talvez assim o impacto dos seis anos seja atenuado...” (Entrevista com

Coordenadora Pedagógica, da Escola Azul, 2015).

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988) no artigo 206, inciso III, estabelece o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas como um dos princípios do ensino. Este princípio é reforçado pela LDB/1996 no art. 3º, inciso III, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, (Resolução nº 4, CNE/CEB, julho de 2010), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Resolução nº 7, CNE/CEB, dezembro de 2010) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 2, CNE/CEB, janeiro de 2012). No ambiente escolar, é importante considerar que a qualidade do ensino deve passar necessariamente pelo respeito a esse princípio. Os diferentes pontos de vista do professor, dos responsáveis pelas crianças, dos estudantes e da comunidade envolvida são importantes para o desenvolvimento do processo educativo. As opiniões desses atores representam diferentes olhares sobre os temas pedagógicos.

Sobre a formação das professoras com foco na alfabetização todas as professoras do ciclo de alfabetização da escola amarela estão nos cursos do PNAIC, uma fez o Ler e Escrever. Há vários espaços de formação na escola, a JEIF/PEA, as reuniões pedagógicas, os conselhos de ciclo e as Horas Atividades das professoras (que são três aulas semanais) duas elas conseguem fazer juntas com suas parceiras de Ano/ciclo, esse momento é privilegiado para o planejamento coletivo, elaboração de materiais, análises de prática. Na JEIF isso também acontece de forma mais ampla.

Na escola azul não ficam explícitos projetos de alfabetização no PPP, e nos pareceu que algumas professoras entrevistadas não tinham conhecimento do seu conteúdo:

Não sei dizer no Projeto o que está escrito.... a gente trabalha com textos, faz recuperação. (Entrevista com professora A da escola azul, 2015)

Outra ação nessa estratégia do PNE são as ações de formação dos professores em nível de pós-graduação, através do oferecimento de mestrado e doutorado aos profissionais através da UNICEU e das parcerias com a Universidade Aberta do Brasil.

Abaixo seguem os dados de atendimento no PNAIC:

TABELA 8 – Dados de atendimento do PNAIC na cidade de São Paulo

Ano	Orientadores de Estudos/Turmas	Professores alfabetizadores	Média de alunos

	de formação	atendidos	beneficiados
2013	188	3500	105.000
2014	122	2700	81.000

Dados organizados por Mangolin, 2016. Fonte: Edição Especial da Revista Magistério, SME/SP, 2014.

4.3.7- Estratégia 5.7– Alfabetização das pessoas com deficiência

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (PNE, 2014)

Um dos aspectos que temos que pensar é o trabalho com crianças com deficiência. Todas terão condições de se alfabetizar? Mesmo as tratando de modo separado, como é proposto nessa estratégia, não deveríamos contabilizar a criança com deficiência na totalidade das crianças?

Na Escola Amarela, em relação às crianças com deficiência houve uma tentativa de trabalhar o mesmo assunto com todas as crianças. Dependendo das limitações que a deficiência impõe à criança, esse trabalho precisou ir por vias diferenciadas, oferecendo à criança as alternativas que ela precisa para aprender e avançar. Observamos que as crianças são estimuladas a superarem seus limites, sem pretensão de normalização, mas também sem se acomodar no atendimento.

Talvez a forma como a meta foi escrita deveria ser repensada, para que todas as crianças pudessem ser incluídas. O uso da expressão “preferencialmente até os oito anos” colocaria o parâmetro temporal desejado para que a criança fosse alfabetizada e não deixaria de fora nenhum grupo.

Por mais que a cidade ofereça apoio às escolas através do trabalho do CEFAL, que acompanha o trabalho com os estudantes com deficiência, além das atividades das SAAI's, como são denominadas as salas de recursos na cidade, percebemos que ainda há um longo percurso a se fazer para que as escolas possam ser consideradas inclusivas e a uma das ações para alcançar esse objetivo tem que ser a não normalização da criança com deficiência e o entendimento dos tempos que podem ser diferenciados para cada criança.

O caderno de formação de Educação Especial apresenta propostas de adaptação de

algumas atividades usando recursos didáticos:

QUADRO 10 - Proposta de adaptação de atividade para alunos com deficiências

6 – Livro: As Três Partes

Através de figuras geométricas, o livro conta a história de uma casa que queria ser outras coisas, além de uma casa. Por isso, desmontou-se em três partes (dois triângulos e um trapézio) e se transformou em outras coisas: pássaros, barco, peixes e outros. O livro possibilita o trabalho com as figuras geométricas de forma agradável e lúdica.

Atividades:

Esse livro pode propiciar o planejamento de atividades subsequentes às do livro *Clact... Clact... Clact...*, com o uso das figuras geométricas. Os professores poderão dar continuidade ao trabalho com a matemática (geometria) iniciado no livro apresentado anteriormente.

- Montar os personagens apresentados no livro com as figuras geométricas.
- Apresentar outras figuras geométricas aos alunos (por exemplo, aquelas presentes no livro *Clact... Clact... Clact...*).
- Propor um trabalho com Tangram formando "personagens". Pode-se utilizar também o Geoplano ou Blocos Lógicos.
- Fechar uma caixa (por exemplo, de sapato) com fita adesiva e fazer um buraco no qual passe a mão das crianças. Coloque peças do Tangram ou blocos lógicos dentro da caixa. Cada criança colocará a mão através do buraco, pegará uma peça, e sem tirá-la da caixa dirá qual é a peça, mostrando-a a todos posteriormente.

ÁREAS	SUGESTÕES
Surdez	Livro com recursos visuais importantes para os alunos surdos. A tarefa pode ser feita normalmente, sendo necessário considerar a diferença de língua.
Deficiência Visual	Usar a percepção tátil das formas geométricas com o uso do Tangram e blocos lógicos Utilizar o geoplano para construir as figuras geométricas. A atividade sugerida com a caixa e as figuras geométricas é pertinente para o uso com alunos cegos.
Deficiência Intelectual	Poderão participar de todas as atividades, considerando seu ritmo de aprendizagem.
Deficiência Física	Devem receber o auxílio de um professor para a comunicação alternativa, seja com o uso da prancha ou com as peças das formas geométricas.

Essa discussão pode ser feita também em relação às crianças que tenham dificuldades de aprendizagem.

Na Rede Municipal de São Paulo temos o professor de recuperação paralela que atende em horário diverso da aula os alunos que são encaminhados pelos professores para a realização de um atendimento mais individualizado, com possibilidade de garantir o trabalho com outros materiais, além de investir em outras metodologias de ensino. (Entrevista com representante de SME/SP, Gestão Haddad, 2017)

Os projetos de recuperação paralela, principalmente e algumas ações isoladas de algumas escolas em atender esses alunos em projetos ou aulas diferenciadas. Além disso, neste último ano (2016), havia algumas ações muito interessantes nas escolas de tempo integral da nossa DRE que procuravam contemplar essas crianças. (Entrevista com Orientador de Estudos 1, 2017)

Excelente questão (se existiu algum projeto para contemplar quem não se alfabetiza dentro da meta), “calcanhar de Aquiles” da escola, inclusive antes do Programa. Esta reflexão também já foi contemplada anteriormente. Um dos principais equívocos da escola hoje é apenas “olhar para o horizonte usando lentes turvas”.... Caminha com parte do grupo e deixa pelo caminho grande parte dos estudantes. Temo pensar que deixa a maior parte (tenho muito desejo em fazer desta reflexão meu objeto de pesquisa). É sério e angustiante o modo falacioso com que a rede diz cuidar do processo de aprendizagem, se não fosse isso, não teríamos alunos analfabetos ou semianalfabetos finalizando o Ensino Fundamental II. Esta questão é muito latente para mim!!! Os estudantes precisam de oficinas de remediação no curso de cada bimestre, de cada ano, chega a ser um princípio biológico. Quais sinapses serão feitas com conteúdos cada vez mais complexos, se as ancoragens de base não estão fortalecidas? Pensar que o professor dá conta de todas estas variáveis, em sala de aula, ao mesmo tempo, é algo “surreal”.... (Entrevista com representante da DRE/CS, Gestão Haddad, 2017)

