



**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (UNIMEP)
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PNAIC NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE
ALFABETIZAÇÃO: implicações e desdobramentos
para a educação**

TEINA NASCIMENTO LOPES

**Piracicaba, SP
(2021)**

TEINA NASCIMENTO LOPES

**O PNAIC NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE
ALFABETIZAÇÃO: implicações e desdobramentos para a
educação**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Renata H. P. Pucci

**Piracicaba, SP
(2021)**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecário: Joyce Rodrigues de Freitas – CRB: 8/101115

L864o Lopes, Teina Nascimento
 O PNAIC no contexto da política de alfabetização: implicações e
 desdobramentos para a educação/ Teina Nascimento Lopes –
 2021.
 222 fls.; il.; 30 cm.

 Orientador (a): Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci.
 Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba,
 Educação, Piracicaba, 2021.

 1. Políticas educacionais. 2. PNAIC. 3. Avaliação I. Monteiro,
 Thel Augusto. II. Título.

CDD – 372

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Renata H. P. Pucci
(UNIMEP)

Prof^a Dr^a Andreza Barbosa (UNISO)

Prof^a Dr^a Claudia da Silva Santana
(UNIMEP)

Prof^a Dr^a Luciana Haddad (UNIMEP)

Prof^a Dr^a Renata Cristina Oliveira
Barrichelo Cunha (GEPEC/FE UNICAMP)

Dedico às minhas netas, Lívia e Helena,
em vocês e por vocês
tenho a esperança de dias melhores!

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus por todas as bênçãos recebidas, por todas as oportunidades de aprender e conviver, o doutorado é mais uma prova de que Deus existe em minha vida!

Obrigada à minha família, pelo apoio, pela presença, pelo suporte em todos os percalços, vocês sempre acreditaram que esse dia chegaria! Amo vocês!

Agradeço a vocês filhos, Tannyor e Tayron, inspiração e força para a vida toda!

Um agradecimento especial à professora Renata Pucci, minha orientadora, grata por sua amizade, generosidade e respeito. Obrigada por tudo!

Meu muito obrigada às professoras que fizeram parte de minha banca, professoras Andreza Barbosa, Claudia da Silva Santana, Luciana Haddad e Renata Cristina O. B. Cunha, grata pela leitura e contribuições generosas a esta pesquisa, sou e serei sempre agradecida por tantas oportunidades de aprender a 'ser' com vocês!

Obrigada a você Prof^a Andreza Barbosa, minha co-orientadora, por segurar minha mão e me ensinar a andar pelos 'vales' da pesquisa, levo-a comigo para a vida!

A todos os professores do PPGE/UNIMEP, especialmente àqueles que foram meus professores nessa jornada. Meu agradecimento Andreza Barbosa, Renata Cristina O. Barrichelo Cunha, Maria Nazaré da Cruz, Roseli Pacheco Schnetzler, Anna Maria Lunardi Padilha, Thiago Borges Aguiar, Bruno Pucci, Renata Helena Pin Pucci, César Romero A. Vieira, Luciana Haddad, Tânia Barbosa Martins e Claudia da Silva Santana.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil, pelo apoio com a bolsa de estudos e pesquisa.

Agradeço à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), de Mato Grosso, pelo apoio nas demandas surgidas ao longo de meu afastamento para qualificação profissional, um agradecimento especial aos servidores do Núcleo de Orientação e Monitoramento da Licença para Qualificação Profissional/SEDUC.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), de Rondonópolis-MT, pelo apoio incondicional ao longo desses quatro anos, um agradecimento especial aos colegas professores representantes do Conselho de Desenvolvimento dos Profissionais da Educação Básica (CONSEB).

Agradeço a todos os professores da Rede Municipal de Rondonópolis, grata pelo carinho, reconhecimento, apoio e torcida de sempre.

Sou grata a todos os profissionais da Escola Estadual Dom Wunibaldo Talleur, obrigada pelo apoio, carinho e acolhida na partida e na chegada. Luciene, Rosangela e Moisés a vocês minha eterna gratidão!

Obrigada a todos os profissionais da EMEI Mateus Vinícius Braz, com vocês aprendi a navegar por águas turvas.

Aos amigos da e para a vida que o doutorado me reservou, Andreia Del Larovere, Eduardo Felicíssimo e Patrícia Mercadante, foi um presente o convívio com vocês, especialmente pelo incremento da pauta dos encontros: sorrir, chorar, fazer piquenique, paçoca, bolo, reflexões e ruminções filosóficas e o otimismo de vocês, levo comigo muito de vocês!

Agradeço o carinho e amizade de todos os colegas do PPGE/UNIMEP, obrigada por partilharem um pouco de vocês comigo!

Sou muito agradecida a todos os funcionários da UNIMEP, profissionais aguerridos e amorosos, meu muito obrigada por todo cuidado.

Professora Adriana Sampaio Tibery, grande amiga e parceira da vida e do trabalho, obrigada pelo incentivo e apoio nessa caminhada.

Agradecida à amiga e irmã Cind Stábile Piovezan, obrigada por você existir em minha vida, pelo apoio, pela parceria, por me deixar entrar em sua vida e por viver na minha. Obrigada pelo incentivo, por me trazer à Piracicaba em 30 de julho de 2017, por vir me visitar, por me ensinar a usar o GPS para que eu não me perdesse nessas estradas e por me apoiar nessa empreitada tão desafiadora e feliz que foi o doutorado, sou grata por me ajudar a caminhar e a fazer as escolhas certas.

Agradeço a você amiga Genialda Nogueira, primeira incentivadora do doutorado, você me apresentou a potência do PPGE/UNIMEP, me fez acreditar que seria possível, meu muito obrigado amiga querida, fui muito feliz na UNIMEP e em Piracicaba-SP.

A vocês, mulheres e amigas superpoderosas, que se permitiram sonhar e realizar, vocês contribuíram para meu empoderamento, Aurenny Figueiredo, Dulcilene Rodrigues, Rosimeire Cardoso, Marly Brito, Cleusa Barcellos e Rosely Almeida.

Agradeço imensamente à família Mantoan, que mesmo sem me conhecer me recebeu, me acolheu e cuidou de mim com muito carinho. Dona Kátia, exemplo de doação e dedicação! Natasha, menina linda e iluminada, o mundo precisa de mais gente como você! Douglas, o patriarca, obrigada por permitir que eu partilhasse de bons momentos junto a sua família. Gratidão!

PARA OS QUE VIRÃO

*Como sei pouco, e sou pouco,
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro.*

*Sabendo que não vou ver
o homem que quero ser.*

*Já sofri o suficiente
para não enganar a ninguém:
principalmente aos que sofrem
na própria vida, a garra
da opressão, e nem sabem.*

*Não tenho o sol escondido
no meu bolso de palavras.
Sou simplesmente um homem
para quem já a primeira
e desolada pessoa
do singular – foi deixando,
devagar, sofredamente
de ser, para transformar-se
— muito mais sofredamente —
na primeira e profunda pessoa
do plural.*

*Não importa que doa: é tempo
de avançar de mão dada
com quem vai no mesmo rumo,
mesmo que longe ainda esteja
de aprender a conjugar
o verbo amar.*

*É tempo sobretudo
de deixar de ser apenas
a solitária vanguarda
de nós mesmos.*

*Se trata de ir ao encontro.
(Dura no peito, arde a límpida
verdade dos nossos erros)*

Se trata de abrir o rumo.

*Os que virão, serão povo,
e saber serão, lutando.*

(Thiago de Mello)

RESUMO

A presente pesquisa objetiva investigar as implicações das políticas públicas de alfabetização, com foco no PNAIC, para a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF) no estado de Mato Grosso, à luz dos índices de leitura e escrita. Com esse propósito, o PNAIC constituiu campo de investigação, a partir da análise dos resultados em leitura e escrita aventados na Prova ANA e Prova Brasil. Para tanto, a investigação percorreu a reflexão acerca do modo pelo qual as políticas gerencialistas tem impactado na qualidade da educação e sobretudo seus desdobramentos para a Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF). Nesse construto teórico, buscou-se subsidiar o debate a partir da literatura estudada, com enfoque e contribuições de Ball, Mainardes, Hypólito, Freitas, Saviani, Frigotto dentre outros. A aproximação com a problemática e a questão mobilizadora da pesquisa nasce a partir da indagação: Quais as implicações do PNAIC e seus impactos para a promoção da alfabetização das crianças na educação de Mato Grosso? Com esse enfoque procurou-se significar os dados advindos da análise dos documentos, a partir das evidências da pesquisa bibliográfico-documental que contou com as contribuições advindas de pesquisas que se interessaram em discutir as políticas de alfabetização e dos documentos. O corpo do estudo se materializa a partir da ênfase posta nos resultados da Prova ANA e Prova Brasil, nos documentos de implementação do PNAIC e dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). O estudo mostrou que o PNAIC se compromete com uma formação técnica do professor, nos moldes reprodutivistas, e com interesse explícitos na regulação da prática do professor e da sala de aula, a fim de se obter melhores índices em leitura e escrita. Os dados apontaram que políticas de alfabetização com essa proposta de formação não atendem ao proposto, a melhorar os índices da alfabetização, visto que os índices apontam para um número expressivo de educandos que não dominam as habilidades de leitura e escrita, ou que se encontram abaixo dos índices esperados. Evidenciou, ainda, que a política de alfabetização é motivada pelos indicadores de leitura e escrita advindos das avaliações externas. Também se observou, que as políticas de alfabetização têm transitado para a Educação Infantil, promovendo um contexto de alfabetização oficializado na pré-escola, além de terem direcionado a formação dos professores da primeira etapa da Educação Básica para os moldes implantados aos professores alfabetizadores.

Palavras-chave: políticas educacionais; PNAIC; avaliação; educação infantil; ensino fundamental.

ABSTRACT

This study aims to investigate the implications of public policies on literacy, focusing on PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), for Early Childhood Education and Elementary School in the state of Mato Grosso, considering reading and writing indices. To this end, PNAIC was the field of investigation, based on the analysis of the results in reading and writing suggested in the ANA Test (Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA) and the Brazil Test (Prova Brasil). Therefore, the investigation covered the reflection on the way in which managerial policies have impacted on the quality of education and, above all, its consequences for Early Childhood Education and Elementary Education. In this theoretical construction, we sought to subsidize the debate based on the literature studied, with focus and contributions from Ball, Mainardes, Hypólito, Freitas, Saviani, Frigotto, among others. The approach to the problematic and the mobilizing question of the research arises from the question: What are the implications of PNAIC and its impacts on the promotion of literacy among children in the education of Mato Grosso? With this focus, we sought to understand the data arising from the analysis of documents, based on evidence from the bibliographic-documental research that included contributions from studies interested in discussing literacy policies and documents. The body of the study is materialized from the emphasis placed on the SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) results, the PNAIC implementation documents, and data from the National Institute for Studies and Research (INEP). The study showed that PNAIC is committed to technical teacher education, in the reproductivist molds, and with explicit interest in regulating teacher and classroom practice, in order to obtain better rates in reading and writing. The data pointed out that literacy policies with this educational proposal do not meet the proposed goal of overcoming illiteracy, as the indices point to a significant number of students who do not master reading and writing skills, or who are below the indices expected. It also showed that the literacy policy is motivated by reading and writing indicators arising from external assessments. It was also observed that literacy policies have been transferred to Early Childhood Education, promoting a context of official literacy in pre-school, in addition to having directed the ongoing education of teachers in the first stage of Basic Education to the models implemented for literacy teachers.

Keywords: educational policies; PNAIC; assessment; childhood education; elementary school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos oficiais	49
Quadro 2 – Teses e Dissertações (1990-2018)	93
Quadro 3 – Teses e Dissertações (2000-2018)	106
Quadro 4 – Teses e Dissertações com foco nas Políticas Educacionais em MT.....	108
Quadro 5 - Movimento de Alfabetização em Mato Grosso	116
Quadro 6 - Alunos aprovados na Escola Rural em MT (1939)	120
Quadro 7 - Alunos reprovados na Escola Rural em MT (1939)	121
Quadro 8 – Objetivos da ANEB e ANRESC	154
Quadro 9 – Política Nacional de Avaliação	155
Quadro 10 – Escala de Leitura Prova ANA (2014)	177
Quadro 11 – Escala de Escrita Prova ANA (2014)	180
Quadro 12 – Escala de Leitura Prova ANA (2016)	182
Quadro 13 – Escala de Escrita Prova ANA (2016)	185
Quadro 14 – Habilidades de Leitura e Escrita Prova ANA	191
Quadro 15 – Matriz de Língua Portuguesa com escala SAEB – Prova Brasil	196

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados Prova ANA (2013) – Alfabetização	175
Gráfico 2 - Resultados Prova ANA (2014) – Leitura	179
Gráfico 3 - Resultados Prova ANA (2014) – Escrita	181
Gráfico 4 - Resultados Prova ANA (2016) – Leitura	184
Gráfico 5 - Resultados Prova ANA (2016) – Escrita	186
Gráfico 6 - Índice de leitura e escrita em Mato Grosso (2013)	188
Gráfico 7 - Índice de leitura e escrita em Mato Grosso (2014 – 2016)	188
Gráfico 8 - Resultados Prova Brasil (2005-2017)	203
Gráfico 9 - Resultados Prova Brasil MT (2013-2015-2017) 5º ano EF	204
Gráfico 10 - Resultados Prova Brasil MT (2013-2015-2017) 9º ano EF	205

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração do Problema	33
Figura 2 – Apresentação dos Eixos estruturantes do PNAIC	132
Figura 3 – Cadernos do PNAIC para a Educação Infantil	145
Figura 4 – Mapa Geográfico de MT	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Vocábulo nos Programas de Alfabetização	87
Tabela 2 – Características Demográficas dos participantes da Prova ANA em MT	176
Tabela 3 – Percentual Prova ANA (2016) Região Centro-Oeste – Escrita	187
Tabela 4 – IDEB do 5º ano do Ensino Fundamental em Mato Grosso	200
Tabela 5 - IDEB do 9º ano do Ensino Fundamental em Mato Grosso	200

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ANEBC - Avaliação Nacional da Educação Básica
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CF – Constituição Federal
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
FUNDEB – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNA – Política Nacional de Alfabetização
PNE - Plano Nacional de Educação
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRALER – Programa de Apoio a Leitura e Escrita
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
SEDUC – Secretaria Estadual de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SAEB – Sistema de avaliação da Educação Básica
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEB – Secretaria de Educação Básica
UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba
UMESP - Universidade Metodista de São Paulo
UNB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

PARTE I

OS (DES) CAMINHOS NA PÓS-GRADUAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	30

PARTE II

1 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS	37
1.1 A busca pelo material que ajudaria a ver	43
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: questões conceituais a considerar no contexto da pesquisa	51
2.1 A Qualidade e as Políticas Educacionais: um percurso e incurso de reflexão	55
2.2 Os Programas Nacionais de Alfabetização: PROFA, GESTAR, PRALER, Pró-Letramento e a Política Nacional de Alfabetização (PNA)	66
2.2.1 O Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PROFA)	68
2.2.2 O Programa de Gestão da Aprendizagem (GESTAR)	71
2.2.3 O Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER)	75
2.2.4 O Pró-Letramento	78
2.2.5 A Política Nacional de Alfabetização (PNA)	81
3 O CONTEXTO DAS PESQUISAS EM ALFABETIZAÇÃO: contribuições para o debate na área	91
3.1 Pesquisas no contexto nacional: caminhos e perspectivas para o debate	94
3.2 Pesquisas no contexto de Mato Grosso: itinerários e percursos que mobilizam a olhar e ver o campo da alfabetização no estado	105
4 DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA E ANÁLISES: o PNAIC e algumas evidências da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica	128
4.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e os eventos que marcaram a política de alfabetização	128
4.2 O desdobramento do PNAIC para a Educação Infantil: contextos de formação	140
4.3 A Política Nacional de Avaliação da Educação Básica: percursos e percalços	152
4.4 Os contornos da avaliação de larga escala e seus impactos na educação	161
4.5 A Prova ANA e Prova Brasil: evidências dessas avaliações em Mato Grosso	169
4.5.1 Evidências da Prova ANA em Mato Grosso	170
4.5.2 Evidências de leitura e escrita da Prova Brasil em Mato Grosso	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS	213

PARTE I

OS (DES)CAMINHOS NA PÓS-GRADUAÇÃO

A primeira parte do texto visa apresentar os (des)caminhos da pesquisa, que constitui os itinerários percorridos por mim¹ e que contribuíram sobremaneira para o pensar e o fazer desta tese. Busquei construir uma apresentação que retratasse bem mais do ‘ser’, conforme ilustra Clarice Lispector, “O que estou te escrevendo não é para se ler – é para se ser. (...) Vim te escrever. Quer dizer: ser.”. Te convido leitor, a ser um pouco mais de você com um pouco do meu ser! Após a apresentação está a introdução que apresenta o escopo do estudo a fim de guiar o leitor pelas nuances que foram tecidas e significadas.

A segunda parte do texto abrange os capítulos de desenvolvimento da pesquisa, os quais contemplam os itinerários de investigação e os campos para a problematização da tese.

A inspiração para essa incursão e para revisitar meu processo de formação no doutorado, surgiu na disciplina de Formação de Professores e Trabalho Docente, com a professora doutora Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, por meio das reflexões e experiências de troca e parcerias com os colegas. Entre o ir e vir na busca por iluminar o campo de pesquisa e aprender sobre nosso trabalho, a docência. Dentre tantas aprendizagens a disciplina nos proporcionou uma visita teórico/prática às pesquisas sobre formação inicial e continuada e o trabalho docente, inicialmente com Gatti, Barreto e André (2011) – com o debate acerca das políticas de formação inicial de professores; nos estudos de Gatti (2010) acerca dos problemas enfrentados pelos professores em sua formação, tendo em vista a urgência em compreender a relação teoria e prática enquanto campo de conhecimento; alargamos a discussão sobre os conhecimentos produzidos em contexto de ação pelos professores, com Diniz-Pereira (2010); Oliveira Formosinho (2009) contribuiu com o diálogo acerca do desenvolvimento profissional de professores, como possibilidade para pensar as concepções de formação à luz das experiências nos percursos formativos; o conceito

¹ Explico ao leitor que a 1ª parte da Tese será escrita em 1ª pessoa do singular a fim de demarcar meu lugar de fala nesse estudo.

de profissionalidade docente foi ampliado a partir dos estudos de Gorzoni e Davis (2017), dentre tantos outros teóricos e conceitos propostos para o debate e reflexão. Nesse lugar, a aula, emergia tanta vida, e lá estávamos nós a discutir o conceito de experiência, foi quando generosamente, um dos companheiros de estudo nos brindou com a trilha sonora de sua vida de estudante, professor e homem trabalhador. Pude significar naquela manhã de outono de 2018 as agruras e doçuras da caminhada. Cuidadosamente construí minha trilha sonora e poética de meu doutorado para partilhar aqui com todos vocês!

No começo, tudo era novo, alegria, entusiasmo, otimismo e ousadia! A bagagem de quem vinha de Mato Grosso estava cheia desse arranjo de sentimentos, não tinha como dar errado! Tudo se encaminhava para uma caminhada de quatro anos que fosse frutífera e com excelentes resultados, imaginava serem quatro anos calmos e serenos, meu barquinho tinha tudo que eu precisava para a travessia. Enfim, chegou o tempo de ir, já dizia um poeta sábio em 'Tempo de Travessia',

Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas
Que já tem a forma do nosso corpo
E esquecer os nossos caminhos que
nos levam sempre aos mesmos lugares
É o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado para sempre
À margem de nós mesmos
(Fernando Pessoa)

Corajosamente fui, e tudo fruí, quer dizer, quase tudo! Mais adiante, explico esse 'quase'!

Inicialmente, a discussão acerca da investigação tinha rumos ainda indefinidos a contar dos primeiros passos, eu adentrei no PPGE/UNIMEP com o projeto de investigar a formação de professores de Educação Infantil, sob orientação da professora Maria Nazaré da Cruz, até o nome dela me dava paz, a paz que eu precisava, a música de Elba Ramalho e Dominginhos expressam exatamente essa passagem, pois era um aconchego mesmo que eu precisava diante da saudade de casa e da apresentação do novo,

Estou de volta pro meu aconchego
Trazendo na mala bastante saudade
Querendo um sorriso sincero, um abraço
Para aliviar meu cansaço

[...]
A paz que eu gosto de ter
(Elba Ramalho e Dominginhos)

A minha paz tinha nome, era Maria Nazaré, tinha olhos grandes, voz macia e muito cheia de estilo, sempre gostei do cabelo dela, me lembrava de uma professora da infância, que não era Maria e se fez muito importante nos meus dias na escola, pois me ensinou a ler, mas essa é outra história, que que nem vou tratar dela aqui, talvez, quem sabe!

Na primeira semana, que deveria ser de aula, eu com meu caderno, estojo, caderneta, computador, celular para gravar, porque não queria perder nada, precisava anotar tudo, coisa de professor, que gosta de anotar e que precisa anotar para se sentir bem, sem remorso, acho que tem a ver com a questão da materialização do conhecimento, deve ser isso! Era 02 de agosto de 2017, cheguei à UNIMEP com muito entusiasmo e ansiedade e tudo era calmo, fui direto ao bloco 7, pois eu sabia onde ficava e que era ali o lugar dos eleitos à Pós-graduação. Deixei o carro no estacionamento lateral e caminhei rumo a porta da frente, sim, porta da frente, era a porta que dava acesso ao bloco para quem vinha de fora da instituição, havia outras duas portas, mas nenhuma tinha tanto sentido pra mim como aquela, pois foi por ela que eu adentrei pela primeira vez a instituição para participar do processo de seleção, então, pra mim, aquela era a porta da frente e eu teria que entrar por ela para meu primeiro dia de aula, até porque, já dizia o poeta, Toquinho, “Mas não há coisa no mundo, Mais viva do que uma porta”! E naquele momento, diante daquela porta eu era a coisificação da vida!