Quando questionamos sobre o que a escola fez ou deveria fazer para com as crianças que não atingem a Meta 5 do Plano Nacional de Educação, de se alfabetizar até os oito anos de idade percebemos que as famílias atribuem o problema à criança em si. “Primeiro precisa da colaboração do pais depois com a ajuda de profissionais como psicopedagogos.” (Entrevista com a mãe A, da Escola Amarela, 2015)

A professora B nos relata que:

A escola oferece condições para que a criança consiga recuperar as aprendizagens no ano seguinte. Antes de pensar em reprovar, há uma conversa entre o grupo de educadores com o intuito de pensarem juntos diante do histórico de evolução da criança se ela terá possibilidades de seguir para o próximo ciclo, se alfabetizar e acompanhar o grupo, pois acreditamos que em grande parte dos casos a reprovação é uma punição e não uma nova oportunidade. (Entrevista com professora B, da Escola Amarela, 2015)

A professora C conta que:

Cada caso deve ser analisado de forma diferente, porém ainda acredito que o aluno possa sim ficar mais um ano na mesma série, com comprometimento adequado entre família e escola (Entrevista com professora C, da Escola Amarela, 2015)

E a professora A discorda da colega:

Não acredito em reprovação nos dias de hoje. Acho que a escola deve elaborar planos de ação como o Apoio Pedagógico, intensificando o atendimento e planejando com o grupo de professores outros projetos que sejam aplicados em sala a fim de sanar essas dificuldades. Um professor de apoio seria bem vindo, mas esta é uma ação governamental. (Entrevista com professora A, da Escola Amarela, 2015)

A Escola Amarela tem uma tendência de discutir a possibilidade de aprendizagem em diferentes tempos, sem necessariamente recorrer à reprovação, apesar da resistência de alguns professores. A observação de uma das crianças aponta uma possibilidade interessante de intervenção:

Quando um colega está com muita dificuldade os colegas podem ajudar, a professora senta junto e se a dificuldade for muito grande a criança vai para o reforço. (entrevista com aluno 3, grupo 2, Escola Amarela)

Considerações finais

Em relação ao *princípio educacional do direito de ensinar e de aprender com pluralidade pedagógica*, podemos afirmar que o PNAIC e o Programa Ler e Escrever tinha incidência significativa nas práticas pedagógicas das professoras que trabalhavam com o chamado ciclo de alfabetização. Observou-se que, em muitos casos, as professoras combinavam em suas práticas pedagógicas, os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação destes projetos às suas experiências como professoras alfabetizadoras e o que estava posto nos livros didáticos.

Assim, não se pode concluir que as concepções de alfabetização estivessem monopolizadas pelo que foi desenvolvido nas formações desses programas, mas podemos afirmar que estas concepções deram a tônica no que foi desenvolvido na escola.

Segundo a Constituição Federal de 1988 (art. 206, inciso VI) e a LDB/96 (art. 14) a gestão da escola deve contar com a participação da comunidade escolar (pais, alunos, professores e demais funcionários), uma vez que a gestão democrática é um princípio nas escolas públicas. Contudo, é raro observar na formulação de políticas públicas, sejam elas municipais, estaduais ou federais, a participação da comunidade escolar. Constantemente, as decisões de políticas públicas são tomadas pela autoridade superior sem consulta ou participação da população usuária e aplicadora do serviço.

A política analisada nesta pesquisa refere-se a uma ação federal, instituída pela Portaria do Ministério da Educação nº 867, de 4 de julho de 2012, qual seja, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A medida buscava corresponder ao estabelecido no Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, no qual se declarou um “compromisso de todos pela educação”, no sentido de convergir esforços de entes públicos e setores da sociedade, entre eles o empresariado, para cumprir algumas metas para a educação nacional, uma delas a meta de alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano.

Esta Portaria, que instituiu o Pacto e definiu suas ações e diretrizes gerais, pouco se reporta a necessidade de uma discussão coletiva sobre os apontamentos ali presentes, ainda que na definição desse documento estivesse apontada a participação dos três entes federados

Art.1º.

(...)

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC

II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Brasil, 2012)

Um primeiro questionamento a ser realizado é como seria feito este “apoio gerencial” e o “compartilhamento da gestão do programa” entre os entes federados que aderiram ao

Pacto. Podemos nos referenciar, para esta análise, nas ações do Pacto mencionadas pela própria Portaria, no eixo de Gestão, Controle e Mobilização Social.

Art. 6º As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos:

(...)

IV - gestão, controle e mobilização social

(...)

Art. 10. O eixo gestão, controle e mobilização social caracteriza-se por:

(...)

III - promoção, por meio do Conselho Municipal, dos conselhos escolares, dos conselhos de acompanhamento e controle social da educação e organizações da sociedade civil, do acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, bem como de todas as demais ações de caráter suplementar com impacto direto na aprendizagem e permanência da criança na escola;

IV - fortalecimento dos conselhos de educação e escolares envolvidos no acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, visando garantir as condições necessárias para o seu pleno e eficaz desenvolvimento;

V - mobilização da comunidade escolar, dos conselhos de educação e da sociedade local em torno das ações do Pacto. (Brasil, 2012)

Destaque-se que, do ponto de vista da gestão municipal, a relação que esteve presente no plano de ação é de “acompanhamento e monitoramento” das ações do Pacto, não havendo espaço, naquele momento, para discussão e elaboração das ações do PNAIC em âmbito local. Como uma política federal a ser implementada em todo o país, o formato do programa se assemelha em todos os locais em que foi ofertado, baseando-se em um Plano de Formação de Professores, com material unificado em todo país, e por decorrência, na aferição das aprendizagens, por meio da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), também unificadas em todo país. Eram, inclusive, estes dois pontos compreendidos como pontos centrais das ações do Pacto.

Já do ponto de vista da comunidade escolar, as ações do PNAIC, no eixo de gestão, controle e mobilização social estavam centradas na “mobilização em torno das ações do Pacto”. Os sujeitos do processo educativo, neste caso, não foram envolvidos no processo de discussão e decisão sobre as ações, mas esperava-se, de acordo com a legislação, que os mesmos se envolvessem com a medida.

43. Será necessário mobilizar a sociedade e as comunidades escolares em relação ao Pacto? Como?

É fundamental que toda a sociedade se mobilize, ou seja, aja coletivamente com o objetivo de alcançar o resultado almejado, qual seja garantir que todas e cada uma das crianças brasileiras estejam alfabetizadas, no máximo, até os 8 anos de idade. Para tanto, é necessário que o poder público informe e divulgue o passo a passo das ações do programa, oportunize mecanismos que promovam a participação de todos os atores envolvidos na gestão do programa e no controle social, fortaleça as organizações da sociedade civil envolvidas com o programa e amplie a formação continuada para os conselheiros de educação e escolares, tendo em vista que a participação e o controle social nas políticas públicas são fundamentais para a gestão democrática e a qualidade da educação. (Brasil, MEC, 2013)

O PNE, Lei nº 13.005/2014, em seu artigo 2º, previu o aprimoramento da gestão

democrática na educação pública e uma de suas estratégias para garantir uma educação básica de qualidade seria auto avaliar as escolas continuamente para que os profissionais pudessem refletir sobre seus planejamentos e sobre a formação continuada. Apesar de o PNE também prever a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação de recursos financeiros à mesma, as mães entrevistadas, por exemplo, desconheciam a importância de suas participações no assunto.

Com relação à existência de conselhos escolares, de pais (mães) e conselhos de professores, alguns pais e/ou mães entrevistados sabiam da existência dos conselhos, entretanto desconheciam suas funções, e outras mães entrevistadas sequer haviam ouvido falar sobre estes. É necessário lembrar que parte do papel da gestão escolar é estimular, fortalecer e fiscalizar os conselhos escolares, inclusive através de programas de formação de conselheiros, com o intuito de assegurar um trabalho autônomo aos participantes.

O Projeto Pedagógico da Escola Azul coloca o Conselho de Escola como um espaço de caráter representativo e deliberativo e que deveria se constituir em um canal de participação e instrumento de gestão, no qual decisões coletivas advindas dos segmentos representados têm por atribuição sinalizar rumos às questões pertinentes da comunidade escolar.

[...] o compromisso do Conselho de Escola em nossa U.E. é, na prática, realizar um exercício participativo, onde o eixo é o envolvimento de todos na tomada de decisões de forma direta e indireta, superando qualquer ato que configure exclusão desse processo democrático. (PPP, 2015, pág. 17 – Escola Azul)

Porém, nas entrevistas com membros da comunidade e com a representante do Conselho de Escola não ficou evidente que o órgão tivesse essa importância e funcionamento, uma vez que não foi percebido nas respostas dos entrevistados um funcionamento orgânico dos mesmos e não se colocaram em nenhum momento como participantes desses colegiados, mesmo tendo sido escolhidos pela gestão da escola para realizar a entrevista.

No Conselho da Escola Amarela, não foram discutidos ajustes a partir do PNAIC, mas pudemos constatar pelas atas que discussões sobre alfabetização, metodologias e metas da escola foram pautas de reuniões desse colegiado, que tem reuniões mensais.

Gostaríamos de destacar que Plano Nacional de Educação determinou articulação do Sistema Nacional de Educação, uma ação cooperada entre os entes federados, seus compromissos, metas e responsabilidades compartilhadas em relação à educação nacional. Se colocado em prática, um Sistema Nacional de Educação colocaria a gestão democrática em outro patamar, uma vez que esta articulação seria impossível sem a comunicação e a necessidade de diálogo e debates entre as diferentes esferas. Contudo, parece-nos que tal meta

disposta no texto legal também se apresenta distante de concretização, considerando que passados mais de 3 anos de homologação da Lei, nenhum esforço especial foi registrado neste sentido.

A seguir destacaremos, nas entrevistas realizadas na pesquisa, se os pais, professores e o corpo dirigente das escolas receberam orientações sobre a nova meta da educação escolar, que é alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Também exporemos se os Conselhos de Escola foram envolvidos nesta discussão e construção de alternativas, pesquisando qual o âmbito de decisão que tiveram. No mesmo sentido, verificamos se o Projeto Pedagógico já tinha incorporada a atual meta 5 do PNE, e se esta meta vinha sendo desenvolvida e incorporada pelas escolas pesquisadas, tendo a mesma sido discutida com a comunidade escolar. Por fim, destacaremos a opinião de pais, professores, gestores e crianças sobre a Meta 05 do PNE e o PNAIC.

De acordo com a pesquisa de campo realizada nas duas escolas a gestão e os professores receberam informações pontuais e, às vezes, orientações básicas para a implantação do PNAIC. No entanto, por vezes estas orientações eram insuficientes, causando dúvidas e incertezas na escola. Em nenhum momento a escola e a comunidade foram convidadas a opinar sobre este processo.

Quando entrevistados, muitos responsáveis afirmaram não saber sobre a presença do PPP na escola. Em contrapartida, as mães entrevistadas mostravam seu interesse em participar. Como é possível constatar nessa resposta:

Eu sei que existe mais nunca me interessei em me aprofundar. Vou participar, eu tenho todo tempo do mundo para meus filhos. (Entrevista com mãe de aluno da Escola Amarela, 2015).

Por outro lado, os professores clamavam por maior participação dos pais na vida escolar de seus filhos, afirmando que precisavam de maior parceria dos pais, analisando que havia uma carência econômica e/ou cultural:

A dificuldade que eu percebo é com o déficit de atenção, os mais novinhos são imaturos para alfabetização, então a idade realmente influencia. O fator principal é a bagagem que trazem de casa, sei lá se tem revista, livros, ou a família já passa esses hábitos, as vezes você pede um recorte de revista e eles nem tem em casa. [...] (Entrevista com professora da Escola Azul, 2015)

A participação não é vista como possibilidade de interferência no modo de fazer da escola e de como implementar a política.

Nas entrevistas, alguns pais afirmaram gostar da escola onde seus filhos estudavam e ter uma boa relação com a escola, a exemplo da seguinte, “Eu vejo como uma escola boa, onde as pessoas se preocupam com o bem estar das crianças sempre.” (Entrevista com mãe de

aluna da Escola Amarela, 2015)

Quando perguntados sobre o PNAIC, apenas gestores e professores o conheciam, enquanto os pais/responsáveis não. No entanto, depois de explicarmos para eles do que se tratava este Pacto, eles afirmaram gostar da proposta.

A partir dos dados levantados pela pesquisa observou-se uma grande dificuldade em colocar em prática a gestão democrática nessas escolas. Desde o levantamento da legislação que instituiu o PNAIC verificou-se a falta de propostas concretas que envolvessem a comunidade escolar e a sociedade como um todo no debate e planejamento de ações que visassem efetivar a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade.

Assim, o PNAIC foi apresentado como um grande programa nacional de formação, prevendo ações unitárias por todo país e com pouco (ou nenhum) espaço para modificações do Pacto de acordo com as necessidades e discussões regionais. Apesar de propor “fortalecimento dos conselhos escolares”, não foi localizada nenhuma ação neste sentido. Esta constatação sobre a situação dos conselhos escolares é preocupante quando pensamos no avanço que o princípio da gestão democrática poderia representar na área educacional.

Por um lado, vemos uma política pública de grande magnitude como o PNAIC atingindo todas as redes públicas do país, sendo proposta sem um exercício coletivo de decisão, participação, planejamento conjunto. Às comunidades escolares cabe a função de “monitoramento”. Compreendemos que o acompanhamento e monitoramento social são importantes nas políticas públicas, porém, especialmente na área educacional, elas se esvaziam de sentido quando as próprias ações a serem acompanhadas não foram gestadas coletivamente envolvendo todos os sujeitos. A “mobilização” esperada no PNAIC para que haja uma participação de todos no alcance dos resultados esperados apresenta ainda traços da divisão do trabalho entre o “pensar” e o “fazer”, entre a “formulação” e a “ação”.

É preciso, sobretudo, e aí vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 22).

Assim, os sujeitos do processo educacional (gestores, professores, alunos e suas famílias) são responsabilizados pelo sucesso ou fracasso no alcance das metas, mesmo que não tenham participado de sua elaboração e execução. Ao fim desta dinâmica, o próprio relacionamento entre escola e família é conflituoso, quando um parece “responsabilizar” o outro pela falta de diálogo.

Há um debate informal sobre o pacto entre a gestão e os professores que participam das formações envolvidas. As famílias tiveram algum tipo de contato via anúncios de televisão, porém, assim como o restante das equipes escolares, tinham informações muito

básicas e muitas dúvidas sobre o funcionamento do PNAIC. No entanto, há uma percepção geral de que, alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, é algo positivo e há uma aprovação da meta estabelecida.