Lá estava eu, diante da porta, e ela estava fechada, trancada, com barricada de carteiras que impedia a entrada e um cartaz com a palavra, GREVE! Lembra do arranjo de sentimentos que eu trouxe na bagagem de Mato Grosso? O novo, a alegria, o entusiasmo, o otimismo e a ousadia, então, voltaram para a mala e imediatamente fui buscar em meu coisário algo que pudesse mudar ou ao menos clarificar aquele cenário escuro e nada otimista. Lembrei-me, do conselho de Caio Fernando de Abreu, “Toma um café, que o mundo acabou faz tempo!”. Era o que temia, o fim sem mesmo ter começado. Eu precisava de um café para voltar à realidade, e o Café eu também sabia onde ficava, peguei a calçada coberta e continuei rumo à praça de alimentação, dei uns dez passos e já vi e ouvi movimentação, vozes, som de violão, alto falante em tom de protesto. Tinha um professor que chamava os alunos a participar de uma

prosa, sentei naquela arquibancada de frente para as primaveras, que estavam floridas, coloridas e lindas, já era inverno e elas resistiam ali, lindas e otimistas! Tudo ali resiste até hoje! Opa, eu disse otimista? Pois é, esse era um dos substantivos que eu carregava no conjunto do arranjo, vamos lá, comecei a observar as pessoas chegando, gente jovem, umas indignadas, outras como eu sem entender o que estava acontecendo, foi quando me virei para uma moça que estava ao meu lado, ela falava ao celular, parecia muito adaptada e concordar com o movimento, esperei que ela deligasse o telefone e fui logo tentando estabelecer um diálogo.

Perguntei: _ menina, a faculdade está de greve?

Ela respondeu: _ a faculdade não, toda a universidade, ou fazemos isso e abraçamos essa luta, ou perderemos nossa autonomia!

Eu disse: _é? Menina, sou de MT, vim fazer doutorado, deixei meus filhos, minhas netas, meus pais que já são idosos, meus amigos, meu trabalho [...].

Antes que eu terminasse ela me interrompeu e disse: _ que beleza que veio se juntar a nós, pois nossa luta é justa, é nobre e inevitável!

Confesso que ouvir dela que a luta era justa e nobre foi tranquilo, mas ao ouvir que era inevitável, o desespero chegou para compor o arranjo na bagagem, lembra dela né? Não consegui me conter e respondi: _ que horror!

Ela foi cirúrgica e respondeu: _ horror é o que está por vir! Pediu licença que precisava falar com um professor. Nos despedimos e ela me convidou para participar das reuniões que aconteceriam nos dias seguintes. Nesse instante fui socorrida pela poética de Vandr , ‘Pra não dizer que não falei das flores’,

Caminhando e cantando e seguindo a can o
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, constru es
Caminhando e cantando e seguindo a can o
Vem, vamos embora, que esperar não   saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
[...]

Pelos campos há fome em grandes planta es
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão
(Geraldo Vandr )

A essa altura, eu já sentia falta até do som do sino que ecoava na escola, e pensava, como será que isso vai se resolver, quando, por quem? Pois  , fiquei ali por

algum tempo, sentindo o vento, estava frio, ouvindo as pessoas, anotei algumas datas, e alguns dos assuntos da pauta: atraso salarial, reposição salarial, condições de trabalho, autonomia universitária... tudo parecia tão próximo de minha realidade, vivemos greves longas e de muita luta no estado de MT, comecei a associar as experiências anteriores e confesso que foi desalentador. Permaneci ali, ouvi alguns professores se posicionarem, os representantes dos alunos, grupos pró e contra o movimento, enquanto eu pensava no que fazer, já havia solicitado meu afastamento da rede estadual e municipal, havia alugado um quarto onde eu moraria pelo período que estivesse em Piracicaba, havia pegado a estrada de carro e com todas as bagagens necessárias para morar nesta cidade linda!

Me lembrei do café, fui até a lanchonete e peguei-o, sentei em uma mesinha disponível e comecei a degustá-lo e a pensar em quais medidas eu deveria tomar para os próximos dias. Fiquei ali sentada, desolada, não conhecia ninguém, comecei a pensar nas possibilidades, desfazer as malas e aguardar o desenrolar dos fatos, pensei em voltar para o MT, enfim, precisava decidir sobre a caminhada. Eu olhava para o corredor e de longe vi um lenço colorido, ele meio que dançava e se misturava aos cabelos de uma senhora, uma senhora que assim que me avistou sorriu pra mim, era a professora Nazaré, veio até mim muito sorridente, me abraçou, queria saber como eu estava, me deu boas vindas, se mostrou preocupada, tratou logo de passar seu número de telefone, pois se caso eu precisasse de alguma coisa ela estaria pronta a ajudar, se demonstrou preocupada com minha morada, se eu estava bem instalada, e se colocou à disposição para o que eu precisasse. Em seguida me perguntou se eu ficaria no movimento ou se tinha planos de voltar ao MT e somente retornar ao desenrolar dos fatos.

Eu, um pouco mais aliviada, e quase sentando no colo dela, perguntei se esse movimento demoraria a se resolver, ela respondeu suave: _ pode ser que sim, pode ser que não.

E eu, então, bravamente respondi: _ você me deixa ir para minha casa e só voltar quanto tudo terminar?

Ela então sorriu e respondeu: _ você pode ir ficar junto aos seus, mas é preciso entender que isso nunca termina Teina.

Senti borboleta no estômago, achei a afirmação tão árida e inóspita. Hoje, entendo perfeitamente o que ela quis dizer com 'isso nunca termina', a luta, a indignação e a resistência será para sempre! Entendi! Trocamos mais algumas

palavras, ela falou da cidade, me deu algumas dicas para passear e apreciar o lugar, depois se despediu, me deu um abraço e disse que qualquer que fosse minha decisão, que gostaria de ser informada para estar a par e poder ir dialogando comigo acerca da conjuntura vivenciada. Mais uma vez, me lembrei do nome dela, Maria Nazaré, a conversa me acalmou, continuei sem entender o conjunto que mobilizava para o movimento, mas me senti acolhida e segura pela verdade que me atravessou no diálogo estabelecido com minha então orientadora.

Me solidarizei com a causa, participei de algumas 'aulas' nos corredores do prédio da reitoria, das manifestações que ocorriam ao longo dos dias, me senti abraçada ao participar do ato de 'abraçar a UNIMEP', foi importante viver essa passagem para desenvolver o sentimento de pertencimento a esse lugar e a essa gente, gente que eu conviveria por quatro longos anos.

Bom, fiquei dez dias em Piracicaba e após participar de vários encontros junto aos pares na universidade, de assembleias que narravam as várias tentativas frustradas de acordo, tomei a decisão de ir ao Mato Grosso. Fui buscar colo e lá fiquei até o fim das negociações e retorno das atividades em 23 de agosto de 2017, quando fui informada, pela professora Nazaré do término do movimento e retorno às atividades do PPGE.

Iniciaram-se as aulas, tivemos momentos de descontração, de informes sobre a atual situação da instituição, para apresentação coletiva e participação nos núcleos. O semestre transcorreu com um cenário de instabilidade, de insatisfação por parte dos funcionários e professores da instituição e muita desconfiança por parte de todos nós alunos. Os professores incansáveis enredavam o contexto das lutas, das causas educacionais e sociais e tratavam de problematizar o espaço da universidade enquanto campo de resistência, de organizar as estratégias de luta, de costurar as bandeiras para as próximas batalhas que não tardariam a chegar.

Em 27 de setembro desse mesmo ano, tive meu primeiro contato de orientação com a professora Nazaré, na oportunidade ela fez alguns apontamentos sobre meu projeto e sugeriu as primeiras leituras para discutir as pesquisas na área, com o texto 'A Pesquisa em Educação: questões e desafios', de Maria Teresa de Assunção Freitas (2007), começava o processo de compreensão sobre a teoria histórico-cultural enquanto um espaço de resistência e um campo para a articulação e para os caminhos da libertação, começava a entender o verdadeiro sentido do nascimento cultural. Foi a primeira aproximação com as leituras que tratam do método dialético

em Vygotsky (1991), comecei a desconfiar e mais tarde passei a entender que não há neutralidade ideológica no que fazemos e que o campo das possibilidades é fecundo e promissor, especialmente para a pesquisa que me proponho realizar. Sobre o processo de mudança que incide nos contextos históricos, me vi como sujeito nesse processo de transformação e negação, nesse movimento pude fazer e mais ainda, pude ser!

Em meio a tantos nós, estive diante de mais um ao término do primeiro semestre do curso, fui comunicada extraoficialmente, que minha orientadora não mais fazia parte do corpo docente da instituição, fui acometida mais uma vez pelo sentimento de negação, não querendo acreditar que pudesse ser verdade, mais tarde, tive a resposta que não queria receber, fui comunicada oficialmente pela coordenação do PPGE/UNIMEP de que em função de mudanças no quadro docente e desligamentos de alguns professores, seria preciso reorganizar as disciplinas e orientações. Na verdade, vivíamos essa expectativa de que em algum momento haveria demissões de professores, a universidade continuava mobilizada, porém, as perdas eram inevitáveis, as decisões nos chegavam como um rolo compressor, tudo era de grande impacto e motivo de tristeza, pois éramos diretamente afetados por todas as decisões.

Enfim, a mudança era realidade, minha orientadora seria a professora Dra. Andreza Barbosa. Um misto de sentimento me consumiu, logo agora que estava me adaptando ao ambiente e estreitando as relações com minha orientadora, me deparo com tamanha surpresa. Tive que me reorganizar psicologicamente para só então tentar pensar serenamente sobre o ocorrido e tentar compreender como seria esse recomeço. Resumindo, a cena foi mais ou menos assim, parafraseando Maysa Matarazzo na tentativa de expressar meu sentimento naquele dia, era dezembro de 2017, “Meu mundo caiu... eu que aprenda a me levantar...”, bem, assim eu fiz, meu embornal ainda estava leve e frágil, iria passar as festas de final de ano junto a minha família e pensar em como me levantar, era esse o plano!

Era 24 de dezembro de 2017, véspera de Natal, às 17h11m, quando recebi o primeiro e-mail da nova orientadora, o assunto era “Nosso trabalho juntas”, fui atravessada, sim foi isso que aconteceu, fui atravessada por um sentimento de alegria e paz! A princípio, era um e-mail que trazia uma narrativa de surpresa e desalento, se colocando à disposição e dizendo também estar tentando entender e reagir diante dos últimos acontecimentos ocorridos na instituição, ela se referia às demissões de vários

professores no PPGE e de outros Programas da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). O texto estava carregado de sentimento, aos poucos fui me aquietando e me vendo no contexto, sim, eu era um desdobramento vivo da atual crise na universidade.

Recordei-me da fala inicial da colega que esteve comigo assim que cheguei na universidade e me deparei com o movimento paredista, narrei a interlocução no início deste texto, a fala que me veio a memória foi, “_ horror é o que está por vir!”, bem, isso era o horror que todos os envolvidos estávamos vivenciando, cada um com sua particularidade, mas todos foram afetados e fomos enredados pelo sentimento de coletividade social para podermos prosseguir de onde paramos.

A presença do humano em homens e mulheres aguerridos e fortes que buscavam se sustentar diante da crise, na tentativa de manter a lucidez, a ordem e o ideal de vida e trabalho estava ali, vivo e presente. Continuei a leitura, um certo trecho expressou parte do sentimento que se materializa nessa narrativa, o esforço e luta pela defesa de um argumento que fosse coerente com a vida, com a vida vivida naquele momento, a escrita interpelou: “Nesse momento escrevo para dizer que pode contar comigo para tocar o trabalho, inclusive no período das férias. Estou disposta a trabalhar junto com você e ajudá-la no que for preciso”. Era tudo que eu precisava para me sentir potente, forte e com ânimo para continuar no percurso desafiador e de luta.

O texto continuava um enredo onde a gratidão e a paz interior eram restabelecidas novamente em meu ser, “Pode contar comigo, viu? Abaixo, na minha assinatura, tem o número do meu celular. Pode ligar e mandar mensagem pelo WhatsApp, ok?”. Pronto! Me aninhei novamente a um ser humano amoroso e respeitoso, tinha lá uma fama de brava, mas confesso que o tempo de convivência não me permitiu desfrutar desse sentimento, provavelmente passageiro, que diante da dimensão da relação que fomos construindo, confesso que não fez nenhuma falta! Enfim, o ano termina, fiquei com suas palavras, “Desejo um feliz Natal e que 2018 possa ser muito melhor para todos nós!”, ahhh e seria, e foi! Grata eternamente pelas palavras, pelo afago e respeito!

Os primeiros diálogos com a professora Andreza Barbosa, permaneceram vivos na lembrança da escrita fraterna e no áudio gravado em março de 2018, nosso primeiro encontro de orientação, discutíamos as possibilidades para encontrar um caminho para a pesquisa, estávamos no segundo semestre do curso de Doutorado

em Educação e fui provocada por ela sobre estudar, pesquisar, explorar e aprofundar os estudos sobre a perspectiva das políticas educacionais a partir das análises de documentos. À medida que o diálogo se aprofundava, o sentido se tornava distante, a professora Andreza me perguntava: Você está entendendo onde essa pesquisa pode te levar? Quais motivações servirão de incentivo e inspiração para você seguir nessa investigação?

Eu respondia: _ Ahan, estou começando a entender (risos)!

Fui apresentada às leituras de Marx, por meio dos Manuscritos Econômico-Filosóficos (2006) e O Capital (1978); revisitei e me deleitei com Saviani (2000) e seus escritos sobre a Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações; vivenciei sentimentos muito latentes em mim com Hypolito (1991) na discussão de Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise; me revoltei com o sistema, ao compreender mais claramente como se dá o processo de proletarização do trabalho do professor, emergindo então a discussão da exploração do trabalho docente, ou seja, a exploração do nosso trabalho pelas lentes de Enguita (1991), ao problematizar sobre A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização e de Oliveira (2010), ao propor uma reflexão sobre Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil.

Foi à luz desse referencial que começo a me aproximar com olhos mais críticos das discussões acerca das políticas, especialmente das políticas educacionais, esse viés teórico alavancou outras possibilidades para enveredar em direção às questões que me mobilizavam no percurso dessa investigação. A partir desse cenário, traço então o itinerário de pesquisa com foco nas políticas educacionais, delimitando o campo de pesquisa voltado aos impactos das políticas de avaliação, ou seja, estas acabam por servir de mote às políticas de alfabetização, e esta é a seara que nos debruçaremos a investigar.

Mobilizada em compreender o contexto das políticas educacionais e as consequentes reformas promovidas por estas, fui percorrendo por caminhos já desbravados por outros pesquisadores, que tiveram interesse em desvelar sobre esse fenômeno, o percurso então mapeou com sensibilidade e interesse sobre as demandas postas e impostas aos professores nos diferentes contextos de atuação docente. As leituras impulsionavam a cooptar elementos para a escrita que começava a fluir, logo, o interesse por investigar acerca das políticas de alfabetização e o modo como estas são influenciadas pelos resultados das avaliações externas se tornaram

o foco de interesse para a pesquisa. Outras pontes foram sendo construídas no contexto da investigação, pois, à medida que a teoria projetava luz às hipóteses, novos contornos eram constituídos aos itinerários da pesquisa.

A princípio, realizou-se um levantamento do viés da pesquisa como os objetivos, problemas, motivação para estudo e relevância social do tema pesquisado. Tiveram aqui especial destaque as evidências que se julgou ser relevantes para um trabalho dessa natureza, buscou-se cooptar elementos potentes que marcaram o campo de argumentação dos autores que contribuía para a tessitura da argumentação posta acerca do viés explorado e das contribuições a serem denotadas a esta pesquisa, a exemplo das implicações do processo de democratização da educação face às demandas populares e da sociedade, considerando o cenário posto de que a escola pública brasileira, que até o século passado atendia a uma elite, passa então a contar com o público de alunos advindos da periferia. É sobre essa seara antagônica de valorização da educação nos documentos e fragilidade nos contextos reais, que a escola contemporânea se movimenta para atender e trabalhar com suas demandas autênticas, advindas da sociedade atual, esses foram pontos que me propus a ver e debater.

A caminhada acadêmica durante o ano de 2018 foi promissora, reestruturei a proposta de pesquisa definindo as políticas de alfabetização como campo de investigação, nesse sentido, os objetivos foram delineados e a problemática delimitada. Com a intervenção, pontuações e contribuições advindas no Núcleo de Pesquisa Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais, especificamente após a apresentação do projeto no 1º e 2º semestre de 2018, tudo começava a fazer sentido, o campo teórico estudado reluzia sobre minhas indagações e hipóteses, logo a teia da pesquisa começava a ficar mais palpável.

Aprendi a caminhar, fiz amizades para a vida, fico pensando de como seria essa caminhada se não fosse pela presença física e espiritual de vocês, sim espiritual também, pois mesmo a distância era possível sentir a energia e torcida: Andrea Del Larovere, a 'sensata e sensível', sempre com um ombro amigo e a palavra burilada para dizer e acalmar durante o tempo que fosse necessário, sem contar de sua preocupação e cuidado 'gente, assim que chegarem ao destino avisem que estão bem', isso não tem preço amiga, gratidão! Eduardo Felicíssimo, o 'metódico e feliz', até no nome, ele não sabe dizer não, o impossível para ele é o limite, sempre otimista e enérgico e claro movido a 'bolex' e paçoca, é o parceiro perfeito em um tempo de

incertezas e que te provoca a ver o mundo com outras lentes, obrigada por seu zelo e respeito sempre! Patrícia Mercadante, a 'ansiosa e dedicada', Generosa deveria ser seu nome, tamanha é sua dedicação para com o próximo, o desejo para que tudo desse certo era possível sentir em seu olhar, organizada até na desordem, otimista e de uma responsabilidade gigante, grata por você existir!

Peço licença a Milton Nascimento e Brant, e me reporto a vocês, amigos de perto e de longe:

I
 Amigo é coisa para se guardar
 Debaixo de sete chaves
 Dentro do coração
 Assim falava a canção que na América ouvi

II
 [...]

III
 Amigo é coisa para se guardar
 No lado esquerdo do peito
 Mesmo que o tempo e a distância digam: Não
 Mesmo esquecendo a canção
 O que importa é ouvir
 A voz que vem do coração

IV
 Pois seja o que vier, venha o que vier
 Qualquer dia, amigo, eu volto
 A te encontrar
 Qualquer dia, amigo, a gente vai se encontrar
 (Fernando Brant e Milton Nascimento)

Com vocês por perto tudo acontecia bem, a doçura, o riso, a alegria, o incentivo era um pôpurrí de emoções, o quase impossível se tornava viável, obrigada por me ajudarem a estar de pé, levo vocês comigo no melhor lugar!

A promessa era que o ano de 2019 seria para mergulhar na pesquisa, já havia cumprido os créditos com disciplinas e em boa parte das atividades acadêmicas. A disciplina de Política Educacional e Trabalho Docente foi oferecida pelo PPGE, tendo a professora Andreza Barbosa como titular desta, apesar de não mais ter a obrigatoriedade de cumprir, optei por me matricular nesta, pois os estudos e pesquisas a serem discutidos na disciplina, segundo o programa disponibilizado, muito contribuiria para minha reflexão em particular. Tudo corria dentro de uma programação atenta e criteriosa realizada por mim, até que, em uma tarde, ao término da aula no núcleo de pesquisa, a professora Andreza diz que eu não poderia sair sem falar com ela antes, imaginei que seria para alinhar as estratégias para o campo da pesquisa. Sentamos para conversar ainda na sala de aula, eu, ela e mais duas colegas do

mestrado, a conversa foi franca e objetiva, sem rodeios, como é da personalidade da professora Andreza, fomos informadas que a professora deixaria o programa a pedido, pois iria se vincular a outra instituição. Diante do quadro de crise que enfrentava a UNIMEP, nada que viesse seria inédito, pois nós alunos vivíamos em constantes especulações sobre a possível saída de professores.

Era maio de 2019 e cá estava eu mais uma vez passando pela aflição da perda da orientadora e, novamente, as incertezas tomavam conta de mim. Olhei para traz e vi que o caminho estava calçado e com contornos definidos, me apoiei nos amigos e professores, todos eram muito recíprocos e logo vi que não estava só!

Concluí as atividades do semestre e segui com as leituras, era meados de junho quando recebi a notícia de que minha orientadora seria a professora Renata Pucci, minha caminhada no PPGE tinha uma estreita ligação com a professora Renata, pois lá em 2017 ela também era orientanda de Pós-doutorado da professora Nazaré, que na oportunidade também passou pelo movimento de mudanças e incertezas que é natural para quem vivencia um processo dessa natureza. Me alegrei e já não me sentia perdida, pois havia já uma história vivida no PPGE e o sentimento de pertencimento já tomava conta de mim. Professora Renata oficialmente passa a ser minha orientadora em junho de 2019, após corrido todos os prazos e proclames da instituição, sua contratação é efetivada e em 26 de junho de 2019, recebo o e-mail de formalização de orientação da professora Renata. Fiquei pensando em como adjetivar a Renata nesse contexto, me veio imediatamente o superlativo de doce, docíssima, ela é isso, genuinamente doce, respeitosa, elegante, amável, forte, afetiva, delicada, inteligente, cuidadosa, gosto muito do modo como ela cuida dos detalhes, é perfeita no arremate, cinde com delicadeza, perfeição e olhar atento para a tessitura da orientação, não perde o foco, enxerga longe, me ajuda a caminhar! Manteve minha paz! A você querida Renata Pucci, que apareceu e me convenceu, 'que o bom da tese ia prosseguir' (risos)! E prosseguiu! A entrega de Dominginhos e Gil, na canção 'Abri a porta', eu dedico a você! Gratidão por tudo!