A mobilização da comunidade escolar depende muito da ação da equipe gestora, que, pelo que constatamos nas entrevistas, não foram envolvidas nas ações do PACTO, que ficou para escola como mais um momento de formação de alguns professores. Nas entrevistas com os gestores foi possível confirmar esta informação. Os dois assistentes de direção revelaram que não houve um debate prévio sobre o Pacto, e mesmo durante sua implementação, as discussões foram limitadas aos professores de turmas de alfabetização. Em uma das respostas da assistente de direção, não houve tempo e espaço para debate sobre o Pacto.

O atual cenário brasileiro, após o golpe que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff, deixa a educação, e outras políticas públicas, desarticuladas no ano corrente, trazendo incertezas para continuidade das ações apresentadas.

No último mês foram publicadas duas portarias que reorganizam as ações do PNAIC, a Portaria nº 851, de 13 de julho de 2017, que trata dos valores das bolsas dos envolvidos nas ações formativas e a Portaria nº 826 de 7 de julho de 2017 que reestrutura o Pacto, vinculando-o ao Programa Novo Mais Educação, que tem foco na recuperação das aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática.

Em um movimento nítido de normatização da antecipação da alfabetização na Educação Infantil, em consonância as propostas já elaboradas na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, vinculam, no Artigo 2º, a Educação Infantil ao Pacto:

§ 2º As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade. BRASIL, 2017)

Incluem na formação os Coordenadores Pedagógicos, o que é um avanço e os articuladores e mediadores do Programa Federal Novo Mais Educação, que são voluntários nas escolas, o que é um retrocesso no que tange a valorização profissional.

No início da pesquisa tínhamos a hipótese de que a implementação do PNAIC seria um embrião das propostas da Base Nacional Comum Curricular, (BNCC) o que se confirmou com a utilização dos direitos de aprendizagem na formulação da proposta e no movimento de antecipação de aprendizagens próprias do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, principalmente após a entrada dessa etapa de ensino no Pacto.

Toda análise desenvolvida nesse estudo, indicando a ausência ou dificuldades em articular o brincar como direito das crianças será antecipado para turmas da Educação Infantil.

Essa nova organização do PNAIC começou incorrendo no mesmo erro de não ouvir os docentes e profissionais da educação, em não envolver as comunidades em sua formulação, em colocar os municípios e estados como meros executores da proposta pronta e formulada nos gabinetes ministeriais.

Há questões como superlotação das salas, falta de materiais e recursos geridos pelos Conselhos de Escola, ausência de formação de qualidade em serviço, desarticulação da Equipe Gestora como responsável pela gestão pedagógica, falta de envolvimento com as famílias para conhecer o estudante, desarticulação das propostas desenvolvidas na sala de aula com a história e a vida daquela comunidade, trabalho individualizado do professor, falta de ouvir os estudantes e suas expectativas em relação à sua formação, os docentes não serem colocados no papel de pesquisadores e inventores de novas possibilidades pedagógicas, os trabalhadores da educação receberem salários vergonhosos, não haver estímulo para progressão dos estudos entre os docentes, ... essas questões estão fora do Pacto, mesmo sendo essenciais a boa qualidade da educação e consequentemente, ao processo de alfabetização das crianças.

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.” (SILVA, 2009, p.225)

De nossa questão inicial, a análise mais importante é como o planejamento contribuiu para a efetivação dessa política pública, que representa o direito à escrita e à leitura. A concepção de planejamento estava centrada no controle externo por avaliações e instrumentos de controle da ação docente e não garantiu o alcance da meta (100% de alfabetização até o terceiro ano), essa meta desconsidera as pessoas com deficiência e cabe ressaltar que não houve nenhum investimento para pesquisa e elaboração de materiais e recursos pedagógicos para essas crianças.

A chamada idade certa é definida como? Cada criança tem seu tempo, o que não significa que elas ficarão abandonadas no seu processo de escolarização.

Das duas escolas pesquisadas pudemos constatar, usando dados de alfabetização coletados pelas escolas através de sondagem de escrita e leitura e organizados pelo Departamento Pedagógico da DRE Capela do Socorro que das crianças que em 2013 foram avaliadas pela ANA como não alfabetizadas na Escola Azul ainda, em 2017, existem dois alunos na hipótese de escrita silábico alfabético (estágio anterior à alfabetização) e na Escola

Amarela não tem crianças não alfabetizadas. Nessa escola, analisando as atas de Conselho de Ciclo foi identificado que essas crianças concluíram o quinto ano alfabetizadas, produzindo textos e lendo. Não pudemos usar a sondagem organizada pela DRE porque as crianças dessa escola são encaminhadas para outras escolas quando inicia o sexto ano.

TABELA 9 – Resultado de sondagem da Escola Azul

**RESULTADO DA SONDAÇÃO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA
- MARÇO/2017**

Classes	Pré- silábica	Alunos com deficiência	Silábica SVS	Alunos com deficiência	Silábica CVS	Alunos com deficiência	Silábica Alfabetica	Alunos com deficiência	Alfabetica	Alunos com deficiência	TOTAL
7º ano	0		0		0		2		79		81

Fonte: planilha de acompanhamento da DRE/CS/2017

Aqui o que nos importa ressaltar é que a qualidade do processo de alfabetização das crianças está muito centrada nas ações que as escolas conseguem planejar e executar, lidando cotidianamente com os problemas que relatamos anteriormente. O trabalho coletivo e o processo de formação em serviço foi o diferencial, principalmente na escola amarela. Essa intencionalidade formativa, a participação da maioria dos professores no horário de formação, as horas atividades coletivas para planejamento e criação de atividades, o projeto de Recuperação Paralela, a avaliação processual registrada individualmente nos portfólios de cada aluno, os grupos de projetos entre as classes e principalmente o respeito à infância e ao direito de brincar garantiram que todas as crianças da amostra inicial aprendessem a ler e escrever.

Encerro essa reflexão, como iniciei, com as palavras de Paulo Freire: “*Simplesmente, não posso pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros.*” (Paulo Freire, 1981)

Para uma educação libertadora não tem como elaborar e implementar políticas públicas sem o diálogo com os diferentes atores e isso tem que se dar nas diferentes esferas, do Governo Federal à sala de aula.

É preciso construir essa possibilidade, que possa ser pensadas por todos os seus atores, para que seu planejamento e execução tenha a voz e o olhar de quem faz acontecer a

ação. Sem esse envolvimento continuaremos a ter programas ou projetos a serem cumpridos, simplesmente.

Mas essa atitude, de planejamento participativo e ascendente, envolve necessariamente a partilha do poder, ou a sua disputa. Se não partilham, vamos à disputa.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANDRADE, Dalton Francisco de. Comparando desempenhos de grupos de alunos por intermédio da teoria da resposta ao item. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 23, p. 31-70, jan./jun. 2001.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. (Leituras no Brasil). p. 13-36.
- _____. Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia G.; MELLO, Suely A. (Org.). O mundo da escrita no universo da pequena infância. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados. , 2012. p. 21-43.
- ARRETCHE, Marta T. S.. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado Federativo. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 14, nº 40
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 48-66, ago. 2001.
- BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistema educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.
- BONAMINO, Alicia Catalano . SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, n. 55, seção 1, p. 17, 22 mar. 2005.

_____. Consciência Fonológica. CEAD/MEC, Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 867, de 04 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, n. 129, seção 1, p. 22-23, 05 jul. 2012a.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 482, de 07 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb. Diário Oficial da União, Brasília, n. 109, seção 1, p. 17, 10 jun. 2013a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar. Brasília: MEC / Inep, 2006.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Coordenação Geral de Exames para Certificação. Avaliação Nacional da Alfabetização: documento básico. Brasília: Inep, 24 jun. 2013c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Coordenação de Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa. Brasília: MEC, 2012b. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/caderno_avaliacao.pdf. Acesso em: 22 set. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto Nº 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.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

CALEGARI, Diego; PEREIRA, Maurício Fernandes. Planejamento e estratégia das escolas: o que leva as escolas a ter alto rendimento. Editora Atlas, São Paulo, 2013.