Abri a porta,
Apareci,
A mais bonita,
Sorriu pra mim ...

Naquele instante me convenci

Que o bom da vida vai prosseguir

Vai prosseguir, vai dar pra lá do céu azul
Onde eu não sei, lá onde a lei seja o amor
E usufruir do bom, do mel e do melhor seja comum
Pra qualquer um, seja quem for

Abri a porta
Apareci
Isso é a vida
É vida sim.
(Dominguinho e Gilberto Gil)

E cá estamos caminhando e construindo o caminho à medida que as leituras vêm acenando e desvelando cenas, que até pouco tempo estavam ofuscadas pelo desconhecimento e pela incapacidade crítica de ver, interpretar e produzir uma síntese de sentido a respeito.

Toda a narrativa que fiz até aqui acerca do processo de experiências vivenciadas no doutorado, teve especial importância e sentido para mim. As vivências e os percalços marcaram e forjaram a identidade de pesquisadora.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa concentra esforços em realizar uma análise bibliográfica e documental acerca da política de alfabetização, com particular interesse no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O interesse inicial para este estudo emerge das experiências vivenciadas em minha prática no cotidiano da sala de aula, pelos estudos realizados no âmbito do mestrado e pela renitente demanda existente no campo da aprendizagem e da qualidade da educação, pontos estes que são pautas frequentes no interior da escola. Certamente que minha formação inicial em Pedagogia e Letras e a atuação enquanto professora de Ensino Fundamental e Médio, na disciplina de Língua Portuguesa, na rede estadual de Mato Grosso e de Educação Infantil na rede municipal de Rondonópolis-MT me provoca a desenvolver o estudo aqui proposto. Especialmente quando nos deparamos com um número considerável de alunos que demonstram dificuldade na aprendizagem dos conteúdos clássicos da disciplina de Língua Portuguesa (LP), essa questão em particular é pauta recorrente na formação continuada de professores no âmbito da escola, pois cotidianamente temos que lidar com a cobrança por parte da gestão e do Estado, a fim de obtermos melhores resultados de aprendizagem em Língua Portuguesa.

Nesse sentido, o PNAIC constitui-se foco nessa investigação, à medida que este surge para resolver problemas de alfabetização, leitura e escrita no Ensino Fundamental e com essa finalidade se desdobra para a Educação Infantil. Este é o único programa implementado no Ensino Fundamental, com enfoque na formação de professores alfabetizadores, que transita para a Educação Infantil, a fim de oficializar a antecipação da alfabetização, é a partir desse enfoque que cindiremos as discussões no campo da pesquisa.

Desse modo, objetiva-se investigar as implicações das políticas públicas de alfabetização, com foco no PNAIC, para a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF) no estado de Mato Grosso, à luz dos índices de leitura e escrita.

O estudo parte da premissa de que as políticas de alfabetização são motivadas pelos problemas de não aprendizagem da leitura e escrita no ensino fundamental. Nessa lógica, organizou-se como problemática da investigação, a seguinte indagação: Quais as implicações do PNAIC e seus impactos para a promoção da alfabetização dos educandos na educação de Mato Grosso? No intuito de promover a fruição das discussões nesse campo, buscou-se demarcar os caminhos para compor a

problematização das aprendizagens de leitura e escrita nesse cenário, optando por olhar para os indicadores de leitura e escrita postos na Prova ANA e Prova Brasil². A tese de que os resultados das avaliações legitimam a elaboração de políticas como o PNAIC, com o objetivo de resolver os problemas identificados, fundamenta alguns pressupostos assumidos na pesquisa:

- I) A escola é instituição legitimadora das políticas públicas educacionais;
- II) Os professores são agentes ativos no processo de implementação dessas políticas reguladoras;
- III) O PNAIC tem nos índices disponíveis nas avaliações de larga escala os indicadores de alfabetização que buscam aferir sua implementação.

Pontos estes que serão percorridos na pesquisa. Para tanto, a aproximação com o campo de investigação buscará realizar análise dos resultados de leitura e escrita da Prova ANA e Prova Brasil. Com esse foco, optou-se por conhecer e analisar os percursos das políticas de alfabetização desde 1990, período marcado pelo processo de democratização da educação no Brasil. A partir dessa referência, iniciou-se o processo de garimpagem de elementos que permitissem tornar o percurso investigativo palpável e promissor, nesse sentido, buscou-se mapear os contextos das políticas e programas de alfabetização que foram implantados no cenário nacional e em Mato Grosso. Esses contornos foram contribuindo para o desenho da pesquisa, que desenvolve:

- a) o levantamento e análise das pesquisas que abordam as políticas de alfabetização e problematizar acerca das implicações da política de avaliação para o cenário da alfabetização no contexto educacional contemporâneo.
- b) a contextualização da política nacional de alfabetização nos programas implantados, sendo estes: PROFA (2001-2002), Pró-Letramento (2003), PRALER (2003-2004), GESTAR (2001) e PNAIC (2013), sendo este último o foco da pesquisa.
- c) a investigação da implantação e implementação das políticas públicas de alfabetização no estado de Mato Grosso, sobretudo seus desdobramentos para a Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF).

² Esse estudo se interessa em analisar os resultados da alfabetização a partir da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e os resultados de leitura e escrita da Prova Brasil/Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Até o ano de 2019 estas avaliações eram sistematizadas nesse formato, a partir de 2020 ocorre uma reestruturação na Política Nacional de Avaliação, que resulta na extinção da Prova ANA e Prova Brasil, nessa conjuntura a avaliação externa passa a vigorar com a nomenclatura SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, que objetiva abarcar a avaliação de toda a Educação Básica.

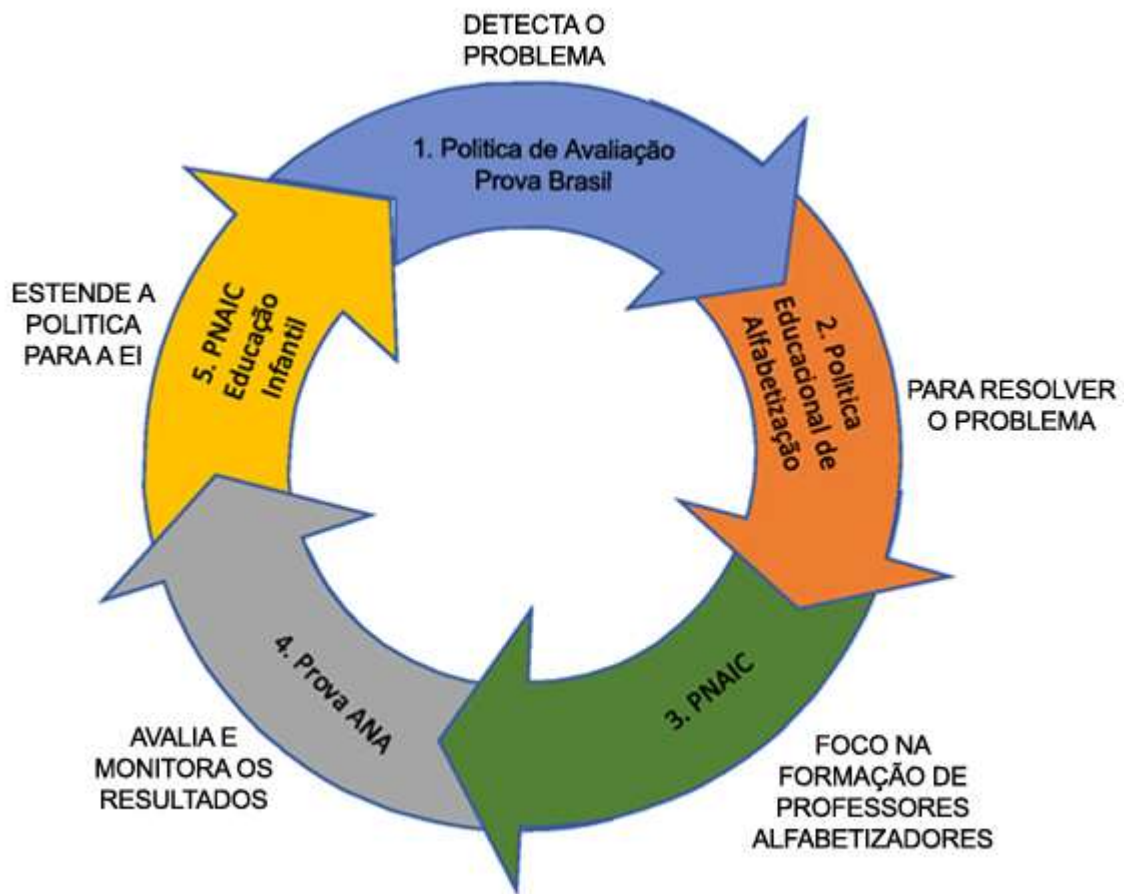
d) a análise, à luz dos indicadores de leitura e escrita da Prova ANA e Prova Brasil, dos impactos do PNAIC para a educação em Mato Grosso.

No bojo das políticas de avaliação estão os resultados da alfabetização, leitura e escrita a partir das evidências apresentadas pela Prova ANA e Prova Brasil, estes instrumentos compõem parte significativa para a materialidade dos indicadores na Educação Básica (EB), mais adiante, o debate, análises e reflexões acerca destes irão corporizar o presente texto. Logo, para desenvolver essa pesquisa sobre a política de alfabetização se torna inevitável, diante dos contornos que se pretende explorar, levar em conta o cenário das regulações postuladas pelas avaliações de larga escala, visto que os estudantes do ensino fundamental passam pela realização destas provas que tem como foco a leitura e escrita e o cálculo matemático.

A tentativa de compreender o cenário da alfabetização, ou mais particularmente o modo como as políticas se constituem e se enredam, levou-me imediatamente para o campo dos indicadores de qualidade da educação nacional, logo, me vi buscando pelos resultados de leitura e escrita nas avaliações externas, ainda que o foco não seja discutir o quanto de fato esse tipo de avaliação corrobora, ou não, para cindir construtos significativos à educação, estas comporão o lastro das análises a fim de esboçar, explorar e analisar este campo. Tendo em vista que são as avaliações externas oficialmente utilizadas para retratar os problemas enfrentados no âmbito da alfabetização, a exemplo da proficiência em leitura e escrita proposta pela Prova ANA e em Língua Portuguesa observada na Prova Brasil. Nesse sentido, olhar para os indicadores de leitura e escrita, compreender o modo como estes são delineados e implementados nas políticas se faz fundamental para a abrangência do estudo que se propõe realizar.

Identificar um problema não é empreitada tão complexa, tendo em vista o modo como se é afetado por este, parte daí a escolha deliberada das lentes com as quais se deseja ver e agir diante deste, assim sendo, elegi o roteiro que segue para percorrer o caminho das pedras. Abaixo, segue o esquema que ilustra a construção do objeto de estudo:

Figura 1 - Ilustração do Problema



Fonte: Organizado pela autora

Por conseguinte, iniciei a empreitada pela **Avaliação** que indica os índices de proficiência em leitura e escrita, ressalto ainda que esta tem sido impulsionada pelas políticas neoliberais e tem se prestado a obter resultados, estes por sua vez servem de mote para fomentar novos elementos à **Política Educacional de Alfabetização**, a fim de que esta resolva os problemas apontados pelos resultados da avaliação. A Política Educacional sistematiza, constitui e implementa o programa **PNAIC**, com foco na formação dos professores alfabetizadores e com a justificativa de resolver o problema identificado. Como forma de acompanhar e monitorar os resultados da formação, institui-se a **Prova ANA**, destinada a avaliar os educandos do 3º ano do Ensino Fundamental, cabendo a esta indicar por meio dos resultados se o programa tem atingido seu objetivo primeiro, caso o resultado não atinja o nível esperado, a proposta é de modificação da política, nesse caso, o programa estendeu-se para a 1ª etapa da Educação Básica, **PNAIC da Educação Infantil**, particularmente aos

professores atuantes na pré-escola, a fim de investir em resultados quantitativos na alfabetização. Tudo pelos resultados!

Nesse sentido, observa-se que as políticas de alfabetização estão diretamente vinculadas aos resultados dessas avaliações externas. Ressalto aqui, que olhar para a política de avaliação, sendo esta um campo complexo e com intenções explícitas, não era um dos objetivos iniciais da pesquisa, entretanto, o desenvolvimento do estudo e reflexões advindos do percurso investigativo, apontou essa nuance como fundamental para significar e problematizar acerca das políticas de alfabetização.

O percurso metodológico foi construído à medida que os objetivos foram se tornando mais claros e coerentes com a proposta de investigação de modo que a problemática central ampliava o campo de interesse, alargando as possibilidades a outras indagações que surgiram ao passo que a teoria emitia luz aos dados aventados na análise, até que ponto a política de avaliação tem motivado e influenciado nas políticas de alfabetização? Quais os desdobramentos das políticas de alfabetização para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?

No bojo dessas indagações a tessitura do estudo tornou-se corpórea e significativa a ponto de ir desvelando novos caminhos e possibilidades ao percurso de investigação. Os documentos oficiais, programas de alfabetização e indicadores da Prova ANA e Prova Brasil, que implicam diretamente na implantação e implementação da política educacional de alfabetização e avaliação, têm permitido a materialidade das reflexões construídas nesse abaulamento da investigação. O campo aventado acima expõe que a política de alfabetização nos anos iniciais do EF nutre-se pelo cenário dos alunos com dificuldades em leitura e escrita nos anos finais do EF e EM, de acordo com os estudos de Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), Gontijo (2015- 2019) e Mortatti (2009-2012-2018), deste modo, uma série de políticas vêm sendo implementadas com o objetivo de resolver essas questões.

Nesse sentido, interessa-nos investigar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), enquanto política educacional, que abarcou todo o território nacional, com a proposta de melhorar os índices de aprendizagem dos alunos na alfabetização, a partir do investimento na formação continuada de professores alfabetizadores e dialogar com os índices de leitura e escrita deflagrados pelas avaliações externas, particularmente da Prova ANA e Prova Brasil. O recorte singular para a escolha deliberada dos dados parte dos resultados apresentados pelo estado de Mato Grosso, este será o pano de fundo a dar acabamento às análises. A teia de

problematização dos dados fará conexão com os documentos, Leis e Decretos que regulamentaram e ordenaram a conjuntura do programa e da política de alfabetização e avaliação. A abordagem teórico-metodológica, que parte da Pesquisa Documental, emitirá luz para que os documentos possam servir de condução a um espaço criativo, onde a criticidade, o argumento e as novas possibilidades para a reflexão e ação no que tange ao campo de criação de novas políticas educacionais a serem implementadas, possam ocupar terreno e constituir um lastro de significação e sentido. Esse percurso, do debate acerca das políticas educacionais conta com as contribuições de Ball (2011) e Mainardes (2011), Azevedo (2004), Hypolito (2010-2011), Alferes (2001

A seguir, na segunda parte do texto, o capítulo 1 aborda acerca das escolhas metodológicas e os caminhos que elegi para percorrer a fim de alcançar os objetivos e desenvolver a tese. A discussão proposta contribui para justificar os itinerários que me levaram a eleger os documentos para compor o argumento construído na pesquisa, nesse sentido descrevo de forma detalhada o percurso que impulsionou rumo aos argumentos e evidências, que me permitiram espriar o campo de interesse, a fim de constituir possibilidades viáveis à investigação e análises sobre a política de alfabetização, a avaliação externa, a qualidade da educação e dos desdobramentos do PNAIC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Desse modo, as contribuições de Ludke e André (1986), Andery et al (2004), Frigotto (2013) e Saviani (2013-2015) foram importantes para compor a teia de investigação nesse capítulo.

O segundo capítulo, ancora a discussão sobre o contexto da implementação das políticas públicas educacionais para a alfabetização, com ênfase nos programas de alfabetização. O enfoque está em mapear a área das políticas educacionais para sistematizar, à luz da literatura estudada, os conceitos que significam e contribuem para compreender o modo como estas impactam a educação, dando ênfase particular ao debate da qualidade que é fecundo no campo das políticas educacionais. Para compreender o campo das políticas e suas intencionalidades, contribuem os estudos de Mainardes (2018), Ball (2005-2011), Freitas (2013), Saviani (2013) e Hypolito (2011). A discussão da qualidade toma corpo enredada nos argumentos de Moss (2002), Bondioli (2004), Freitas (2005), Frigotto (2001) e Giroto (2018). Quanto à exposição e reflexão acerca dos programas de alfabetização e suas implicações para a educação Leal (2014), Soares (2012) e Mortatti (2015) trazem contribuições importantes para a discussão.

O terceiro capítulo propõe tecer e articular um diálogo com as pesquisas realizadas na área da alfabetização, considerando o cenário nacional e mato-grossense, nesse sentido, é importante reconhecer que o mapeamento das pesquisas permite-nos articular as vozes, demarcar e clarificar o campo de investigação, nesse sentido, a revisão de literatura parece-me importante na fundamentação e delimitação da pesquisa.

O quarto capítulo interessa-se por discutir sobre as implicações das políticas de alfabetização, particularmente do PNAIC, e os impactos dos dados produzidos pelas avaliações de larga escala, Prova ANA e Prova Brasil, considerando os indicadores de leitura e escrita em Mato Grosso, estes estão problematizados à luz das contribuições de Freitas (2007, 2014, 2016), Hypolito (2011), Saul (2015), Esteban (2012), Giroto (2018) e Bonamino e Sousa (2012). Situo as reflexões dos desdobramentos do PNAIC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental a partir das contribuições de Faria e Palhares (2007), Nunes (2012), Brito (2005), Baptista (2010) e Garcia (2005).

PARTE II

1 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

As escolhas foram deliberadas e determinantes na definição do método de pesquisa. Ao eleger o referencial progressista, na perspectiva crítica, conscientemente refutávamos o referencial positivista, calcado no controle, na concepção de uma realidade objetiva, que concebe a relação entre o sujeito e o fenômeno a ser investigado a partir do campo da neutralidade, interessamos pela generalização dos resultados e a busca pelas causas do fenômeno e suas possibilidades para a reprodução deste.

Ao eleger o referencial crítico para o diálogo e a problematização dos dados nessa investigação objetivamos compreender, estabelecer os parâmetros para a intervenção e propor possibilidades para interpretar e problematizar o fenômeno estudado. Nesse conjunto de intenções, o referencial crítico projeta luz em direção à posição ocupada pelo sujeito, no que tange à sua participação social e ao consequente papel fundante que este exerce na realidade vivenciada. O debruçar sobre o referencial crítico mobilizou-nos a ponto de desejar intervir, mapear e quiçá de transformar o contexto a partir das lentes utilizadas para a significação do conhecimento. Para Andery et al. (2004), o conhecimento se dá em contexto e enche as lentes da ciência. Nesse sentido, o caráter histórico da ciência se apresenta, momento em que o homem tenta explicar a realidade criada por ele. Esse movimento, de explicar a realidade, é particularmente metódico. Sobre o assunto, Andery et al. (2004, p. 14) explica,

O método científico é um conjunto de concepções sobre o homem, a natureza e o próprio conhecimento, que sustentam um conjunto de regras de ação, de procedimentos, prescritos para construir conhecimento científico.

O método não é único nem permanece exatamente o mesmo, porque reflete as condições históricas concretas (as necessidades, a organização social para satisfazê-las, o nível de desenvolvimento técnico, as idéias, os conhecimentos já produzidos) do momento histórico que o conhecimento foi elaborado.

É por meio dessas lentes que temos investido nos argumentos desse estudo, com propósito de que o modo que elegemos para ver possa trazer ainda mais possibilidades para o campo da pesquisa, visto que a produção do conhecimento

científico se apresenta a partir das transformações históricas, culturais, da natureza e consequentemente do próprio ser humano.

As angústias, constituídas ao logo da formação e no campo do trabalho, contribuíram, sobremaneira, para realizar as escolhas na pesquisa, estas foram deliberadas e profundamente marcadas pelas convicções de mudanças, limites e de possibilidades para percorrer caminhos potentes na promoção da liberdade e do pluralismo, acreditamos ter sido estes ideários que forjaram os itinerários da investigação.

Na produção metodológica desta tese buscamos enveredar por caminhos que corroborassem a análise qualitativa e contextualizada acerca do fenômeno investigado, calcado no potencial de interpretação, da compreensão daquilo que é diverso, na valorização do humano e da concepção da realidade.

O desvelar e concepções que possibilitam a argumentação até aqui, se consolidaram, à medida que somos atravessadas pela compreensão de que estamos em um emaranhado de contradições, essa realidade anunciada por Frigotto (2013, p. 93),

Também é por esse método que se evidencia que se trata de uma sociedade que, por sua dupla natureza de explorar o trabalho alheio e pela competição intercapitalista, hipertrofia o desenvolvimento das forças produtivas e produz contradições cada vez mais profundas. A contradição fundamental se expressa, justamente, pelo exponencial desenvolvimento destas forças e pelo crescente aumento da exploração dos trabalhadores, e, ao mesmo tempo, pelo aumento da desigualdade, miséria, degradação humana e violência social.

É nesse interim que vivenciamos a atual crise humana, em um cenário de bens materiais, onde o capital restringe a vida e a governa, enfim, o homem é colocado em situação de menosprezo e subserviência, o que segundo Frigotto (2013), inicia um processo de produção destrutiva que se efetiva pela exacerbada exploração do trabalho, a extinção dos direitos da classe trabalhadora, direitos estes frutos de luta e resistência ao longo dos séculos e, por fim, a destruição orquestrada do meio ambiente que por sua vez acaba por impulsionar à fragilização da vida humana.