CAPOVILLA, A.G.S.;CAPOVILLA, F.C. Alfabetização: método fônico. São Paulo: Memnon, 2007

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

DELGADO, Ana.Cristina Coll; Muller, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. Cadernos de Pesquisa, v.35, nº 125, 2005. p161-179.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Oraís. In: Faria, Ana L.G, Demartini, Zeila B. F. E Prado, Patricia D. (orgs) Por uma cultura da Infância. Campinas: Autores Associados, 2ª ed., 2005.

DOMINGUES, Cristiane L. Klein Domingues. Alfabetização e ditadura militar: relação entre a cartilha e os métodos de alfabetização. Debates em Educação - ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 7, n. 15, Jul./Dez. 2015.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Tá lá, em cima da mesa: os dados das avaliações em larga escala e a mediação do coordenador pedagógico. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). Avaliação em larga escala: foco na escola. São Leopoldo, RS: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. p. 134-146.

FARIA, Ana Lúcia G., DEMARTINI, Zeila e PRADO, Patrícia (orgs) Por uma cultura da infância - metodologias de pesquisa com criança. Campinas: Autores associados, 3ª edição, 2008.

_____; CANAVIEIRA, Fabiana O. Por uma avaliação anticolonialista na Educação Infantil. Avaliação na Educação Infantil. Viseu: Psicossoma, 2012, v. 1, p. 68-87.

_____. BARREIRO, A. ; SANTIAGO, Flavio ; SANTOS, Solange E. ; Macedo, Elina (Orgs). *Leitura: Teoria e Prática . Dossiê: Por uma infância descolonizada*. Campinas: Sesi/ALB, 2013

FERNANDES, Florestan. *O desafio Educacional*. Editora Cortez, São Paulo, 1989.

_____. *Mudanças sociais no Brasil: aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2007. 26 p. (Série Documental. Textos para Discussão, 26).

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FEUSP, *Relatório da pesquisa Alfabetização de Todas as Crianças até o Final do Terceiro Ano do Ensino Fundamental: Acompanhamento da Implantação da Meta 5, do PNE 2014/2024*, São Paulo, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

_____. *A educação na cidade*. Editora Cortez, São Paulo, 1991.

_____. *Educação e mudança*. Editora Paz e Terra, São Paulo, 1997 a. (1. Ed. Rio de Janeiro, 1979).

FREITAS, Luiz Carlos de. *Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação*. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 147-176.

_____. *Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?* In: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e (Org.). *Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos*. Brasília: Inep, 2013. p. 47-84.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório final: uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. São Paulo: FCC: FIS, 2012.

GARCIA, W. E. Legislação e inovação educacional a partir de 1930. In: _____ (Coord.). Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980a. p. 205-234

GHANEM, E. A educação na mudança social: lugar central, lugar secundário e lugar nenhum. Educar em Revista (Impresso), p. 213-229, 2012.

_____. As ONGs e a responsabilidade governamental com a escola básica no Brasil. Pró-Posições (UNICAMP. Impresso), v. 23, p. 51-65, 2012.

_____. Mudança educacional: inovação e reforma: relatório científico 2: final. São Paulo, 2006. 588 p.

GOLDBERG, M. A. A.; FRANCO, M. L. Inovação educacional: um projeto controlado por avaliação e pesquisa. São Paulo: Cortez: Moraes: Fundação Carlos Chagas, 1980.
GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2014.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais. FAE/UFMG, 2001. (Tese de doutorado.)

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em: 21 de mai. 2017.

MORTATTI. Maria do Rosário Longo. Os sentidos da Alfabetização. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

_____. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007

_____. O Ensino Fundamental. In: Oliveira, R. E Adrião, T. A organização do ensino no Brasil – níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. Ed. Xamã, São Paulo, 2002.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo. Editora Cortez, 2008.

SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. Editora Cortez, São Paulo, 2010.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 2, n. 2, p. 83-104, 2004.

_____. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007.

SOUSA, Clarilza Prado (Org.). Avaliação do rendimento escolar. Campinas, SP: Papirus, 1991.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. *Revista Presença Pedagógica*, 2003.

_____. Letramento e alfabetização: muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, leitura e escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003.

SOUSA, S. Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994.

SOUSA, S. Z.; ALAVARSE, O. M. Avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L. C. de; GATTI, B. A.; SOUSA, S. M. Z. L. (Org.). Questões de avaliação educacional. Campinas, SP: Komedi, 2003. (Série Avaliação: Construindo o Campo e a Crítica). p. 71-96.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHIK, Myriam (Org.). USP fala sobre educação. São Paulo: FEUSP, 2000. 104 p. p. 34-43.

_____. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997b. p. 264-283.

TEDESCO, Juan Carlos, TORRES, Rosa María. A modo de síntesis del foro. In: TORRES, Rosa María (Org.). Gestión de la transformación educativa: requerimientos de aprendizaje para las instituciones. Buenos Aires: IIPE-Unesco, 1999. p. 8-10

TORRES, Rosa María (Org.). Gestión de la transformación educativa: requerimientos de aprendizaje para las instituciones. Buenos Aires: IIPE-Unesco, 1999.

VIEIRA, Sonia Lerche. A educação nas Constituições brasileiras: textos e contextos. Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, vol. 88, nº 219, p. 291-309.

VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso; BRITO, Vilma Miranda de. A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo?. Revista HISTEDBR On-line, [S.l.], v. 15, n. 63, p. 147-171, out. 2015. ISSN 1676-2584. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641176>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

VILLALOBOS, Isabel . Análise da fundamentação dos materiais didáticos do programa ler e escrever da Prefeitura de São Paulo /SP . Tese de doutorado, FEUSP, São Paulo 2014.

Apêndice I – Roteiros de entrevistas

A - Roteiro de entrevista com professores(as)

Nome: _____

Situação no cargo: _____

Tempo de magistério: _____ Tempo nesta escola: _____

Formação: _____

- Qual a sua opinião sobre a alteração no ensino fundamental que aconteceu a partir de 2006 (ingresso da criança aos seis anos e ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração)?
- Você conhece o PNAIC? Por quais meios você teve acesso à esse Pacto?
- Você participa ou participou de formações ou cursos sobre alfabetização como, por exemplo, o PROFA e Ler e Escrever? Se participa ou participou, de qual curso e como o avalia? Esta formação contribuiu ou vem contribuindo para sua prática pedagógica?
- Você concorda com este Pacto (PNAIC)? Alfabetizar em três anos e atingir 100% das crianças? Por quê?
- Como a sua escola tem se organizado para atingir esta meta? Quais as ações que visaram contemplar a alfabetização no Projeto Pedagógico da sua escola?
- Você acha que a partir da implementação do ensino fundamental de nove anos houve mudanças em relação ao processo de alfabetização das crianças ao longo do ciclo na sua escola?
- Como você se organiza no trabalho com alfabetização? (rotina, procedimentos, facilidades e dificuldades durante o processo, bem como o diálogo com os outros colegas, pais e alunos; lição de casa, brincadeiras, parque etc.). Como o grupo de professores se organiza no processo de alfabetização?

- Dado que as grades curriculares não previram atividades lúdicas, o que você pensa sobre a atividade de brincar? Nessa escola as crianças brincam? Quais brincadeiras? Você acha importante? Por quê?
- O que você acha que a escola faz ou deveria fazer com as crianças que não conseguem aprender a ler e a escrever no final do terceiro ano?
- Se você quiser trabalhar com um material diferente do adotado nesta rede, é possível? Você tem liberdade para criar seu próprio material?