Ainda sobre a discussão acerca do trabalho, tal conceito foi se constituindo no decurso das leituras, análises, interpretações e sínteses realizadas até aqui, ora pois,

para Marx, a base da sociedade, assim como a característica fundamental do homem, estão no trabalho. É do e pelo trabalho que o homem se faz homem,

constrói a sociedade, é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz história. O trabalho torna-se categoria essencial que lhe permite não apenas explicar o mundo e a sociedade, o passado e a constituição do homem, como lhe permite antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem, propor-lhe como tarefa construir uma nova sociedade. (ANDERY, et al., 2004, p.401).

A ideia de se pensar o trabalho, algo que até bem pouco tempo não passava de uma ação capaz de prover o sustento, não parecia parte do viávelmente possível. Esse holofote teórico nos atravessa não linear e nada espontâneo, emerge de uma necessidade pessoal de elaborar um sentido acerca do homem e do conhecimento. A visita aos estudos de Marx, na tentativa de conceituar o trabalho a partir de suas bases teóricas, conceber que o trabalho constitui e define o ser social, ora, pois então a compreensão de que a existência humana é produzida no e pelo trabalho torna-se real, a intenção deliberada de modificar a natureza para adequar às necessidades humanas, é um ato de trabalho.

Andery et al. (2004) argumenta acerca da atuação do homem sobre a natureza e conceitua o processo de humanização do homem,

A atuação do homem diferencia-se da do animal porque, ao alterar a natureza, por meio de sua ação, torna-a humanizada; em outras palavras, a natureza adquire a marca da atividade humana. Ao mesmo tempo, o homem altera a si próprio por intermédio dessa interação; ele vai se construindo, vai se diferenciando cada vez mais das outras espécies animais. A interação homem-natureza é um processo permanente de mútua transformação: esse é o processo de produção da existência humana. (ANDERY et al., 2004, p.11)

É nesse lugar, de constante transformação, onde vive o homem e o trabalho, que conseguimos ver a tríade, história, cultura e educação, estas se fundem na tentativa de construir um lugar potente e capaz de materializar a necessidade humana de construir um mundo essencialmente humano onde este se realiza plenamente. “O processo de produção da existência humana é um processo social;” (ANDERY et al., 2004, p.12). A educação está presente nesse movimento que se efetiva para a realização desse processo, no qual o homem constrói conhecimento e o significa com outros homens e mulheres. De posse do conhecimento construído na cultura, é que este vai produzir novos conhecimentos mais elaborados e aprimorados de acordo com suas necessidades, essa capacidade de criar conhecimento a partir da cultura e por meio do trabalho é uma ação fundamentalmente humana e, por meio deste, homens e mulheres se fazem ser social e se diferem da natureza (ANDERY et al., 2004).

Tal como afirma Andery et al. (2004, p. 12),

Na base de todas as relações humanas, determinando e condicionando a vida, está o trabalho – uma atividade humana intencional que envolve formas de organização, objetivando a produção dos bens necessários à vida humana. Essa organização implica uma dada maneira de dividir o trabalho necessário à sociedade e é determinada pelo nível técnico e pelos meios existentes para o trabalho, ao mesmo tempo em que os condiciona; a forma de organizar o trabalho determina também a relação entre os homens, [...].

A ação dos homens e mulheres sobre a natureza é planejada e intencional. Pois, estes são seres que produzem, motivados pela necessidade material, essa é a base de seu desenvolvimento, por meio dessas necessidades eles produzem também os bens imateriais, o conhecimento. “O conhecimento humano, em suas diferentes formas (senso comum, científico, teológico, filosófico, estético, etc.), exprime condições materiais de um dado momento histórico” (ANDERY et al., 2004, p.13). É nesse movimento de busca e transformação, que homens e mulheres ressignificam, e se constituem no mundo (ANDERY et al., 2004).

O campo teórico metodológico nesta tese vai se constituindo à medida que a discussão sobre o conhecimento se torna fecunda, particularmente a partir das lentes da dialética. Nessa perspectiva, buscamos algumas aproximações com a discussão sobre o conhecimento, homem e sociedade, tríade esta que assume concretude, segundo Saviani, seguindo a lógica de que o conhecimento exige,

captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade; de onde ela surgiu; como se encontra estruturada; quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade. (SAVIANI, 2015, p. 36).

Portanto, a lógica da transformação que se realiza no interior da sociedade contemporânea não garante sua realização, para Saviani, esta somente “poderá se efetivar pela ação intencional e coletiva dos homens organizados para lutar pelas transformações necessárias.” (SAVIANI, 2015, p. 36). Segundo o autor esse tipo de ação só pode ser viabilizado pela educação, e que esta cumprirá seu papel se seus agentes compreenderem a historicidade do mundo atual, identificando os

componentes educativos, desse modo, estarão aptos a trabalhar coletivamente a fim de instituir o debate dos problemas decorrentes da prática social.

Na concepção dialética o interesse está em compreender o desenrolar da realidade, sendo assim, nos permite pensar que esta existiu desde sempre, desde o princípio da vida, o surgimento do homem. Para Kosík (1995, p.16), “A dialética é o pensamento crítico que se opõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade.”. Portanto, a dialética se constitui por um processo de desenvolvimento da realidade.

Segundo Saviani (2015, p. 27), muito embora a lógica dialética já havia sido contemplada pelos gregos, é em Hegel que ocorre a explicitação e sistematização desta, incorporando a contradição como categoria do pensamento, “Hegel elaborou uma lógica em que a contradição se tornou categoria explicativa de tudo o que existe, permitindo-nos compreender que as coisas não são estáticas, mas se movimentam, se transformam [...] é exatamente a contradição.” De acordo com Saviani, (2015) Hegel compreende que:

a dialética assume um caráter idealista. A verdadeira realidade, para ele, é a Ideia (em-si) que entra em contradição consigo mesma e se objetiviza, sai de si, torna-se outro, se aliena gerando como resultado a natureza (ideia-fora-de-si). Esta, ao tomar consciência de si, assume a forma do espírito (ideia-para-si). Assim, a ideia (a tese) gera o seu oposto, a natureza (antítese) que, ao se tornar consciente no espírito humano resolve a contradição (a síntese). (SAVIANI, 2015, p.27).

Para o autor essa é a lógica do processo dialético segundo Hegel, que é movida pela contradição, que para o autor é esta que move e explica tudo que há no mundo, possibilitando a compreensão de que as coisas, os objetos e fatos não são estáticos, mas que se transformam, eis então a contradição.

Saviani (2015, p.28) contribui dizendo que esta é um processo concreto. Já a lógica formal constitui a forma do pensamento em um campo abstrato, o que o autor afirma que a lógica dialética congrega com a lógica formal incorporando-a ao seu campo, uma que a aproximação do concreto não ocorre sem a mediação do abstrato. O autor observa que diferentemente do empirismo e do positivismo, o concreto é o ponto de partida e de chegada para o conhecimento.

[...] o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são

momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. (SAVIANI, 2015, p. 28).

Nesse sentido, a construção do pensamento advém do campo empírico, passa pelo abstrato, chegando ao concreto. Essa passagem do empírico ao concreto somente ocorre pela mediação do abstrato.

Para compreender a controvérsia entre o indutivismo e dedutivismo na filosofia da ciência, Saviani observa que o indutivismo se desenvolve em três momentos básicos: na observação, na generalização e na confirmação. Assim como o dedutivismo ancora-se na situação problema, na conjectura e na refutação. O Indutivismo então parte da observação, formula hipóteses confirmada por testes empíricos, o dedutivismo parte do problema, formula-se uma conjectura e o teste empírico que deve refutar a conjectura proposta. Desse modo, a lógica dialética constata que esta não deixou de fazer parte da ciência moderna, mas que esta lógica estava implícita nos estudos (SAVIANI, 2015).

De acordo com Saviani (2015), o pensamento científico ora foi dedutivo, ora foi indutivo, pois, as sociedades progressivas, em desenvolvimento, tomavam o pensamento indutivo e as sociedades estabilizadas o pensamento dedutivo. “E isso é compreensível porque as sociedades que se encontram em sua fase inicial de desenvolvimento estão empenhadas na busca do novo ao passo que as sociedades estabilizadas empenham-se em justificar e manter a ordem existente.” (SAVIANI, 2015, p. 32).

[...] a lógica dialética supera-se a oposição entre indução e dedução incorporando-as numa síntese superior compreensiva do método do conhecimento científico. Nessa perspectiva o movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, pela mediação da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela mediação da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229). Assim compreendido, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo-dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico. Supera-se, assim, a polêmica dedutivismo versus indutivismo que deixa de ter sentido. (SAVIANI, 2015, p. 33).

Essa lógica dialética então rompe com a oposição existente entre indução e dedução, compreendendo ambos os métodos fundamentais para a compreensão e promoção do conhecimento.

O esforço em compreender os elementos constitutivos da ciência e definir os itinerários para realizar essa travessia, particularmente nesse estudo de doutorado, levou-nos a realizar escolhas para olhar e ver, adentrar as fissuras, inclusive nos detalhes e traduzi-los por meio de argumentos que justificassem a tese. Com esse pressuposto organizamos a seguir a descrição dos caminhos e escolhas realizadas para esse itinerário de pesquisa.

1.1 A busca pelo material que ajudaria a ver

No percurso de investigação, a dedicação esteve presente para inventariar o material bibliográfico, documental e pesquisas já realizadas sobre o fenômeno proposto a investigar, no intuito de conhecer e alargar o debate. Sobre o processo de seleção para olhar e ver, Lüdke e André (1986) concordam que a mente humana é extremamente seletiva, cuidadosa e cada indivíduo apresenta interesses singulares ao que vê, desse ponto: “O que cada pessoa seleciona para ‘ver’ depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.25). Logo, o foco para a realidade investigada tenciona para um lugar de fala, sendo este enredado de fundamentos, de originalidade, de conhecimentos específicos sobre o assunto e que de fato exprime uma identidade social e cultural. Nesse sentido, o pouso do olhar sobre determinado foco de interesse será determinado pelas vivências e influências sofridas, daí o motivo de se privilegiar um aspecto em detrimento de outro. Tomamos por princípio para seguir de que a pesquisa é uma atividade eminentemente humana, nesse sentido, nos empenhamos em investigar e refletir sobre as evidências que foram surgindo para compor os indícios denotados a esta investigação. Nos comprometemos em discutir criticamente acerca do fenômeno estudado, com esse propósito, levantamos o que julgamos ser coerente a fim de dar sustentação ao campo de pesquisa, são estes:

- a) o contexto das pesquisas em políticas educacionais e das políticas de alfabetização;
- b) o cenário teórico da discussão acerca das políticas educacionais em confronto com o debate da qualidade na educação;

c) a influência, as implicações e os desdobramentos dos programas de alfabetização na educação, com particular recorte ao PNAIC na Educação Infantil e Ensino Fundamental;

d) uma análise acerca do caráter das avaliações de larga escala com especial interesse nos indicadores de alfabetização apontados pela Prova ANA e nos indicadores de leitura e escrita denotados na Prova Brasil. Estes foram os eixos estruturantes para a pesquisa que nos propusemos realizar.

Esse construto permitiu e, de certo modo, conduziu ao caminho para inventariar o material de pesquisa, demos destaque inicialmente à produção bibliográfica que resulta das pesquisas nos programas de pós-graduação, com especial interesse nas pesquisas de mestrado e doutorado. Isso posto, optamos por realizar um inventário das pesquisas, que se interessaram em discutir sobre as políticas de alfabetização, mais adiante nos ateremos às particularidades dispensadas a este propósito. A consulta foi realizada no Banco de Dissertações e Teses, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão responsável pela divulgação das pesquisas realizadas no âmbito da Pós-graduação das instituições de ensino superior e universidades brasileiras, com o objetivo de identificar e selecionar as pesquisas defendidas no período de 1990 a 2019, com especial enfoque nas pesquisas defendidas pelos Programas de Pós-graduação em Educação.

As aulas no doutorado, PPGE/UNIMEP, especialmente nas disciplinas que discutiam a pesquisa e seus caminhos, bem como o debate no Núcleo de Pesquisa, muito contribuíram para a compreensão da necessidade de aprofundamento acerca da literatura sobre o assunto de interesse, visto que, esse procedimento é, portanto, basilar para a análise posterior, considerando que este é um momento de fruição e de amadurecimento teórico do tema que possivelmente refletirá na elaboração de questões contempladas e negligenciadas nos estudos e ainda conhecer o que já existe na literatura, pois estes conhecimentos prévios contribuirão para as escolhas nos contornos futuros.

Com esse enfoque, demos início ao processo para circunscrever os parâmetros da pesquisa, aos quais foram delimitados os termos para busca: “política de alfabetização”, “alfabetização em Mato Grosso” e “leitura e escrita”. Após esse primeiro levantamento, chegamos a 166 (cento e sessenta e seis) trabalhos na área de concentração Ciências Humanas, área de conhecimento e avaliação Educação e todos estes foram defendidos em Programas de Pós-Graduação em Educação. Desse

conjunto de pesquisas chegamos a 16 (dezesesseis) trabalhos, que discutiam acerca de questões de nosso interesse, a delimitação dos estudos selecionados ocorreu a partir de critérios estabelecidos a fim de atender ao enfoque dado nesta investigação. Estes contribuíram para o construto teórico sobre as políticas educacionais com foco na alfabetização no cenário nacional e em Mato Grosso, conforme aventado no capítulo 3, apresentamos com maior riqueza de detalhes essas escolhas e o percurso que nos permitiu o desvelar para novas possibilidades de investigação e que contribuíram para a materialidade teórica desse estudo.

Ainda no campo da revisão de literatura optamos por inventariar os estudos realizados, dissertações e teses, com enfoque no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) a fim de contextualizar o problema de pesquisa nesta tese e realizar uma análise das reais possibilidades de engendrar por caminhos ainda não visitados e espriar em demasiado o campo de investigação, que é de nosso interesse e de especial importância para a constituição do referencial teórico nesse estudo, as evidências encontradas nas pesquisas inventariadas contribuirão sobremaneira para significar as análises propostas no capítulo 4.

Consultamos o Banco de Dissertações e Teses da CAPES para realizar o levantamento das produções acadêmicas que discutem a temática em questão, de forma a organizar e selecionar as pesquisas no intuito de compor o Estado do Conhecimento sobre o PNAIC. Inicialmente realizamos uma pesquisa, privilegiando o termo “PNAIC”, localizamos 117 trabalhos, sendo 101 dissertações de mestrado e 16 teses de doutorado. As pesquisas compreendem o período de 2014 a 2019, na área de conhecimento Educação, sendo estas pertencentes aos Programas de Pós-Graduação em Educação, o recorte temporal se deve em função do ano de início do PNAIC, que ocorreu em 2013 em todo o território nacional.

Para tanto, o critério para chegar a um quantitativo com maior especificidade e aproximação à temática aqui discutida, especialmente àqueles que tiveram o PNAIC enquanto um programa pertencente à política educacional e foco no debate dos indicadores de qualidade da leitura e escrita. Desse modo, realizamos a leitura dos trabalhos encontrados, privilegiando como critério para seleção destes inicialmente os títulos, resumos e palavras-chave e posteriormente os dados da metodologia, estes contribuíram fundamentalmente para a seleção das pesquisas, visto que poderiam corroborar nas reflexões propostas aqui. Excluiu-se estudos com foco no debate sobre o método de alfabetização, linguagem matemática, gestão escolar, currículo e

educação especial, ainda que estes foram temas recorrentes no programa PNAIC, porém não se constituem elementos de análise nesta tese.

Após realizar a minuciosa garimpagem dos trabalhos que constam no banco de dados e que atendiam aos interesses inicialmente propostos, realizamos a leitura destes, mapeando as principais informações contidas, de forma que viessem a contribuir para este estado do conhecimento. Esse processo de leitura inicial e primeiras impressões permitiu chegar a 54 trabalhos, sendo 49 dissertações e 5 teses. Partindo para uma análise temporal dos trabalhos defendidos, no ano de 2014 observamos 02 dissertações; em 2015 ocorreu a defesa de 06 dissertações; observamos um número maior de trabalhos defendidos no ano de 2016 sendo, 14 dissertações e 01 tese; em 2017 localizamos 08 dissertações e 02 teses; no ano de 2018 localizamos um quantitativo maior de trabalhos, com 13 dissertações e 02 teses; e 06 dissertações foram defendidas em 2019. Todos os trabalhos apresentaram interesse em discutir o PNAIC enquanto programa ou política, além de debater o campo da alfabetização como possibilidade para o sucesso escolar dos educandos.

Destes trabalhos observamos que 19 dissertações e 03 teses, que continham o termo 'política' nas palavras-chave, bem como, trataram sobre o assunto no resumo, com a preocupação em discutir o PNAIC enquanto um programa que evidencia impactos no tocante a formação de professores alfabetizadores e para os indicadores de qualidade da educação. Logo, institui-se novo filtro para a seleção dos trabalhos a serem contemplados na reflexão que segue contextualizada no capítulo 4.

Elegemos a análise documental para abordar os dados de forma qualitativa, esse tipo de abordagem é valoroso visto que implicitamente os documentos retratam indicações do comportamento humano em determinado momento histórico e de diferentes nuances de interesse. Os documentos são fontes inesgotáveis de informações, além de se constituírem em uma fonte estável para a obtenção de informações independente da natureza do contexto (LÜDKE; ANDRÉ 1986).

O enfoque na interpretação dos documentos marcará interesse na análise política e seus objetivos com relação à imediata implicação do documento para a organização geral da educação, bem como para os resultados pretendentes. A análise documental calcou-se em documentos e dados oficiais da Prova ANA e Prova Brasil, que regulamentaram a política educacional, especialmente a política de alfabetização, no período de 2013 a 2019, buscando aproximação a esse viés optamos por investigar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), seus impactos,

implicações e desdobramentos para o campo da alfabetização. A busca inicial transitou para a necessidade de olhar para os indicadores oficiais de qualidade da educação, denotados na Prova ANA e Prova Brasil, neste último, especificamente, o interesse esteve nos resultados de Língua Portuguesa referentes ao 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, são estas as nuances buscadas para dar concretude às análises aqui realizadas.

Alguns esclarecimentos se fazem necessários para desvelar e compreender melhor as escolhas concretizadas até aqui e as motivações para realizá-las. Primeiramente, explicitaremos a opção pelo PNAIC, programa de formação de professores alfabetizadores com grande abrangência no cenário educacional brasileiro e Mato-grossense, dada sua amplitude no tocante ao envolvimento dos professores cursistas, ao financiamento, ao material pedagógico, à participação das universidades federais envolvidas e a adesão de estados e municípios.

A atuação da pesquisadora na Educação Infantil (EI) desde 1999, inicialmente como professora contratada, e posteriormente, após aprovação em concurso público, passando à professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis-MT, locus de formação privilegiada, pois é a partir dessa referência de rede pública que se deu a apropriação da compreensão acerca das políticas educacionais, e acerca dos territórios da infância na educação brasileira. Nesses mais de 20 anos atuando na EI, foi possível conhecer e vivenciar no âmbito das políticas educacionais apenas dois programas destinados à formação de professores dessa etapa: um foi o PROINFANTIL³, programa este de formação de professores que a Rede Municipal de Educação de Rondonópolis-MT não aderiu, visto que possuía naquele momento, ano de 2005, uma rede de professores basicamente formada, em se tratando de

³ O Proinfantil criado no ano de 2005 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com as universidades federais e municípios, com foco na formação de professores em nível médio e a distância, para aqueles que atuavam na Educação Infantil sem qualificação, organizado em 4 módulos, com duração 6 meses cada um, totalizando 2 anos de curso de 3.392h. O currículo do Proinfantil foi estruturado em seis áreas temáticas, inicialmente ancorou-se nas bases do Ensino Médio a partir das áreas de Linguagens e Códigos (Língua portuguesa); Identidade, Sociedade e Cultura (Sociologia, Filosofia, Antropologia, História e Geografia); Matemática e Lógica; Vida e Natureza (Biologia, Física e Química); E Formação Pedagógica com contribuições dos Fundamentos da Educação (Fundamentos Sócio filosóficos, Psicologia e História da Educação e da Educação Infantil); e Organização do Trabalho Pedagógico (Sistema Educacional Brasileiro, Bases Pedagógicas do Trabalho em Educação e Ação Docente na Educação Infantil). Destinado aos profissionais, sem a formação de magistério, que atuavam no atendimento direto com as crianças nas instituições de Educação Infantil, creches e pré-escolas das redes públicas, comunitárias, filantrópicas ou confessionais. O curso tinha duração de dois anos e partia do pressuposto de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atuava na Educação Infantil. Tinha por meta qualificar 22 mil professores até o ano de 2011 em todo o território nacional.

professores com nível médio, magistério, exigência à época para atuar na creche e pré-escola o outro foi o PNAIC.

De todos os programas de alfabetização, de âmbito nacional, com foco na formação de professores alfabetizadores, instituídos a partir de 1999, o PNAIC foi o único a transitar para o espaço de formação de professores da Educação Infantil, fato este, debatido em análises mais adensadas, um pouco mais adiante. Vale ainda aqui a ressalva sobre o PROFA (2000-2001), programa de formação a professores alfabetizadores, que no ato de sua implantação abriu a possibilidade para a participação dos professores de pré-escola, entretanto, não contava com material específico, nem mesmo com regulamentação própria a essa etapa, diferente do que foi proposto mais tarde pelo PNAIC. Sabe-se que o convite à participação do professor de EI em uma formação com o engajamento do PROFA passava por questões historicamente debatidas no campo educacional, sobre o lugar ocupado pela pré-escola na preparação das crianças para o acesso à escola obrigatória, assunto este que, mesmo não sendo o foco desta investigação, trataremos ao discutir sobre os desdobramentos da política de alfabetização e o modo como esta vem impactando o cenário da Educação Infantil.

Um segundo ponto, e não menos importante para compor o quadro das escolhas no caminho da pesquisa, refere-se à inclinação pela preferência em discutir os indicadores de leitura e escrita, uma vez que o programa trabalhou com formação em leitura, escrita e matemática, entretanto, a atuação enquanto professora de Língua Portuguesa (LP), enquanto professora em exercício, na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso, e por discutir no chão da escola as questões de não aprendizagem, os baixos índices e os problemas de interpretação, fluência da leitura e da escrita, esses são motes que mobilizam as discussões dos professores de LP no cotidiano da escola, das reuniões e nas deliberações nos Conselhos de Classe. Portanto, sendo esta, Língua Portuguesa, a área de formação e atuação profissional da pesquisadora, justifica-se aqui a escolha por estudar e problematizar os dados de aprendizagem nessa área.

A seara da pesquisa se compõe então das evidências postas pelo cenário da não aprendizagem de leitura e escrita, dos impactos das políticas de alfabetização nas aprendizagens de leitura e escrita, da representação posta pelos indicadores do Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica (SAEB) com particular atenção aos resultados da Prova ANA e Prova Brasil e pelos desdobramentos das políticas

educacionais para Educação Infantil e o Ensino Fundamental, considerando que estas impactam a estrutura e funcionamento dessas etapas, e incidem, cada vez mais, em responsabilizar a Pré-escola por assumir progressivamente uma postura escolarizante e comprometida com a alfabetização, evidências que serão problematizadas em contexto mais adiante.

O foco de interesse dessa investigação, nesse sentido, guiou para o desvelar do que anunciavam as pesquisas em alfabetização já realizadas. As observações advindas e observadas nas dissertações e teses contribuíram para organizar o campo para a pesquisa e delinear os objetivos, bem como, o problema de pesquisa. Com esse foco, atribuiu-se para compor a amalgama da investigação um caráter mais analítico dos documentos, sendo estes observados abaixo:

Quadro 1 – Documentos oficiais

Nº	DOCUMENTO	ORGÃO	ANO
01	Portaria 867/2012 – Institui o PNAIC	Brasil/MEC	2012
02	Guia - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Brasil/MEC	2012
03	Portaria 826/2017 – Implementação no PNAIC Educação Infantil	Brasil/MEC	2017
04	Dados da Prova Brasil	Brasil/INEP	2013-2015-2017
05	Dados da Prova ANA	Brasil/INEP	2013-2014-2016

Fonte: Organizado pela autora

Ressalta-se que embora estes sejam os documentos que elegemos para uma análise mais criteriosa dos resultados, nos atemos a descrever e contextualizar os Programas Nacionais de Alfabetização: PROFA, GESTAR, PRALEP Pró-Letramento e a Política Nacional de Alfabetização (PNA) no capítulo 2, a fim de produzir maior aparato de informações que viabilizem compreender o contexto investigado. O contexto das análises vislumbra tecer argumentos acerca das evidências dos impactos, das implicações e desdobramentos das políticas de alfabetização nas aprendizagens de leitura e escrita, a partir dos indicadores postos pela Prova ANA e Prova Brasil, em evidências no período de 2013 a 2017.

Justifica-se esse recorte temporal em função da aplicação dos instrumentos avaliativos: Prova ANA ocorreu nos anos de 2013, 2014 e 2016; Prova Brasil (PB) ocorre a cada dois anos, dessa maneira, buscou-se concentrar esforços em discutir esse período que compreendeu a formação do PNAIC e argumentar os resultados da PB de 2013, 2015 e 2017 à luz dos indicadores.

A seguir traremos os contornos das pesquisas no campo das políticas educacionais e de alfabetização, que foram inventariadas, a fim de emitir luz ao campo teórico e de desvelar os itinerários já percorridos em outras pesquisas, e que contribuem para o contexto de estudo aqui proposto.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: questões conceituais a considerar no contexto da pesquisa

A análise pretendida nesse estudo, acerca das políticas educacionais, toma por interesse nestas, partindo inicialmente da concepção de política enquanto ato deliberativo e, portanto, regulador. Para legitimar essa afirmação percorremos para o caminho da análise desde o processo de instituição, implementação e funcionamento destas. Nesse sentido, o estudo se situa em um campo abrangente e complexo, segundo Mainardes (2018), os estudos que abarcam o construto das pesquisas em políticas educacionais tendem a discutir as seguintes perspectivas:

- a) Estudos de natureza teórica sobre temas relacionados à política educacional (Estado, neoliberalismo, as relações entre o setor público e o privado, fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa sobre políticas educacionais, epistemologias da política educacional, entre outros);
- b) Análise de políticas (implementação, avaliação, etc);
- c) Políticas educacionais e gestão (educacional e escolar);
- d) Legislação educacional;
- e) Financiamento da educação;
- f) Políticas curriculares;
- g) Políticas voltadas ao trabalho docente (formação, valorização, carreira, etc);
- h) Questões relacionadas às demandas educacionais, oferta, acesso, qualidade, direito à educação, movimentos de luta pela garantia do direito à educação. (MAINARDES, 2018, p.187)

A presente pesquisa emana esforços para realizar a análise de política considerando as implicações provocadas por estas no contexto educacional, particularmente no tange ao debate da qualidade da educação, tendo em vista que as políticas se justificam com essa finalidade, a de promover uma educação de qualidade. Nesse sentido, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) se situa enquanto foco de interesse nessa pesquisa.

Para tanto, a busca da compreensão do ponto de vista conceitual, acerca de política se faz importante aqui, nesse intuito, buscou-se verificar a contribuição de Bobbio (1998), no Dicionário de Políticas, a partir da compreensão de que a política educacional está na ciência, é parte constitutiva desta. O significado clássico de política, segundo Norberto Bobbio (1998), “Derivado do adjetivo originado de *pólis* (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social”. O termo historicamente foi utilizado para se referir aos estudos voltados às “atividades humanas que se referem

de algum modo às coisas do Estado”. O significado de política na era moderna deu sentido a outras expressões como: “ciência do Estado, doutrina do Estado, ciência política, filosofia política” (BOBBIO, 1998, p. 954).

Na tipologia moderna, o poder político é determinado, segundo Bobbio (1998), para o controle do sujeito passivo, partindo desse critério, o autor define três padrões que se sustentam a partir de: poder econômico, poder ideológico e o poder político. O poder econômico se insere àqueles que possuem o capital em detrimento daqueles que não o têm, estes possuidores determinam comportamentos sociais e de mercado, este poder trabalha para a manutenção e prevalência daquele que mais tem em detrimento do que menos possui. O poder ideológico, representado na maioria das vezes pela autoridade de outrem, que tende a influenciar os participantes do grupo pertencente, seja na religião, na política, na ciência, ou na própria organização social, sempre prevalecendo a opinião do sábio em oposição ao ignorante. O poder político, como exposto anteriormente concerne na ação coercitiva, de dominação e exploração, sendo os fortes pertencentes ao grupo de privilegiados em oposição aos interesses dos fracos. Os três padrões trabalham juntos arduamente para a manutenção da desigualdade na sociedade, prevalecendo a supremacia dos ricos em detrimento do pobre (BOBBIO, 1998, p. 955).

Mainardes (2018, p. 188) corrobora, propõe a compreensão distinta entre política e políticas, “política está relacionada à configuração macro de poder, interesses e ideologias”, em contraponto, “as políticas são respostas do Estado (atos do Estado) para buscar atender problemas existentes e demandas da população.” Estas por sua vez são propostas de maneira fragmentada, paliativas e pontuais, a fim de mostrar o interesse do Estado pelas demandas do povo, porém, o pano de fundo é sempre camuflar a problemática social.

Nessa conjuntura, acerca dos limiares das questões teóricas e de pesquisa, determinadas pelo rigor científico, que exige do pesquisador um comprometimento com as matrizes epistemológicas e a consequente compreensão do campo pesquisado, de modo a potencializar o debate e emergir as questões implícitas e obscuras que permanecem veladas no contexto das políticas em educação. A possibilidade de conceituações múltiplas, se constitui em um dos maiores desafios do pesquisador de políticas, pois deve buscar com profundidade, desprovido de simplismos e alto grau de complexidade a partir da problematização dos documentos fecundos no interim do estudo, é nesse sentido que o desafio está posto, alcançar

com profundidade por meio do olhar atento e cuidadoso abstrair o sentido da política proposta.

A agenda política vem cada vez mais cerceando os espaços da educação, com o objetivo de instituir a reforma necessária e almejada pelos formuladores de políticas, por sua vez têm demonstrado interesse em instituí-las a partir da lógica da culpa, “nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está ‘na’ escola ou ‘no’ professor, mas nunca ‘nas’ políticas, este é o pressuposto das políticas” (BALL, 2011, p.36). Desse ponto, vimos o setor público sofrer um alinhamento ao setor privado, especialmente no tocante ao processo de mercantilização.

Nesse bojo, de políticas neoliberais e reformas, acende o interesse em reformular o campo da alfabetização, com a justificativa de melhoria dos índices. As políticas de alfabetização têm ocupado espaço de relevância no contexto educacional contemporâneo, dada a demanda latente imposta pelos índices que monitoram a aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

As políticas voltadas para a alfabetização são importantes nesse cenário, visto que possibilitam o acesso à escola e ao direito a educação, que ocorre efetivamente por meio da língua escrita, pois os conhecimentos no âmbito da escola vão depender muito fortemente da aprendizagem da leitura e da escrita, nesse sentido, a alfabetização se faz fecunda e efetiva, pois viabiliza e legitima esse direito. Tendo em vista, que o conhecimento sistematizado, tal como está organizado pela escola passa pelo aprendizado da leitura e da escrita e, o acesso a determinadas estruturas do conhecimento humano se dá por meio da leitura e escrita, entretanto, cabe observar que o conhecimento erudito não se dá unicamente por esses vieses, os saberes culturais da humanidade extrapolam o conhecimento advindo da leitura e da escrita.

Atender às demandas postas pelo cenário da alfabetização têm sido o grande desafio para os sistemas de ensino e uma das motivações para as políticas educacionais. A concepção distinta de alfabetização e o letramento moveram as políticas de alfabetização e formação de professores alfabetizadores em diferentes momentos históricos e de certo modo implicaram na constituição destas políticas aventadas.

É no contexto de definição de parâmetros básicos de aprendizagem e de conteúdos impostos pela sistemática exigida pelo sistema educacional, que as avaliações externas tomam contornos meramente quantitativos, quando se observa

que é imperioso determinar ‘quando e o que’ todos os alunos devem dominar, haja vista, que em se tratando de conhecimento o desenvolvimento humano nos surpreende cotidianamente. Logo, é mister afirmar que o sujeito competente, histórico, social e que produz cultura cotidianamente, não vagueará a ocupar espaços em um conjunto numérico e estatístico, que casta e corrompe o que há de mais libertário, o conhecimento.

A partir do debate de qualidade em educação que se pretende analisar os resultados nacionais que contemplem elementos do campo da leitura e escrita no que tange à aprendizagem dos educandos, considerando este um cenário complexo e de profundos debates, particularmente ao se engendrar o conjunto que permeia a análise da qualidade e que são aventados nos instrumentos de avaliação.

O debate acerca dos princípios da qualidade comporá na sua complexidade o argumento para a problematização dos pressupostos a serem corporificados na pesquisa, no tocante ao conjunto que compõe os indicadores de qualidade para a leitura e a escrita, particularmente a qualidade expressa nas avaliações externas.

A discussão acerca do campo das Políticas Educacionais mobiliza esforços na tentativa de compreender o movimento que cerceia o espaço educacional. A tese - As políticas de alfabetização são cotejadas pela problemática apontada nos indicadores de qualidade da educação a partir dos princípios regulatórios que constitui a ideologia motivadora das avaliações externas, se ancora no debate promissor dos impactos das políticas educacionais no cotidiano da escola e o modo que estas vem promovendo e alicerçando compassos e descompassos no campo das aprendizagens e da regulação da atuação do professor. O ponto de articulação e defesa da tese se concretiza a partir da análise realizada no contexto da política educacional, com particularidade para a alfabetização.

Este foi o intuito, com o propósito de analisar à luz dos indicadores de alfabetização da Prova ANA e de leitura e escrita na Prova Brasil, as implicações e impactos do PNAIC para a aprendizagem de leitura e escrita em MT. Sabe-se que a motivação para a implantação e implementação de novas Políticas Educacionais pauta-se nas demandas impostas pelo neoliberalismo e nas consequentes transformações que vem ocorrendo na sociedade, além da constante necessidade de controle do Estado, especialmente no que tange à educação, pois esta possui um viés ideológico que potencializa a emancipação e ao mesmo tempo a dependência, estes

podem ser os caminhos e descaminhos que impulsionam novos rumos na produção destas.

Em consonância com os argumentos postos anteriormente acerca das políticas educacionais e as intenções veladas que as sustentam, o construto da pesquisa busca produzir conhecimento sobre a relação existente entre as políticas educacionais e seus impactos, no que tange à qualidade.

O interesse em desvelar o implícito e intencional posto pelo rigor das políticas educacionais busca auxílio nas lentes de Ball e Mainardes (2011), Hypolito Girotto (2018), Frigotto (2001), Moss (2002), Bondioli (2004) dentre outros. As evidências serão apreciadas nos documentos analisados, denotando as possibilidades e armadilhas que o contexto de constituição dessas políticas costumeiramente produz e que certamente será possível traduzir a intencionalidade destas ao campo educacional.

2.1 A Qualidade e as Políticas Educacionais: um percurso e incursão de reflexão

No bojo dessa discussão, não nos sentimos confortáveis em seguir sem antes trazer algumas reflexões acerca da qualidade da educação, de modo a demarcar o argumento acerca dessa questão em particular. Assim, se faz necessário ampliar aqui a discussão, a partir dos parâmetros e pressupostos sobre os matizes existentes nas avaliações externas e o modo como estas têm assumido com centralidade o debate da qualidade da educação no Brasil e impactado diretamente na construção e instituição das políticas educacionais.

Abordaremos aqui algumas perspectivas que compreendem o debate sobre qualidade da educação, o esforço estará em promover um construto de argumentação capaz de abordar os múltiplos sentidos que envolvem o debate sobre o conceito de qualidade, sendo este considerado o grande desafio a ser enfrentado pelos gestores em educação.

É, pois, o discurso da qualidade que tem mobilizado esforços na implantação e implementação de políticas educacionais que se comprometem em trazer avanços para educação, especialmente no que tange à aprendizagem dos alunos. Para estruturar uma discussão de sentido, articulamos a discussão a um compilado de elementos que parece fazer muito sentido ao cotidiano da escola.

Pedimos licença a João Cabral de Melo Neto para articular o poema, 'Tecendo a Manhã', na obra, *A Educação pela Pedra* (1966), obra fecunda especialmente considerando o período em que foi escrita, sendo este marcado pela opressão da ditadura Militar, momento em que o bom combate era sempre bem-vindo, nesse sentido, o poeta era desafiado a privilegiar em seus versos contornos dotados de resistência e consistência, Melo Neto anunciava a chegada do novo, evocado pela nova manhã, o novo dia! (BARBOSA, 1975).

Ao que cabe nesse contexto de escrita, realizamos um exercício para articular o sentido do poema à conjuntura que permeia o conceito de qualidade. A tarefa é complexa e desafiadora, desvendar a realidade e sua concretude sob a lógica que persiste em prevalecer sobre esse debate, assim como propôs o poeta ao considerar a necessidade da ação conjunta e articulada, dada a realidade da época, e utilizou-se da metáfora a fim de anunciar a nova manhã e a relação de dependência para o vindouro e assim sucessivamente.

Tecendo a Manhã

1

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito de um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 aos fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.
 (João Cabral de Melo Neto, 2003, p.345)

O espírito de cooperação no poema é peça fundamental para a realização do trabalho coordenado dos galos, a fim de que a atividade seja contínua e possa se materializar. A sensação de incompletude é constante e passa a ideia de que está sempre faltando algo, porém, este está por vir, requer que uma ação deliberada, articulada, orquestrada e coletiva seja realizada para que haja uma aproximação com o objetivo almejado. Essa sensação de atividade contínua e necessária para a existência e materialidade do desejado, especialmente emanada pelo gerúndio do verbo. Ainda que a atividade ocorra isolada há que se tecer o entrecruzar dos sons para se atingir o aprazível.

Pois as teias envoltas desse lugar, a qualidade da educação, se assemelha às armadilhas de todas as manhãs, para não dizer de todas as políticas educacionais instituídas, particularmente no cenário de políticas neoliberais, que se justificam com essa finalidade, atingir a qualidade na educação. O poeta buscou atingir o prazer estético a partir da leitura da realidade e da racionalidade, que apesar de sua irregularidade, há um padrão seguido por João Cabral, como trunfo para realizar a denúncia social a que se propunha, pois bem, é o que pretendemos articular nos argumentos de debate sobre qualidade propostos aqui.

Portanto, não há um único sentido para a palavra 'qualidade', a constituição de uma unidade semântica para tal, depende do modo como se compreende as diferentes estruturas sociais e está diretamente ligada à maneira que se concebe o homem, a sociedade, o mundo, a escola e a educação.

O argumento para discutir o conceito de qualidade anunciado anteriormente parece-nos fazer sentido se articulado à discussão acerca da educação, da escola e da composição destas na sociedade. Para tanto, propomos significar esse contexto e sua relação estreita com a qualidade. Entre o que se compreende sobre educação e o modo como esta é fecunda na escola, nessa direção vimos a necessária exposição acerca do conceito tratado pela literatura para abordar o tema, educação e escola.

Saviani (2013, p. 11) concebe educação como sendo um fenômeno próprio dos seres humanos, nesse sentido, "a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana". No movimento de manutenção de sua existência, os homens e mulheres recorrem à transformação da natureza como meio essencial para sua adaptação no mundo. Este movimento se dá no campo do trabalho, de modo intencional, buscando atingir a uma finalidade (SAVIANI, 2013).

O mundo humano é construído a partir da relação entre homens e mulheres com a natureza e a cultura, compreendendo que a constituição humana se dá pelas relações de interação com o meio, que se complementa a partir dos elementos naturais e culturais. Nesse interim a educação se constitui como um fenômeno inerente aos seres humanos e, de certo modo, é também uma exigência para se atingir esse mundo natural e cultural.

Nessa perspectiva, é importante compreender o que lhe é específico no processo de institucionalização da educação, nesse conjunto, natureza e cultura, que de acordo com Saviani (2013, p. 12) está diretamente ligada à subjetividade humana, somada a um conjunto de elementos que juntos se constituem e se complementam

por meio das “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades”. Entretanto, o modo como os seres humanos criam condições para assimilar e identificar os elementos culturais, constitui elementarmente o objeto da educação. A respeito disso, da identificação e assimilação dos elementos culturais e dos itinerários que deverão ser percorridos para se atingir esse objetivo, a despeito dessas inquirições constitui-se o trabalho educativo na escola.

É aprazível lembrar que a escola existe por sua potência em construir o conhecimento elaborado, clássico e científico. Sobre esse lastro, Saviani (2013, p. 14) contribui,

[...] o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.

Logicamente que a educação não se reduz ao ensino, mas que o ensino é inerente à educação e é pelo processo de mediação proposto pela escola que os saberes serão construídos e problematizados, em um movimento dialético de constante mudança, transformação e construção do novo, assim como escrito pelo poeta, pois é no movimento, na diferença, no lugar comum e diverso, na perspectiva do novo e ao mesmo tempo na experiência do fenômeno já construído, que se propõe tecer a teia da nova manhã, a significação do conhecimento também se dá nesse movimento espontâneo da dialética.

A nosso ver, entendemos que a instituição escola se situa como lugar de produzir e contextualizar conhecimento humano. Entretanto, ao longo de seu processo de constituição, esta passou por muitas transformações de modo a atender a demanda social emergente, a democratização da educação, a esse processo de acesso e oportunidade e de direito, a escola se vê diante do desafio efetivo de que as crianças aprendam, especialmente a ler e escrever.

Nessa conjuntura a escola também teria que demonstrar eficiência, daí a necessidade de se instituir a forma para que esta fosse capaz de atender a essa proposta. A fragmentação ocupa lugar nessa propositura, logo, o conhecimento passa

a ser organizado em disciplinas, o aluno, por sua vez, passa a se comportar como a engrenagem de um sistema e a aprender de forma compartimentada.

O discurso de educação de qualidade e garantia dos direitos de aprendizagem tomam corpo nas políticas de formação de professores, visto que os professores têm servido de veículo de culpabilização dos baixos índices e nesse sentido as políticas se voltam para 'atacar o problema' a partir de sua origem, os professores, segundo as concepções que as motivam.

É nesse contexto que temos observado o poder de ambivalência instituído pelas políticas educacionais e particularmente nas políticas de alfabetização. Pois, ao propor programas de formação de professores alfabetizadores, com foco no pragmatismo e na consequente responsabilização do professor no que tange às aprendizagens de leitura e escrita, essas questões nos levam ao lugar da obscuridade que há nas políticas instituídas com esse fim, pois, de forma velada, buscam consolidar o discurso de que por meio dessas ações é possível democratizar o conhecimento e garantir aos educandos o direito de aprender.

A nosso ver, o argumento posto fortalece a escola enquanto detentora e reprodutora de saberes e a distancia de outras possibilidades de trilhar o percurso para a construção de um saber plural, coletivo, curioso, gentil, desejado, enfim, bem distante dos moldes do saber obrigatório, proposto segundo o prisma das avaliações externas.