Explicação: Como você sabe a CF/1988 estabeleceu como um dos princípios da educação a pluralidade pedagógica, uma vez que não se acredita ser possível haver um só método para o ensino de qualquer uma das ciências.

- O que é uma boa escola para você? O que é uma escola com qualidade? E esta escola? Tem qualidade?

B - Roteiro de entrevista com gestores(as)*Questões sobre “Direito à Educação com qualidade”*

- 1) Qual a sua opinião sobre a alteração no ensino fundamental que aconteceu a partir de 2006 (ingresso da criança aos seis anos e ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração)?
- 2) Quanto você conhece do PNAIC? Por quais meios você teve acesso à esse Pacto?
- 3) Qual sua opinião sobre o PNAIC?
- 4) Você acredita que o PNAIC irá modificar os processos de ensino e aprendizagem em relação à alfabetização das crianças no primeiro, segundo e terceiro ano do ensino Fundamental? Como?
- 5) Como tem sido a discussão sobre a alfabetização e sobre o PNAIC na sua escola? (se convocaram os pais, professores, alunos e a comunidade em reuniões pedagógicas, conselho de escola, etc).

Questões sobre “Direito de ensinar e aprender com pluralidade pedagógica”

- 6) A escola tem se organizado de maneira diferente, a partir do PNAIC, para atingir essa meta(100% alfabetizados até os 8 anos)? Como? (reuniões, formações, cursos, novas organizações espaciais, curriculares, etc).
- 7) A partir de 2012 chegaram novas orientações e normatizações sobre medidas que devem ser adotadas com as turmas do “ciclo de alfabetização”? Você tomou conhecimento delas? Se sim, quais?
- 8) Há uma identidade pedagógica no trabalho dos diferentes professores desses anos? Se sim, como ela foi construída? Se não, como articular as diferentes formas de pensar o fazer pedagógico dos professores no processo de alfabetização?
- 9) As brincadeiras infantis são consideradas na organização do currículo dessas turmas? De que maneira?
- 10) Quais as ações que visaram contemplar a alfabetização no Projeto Pedagógico da sua escola? Havia metas sobre a alfabetização antes do PNAIC?
- 11) O que você acha que a escola faz ou deveria fazer com as crianças que não conseguirem aprender a ler e a escrever no final do terceiro ano? Há crianças com mais de 8 anos não alfabetizadas nesta escola? Qual é a orientação para composição de classes com esses alunos?

C - Roteiro de entrevistas com pais / mães / responsáveis

Nome: _____

Tempo em que têm crianças matriculadas na Escola: _____

Do direito à educação com qualidade:

- 1) Já se passaram 3 anos do início da entrada das crianças com seis anos na escola, se pudesse escolher onde matricular seu filho(a), seu neto(a), em qual escola você matricularia: na escola de Educação Infantil ou na de Ensino Fundamental? Na Prefeitura ou no Estado?
- 2) Em quais situações você vem na escola em que seu filho(a), neto(a) estuda?
- 3) O que é uma boa escola para você? O que é uma escola com qualidade? E esta escola? Tem qualidade? Você acha ela boa?
- 4) Qual o número de crianças por sala de aula (por turma), que você acredita ser o ideal para o bom andamento do trabalho desenvolvido pelas professoras e pelos professores?
- 5) O que é uma boa professora ou um bom professor?
- 6) Na sua avaliação, seu filho(a), neto(a) gosta (ou não) da escola em que estuda? Por quais motivos?
- 7) Você já ouviu falar do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)? O que você acha dele? (Explicar caso diga que não conhece.)
- 8) Você estudou? Até que série estudou?

Do direito de ensinar e de aprender com pluralidade pedagógica:

- 9) Você acha que está ocorrendo mudanças no processo de ensinar a ler e escrever?
- 10) Além da professora ou professor de sala de aula do seu filho(a), seu neto(a). estuda com quantos mais educadores?
- 11) O que é que acha mais interessante nos trabalhos de sala de aula do seu filho(a), seu neto(a)?

- 12) E o brincar? As brincadeiras? Você acha importante? Por que? **PRECISA SABER SE O BRINCAR FAZ PARTE DO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA!**
- 13) O que você acha que professoras e professores precisam saber para ensinar a ler e escrever?
- 14) Quais os avanços e as dificuldades que você percebe em seu filho(a), neto(a) no aprender a ler e escrever?
- 15) O que você acha que a escola faz ou deveria fazer com as crianças que não consegue aprender a ler e escrever ao final do 3º ano?
- 16) E seu filho(a), seu neto(a) sabe ler e escrever?

Da gestão democrática:

- 17) **ESTA QUESTÃO É PARA O ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO!** Se seu filho (a) chega atrasado na escola o que acontece? Você sabe quem decidiu qual deve ser o procedimento adotado quando uma criança chega atrasada na escola? Você participou desta decisão?
- 18) Você sabe se na escola do seu filho (a) ou neto (a) existe um Projeto Pedagógico? Você participou da elaboração deste documento? (caso não saiba o que significa oriente o entrevistado – o PP é um documento que deveria ser elaborado por toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores, direção e membros da comunidade), que estabelece os objetivos, as metas e ações que devem orientar o trabalho na escola ao longo de um determinado tempo. Caso não tenha participado, gostaria de participar da construção deste Projeto?
- 19) Você já participou de discussões juntamente com outros pais sobre o plano de trabalho utilizado pela professora junto às crianças?
- 20) Quantas vezes você já foi convidado a participar de encontros com outros pais na escola de seu filho?
- 21) Você teria alguma proposta para um projeto desta escola?

- 22) Qual a disponibilidade de tempo que você teria para participar da elaboração do Projeto Pedagógico da escola do seu filho(a) ou neto(a)?
- 23) Você já participou ou já foi convidado (a) para o Conselho da Escola? (Caso não saiba, vale a pena perguntar se ele sabe da existência do Conselho de escola e quais as suas deliberações).
- 24) Além do Conselho o que poderia ter na escola que estimulasse sua participação?

D - Roteiro de entrevista com crianças

- 1) Qual seu nome e sua idade?
- 2) Você mora perto da escola? Como você vem para a escola? De perua/van, carro, ônibus, caminhando? Quem traz você?
- 3) *Você gosta da escola?*
- 4) O que você faz nesta escola? Como é a sua rotina/ seu cotidiano? O que você faz na sala de aula? (Tem atividades? Tem livro e caderno? Tem provas? – Explorar o que eles disserem: Como é? Como acontece?) Você faz aula de reforço? Quando você não consegue fazer a lição, a professora ajuda?
- 5) Você faz lição de casa? Seus pais olham essas lições? Você tem caderno de lição de casa? Todos os dias tem lição de casa?
- 6) O que você gosta de fazer na escola? Quais atividades você mais gosta? (Gosta de ouvir histórias? Fazer roda? Aula de informática? Aula de artes? Matemática? Português?)
- 7) O que você não gosta de fazer na escola?
- 8) O que você gostaria que tivesse nesta escola?
- 9) Você brinca na escola? Onde/Em quais espaços? Do que você brinca?
- 10) O que acontece quando a professora falta? Isso acontece muito?
- 11) Você sabe ler e escrever?
- 12) Contar uma história e pedir que façam um desenho sobre a escola/sala de aula na qual estudam.