Ao problematizar sobre as políticas educacionais Frigotto (2001) entende que o campo educacional está voltado para,

uma concepção produtivista e mercantilista, cujo papel é **desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade**, definidas no mercado de trabalho, objetivando formar em cada indivíduo um banco ou reserva de **competências e habilidades técnicas, cognitivas e de gestão que lhe assegure empregabilidade**. (FRIGOTTO, 2001, p. 64 – grifos do autor)

Nesse sentido, um conjunto de reformas é instituído com o objetivo de atender às demandas dessa perspectiva, pode-se alinhar a esse conjunto de medidas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, O Plano Nacional de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Política Nacional de Alfabetização, dentre outras ações que permeiam a política de alfabetização, de formação de professores e de avaliação, todas com endereço específico, atender às demandas do capitalismo, com esse intuito são instituídas as políticas neoliberais.

O desafio, segundo Frigotto (2001, p. 66), está em “reconhecer a educação escolar como um ‘direito social’ individual e coletivo”, visto que a defesa da escola pública aglutina-se a uma concepção de “formação humana que desenvolva as múltiplas dimensões do homem enquanto um ser de necessidades materiais, culturais, estéticas, psicossociais, afetivas, lúdicas etc.”. Estas concepções têm tencionado o cenário educacional atual, entretanto, não são levadas à prioridade do pensamento educacional para a implementação de políticas, especialmente por aquelas que visam o mercado e o conseqüente fortalecimento do capitalismo.

Neste quadro, a educação se constitui enquanto mercadoria, enquanto serviço a ser adquirido. A fim de se atender a essa demanda emergente uma nova organização é proposta, na qual prevalece a fragmentação e a competição, o novo projeto exige o controle rígido das práticas educacionais por meio de avaliação e financiamento. Emerge as novas retóricas pautadas em competências e habilidades, qualidade total e gestão da qualidade, essas nuances passam a compor as políticas educacionais oficiais.

O campo das políticas educacionais vive tencionado, por um lado estão as intenções neoliberais que visam a regulação da educação, marcado pela corrida pelo capital, para tanto, conta com a contribuição do gerencialismo e a performatividade. O gerencialismo na educação é marcado por ações com foco no mercado, que justificam a expansão do serviço, a exemplo,

esta expansão não se refere apenas à transformação de serviços em mercadorias, mas se refere também às formas de administração e de mercantilização dos serviços. Isso significa que passa a ser importante transferir serviços para o setor privado, indiretamente – como o aumento da oferta de matrículas escolares por instituições privadas (ensino superior) –, assim como, de forma mais direta, pela terceirização de serviços complementares – limpeza, setores administrativos – e de serviços cruciais, como aquisição de materiais e métodos de ensino, e até mesmo ofertas mistas (público/privadas), como se pode ver em alguns casos da Educação a Distância. (HYPOLITO, 2011, p.04)

Essa lógica de mercado se faz presente hoje nas políticas em educação, visto que a educação é tida como um caminho para o lucro. Vale ressaltar que esse movimento não ocorre apenas no campo das privatizações, mas também no campo comercial e de prestação de serviços, como é o caso das terceirizações na esfera pública da educação. Essa é a intenção explícita das políticas gerenciais.

As políticas gerencialistas na educação marcaram presença, no final da ditadura militar, anos 80, quando os processos democráticos iniciam o movimento de conquistas advindos das lutas, especialmente por gestão democrática nas escolas, vivenciou-se algumas transformações nesse contexto, a exemplo da eleição de diretores, criação de conselhos escolares e participação da comunidade escolar e sociedade civil em decisões que envolviam questões sociais/educacionais. Nessa conjuntura tivemos experiências que levaram à ideia da Qualidade Total, este conceito que até então fazia parte da esfera privada, começa a ser parâmetro o que se considerava enquanto sucesso, eficiência e qualidade na gestão, logo, o modelo toma contornos e se expande para a administração pública (HYPOLITO, 2011).

A questão da Qualidade Total foi ressignificada nas políticas educacionais contemporâneas, primando pela qualidade e a eficiência, transitando do rigor para o hibridismo, este novo modelo é marcado pela gestão empreendedora, ou seja, está instituído o gerencialismo na gestão pública. Para Hypolito (2011, p.07) “se caracteriza por certos princípios que podem ser encontrados em todas essas perspectivas: a qualidade, o mercado, a eficiência, a responsabilização, a avaliação, as parcerias público-privado, o quase-mercado”, elementos estes que constituem a base das políticas atuais.

Hypolito (2011) retrata as tecnologias presentes na reforma educacional nesse cenário, sendo o mercado, gestão e performatividade. Tais elementos instituem uma necessidade de criação, específica ao sujeito, ou seja, um modelo a ser seguido para se atingir o que Ball (2005) chama de transformação e modernização do setor público. Essas tecnologias inserem na mudança de postura e identidade, visando a transformação para uma nova posição de homem, com o propósito de atender à demanda imposta pelo neoliberalismo.

Essas tecnologias operam no sentido de criar, como posições de sujeito: consumidores, produtores e empreendedores (mercado); gestores/líderes, força de trabalho administrada e equipes (gestão); sujeito comparável e aterrorizado (performatividade). No sentido de prover uma disciplina: sobreviver, obter renda e maximizar resultados (mercado); eficiência, eficácia

e cultura corporativa (gestão); produtividade, objetivos, resultados e comparações (performatividade). Em termos de definir valores: competição e interesses institucionais (mercado); boas práticas e o que funciona bem (gestão); valorização do desempenho dos indivíduos e fabricação de desempenho (performatividade). (HYPOLITO, 2011, p. 08)

Nesse lugar, há espaço para a competição, liderança, empreendedorismo, desempenho e privatização, em se tratando de educação, nessa concepção esta passa a ser concebida como mercadoria na contramão da defesa do bem público. É nesse sentido que o gerencialismo opera, visa a autoadministração e gesta consumidores cada vez mais empreendedores e colaboradores. Esse discurso da gestão busca se justificar pela ideia de modernização do campo educacional visando melhores resultados e desempenhos. Essa performatividade se materializa no papel regulador do Estado, este por sua vez deixa de prover as formas para o desenvolvimento e passa a ditar e regular o cenário a partir de políticas forjadas na concepção neoliberal.

Acerca de performatividade e gerencialismo, Ball (2005) elucida:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. (BALL, 2005, p.543)

É, pois, a estruturação e publicação dos indicadores, que visam a concorrência, a classificação e a diferenciação, que se alcança a performatividade. Esta se consolida como um tipo de controle do setor público, que leva à caminhos motivados pela economia, que tem dado origem cada vez mais a espaços dominados por grupos empresariais. Nessa mesma lógica, o gerencialismo, que “representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder” (BALL, 2005, p.544). Desse modo, o gerencialismo se estabelece como engrenagem central das políticas públicas educacionais que visam a reforma da educação pública, pautada na competitividade.

De outro lado estão as políticas participativas que buscam se efetivar a partir do campo democrático nem sempre conseguem se estabelecer a partir de princípios que possam garantir a resistência a não regulação, sobre o assunto Freitas (2005, p. 912) contribui,

Por um lado, as políticas neoliberais usam e abusam da regulação; por outro, as políticas participativas resvalam no democratismo, nem sempre fortalecem as estratégias locais de realização da mudança e, com isso, não exercitam os trabalhadores da educação para a contra-regulação. Contra-regulação é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. Contra-regulação não é a mera obstrução ou um movimento de “fechar as fronteiras da escola” com relação às políticas centrais, penalizando o usuário do sistema público.

Assim, se partirmos da guisa que as políticas visam praticar algum tipo de regulação não seria inoportuno pensar também que o campo da contra regulação se constitui e fortalece nesse interim, considerando a necessidade de equilíbrio ao próprio sistema. Dada a intenção das políticas neoliberais que primam por regular os contextos em que são instituídas, estas objetivam a desresponsabilização do Estado, fato que resulta na privatização daquilo que é bem público. E de outro lado, as políticas participativas que buscam o diálogo e o envolvimento de todos para a sustentabilidade do sistema. Acerca dessas políticas neoliberais e participativas, esclarece-nos Freitas (2005, p. 914),

nas políticas neoliberais a mudança é vista como parte de ações gerenciais administradas desde um “centro pensante”, técnico, ao passo que a tendência das políticas participativas é gerar envolvimento na “ponta” do sistema. E é nos momentos em que o serviço público é administrado por políticas participativas que se abre a possibilidade para incrementar tanto a qualidade do serviço público como a organização dos seus trabalhadores com o fim de criar condições para a contra-regulação.

Sem tergiversações pode-se afirmar que as resistências no campo da educação se inserem a partir do momento em que se espraia a oportunidade de se propor e intervir e, ao longo dos últimos anos, o caminho para as interferências se deu pelo viés das políticas públicas progressistas. Entretanto, tem-se observado que os investimentos realizados para a melhoria das condições de trabalho dos professores e em qualificação não tem expressado evolução da qualidade da educação no ambiente escolar. Nesse sentido, chama-nos atenção que o nível socioeconômico dos estudantes é fator preponderante para a apropriação do conhecimento (FREITAS, 2005).

Considerando a afirmação de que o nível socioeconômico afeta diretamente na aprendizagem dos estudantes, então quer dizer que as políticas educacionais que

visam a melhoria da qualidade da educação não atingem o objetivo que justifica sua existência, fato que nos leva a pensar que estamos aqui problematizando acerca das políticas neoliberais e progressistas. Esses resultados, advindos dos estudos de Freitas e Miranda (2005), denunciam o perigo destes para se justificar a necessidade de privatização da educação, objetivo das políticas neoliberais.

Algumas questões são apontadas por Freitas (2005) ao discutir a presença reguladora do Estado sobre o serviço público, registra-se aqui: é de competência do Estado, que este crie condições, por meio das políticas públicas, para romper com as questões anunciadas como um problema coletivo, a exemplo da baixa qualidade da educação; no contraponto disso está o desafio das políticas participativas em lidar com o fato de que muitos sujeitos que constituem o serviço público não se engajam a ponto de apresentar melhores resultados à educação proposta aos alunos.

Inegavelmente, as políticas progressistas tiveram e têm uma participação importante no que tange às lutas e particularmente na constituição de espaços democráticos para esse debate coletivo. Haja vista que o caminho é de reflexão e ação e urge o tempo de que todos assumam o compromisso para com a configuração de políticas democráticas e participativas capazes de se comprometer com o bem público, no caso deste estudo, nos referimos à qualidade da educação.

A definição de qualidade defendida pela literatura progressista se distancia da lógica positivista, aglutinando-se à perspectiva subjetiva e filosófica, da consequente evolução do homem, do meio e da natureza e determinadamente contextualizado. Logo, “este é um conceito relativo, baseado em valores” (MOSS, 2002, p. 21-22). O conceito de qualidade defendido pelo autor rompe com questões meramente técnicas pautadas em medições e índices.

Ana Bondioli (2004) reforça a questão da qualidade negociada, expressa pela negação de padrões impostos e que acaba por mobilizar a escola a se adequar para atendê-los. Mais uma vez associamos a ideia posta no referido conceito, a uma aproximação com a sensibilidade do poeta, ora pois, a questão da qualidade negociada, tem a ver com a dimensão da mudança, do novo, a partir de um protagonista, sendo no poema, o galo, e no contexto da qualidade, a escola. Lembrando que, como no poema, o novo, a mudança, depende do tempo para a transformação, esta não está em um lugar ou em uma coisa, mas está na essência do conhecimento que se tem sobre, nesse caso, o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, quando não se admite isso, impede-se o processo de

mudança. Do ponto de vista da dialética, a mudança é uma construção que se dá a partir de algumas referências, não se efetiva como em um processo de transferência, nesse sentido, a qualidade negociada se apresenta segundo Freitas (2005, p. 923 – grifos do autor),

A idéia de que a mudança é um processo está fortemente presente no conceito de **qualidade negociada**. A mudança é uma **construção local apoiada** e não uma transferência desde um órgão central para a **ponta** do sistema. Tal construção é guiada por um projeto pedagógico da instituição, local – consideradas as políticas globais emanadas de órgãos centrais – que configura uma cesta de indicadores com os quais se compromete e se responsabiliza, demandando do Poder Público as condições necessárias à sua realização. Esta forma de relacionamento exclui tanto as formas autoritárias de gestão baseadas na verticalização das decisões como exclui igualmente o populismo e o democratismo de formas de gestão que transferem inadequadamente (para não dizer que abandonam) para a **ponta** as decisões, unilateralizando-as e omitindo-se. É na tensão entre as políticas públicas centrais e as necessidades e os projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir de indicadores publicizados e assumidos coletivamente, articulados no projeto pedagógico da escola.

A qualidade, portanto, não é valor, mas é fecunda no debate existente entre sujeitos que se interessam por educação pelas mesmas razões ou não. Para a autora, negociar a qualidade não significa deixar de lado outros aspectos que corroboram na definição desta, mas sim evidenciar que destacar esse lugar, o da avaliação negociada, nota-se uma aproximação aos padrões impostos pelas políticas neoliberais, a fim de legitimar os padrões de qualidade impostos de forma verticalizada (BONDIOLI, 2004).

Nessa direção, Freitas (2005, p. 924) acrescenta que “ao se admitir que os problemas são fortemente contextualizados e plurais”, não autoriza que cada escola possa definir com desídia seus indicadores de qualidade, pois, “Isso poderia conduzir à perpetuação de desigualdades econômicas sob a forma de desigualdades escolares e vice-versa”, esse compilado de elementos que devem definir os indicadores deve se estabelecer a partir daquilo que constitui o compromisso do serviço público, a qualidade, esta “não é optativa, é obrigatória”.

À luz dessas proposições seguimos com a reflexão acerca desse contexto das políticas educacionais, nesse sentido, a seguir, traremos para a composição do debate os programas de alfabetização, que tiveram por foco a formação do professor alfabetizador com a justificativa de se avançar nas aprendizagens de leitura e escrita, entretanto, supõe-se que a discussão adensada anteriormente acerca das reais

intenções das políticas neoliberais, do gerencialismo, da regulação e da responsabilização do professor pelos índices e pelas aprendizagens dos educandos já é suficiente para situar o leitor sobre a real intenção destes programas.

2.2 Os Programas Nacionais de Alfabetização: PROFA, GESTAR, PRALER, Pró-Letramento e a Política Nacional de Alfabetização (PNA)

Ainda que esta pesquisa visa percorrer as questões que compreendem a formulação, implementação, avaliação e resultados do PNAIC faz-se importante e fundamental a discussão e articulação sobre este programa de alfabetização com os demais e a PNA implementada em 2019, com o objetivo de compreender o viés da relação existente entre estes. Como já mencionado anteriormente, os programas aludidos não constituem o conjunto das análises, porém contribuem para elucidar o percurso e o contexto histórico constitutivo das políticas de alfabetização no Brasil e localizar temporalmente o PNAIC.

Trataremos aqui dos programas nacionais que tiveram maior repercussão na alfabetização e por trazerem algumas regularidades entre estes, sendo: o investimento na formação dos professores alfabetizadores, observa-se que há desde o final de 1990, com a implementação do PROFA, uma compreensão que perdurou pelos programas de alfabetização ao longo dos anos, que foi o eixo da formação continuada de professores.

Dentre os vieses postulados pelas políticas neoliberais, os professores são os agentes da mudança vislumbrada nos documentos de políticas para o cenário da alfabetização, haja vista que são responsabilizados pelo fracasso da aprendizagem. Oportunamente, ressaltamos ao leitor que o PNAIC, objeto de investigação desse estudo, constituirá a composição da teia textual e análise do capítulo 4, dada sua relevância para o contexto dessa pesquisa e por constituir o alinhavo para justificar os dados das avaliações que constituem o construto da análise realizada acerca das políticas de alfabetização e avaliação.

Nesse sentido, uma série de iniciativas vem sendo implementada, a exemplo do Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Pró-Letramento, o Gestar, o PRALER, o PNAIC e, por último, temos a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em 2019, este documento empreende sem ressalvas o compromisso do Estado com a ideologia vigente nas políticas neoliberais.

Elegemos para desenvolver a trajetória da política de alfabetização discorrer e sobre os programas mencionados acima por acreditar que estes os interesses em atender às demandas impostas pelas reformas educacionais, que pregam a ideologia de mercado. Observa-se que a ideia de eficiência e gestão estão no centro de interesses dessas políticas, nesse sentido, o professor é sempre responsabilizado e tomado por principal agente de transformação, logo, lhe é imputada a responsabilidade por avançar na gestão da aprendizagem dos alunos, visto que estes programas estão direcionados à formação continuada e privilegiam instrumentalizar os professores por meio de atividades que valorizam a ação na prática pedagógica.

Tais políticas se apresentam enredadas por mecanismos de controle, visto que as avaliações denotam o desempenho dos alunos, que por sua vez também representam o quanto o professor foi eficiente na condução da aprendizagem em sala de aula. É nesse sentido que o controle técnico se estabelece para garantir a participação e o comprometimento dos docentes nesse tipo de proposta que privilegia a formação dos professores, a fim de atingir melhores índices nas avaliações. O conceito de eficiência está no centro da discussão desse tipo de política, que visa atingir a qualidade posta nesses parâmetros, a partir da padronização da ação do professor, da aprendizagem do aluno e conseqüentemente das avaliações, que vão aferir os índices e apontar a qualidade do sistema educacional brasileiro.

Todos esses programas justificam sua importância a partir do viés da qualidade da educação, pois acenam para o compromisso de contribuir para a melhoria dos indicadores educacionais e mantêm o foco na formação dos professores, com especial atenção para as práticas de leitura e escrita e matemática. Haja vista que o referencial de política, problematizado até aqui, emite luz a essa questão e clarifica que a proposta anunciada nesses programas diferem de longe da concepção que significamos enquanto qualidade para a educação, pois defendemos educação enquanto bem público parte inerente da sociedade, do homem e da cultura e não como produto de mercado conforme previsto nestas políticas que privilegiam a ideologia do capital.

Conforme já afirmamos anteriormente o discurso da aprendizagem da leitura e escrita, tem marcado o debate acerca da alfabetização no Brasil e motivado as políticas educacionais na área. Com a preocupação de melhorar os índices de leitura e escrita e matemática surgem os programas nacionais de alfabetização, estes são implantados pelo Ministério da Educação (MEC), com adesão dos estados e

municípios e em parceria com as universidades federais e visam atender às demandas de leitura e escrita no cenário educacional brasileiro, uma vez que as políticas de avaliação apontam números não satisfatórios com relação ao desempenho dos educandos. Apresentaremos a seguir, ainda que de forma objetiva, uma síntese sobre os programas de alfabetização já mencionados, a fim de ilustrar e significar o percurso de implementação dos programas de alfabetização ao longo dos últimos vinte anos.

2.2.1 O Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PROFA)

O Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PROFA) implantado nos anos 2001-2002, teve foco na formação dos professores alfabetizadores e objetivo de desenvolver maiores habilidades de alfabetização a esses professores que atuavam na área, com o intuito de significar e trazer contribuições concretas ao campo da alfabetização em todo o território nacional. Calcado nos estudos da teoria construtivista de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984).

O PROFA se estabeleceu enquanto Programa Nacional implantado pelo Ministério da Educação (MEC) e em parceria com as redes municipais e estaduais, contou com a contribuição dos estudos e pesquisas em alfabetização de Telma Weisz e atingiu um grande número de professores alfabetizadores. O programa se consolidou a partir dos objetivos instituídos no bojo da proposta, que se compromete em “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever e criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza” (BRASIL, 2001, p.05).

A pesquisa de Brussio (2013, p. 37), aponta que o PROFA,

surge como forma de suprir as falhas existentes nas práticas tradicionais de formação docente na área da alfabetização incorporando a esta, novas metodologias necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Subsidia, em termos teóricos, metodológicos e organizacionais o trabalho do professor, dando-lhe uma dimensão coletiva e organizacional.

Além de denunciar as falhas na formação inicial do professor alfabetizador, segundo o estudo, há uma lacuna na formação deste profissional, uma vez que este não atua com competência para o ensino da leitura e escrita. Para a autora, “os cursos destinados para tal fim, se pautam basicamente em um modelo teórico, acadêmico e transmissivo” (BRUSSIO, 2013, p. 37). É nesse sentido que o programa pretende atuar, de modo a desenvolver as competências necessárias para o exercício da docência na alfabetização.

Nesse sentido, o Programa apregoa um modelo de formação centrado no direito de aprender a ensinar, de modo a assegurar aos alunos o direito de aprender a ler e escrever. A partir dessa premissa, o documento explicita que é papel das instituições formadoras a promoção de condições para que o professor aprenda a alfabetizar as crianças. Não se observa no documento uma menção ou preocupação com o debate acerca das condições sociais e culturais a que a criança e a família se encontra, observa-se o foco na preparação do professor para a ação de alfabetizar, para tanto, há a preocupação expressa com a competência profissional de modo a: dar condições de aprendizagem aos alunos e se comprometer com ações que visem o desenvolvimento pessoal; foco na alfabetização de modo a acreditar que todos são passíveis de aprender; se colocar enquanto perfil de referência de leitura e escrita ao aluno; utilizar do recurso do planejamento para as atividades de leitura e escrita a partir do conhecimento teórico-prático; de modo adequado e coerente realizar intervenções pedagógicas; valorizar o nível de conhecimento e aprendizagem dos alunos de modo a promover e ampliar as possibilidades de aprendizagem; investir nos agrupamentos produtivos; eleger textos significativos para a abordagem prática da leitura e escrita; investir na documentação pedagógica que potencialize os registros do processo de desenvolvimentos dos educandos; se fazer pertencente ao contexto de aprendizagem de modo a se sentir responsável pelos resultados obtidos (BRASIL, 2001, p. 17-18).

O programa se justificou pela “necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos” (BRASIL, 2001, p.05). Os conteúdos que mobilizaram esforços para instituir e organizar o material para estudo pautavam-se na aprendizagem da leitura e da escrita e na organização de situações de aprendizagem com foco nos alunos a partir da resolução de problemas (BRASIL, 2001, p.05-06). A carga horária total de 160 horas, organizada em três módulos, sendo 75% desta destinada à

formação do professor e 25% com foco no trabalho de preparação e estudos. A proposta estava organizada com duração de 40 semanas, encontros semanais de 04h, destas 01h estava destinada ao trabalho pessoal do professor.