E - Roteiro de entrevista com representante dos Conselhos de Escola

Nome: _____

Segmento que representa: _____

Tempo que participa do Conselho de Escola: _____

Formação: _____

- 1) Tem conhecimento do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)?
Se a resposta for não explicar sucintamente o que é o PNAIC — A obrigatoriedade do compromisso, da meta de alfabetização até o 3º ano do Ens.Fund. para 100%).
E perguntar: o que você acha deste pacto?
Se a resposta sim perguntar: uma das metas do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é a alfabetização de 100% das crianças até os oito anos de idade. O que acha dessa proposta? Ela foi discutida em reunião do conselho de escola?
- 2) O pacto está sendo implementado nessa escola? Qual a participação do Conselho de Escola nessa implementação?
- 3) Desde 2010 passou a ser obrigatória o ingresso da criança com idades de 6 anos no Ensino Fundamental, e com ele, o início do processo formal de alfabetização. O Conselho voltou a discutir essa questão com a inclusão do PNAIC na rede municipal/estadual de ensino?
- 4) O/A sr.(a), particularmente, acha que é positivo que se acelere o processo de letramento e alfabetização das crianças? Por quê?
- 5) O que o sr(a) considera que seria preciso mudar nessa escola para que os objetivos do PNAIC fossem efetivamente atingidos? O Conselho vem discutindo como viabilizar/cobrar essas mudanças? Sim? Explique?
- 6) Os membros do conselho sabem se a escola recebe ou recebeu algum tipo de material ou cursos (professores) para atingir os objetivos do PNAIC?
- 7) O conselho de escola sugeriu a realização de alguma ação para informar os pais (palestras, reuniões, folhetos, cartazes, bilhetes etc.) sobre as metas de alfabetização?
- 8) O que acha sobre as avaliações externas (ANA, Prova Brasil, Provinha Brasil etc.) realizadas pelo governo federal? O Conselho discute os resultados dessas avaliações sobre as práticas pedagógicas dentro da escola?
- 9) Vocês, do conselho, acham que se reduzisse o número de crianças nas séries/anos iniciais favoreceria o processo da alfabetização?
 Houve alguma solicitação desse colegiado para redução do número de crianças nestas séries/anos iniciais?
- 10) Qual sua opinião: esta escola é uma escola de boa qualidade?

E o processo de alfabetização? O Conselho já discutiu essa questão alguma vez?

Se sim, qual o foi o posicionamento do Conselho?

F - Roteiro de entrevista secretário(a) / técnico(a) das Secretarias de Educação

Nome: _____

Tempo que está no cargo: _____

Formação: _____

(verificar se o/a entrevistado(a) concorda que a entrevista seja gravada...)

1. O(A) Sr.(a) poderia nos contar como está sendo o processo de implantação do PNAIC? O Estado/ Município é um dos que assinou este Pacto Nacional? Em que momento?

2. Que compromissos foram definidos? Considere: objetivos e critérios definidos...; justifique, em especial, a ainda incompleta implantação do ensino fundamental de 9 anos...

3. O/A Sr.(a) considera que este compromisso de estados e municípios em relação à alfabetização de crianças em 3 anos, a se iniciar aos 6 anos de idade ou menos será/ está sendo mais interessante para as crianças e o processo pedagógico? Por quê?

4. A rede estadual/ municipal está preparada para receber as crianças com idades de 6 anos e menos e iniciar o processo formal de alfabetização?

5. Na sua opinião, o que efetivamente mudou/vem mudando na sua rede de ensino com esta nova priorização de ação do professor das séries iniciais?

6. Quais os planos e projetos da Secretaria para implementar o PNAIC nos próximos anos?

7. O que o/a sr(a) considera que seria preciso implementar nas redes públicas de ensino (estadual e municipal) para que os objetivos do PNAIC possam efetivamente ser atingidos?

8. Os professores receberam/ vêm recebendo formação/ orientação específica para trabalhar com este Projeto? Por meio de que materiais ou cursos? Qual a sua avaliação sobre eles/elas?

9. Como os pais/ responsáveis, ficaram sabendo do PNAIC? Houve alguma discussão/ folheto/ programa de TV oficial promovido pela SE? O Sr. (a Sra.) sabe o que eles acham e como se manifestaram sobre ele?

10.Qual sua posição sobre a matrícula de crianças menores de 6 anos de idade no ensino fundamental? O/a Sr.(a) acredita que os governos municipais/estadual poderiam definir com rigorosidade a idade mínima para essa matrícula, tendo em vista esta nova exigência para a alfabetização?

11.O/A Sr.(a), particularmente, acha que é positivo que se acelere o processo de letramento e alfabetização das crianças? Por quê?

12.O/A sr(a) considera viável/ desejável que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas aos 8 anos de idade, avaliadas pelo SARESP ou Provinha Brasil/ ANA? Como é a avaliação da alfabetização nesta rede de ensino? Em quais anos/séries ela vinha sendo feita?

13.Existe algum projeto para contemplar as crianças que não se alfabetizarem até os 8 anos? A eterna reprovação no 3º ano ...

14.O/A Sr. (a) considera que haverá mudanças nos demais anos do ensino fundamental (4º ao 9º ano) com a introdução do PNAIC? Quais? Por quê?

15.Na rede estadual/ municipal, os Conselhos de Escola têm tido um papel definidor no projeto pedagógico das escolas? Eles foram convidados a discutir o PNAIC?

16.Houve alguma solicitação das escolas ou recomendação da área pedagógica para redução do número de alunos nestas séries/anos iniciais?

17.Há projetos experimentais/ especiais de funcionamento destes anos iniciais na sua rede de ensino? Quantos, aproximadamente? Haverá estímulo e recursos financeiros para as escolas poderem propor projetos diferenciados?

18.Quantas escolas da rede estadual/municipal (aproximadamente...) solicitaram recursos complementares visando realizar projetos diferenciados de alfabetização, especialmente, agora, que ele se inicia com crianças menores?

G - Roteiro de entrevista representantes das Diretorias Regionais de Educação

Nome: _____

Tempo que ficou no cargo: _____

Formação: _____

1. Como foi o processo de implantação do PNAIC?
2. A Sra. considera que este compromisso de estados e municípios em relação à alfabetização de crianças em 3 anos, a se iniciar aos 6 anos de idade ou menos será/ está sendo mais interessante para as crianças e o processo pedagógico? Por quê?
3. A rede municipal, na DRE Capela do Socorro, estava preparada para receber as crianças com idades de 6 anos e menos e iniciar o processo formal de alfabetização?
4. Na sua opinião, o que efetivamente mudou/vem mudando na sua rede de ensino com esta nova priorização de ação do professor das séries iniciais?
5. Os planos e projetos da Secretaria para implementar o PNAIC foram atingidos. Aponte facilidades e/ou dificuldades?
6. O que a sra. considera que seria preciso implementar nas redes públicas de ensino (estadual e municipal) para que os objetivos do PNAIC possam efetivamente ser atingidos?
7. Qual sua avaliação sobre o processo de formação?
8. Como os pais/ responsáveis, ficaram sabendo do PNAIC?
9. A Sra., particularmente, acha que é positivo que se acelere o processo de letramento e alfabetização das crianças? Por quê?
10. Qual sua percepção sobre a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), considerando sua utilidade e importância para rede municipal paulistana?
11. Existiu algum projeto para contemplar as crianças que não se alfabetizam até os 8 anos?
12. A Sra. considera que houve mudanças nos demais anos do ensino fundamental (4º ao 9º ano) com a introdução do PNAIC? Quais? Por quê?
13. Na rede municipal, os Conselhos de Escola têm tido um papel definidor no projeto pedagógico das escolas? Eles foram convidados a discutir o PNAIC?
14. Houve alguma solicitação das escolas ou recomendação da área pedagógica para redução do número de alunos nestas séries/anos iniciais?