Os três módulos que estruturavam a proposta de formação estavam assim organizados: Módulo 1 com foco nos conteúdos de leitura e escrita e na didática do processo de alfabetização; já os Módulos 2 e 3 discutiam as propostas para o ensino e aprendizagem dos conteúdos, sendo que o M2 estava mais centrado nos contextos situacionais, considerando a didática da alfabetização; e o M3 contemplava o debate mais amplo da aprendizagem dos conteúdos específicos da Língua Portuguesa, particularmente trabalhados nesse quadro proposto, que é o da alfabetização.

A metodologia do programa mantinha o foco na ampliação do conhecimento do professor sobre os processos que permeiam a alfabetização e na reflexão da prática. De modo que atividades que permeavam as situações problemas faziam parte destes contextos reflexivos e de aprendizagem. O debate pautava-se nas reflexões oriundas dos contextos teóricos estudados e articulados às produções dos alunos, que por sua vez emitiam luz às possibilidades de situações de aprendizagem futuras. Eram estes elementos cotejados nos ambientes de formação e potencializados a cada encontro. Estes se constituíam por um período de 03h, contavam com cinco atividades pré-definidas, destas três faziam parte da permanência dos encontros como: a leitura compartilhada, a rede de ideias e o trabalho pessoal. Já as demais atividades tinham foco na tematização da prática com especial destaque ao planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas, além da possibilidade das trocas com os pares com o intuito de promover o conhecimento do campo empírico por meio das lentes teóricas.

Os materiais que compunham a proposta eram de cunho impresso e programas de vídeo, estes direcionados especialmente aos professores cursistas. Compunha o Material Escrito e distribuído a todos os cursistas envolvidos: Documento de Apresentação do Programa, Guia de Orientações Metodológicas Gerais, Guia do Formador, Coletânea de Textos, Fichário/Caderno de registros, Catálogo de Resenhas, Manual de Orientação para uso do Acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola. O material videográfico distribuído a todas as instituições que implementaram o programa, contava com 11 vídeos para o módulo 1, da série Processos de Aprendizagem; 09 vídeos para o M2 com Propostas Didáticas I e

possibilidades de aplicação ao campo da alfabetização; e 09 para o M3 que também contemplava o debate em torno do material Proposta Didática II.

Observou-se no documento que apesar deste possuir uma proposta para a formação de professores alfabetizadores, o programa se destina à 1ª etapa da Educação Básica, Educação Infantil, e o Ensino Fundamental.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso anual de formação destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos. Embora seja destinado em especial a professores que alfabetizam, é aberto a outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período de alfabetização. (BRASIL, 2001, p.20)

Ainda que não fosse objeto de investidura do Programa a formação do professor de Educação Infantil, denotava-se explicitamente a abertura do convite a esses profissionais para participarem. Sabe-se que a pré-escola, historicamente, tem sido pressionada para atuar em lugar preparatório para a alfabetização das crianças, negando o lugar específico e de aprendizagens singulares a que as crianças deveriam mergulhar e conhecer, considerando que os conteúdos da pré-escola não são substituíveis por uma antecipação do ensino Fundamental. Reafirmando a propositura do vir a ser e a vivência em um tempo de adquirir pré-requisitos para algo valioso, que seria o processo de ler e escrever, que deveria ocorrer em um futuro próximo. Esse cenário de antecipação e possível desdobramento das políticas de alfabetização à Educação Infantil será denotado em análise, em um contexto mais adiante.

2.2.2 O Programa de Gestão da Aprendizagem (GESTAR)

O Programa de Gestão da Aprendizagem (GESTAR I), criado em 2001 e voltado às especificidades de formação dos professores dos anos iniciais do ensino Fundamental, atuando em escolas públicas, assumia o discurso de contribuir com a qualidade do atendimento ao aluno e reforçar a competência e a autonomia docente no contexto de sua prática pedagógica. Entretanto, o programa se propunha a discutir a didática a partir da alcunha do gerencialismo, transferindo para o professor a responsabilização única do processo ensino-aprendizagem.

Observa-se que o Gestar foca no gerencialismo e controle, visto que responsabiliza o professor individualmente pela gestão da sala de aula, pois compromete-se com a intervenção da prática docente, mais uma vez esboça-se o campo da eficiência no trabalho do professor, pois apregoa que a garantia da boa gestão da sala de aula é resultado certo na aprendizagem do aluno. Esse tipo de programa denota o gerencialismo cada vez mais presente na escola e na sala de aula, pois valoriza a ação do professor nos processos de aprendizagem e nega o contexto diverso e complexo da política, da cultura, do social e do trabalho que afeta professor e aluno e que conseqüentemente implica significativamente na aprendizagem do educando e no trabalho do professor.

O programa foi desenvolvido na modalidade semipresencial, com foco na prática do professor e na qualidade do atendimento ao aluno. Segundo o documento que orienta a realização do programa GESTAR I, este é “mais que um curso de formação continuada, incluindo outras ações articuladas de intervenção na prática cotidiana do cursista” (BRASIL, 2007, p. 09). A partir dessa perspectiva o programa esteve organizado para atender a este foco, envolvendo os seguintes passos:

- o desenvolvimento de um curso de Formação Continuada em Serviço a ser desenvolvido ao longo de quatro semestres/módulos;
- a ênfase na importância da Avaliação Diagnóstica dos Alunos, cujos professores participam do curso de formação, com base nos descritores de Língua Portuguesa e de Matemática, incluídos nos anexos;
- a organização de atividades de autoavaliação para os professores visando ao mapeamento do seu desenvolvimento profissional;
- a organização de um acervo de aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, como recurso de Apoio à Aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 2007, p. 09-10)

Desse modo, o programa se apresenta de forma a contemplar as demandas existentes na formação de professores, pois a intenção é a qualificação deste profissional para que atue com competência no desenvolvimento de sua prática, de modo que as crianças sejam atingidas e possam dominar as aprendizagens de leitura, escrita e os problemas matemáticos.

O objetivo geral do programa é possibilitar transformações:

- nas práticas de aprendizagem dos alunos, para que construam conhecimentos e desenvolvam capacidades de uso da língua e da matemática, adquirindo ferramentas para: (a) elaborar formas de pensar; (b) analisar e criticar informações, fatos e situações; (c) relacionar-se com outras

pessoas; (d) julgar e atuar com autonomia nos âmbitos político, econômico e social de seu contexto de vida;

- na qualidade do ensino, tornando os professores competentes e autônomos para: (a) imprimir ao seu trabalho as diretrizes curriculares de seu Estado e Município, incorporando as diretrizes curriculares nacionais e adequando-as às condições locais; (b) desencadear e conduzir um processo de ensino que pressuponha a concepção de aprendizagem expressa no parágrafo precedente;
- na ação pedagógica da direção e do corpo docente, favorecendo a construção coletiva e compartilhada de uma visão fundamentada do processo de ensino e aprendizagem que resulte em benefícios para a implementação, o acompanhamento e a avaliação;
- na reflexão sobre as representações acerca do magistério, do seu papel social e das competências que dele são exigidas. (BRASIL, 2007, p.10)

Quanto à proposta pedagógica, esta propõe ao professor reflexões acerca do processo de ensino e de aprendizagem, além da seleção e organização de objetivos coerentes à sua prática, bem como de conteúdo e modos de avaliação condizentes com o processo educacional.

Nesse sentido, o programa se ancorou nos seguintes fundamentos: Educação de qualidade, Concepção de escola, Concepção de aprendizagem, Concepção de avaliação, Concepção de apoio à aprendizagem, Papel do professor, Concepção de formação continuada em serviço e Concepção de competência. A partir da compreensão desses pressupostos o programa pretendeu atingir os objetivos primeiros de maneira a desenvolver competências para serem desenvolvidas pelos professores.

Competências estas com foco nos processos de ensino e aprendizagem, de forma que a interdisciplinaridade prevaleça entre os conceitos de Língua Portuguesa e Matemática, e se estenda para o planejamento, com o propósito de promover situações de aprendizagem significativas junto aos alunos, pois, desse modo, o professor estaria potencializando a gestão democrática de sua sala de aula e o acesso ao conhecimento, estimulando a participação do aluno e o respeito a suas aprendizagens; nas atividades de apoio, estando o professor comprometido em compreender o desempenho do aluno e potencializando as condições para que este supere as dificuldades de aprendizagem; além de assumir o compromisso com seu desenvolvimento profissional e com as responsabilidades que possui no exercício da função que exerce, como o domínio das Proposta Pedagógica da instituição de maneira a guiar sua prática a partir deste documento, estar disposto a refletir sobre a prática a partir das considerações propostas pelo GESTAR I, ampliar o campo do ensino e das aprendizagens por meio da elaboração de projetos e socialização de

saberes, além de desenvolver reflexões acerca do processo de avaliação de forma a conceber que este é um percurso a ser construído cotidianamente, enfim, são essas competências que o programa pretendeu desenvolver e potencializar junto aos professores cursistas.

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar buscou garantir a qualidade do processo educacional e esteve organizado em atividades individuais a distância com foco nos estudos da Língua Portuguesa e Matemática, dispondo de 08 cadernos de teoria e prática e 07 cadernos de atividades de apoio à aprendizagem dos alunos. As atividades presenciais eram desenvolvidas semanalmente, de maneira alternada, ou seja, em uma semana se discutia as atividades de Língua Portuguesa e em outra a Matemática, por meio de reuniões e oficinas de maneira a entender as dificuldades dos professores e acompanhar as atividades realizadas em sala, além de possibilitar um espaço para a avaliação das atividades realizadas a distância.

O programa curricular esteve organizado para ser estudado em 2 semestres, sendo no 1º semestre, Língua Portuguesa: Planejamento do ensino de Língua Portuguesa; Linguagem, língua, discurso e texto; Processos de leitura e de produção de textos e Leitura e produção de textos narrativos. A Matemática manteve o foco no Planejamento do Ensino de Matemática; Número natural, conceito e representação; Operações com números naturais; Medidas e grandezas.

No 2º semestre, a organização dos estudos de Língua Portuguesa pautou-se na Leitura e Produção de textos: histórias em quadrinhos, texto jornalístico e texto publicitário; Leitura e produção de texto poético, texto epistolar e texto informativo; Literatura infantil e Análise linguística. A Matemática trabalhou com a Geometria I; Número racional: conceito e representação; Geometria II: figuras planas – características geométricas e métricas e Operações com números racionais.

É esse o arcabouço do programa GESTAR I implantado em 2001, voltado à formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já em 2004, ocorre uma evolução do programa para a criação do GESTAR II, voltado para as especificidades de formação dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, com o mesmo foco do GESTAR I, o GESTAR II visa estudos mais aprofundados com intuito de qualificar as práticas pedagógicas, a formação dos professores, de maneira a elevar a competência docente.

De acordo com os estudos de Bressani (2011), que pesquisou o discurso de professores sobre a formação docente, no contexto das políticas de formação

continuada no estado de Mato Grosso, a formação de professores tem sido associada à melhoria da qualidade do ensino, com essa preocupação, o projeto piloto do GESTAR I, foi implantado em 16 escolas da rede estadual de educação, no ano seguinte expandiu-se para 12 municípios, visando a melhoria dos indicadores de qualidade, como um desdobramento desta formação no ano de 2009 foi implementado o GESTAR II, com foco nas disciplinas de Português e Matemática e direcionado aos anos finais do Ensino Fundamental.

Para Bressani (2011, p. 431), o programa buscou ser convincente, pois produziu,

um discurso que vai na direção de capturar, seduzir, envolver os profissionais da educação para que cedam a uma vontade de cooperar junto com os demais colegas de trabalho na perspectiva de reconhecimento da instituição escolar e do quanto sua eficiência na execução das propostas apresentadas no curso de formação é importante para o sucesso da educação.

Dessa maneira, buscou-se construir uma ambiência de integração e parceria entre Estado, sociedade e instituição educativa. A crítica da autora é fecunda ao destacar que na contramão do processo, ocorre a responsabilização do professor em detrimento da ação do Estado, este por sua vez transfere aos professores a responsabilidade por assumir os problemas referentes à qualidade da educação no país e pouco se compromete em promover contextos de autonomia e fortalecimento da escola pública brasileira e todo seu coletivo.

O movimento histórico do processo de ressignificação de alfabetização e letramento foi sendo construído a duras lutas no sentido de politizar este lugar da alfabetização e letramento, de construir um ideário de que a educação é um bem público para a humanidade. Na contramão desse diálogo e de modo a instituir o perigoso debate da despolitização da educação, por meio da doutrinação ideológica, questão esta intimamente imbricada a uma referência política e ideológica, nesse interim estão instituídos os programas de alfabetização.

2.2.3 O Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER)

Criado pelo Ministério da Educação (MEC) e implantado e implementado nos anos de 2003 e 2004, o Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER), teve por objetivo oferecer formação continuada aos professores dos anos iniciais, além de

dinamizar o processo educacional, especificamente com relação à leitura e escrita, ou seja, manteve o foco no processo de alfabetização.

O foco do programa estava na valorização das experiências e saberes de professores, além de oportunizar a reflexão sobre a prática pedagógica e oportunizar a:

- valorizar as experiências anteriores, as concepções dos professores sobre os processos de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas;
- propiciar fundamentação teórica, comparação da prática com novas experiências propostas e reflexão sobre essas experiências;
- dispor de critérios para a elaboração de novas formas de diagnóstico do aluno, com o propósito de identificar o tipo e a intensidade de apoio de que ele necessita para progredir;
- reorientar e reordenar as práticas, bem como a escolha e seleção de estratégias de ensino. (BRASIL, MEC, 2007, p. 05)

Desse modo, o programa visou valorizar o professor como um interlocutor entre as interações com os alunos, devendo ser capaz de elaborar o diagnóstico do processo de desenvolvimento do educando, de modo a determinar as diretrizes pedagógicas a serem seguidas, além de criar situações significativas acerca da linguagem social, no intuito de valorizar o desenvolvimento nos diferentes campos de aprendizagem do aluno.

A proposta pedagógica defendida no PRALER era pautada no desenvolvimento da consciência fonológica e em construções que permeiam o campo da leitura a partir dos diferentes gêneros textuais, sendo pautada no método fônico. Considerando que o processo de leitura deve privilegiar os signos, as frases e sentenças, as provas formais e informais, os objetivos e intencionalidades e as experiências vivenciadas por cada sujeito.

De acordo com a pesquisa de Rocha (2010, p.106,107), o PRALER “anuncia claramente a adoção da concepção construtivista de educação, que valoriza na ação didática os processos de ensinar a pensar e de ensinar a aprender”. No tocante às práticas de escrita, o programa propõe a compreensão de que este processo é social e incide na necessidade de se materializar pelo código, ou seja, demonstrar pela escrita uma prática social vivida.

Inicialmente, o programa acenou para a preocupação com a oportunidade de aprender, sendo esta uma preocupação e uma das nuances argumentativas ao longo da discussão proposta aos professores cursistas. Observa-se neste e em outros programas de formação de professores, que as expectativas para a melhoria do ensino e conseqüente qualidade na educação volta-se ao professor, ainda que haja

nos programas e políticas o comprometimento com as condições de trabalho do professor, pouco se tem feito a nível de medidas concretas para se avançar nesse cenário. O documento oficial do PRALER assume esse desafio de criar as condições para a valorização do professor, entretanto, pouco ou quase nada se fez nesse sentido.

Nesse sentido, o programa esteve organizado de modo a promover a formação dos professores na modalidade semipresencial, tendo como principais atividades e com o propósito de garantir a qualidade do processo formativo por meio da formação presencial com o formador; da avaliação dos alunos, professores e do programa; e de atividades de apoio à aprendizagem dos alunos.

A proposta de formação esteve organizada em dois módulos, sendo que o Módulo I tratou de discutir a Teoria e Prática (TP), estando assim contemplado neste módulo três situações de TP, sendo a primeira: A descoberta da leitura e da escrita, organizada em três unidades - O que a criança já sabe, O desenvolvimento da expressão oral e a Descoberta da leitura e da escrita; A TP 2 Do texto à sílaba contemplou – O alfabeto e a correspondência entre o som e a escrita, Percepção de mundo e Do texto à sílaba; A TP 3 com foco na Leitura e Produção de textos – Textos populares, Produção coletiva de textos e A produção individual de textos e a prática da análise linguística.

O módulo II contemplou a TP 4 Escrever cada vez melhor – Significação, Refletindo sobre a estrutura da Língua, Interferência da fala na escrita e O sistema alfabético: ampliando nossa percepção da relação entre sons e letras. O desenvolvimento da formação exigiu o investimento em material aos cursistas, formadores e aos alunos, sendo estes: Guia geral, o Manual do Formador, Cadernos de Teoria e Prática (TP), Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAA), sendo estes cadernos com especificidades ao professor e aos alunos.

Sobre a implementação do programa, este foi destinado aos professores do Ensino Fundamental das escolas públicas e contou com a parceria dos estados e municípios, tendo as secretarias de educação e escolas como agentes de execução. A carga horária do programa foi de 144 horas divididas nos dois módulos já mencionados, sendo 90h de estudo individual e 54h de estudo coletivo.

2.2.4 O Pró-Letramento

O Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, o Pró-Letramento, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), emerge de um contexto político que acenava para mudanças. O fato se deve à nova gestão à frente da presidência do Brasil, que se iniciou com o governo Lula em 2003. Tinha-se por compreensão o rompimento com os pressupostos neoliberais nas políticas públicas a serem implantadas e implementadas nesse governo, o foco destas estava no respeito aos direitos sociais, na inclusão social de todos e na promoção da igualdade.

A pesquisa de Alferes (2009) reitera que nesse contexto educacional, as novas políticas tinham em seu bojo a concepção de que a educação consistia em direito inalienável do cidadão, desse modo, estas assumiam o compromisso com a escola pública, com a garantia do aprendizado a todos os educandos e com a educação de qualidade, sendo esta uma dimensão fundamental para se romper com as desigualdades sociais, para tanto, era importante se comprometer com a expansão da educação e elevação dos indicadores de qualidade (ALFERES, 2009, p.71-72).

Nesse cenário, justifica-se a criação de um novo programa que assumisse a formação dos professores alfabetizadores, de modo a atender aos pressupostos no novo cenário político aventado pela nova gestão. Com esse enfoque, nasce o Pró-Letramento, cujas bases teóricas não se fundem com o construtivismo proposto pelo PROFA, mas sim com uma proposta com foco no letramento social, um novo princípio ideológico, o da transformação social, começa a fazer parte das políticas educacionais.

Foi, então, no ano de 2005 criado o Pró-Letramento, a partir dessas bases mencionadas anteriormente, este se situa no âmbito dos programas nacionais com foco na formação de professores, na aprendizagem da leitura e escrita e matemática, voltado aos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental (EF). O Pró-Letramento é mais um programa de formação continuada a professores, com o objetivo de:

- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;

- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino. (BRASIL, Guia Pró-Letramento, 2012, p. 01)

O programa surge com a preocupação de subsidiar a prática do professor dos anos/séries iniciais do EF, por meio da formação continuada e com expectativas de mudanças no cenário educacional, especialmente no tocante a alfabetização. Este é um programa federal que conta com a adesão de estados e municípios e em parceria com as universidades.

A abordagem teórica da formação pautou-se nas concepções sociointeracionistas, alargada pelo campo da teoria histórico-cultural de Vygotsky. A formação estava organizada em 120 horas, sendo 84h presenciais e 36h à distância, sendo desenvolvida semanalmente ou quinzenalmente, de acordo com a demanda do grupo em formação. O material disponível aos cursistas do grupo de Alfabetização e Linguagem preocupou-se com o debate acerca dos temas: Capacidades linguísticas da alfabetização e avaliação, Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação, A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino, Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura, O lúdico na sala de aula: projetos e jogos, O livro didático em sala de aula: algumas reflexões e Modos de falar/Modos de escrever. Já a área da Matemática fora contemplada com o debate sobre: Números naturais, Operações, Espaço e forma, Frações, Grandezas e medidas, Tratamento da informação, Resolução de problemas e Avaliação.

Segundo apontam algumas pesquisas, como as de Antunes (2015), Souza (2018), Alferes (2009) e Cabral (2009), os programas de formação de professores, de maneira geral, trazem contribuições significativas para oportunizar a reflexão da prática dos professores, entretanto, é incontestável a necessidade de se articular esses programas a outras políticas que visam a valorização profissional, bem como, a melhoria das condições de trabalho e de propostas que visem qualificar a vida das pessoas, de modo a promover melhores condições à população.

O Pró-Letramento, assim como outros programas com foco na educação, surge para resolver problemas de não aprendizagem, de modo a atender a uma demanda latente. Segundo a pesquisa de Antunes (2015), o Pró-Letramento surgiu a partir dos dados do Sistema Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do PISA que revelaram a dificuldade dos alunos em Linguagem e Matemática, foi a partir desses dados que o

MEC se propôs a implantar um programa que permitisse o repensar da prática dos professores alfabetizadores, por meio de programas de formação continuada aos professores de modo a valorizar o trabalho do professor

Com esse foco, o programa nasceu para atender as demandas dos estados do Norte e Nordeste, inicialmente no Ceará, Maranhão e Rio Grande do Norte, posteriormente, já em 2006, outros estados de diferentes regiões brasileiras foram aderindo ao programa, foram eles: Alagoas, Bahia, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Sergipe e São Paulo. No terceiro ano de vigência além dos estados mencionados, com exceção do Piauí que não permaneceu em 2007, juntou-se a estes para compor a adesão ao programa o Acre, Amapá e Rondônia. Em 2008, o 4º ano do programa somente não fazia parte deste, o Distrito Federal e Mato Grosso.