15. Alguma escola da DRE Capela do Socorro solicitou recursos complementares visando realizar projetos diferenciados de alfabetização, especialmente, agora, que ele se inicia com crianças menores?
16. Como se deram os processos de planejamento para implantação da Meta 5 na DRE Capela do Socorro?
17. Como está a implantação da meta 5 atualmente?
18. Outras reflexões que julgar importante:

H - Roteiro de entrevista com Orientadores de Ensino

Nome: _____

Tempo que ficou na função: _____

Seu cargo na prefeitura: _____

Formação: _____

1. Como foi o processo de implantação do PNAIC?
2. A Sra. considera que este compromisso de estados e municípios em relação à alfabetização de crianças em 3 anos, a se iniciar aos 6 anos de idade ou menos será/ está sendo mais interessante para as crianças e o processo pedagógico? Por quê?
3. A rede municipal, na DRE Capela do Socorro, estava preparada para receber as crianças com idades de 6 anos e menos e iniciar o processo formal de alfabetização?
4. Na sua opinião, o que efetivamente mudou/vem mudando na sua rede de ensino com esta nova priorização de ação do professor das séries iniciais?
5. Os planos e projetos da SME para implementar o PNAIC foram atingidos. Aponte facilidades e/ou dificuldades?
6. O que a sra. considera que seria preciso implementar nas redes públicas de ensino (estadual e municipal) para que os objetivos do PNAIC possam efetivamente ser atingidos?
7. Qual sua avaliação sobre o processo de formação? Dos professores alfabetizadores e dos Orientadores de Estudos.
8. O/A Sr/a., particularmente, acha que é positivo que se acelere o processo de letramento e alfabetização das crianças? Por quê?
9. Qual sua percepção sobre a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), considerando sua utilidade e importância para rede municipal paulistana?
10. Os professores que você orientou relatavam a existência de algum projeto para contemplar as crianças que não se alfabetizam até os 8 anos?
11. O/A Sr/a. considera que houve mudanças nos demais anos do ensino fundamental (4º ao 9º ano) com a introdução do PNAIC? Quais? Por quê?
12. Qual o papel do planejamento no PNAIC?
13. Como você avalia os processos de planejamento e implementação do PNAIC em todas as esferas? (MEC, Universidades Parceiras, SME, DRE, Orientadores de Estudos, escolas)

14. As planilhas de planejamento e controle de aprendizagem foram usadas? Se positivo de que forma? Como você as avalia?
15. Como está a implantação da meta 5 atualmente?
16. Outras reflexões que julgar importante:

I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**Alfabetização de Todas as Crianças até o Final do Terceiro Ano do Ensino Fundamental: Acompanhamento da Implantação da Meta 5, do PNE 2011/2020**

FEUSP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa que objetiva analisar/avaliar os dados coletados e os obtidos em entrevistas, visando acompanhar a implantação da Meta 5 do PNE 2011/2020 e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), qual seja "alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental", nas redes públicas estadual e municipal de São Paulo, de Diadema, Guarulhos e na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP. Assim, solicitamos o seu consentimento para divulgação dos dados coletados em eventos e/ou trabalhos de natureza científica e para transcrição das entrevistas no decorrer da pesquisa garantindo o anonimato.

Eu, _____ porta
dor(a) do RG _____ concordo(a) em participar da referida pesquisa e
declaro ter recebido as devidas explicações sobre a mesma. Informo que minha desistência
poderá ocorrer em qualquer momento.

Data: ____ / ____ / **2014**

_____(Assinatura do participante)

ANEXO 1 – Slides sobre ANA

ANA 2014 - LEITURA

Leitura - Brasil

ANA 2014 - LEITURA

Percentual de alunos nos níveis de Leitura: Região Sudeste e Unidades da Federação – 2014

Fonte: INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica, Coordenação-Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

ANA 2014 - MATEMÁTICA

Matemática - Brasil

Escala de Matemática

NÍVEL 1 (até 425 pontos)	<p>Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ler horas e minutos em relógio digital; medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito. ● Associar figura geométrica espacial ou plana a imagem de um objeto; contagem de até 20 objetos dispostos em forma organizada ou desorganizada à sua representação por algarismos. ● Reconhecer planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo). ● Identificar maior frequência em gráfico de colunas, ordenadas da maior para a menor. ● Comparar comprimento de imagens de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados.
NÍVEL 2 (maior que 425 até 525 pontos)	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ler medida em instrumento (balança analógica) identificando o intervalo em que se encontra a medida. ● Associar a escrita por extenso de números naturais com até três ordens à sua representação por algarismos. ● Reconhecer figura geométrica plana a partir de sua nomenclatura; valor monetário de cédulas ou de agrupamento de cédulas e moedas. ● Identificar registro de tempo em calendário; uma figura geométrica plana em uma composição com várias outras; identificar frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras; identificar frequência associada a uma categoria em tabela simples ou de dupla entrada (com o máximo de 3 linhas e 4 colunas, ou 4 linhas e 3 colunas). ● Comparar quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos desorganizados; quantidades pela contagem, identificando quantidades iguais; números naturais não ordenados com até três algarismos. ● Completar sequências numéricas crescentes de números naturais, de 2 em 2, de 5 em 5 ou de 10 em 10. ● Compor número de dois algarismos a partir de suas ordens. ● Calcular adição (até 3 algarismos) ou subtração (até 2 algarismos) sem reagrupamento. ● Resolver problema com as ideias de acrescentar, retirar ou completar com números até 20; problema com a ideia de metade, com dividendo até 10.

Escala de Matemática

NÍVEL	ESCALA DE MATEMÁTICA
NÍVEL 3 (maior que 525 até 575 pontos)	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Associar um agrupamento de cédulas e/ou moedas, com apoio de imagem ou dado por meio de um texto, a outro com mesmo valor monetário. ● Identificar frequências iguais em gráfico de colunas; identificar gráfico que representa um conjunto de informações dadas em um texto; identificar frequência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (com mais de 4 colunas, ou mais de 4 linhas). ● Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. ● Calcular adição de duas parcelas de até 03 algarismos com apenas um reagrupamento (na unidade ou na dezena); subtração sem reagrupamento envolvendo pelo menos um valor com 3 algarismos. ● Resolver problema, com números naturais maiores do que 20, com a ideia de retirar; problema de divisão com ideia de repartir em partes iguais, com apoio de imagem, envolvendo algarismos até 20.
NÍVEL 4 (maior que 575 pontos)	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ler medida em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito; horas e minutos em relógios analógicos, identificando marcações de 10, 30 e 45 minutos, além de horas exatas. ● Reconhecer decomposição canônica (mais usual) de números naturais com três algarismos; composição ou decomposição não canônica (pouco usual) aditiva de números naturais com até três algarismos. ● Identificar uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico de barra. ● Calcular adição de duas parcelas de até 03 algarismos com mais de um reagrupamento (na unidade e na dezena); subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento. ● Resolver problema, com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar, não envolvendo reagrupamento; com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar ou completar, envolvendo reagrupamento; de subtração como operação inversa da adição, com números naturais; de multiplicação com a ideia de adição de parcelas iguais, de dobro ou triplo, de combinação ou com a ideia de proporcionalidade, envolvendo fatores de 1 algarismo ou fatores de 1 e 2 algarismos; de divisão com ideia de repartir em partes iguais, de medida ou de proporcionalidade (terça e quarta parte), sem apoio de imagem, envolvendo números de até 2 algarismos.

ANA 2014 - MATEMÁTICA

Percentual de alunos nos níveis de Matemática: Região Sudeste e Unidades da Federação – 2014

Fonte: INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica, Coordenação-Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

Escala de Leitura

NÍVEL 1 (até 425 pontos)	<p>Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
NÍVEL 2 (maior que 425 até 525 pontos)	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. • Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. • Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. • Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.
NÍVEL 3 (maior que 525 até 625 pontos)	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto. • Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. • Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica – com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.
NÍVEL 4 (maior que 625 pontos)	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. • Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. • Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.

ANEXO II - Fotos do espaço da Escola Amarela

Anexo III - Fotos do espaço da escola Azul