Em 2009, o MT faz adesão ao programa com 59 municípios participantes, 159 tutores e 5.354 cursistas. Em 2010, ocorre uma queda no número de adesão ao programa por diferentes motivos, permanecendo apenas 16 estados, MT permaneceu no programa, estendendo o atendimento a 69 municípios. O Pró-Letramento permaneceu em vigência até 2012, no ano seguinte, 2013, institui-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A pesquisa de Antunes (2015, p. 51) afirma que o programa se apresenta com credibilidade, uma vez que este conta com a parceria das universidades à frente das formações oferecidas, diferente do ocorrido em outros programas de formação propostos anteriormente, que contavam com grupos privados para sua realização.

Para Alferes (2009, p.122), há que se valorizar as contribuições do Pró-Letramento para as redes públicas de ensino, pois estas, “tiveram a oportunidade de oferecer aos professores uma formação contínua mais orgânica e sistematizada”, além de oportunizar uma nova concepção para a formação continuada de professores, visto que esta era tida como um evento fragmentado e desconectado da prática e das concepções advindas desta.

De acordo com os dados analisados pela autora, o Pró-Letramento se apresenta como “um programa inovador na medida em que enfatiza estudos sistematizados da prática, utilizando-se de conceitos e perspectivas relevantes para a prática pedagógica” (ALFERES, 2009, p. 122). O programa se revelou como um apoio no tocante ao planejamento particular no processo de alfabetização e letramento.

Logo, observou-se nas pesquisas que é consenso que o Pró-Letramento agregou à aprendizagem do professor acerca do processo de alfabetização e para a aprendizagem dos alunos, ainda que apresentasse eventuais lacunas no seu percurso.

2.2.5 A Política Nacional de Alfabetização (PNA)

A exposição da PNA, se aterá a marcar os pontos convergentes com essa proposta basicamente empresarial que anima e inspira esse tipo de projeto. Apresentando o documento: a Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, com o objetivo de estabelecer uma política para a alfabetização no Brasil, o documento se compromete em “oferecer às redes e aos alunos brasileiros, por meio de programas e ações, a valiosa contribuição das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura”, além de se comprometer com o combate ao analfabetismo e a elevação dos índices de qualidade na educação. Para que isso se materialize, o documento propõe a realização de um trabalho em parceria com as famílias, professores, escolas, redes de ensino e poder público, de modo a melhorar os índices da alfabetização, bem como superar o analfabetismo no Brasil, a discussão acerca do documento permeia essas nuances e aborda as implicações deste para o cenário da alfabetização na contemporaneidade.

Propõe-se aqui, à luz das contribuições teóricas de Leal (2014), Mortatti (2015) e Soares (2015-2016) problematizar acerca da PNA e discutir as propostas contidas no documento buscando compreendê-las e articulá-las aos contextos das pesquisas na área, bem como dar notoriedade ao implícito do documento.

No contexto da PNA há um avivamento do método fônico, com a justificativa de que por meio deste será possível melhorar a questão dos índices. Mais uma vez, os índices são utilizados para justificar a implementação de uma nova política, que por sua vez traduz a ideologia de poder do Estado, com o propósito de fortalecer esse poder político. Essa é mais uma forma de controle e de exercício de poder e dominação, que para serem legitimados precisam circunscrever a nova/velha ordem, com o falso pretexto de que ‘é de interesse da sociedade’! Em se tratando de alfabetização, a PNA se justifica então pela ideologia conservadora que exerce no

cenário educacional e político em que se insere, motivando o autoritarismo e a ideologia de mercado.

Vivenciamos a face do autoritarismo e da ideologia capitalista, visto que a imposição ao método fônico como única forma para se alfabetizar na escola motiva o mercado empreendedor a atender esse delírio, essa diretriz fere a democracia e segue na contramão dos artefatos legais, a exemplo do marco constitucional e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), já mencionados anteriormente, que garantem o direito às escolas e professores de definirem as metodologias que acharem adequadas a fim de atender às demandas de aprendizagem. Nuance esta que pouco significa aos formuladores de políticas e empresários interessados em ampliar o mercado na esfera pública.

O cenário posto acima inspira o debate atual acerca do método e metodologias do campo da alfabetização, pode-se observar a polarização nas discussões, de um lado os defensores do método fônico, calcados nos postulados do conservadorismo e de outro, aqueles que sustentam o debate do construtivismo ancorados na literatura progressista. Observa-se nesse cenário o controverso, a negação em detrimento da consequente questão que permeia esse debate, as nuances da alfabetização.

É mister o debate acerca dos processos, dos métodos, das pesquisas e de caminhos novos e potentes capazes de promover aprendizagens da leitura e da escrita, entretanto, há que se ter cuidado para que nesta caminhada não se percorra por desvios e descaminhos que levem a tropeços e a retrocessos, é urgente pensar e agir com serenidade e respeito nesse percurso.

No contexto das pesquisas em alfabetização, pesquisas estas ancoradas na teoria sociointeracionista, Ferraz e Perrusi (2013) apontam o crescimento significativo do processo de aprendizagem da leitura e escrita, calcado na alfabetização problematizadora e de sentido aos sujeitos. A proposta da PNA nega um movimento pujante de transformação e pesquisa construído ao longo dos anos, especialmente das pesquisas datadas a partir de 1980, a exemplo dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1980), que discutem a alfabetização a partir da construção dos sentidos pelas crianças, de modo que estas se apropriem do sistema de escrita por meio das relações sociais e com o meio.

Desse modo, observa-se que a instituição da PNA, tomou por recorte isolado, o método fônico, com efeito a justificar uma escolha deliberada e calcada nos pressupostos de uma concepção conservadora do processo educacional, a opção

deliberada de considerar apenas parte do debate acerca da ciência e pesquisa em alfabetização corrente no Brasil e no mundo, demonstra a intencionalidade latente para essa política de alfabetização, a partir dessa proposta contempla-se a negação às crianças brasileiras de possibilidades para que estas possam, em seu percurso de construção e constituição dos sentidos acerca do código escrito e oral, de estabelecer relações contextualizadas e calcadas na resolução de problemas cotidianos, particularmente no que tange à concepção e apropriação da leitura e escrita.

Nesse desenho posto e imposto, nos vale a crença na subversão das crianças e professores, sujeitos envolvidos diretamente na proposta e que serão atravessados por essas experiências e que, conseqüentemente, os coletivos de alunos, professores e comunidade vão agindo a seus modos, concordando, negando, aprovando, reprovando e resistindo.

Com base nos argumentos expostos anteriormente, é inegável que o ato de ler e escrever é dotado e amalgamado de sentido, logo, levam o leitor iniciante ou não, a refletir e buscar conexões com o mundo que objetiva representar, então, a proposta vislumbrada na PNA, numa incitação à passividade e menos ao sentido do que vê e lê, à reflexão e à relação com o cotidiano, é no mínimo estranho, para não dizer desrespeitosa, o que Charmeux (1994, p. 88) provocou ao afirmar que, “fazer desaparecer essa atitude passiva de espera de sentido é o primeiro remédio às dificuldades de leitura.” A atividade de leitura exige uma participação ativa de deleite e resiliência deste ser que pensa, reflete, nega, julga, constrói e reconstrói sentido.

No bojo da PNA a alfabetização deixa de ser concebida como um direito público para se tornar mecanismo de superação da vulnerabilidade social, além de estar explícito a pretensão em instituir o controle das práticas de alfabetização, ao propor o método fônico como condutor destas práticas, pois este induz a modelos provenientes de cartilhas, concepção até então superada nas discussões das políticas de alfabetização no cenário brasileiro.

Pontos importantes para se mapear e tentar compreender as entrelinhas da PNA, há uma prescrição para a valorização do trabalho na alfabetização a partir da consciência fonêmica, proposta esta que não tem relação clara e que não percorre os itinerários nas experiências sociais dos sujeitos. Há uma menção ao ensino explícito e sistemático, há que se compreender as diferenças metodológicas para se trabalhar de modo sistemático e assistemático, para só então poder adentrar nessa seara. O documento abarca o modelo da fragmentação silábica para a alfabetização, o que

implica na seleção de textos restritos e desconexos, com claro padrão de controle, o que inviabiliza o uso de textos de circulação social e leva a consequente constituição de analfabetos funcionais.

Outro ponto observado diz respeito ao vocabulário, a proposta para o uso restrito de textos não contextualizados conduz o processo educacional a uma fragilidade e uma limitação do potencial criador e de sentido aos sujeitos. Nesse prisma, a consequente e tão esperada leitura, compreensão e produção de texto aparece na PNA de forma tímida e sem maiores exposições das possibilidades para se explorar e ampliar esse campo.

Ressalta-se aqui, que a idade das crianças não pode representar um limite para a significação e construção de saberes linguísticos, as pesquisas de Ferreiro (1990), Soares (2000) e de tantos outros já deram conta de tratar a idade como aliada e fator positivo no tocante aos agrupamentos que reverberam para as possibilidades de trocas entre os grupos de diferentes faixas etárias, então, limitar o campo de aprendizagem de acordo com a idade da criança é de um retrocesso sem tamanho, para não dizer que esta é uma proposta que visa a restrição e controle da capacidade de desenvolvimento humano.

A PNA instituída sob essa ótica necessariamente precisaria rever em sua implementação a percepção de um currículo prescritivo aventado em seu bojo, uma vez que o cerceamento de condições e possibilidades não colaboram para a autonomia, o respeito às práticas e as diferenças existentes nos contextos de aprendizagem da escola pública brasileira. Com relação aos materiais, segundo a proposta da política, há uma intencionalidade em restringir o acesso ao conhecimento, o documento caminha na contramão da discussão já instituída há algum tempo, estes deveriam servir à possibilidade de exploração e ampliação do campo linguístico, nunca à limitação ou como forma de cercear o saber historicamente e culturalmente construído pela humanidade.

E por último, e que requer por parte daqueles que serão responsabilizados por replicar essa proposta, os professores, nos mais diferentes contextos e *lócus* de formação, muito cuidado e atenção, estejam atentos e vigilantes, pois serão os arautos de uma política que pouco ou quase nada avança rumo à valorização dos itinerários formativos de professores, que não retrata a realidade construída cotidianamente na escola, calcada sob a égide da reprodução e repetição e nos limiares da educação reducionista e pragmática.

A perspectiva da educação libertária, de direito, que valoriza o processo de formação do sujeito a partir de suas vivências e experiências e sua cultura, campo este que a literatura progressista valoriza e investiga e que não pode ser subjugado por ideologias que buscam a repressão nestes contextos. É contra essa trincheira de armadilhas que devemos armar nossas resistências com muita atenção para não se entregar às amarras que tentam nos impor, com habilidade para não submergir e criticidade para que nossa voz possa ecoar e fazer-se ouvir.

É de muita rudeza pensar que, em pleno século XXI, vivemos a tentativa de reduzir o campo largo e profícuo da alfabetização a caminhos esvaziados e arcaicos, com o ideológico discurso da elevação da qualidade da alfabetização no Brasil. A PNA em seu bojo se reduz a uma proposição de: realizar a correção de fluxo dos alunos nas escolas; a prática de *literacy*⁴ familiar, que ignora o contexto de vida de grande parte de nossos alunos; a disponibilização de materiais; às boas práticas de alfabetização com foco na abordagem proposta pela política; um forte incentivo para que essa teoria faça parte da formação inicial de professores, numa tentativa forte e repressora para promover o controle ideológico e por último, não há dúvida de que há um intenso interesse em promover o controle no campo da educação, pois ao propor uma única abordagem teórica para a alfabetização nos deparamos com o empobrecimento desta e a conseqüente abordagem reducionista.

A leitura dos textos que situam os programas no campo das políticas de alfabetização, a partir do guia de orientação dos programas, possibilitou que fizéssemos uma aproximação de linguagem entre estes. Tendo em vista a trajetória cronológica/temporal existente entre estes programas, observamos que há uma

⁴ Proposta que compõe a Política Nacional de Alfabetização (PNA), calcada em experiências desenvolvidas no Canadá e Estados Unidos, que visam estimular as famílias a lerem para seus filhos, justifica-se com bases em estudos internacionais que afirmam que crianças estimuladas por meio da literacia familiar tendem a apresentar melhores resultados em testes internacionais. Com isso, a iniciativa tem por objetivo elevar o desempenho social e escolar do Brasil. Com esse propósito o Ministério da Educação (MEC) lançou o programa 'Conta pra Mim', em dezembro de 2019, com a promessa de se obter resultados robustos para a alfabetização das crianças, a iniciativa visa orientar as famílias a contribuir com o sucesso na alfabetização dos filhos. O programa chamado de revolucionário pelo MEC propõe valorizar os momentos de leitura em família, para tanto, há um guia com técnicas de leituras a serem apreciadas e seguidas pelos pais, entre as orientações contidas no guia estão: Interpretação verbal: aumentar a quantidade e a qualidade dos diálogos com as crianças; Leitura dialogada: interagir com a criança durante a leitura em voz alta, fazendo, por exemplo, perguntas sobre a história em si; Narração de histórias: interagir com as crianças durante a contação de histórias; Contatos com a escrita: familiarizar as crianças com a escrita; Atividades diversas: jogar, brincar, cantar tocar instrumentos musicais, dançar, entre outros; Motivação: aumentar a motivação das crianças em relação à leitura e à escrita. Estas são tidas como técnicas precursoras que facilitam e viabilizam caminhos para a alfabetização das crianças no Ensino Fundamental.

recorrência de expressões que refletem as intenções dos documentos. Nesse sentido, fizemos uma abordagem de aproximação entre estes a partir dos vocábulos recorrentes a fim de explicitar as aproximações e distanciamentos, ressaltando que apenas a recorrência de vocábulos não é suficiente para afirmar as intenções implícitas, entretanto, nos permite conhecer, grosso modo, a estrutura textual que projeta as orientações dos programas.

Ainda que não temos a intenção de realizar um estudo semântico dessas políticas, os estudos que orientam a análise de políticas com Shiroma et al. (2005) e Evangelista (2012) sugerem localizar as regularidades constantes nestas, nesse sentido, a aferição da incidência dos vocábulos provoca-nos. Vale ressaltar que a pesquisa de palavras comuns nos referidos documentos foi realizada pelo instrumento de localização disponível no programa Adobe Reader, que permite buscar os termos específicos e suas correspondências, considerando gênero e número. Desse modo, observamos a recorrência de vocábulos que visam a regulação, o gerencialismo e a aferição de qualidade por meio de indicadores propostos pelos instrumentos de avaliação.

Chama-nos atenção alguns termos utilizados na produção destes documentos de política de alfabetização, o que nos provoca algumas motivações iniciais para pensar acerca destes.

Nesse construto, destacamos a presença dos vocábulos que foram recorrentes uma vez ou mais nos programas/política pesquisados, são estes, 'leitura, escrita, ensino, qualidade, habilidade, avaliação, resultados, nível, sala de aula, formação, mudança, adequado, educação, conhecimento, professor e autonomia', este é o construto vocabular com maior recorrência entre todos os documentos mencionados. 'Leitura' (L) e 'Escrita' (E), eixo de interesse nessa pesquisa tiveram recorrência em todos os programas e na PNA, com maior incidência na PNA (L) 168 e (E) 127 vezes, seguido do GESTAR (L) 64 e (E) 38 vezes, seguido pelos demais com várias menções, com exceção do Pró-Letramento que menciona (L) 2 vezes e (E) 01 vez.

A excepcionalidade para as palavras 'gestão e formação continuada' que não compõem o texto da PNA e 'fônico' contemplado no referido documento 18 (dezoito) vezes sem nenhuma referência nos outros documentos, justifica-se pela defesa posta na PNA acerca da utilização do método fônico.

Destacamos ainda que o termo ‘proficiência’ ocorreu 01 menção no PNAIC e 09 vezes na PNA. A terminologia ‘classificar’ também chamou atenção em função de seu uso por 13 (treze) no GESTAR e 03 (três) vezes na PNA, não sendo mencionada nos outros documentos. Bem como, a palavra ‘avaliação’ mencionada em todos os documentos com maior incidência no PNAIC 46 vezes.

Tabela 1 - Vocábulo nos programas de alfabetização

Vocábulo	PROFA (2001)	GESTAR (2001)	PRALER (2003)	PRÓ- LETRAMENTO (2005)	PNAIC (2012)	PNA (2019)
Alfabetização	41	-	02	10	75	265
Leitura	24	64	42	02	24	168
Educação	21	21	25	17	59	168
Ensino	47	75	24	17	64	137
Educacional	01	01	10	-	06	30
Escrita	50	38	25	01	40	127
Política	03	-	02	01	03	102
Qualidade	09	11	03	04	04	26
Conhecimento	33	50	07	05	49	60
Habilidade	05	26	08	01	14	83
Competência	08	17	-	03	-	07
Resultados	05	12	02	-	05	19
Desempenho	06	21	10	-	-	11
Avaliação	09	38	39	06	46	26
Classificar	-	13	-	-	-	03
Comparar	01	25	02	-	01	08
Nível	05	02	03	01	03	47
Indicador	02	10	-	-	-	13
Proficiência	-	-	-	-	01	09
Professor	77	94	89	21	104	86
Sala de aula	01	13	12	03	18	05
Letramento	01	-	-	28	12	-
Fônico	-	-	-	-	-	18
Autonomia	02	06	07	01	07	07
Gestão	01	17	01	01	18	-
Mudança	06	02	02	01	03	01
Adequado	16	39	05	02	06	11
Formação	41	37	21	40	87	20
Formação Continuada	01	17	11	08	25	-
Aluno	71	164	53	-	09	41
Estudante	-	03	03	-	19	11
Criança	28	10	02	-	99	110
Educação Infantil	02	-	01	-	-	31
Eficaz/eficiência	05	01	-	-	-	27

Fonte: Organizado pela autora.

Após esse esboço do panorama da escrita dos documentos fizemos algumas aproximações entre estes do ponto de vista das intenções prescritas, a iniciar pela PNA (2019), que dos documentos mencionados é o único que propõe e defende explicitamente o uso do método fônico na alfabetização. Observamos que a política propõe componentes e intenções para o percurso da alfabetização conforme o proposto pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, Capítulo II – Dos Princípios e Objetivos, Artigo 3º, Inciso IV:

- IV. ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização.
- a) Consciência fonêmica;
- b) Instrução fônica sistemática;
- c) Fluência em leitura oral;
- d) Desenvolvimento de vocabulário;
- e) Compreensão de textos; e
- f) Produção escrita;

Essa é uma visão reducionista e simplista do processo de alfabetização, visto que o método fônico foi amplamente debatido e utilizado nas salas de alfabetização dos anos 70 e início dos anos 80, contudo, com o advento de novas ciências na área, a linguística, a sociolinguística, o interacionismo e o socio interacionismo, o referido método perde força e dá lugar a outros contextos mais significativos para a alfabetização, a exemplo do construtivismo e interacionismo.

Chama a atenção a prescrição de um método na PNA, especialmente por ser este em particular, o fônico, já bastante debatido e tido como ultrapassado pelas pesquisas contemporâneas de Soares (2012), Mortati (2012), Garcia (2004) e Kramer (2004). E, ainda mais peculiar é a prescrição deste, pelo órgão, uma vez que não é de competência e responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) a prescrição do uso de métodos ou metodologias para serem seguidas pelas escolas, ações dessa natureza impõem um processo de autoritarismo de modo a desrespeitar a autonomia pedagógica das instituições educativas, além de inviabilizar o processo criador e identitário da escola, autonomia esta, prevista e garantida em Lei, conforme Constituição Federal (CF), Art. 206:

- I – Iguale de condições o aceso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento. A arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- (...). (CF, 1988).

E pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996, nos Artigos 3º e 15:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

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; (...)

Art. 15 A escola é uma instituição que tem por princípio e fim a autonomia na definição de seus métodos pedagógicos e suas propostas pedagógicas, conforme aventado na estrutura da lei “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa [...]”. (LDBEN, 1996)

A prescrição do documento ao instituir o método fônico como diretriz a ser seguida na alfabetização, pelas escolas públicas, coloca em evidência o debate acerca da lógica gerencialista que tem dominado as políticas públicas de educação no Brasil, estas têm se firmado por meio do controle e especialmente por meio da responsabilização do professor pelo desempenho dos alunos. O que, para Girotto (2018, p. 160),

A política de responsabilização docente tem como principal objetivo ocultar a responsabilidade dos outros sujeitos da educação pública, em especial, o governo do Estado, que assim continua a não realizar os investimentos necessários para criar as condições materiais para o desenvolvimento da ação educativa.

Essa lógica tem permeado o contexto das políticas com o interesse em estabelecer o projeto viável para a educação, conforme os preceitos neoliberais, no qual os grupos privados têm conquistado cada vez mais espaços para estabelecer o campo de mercado.

O objetivo das reformas que partem das políticas neoliberais sempre foi obter o controle da sala de aula e isso veio acontecendo por meio da avaliação, o instrumento para tal é externo à sala de aula. Nesse sentido, os programas que se preocupam com a formação de professor, como os mencionados acima, constituem a estratégia para essa colonização do trabalho do professor, a fim de coroar as intenções para o sucesso do aprisionamento da escola com o gerencialismo e a regulação.

Do ponto de vista do interesse central dos programas, arriscamo-nos a dizer que o PROFA investiu com maior profundidade em práticas de escrita, o PRALER na efetividade das práticas de leitura, o GESTAR na discussão didática no âmbito do gerencialismo do professor em sala de aula, o Pró-Letramento e o PNAIC preocuparam-se com a alfabetização a partir da perspectiva do Letramento e a PNA apresenta uma diretriz com caráter pragmático para a alfabetização a partir do método fônico.

3 O CONTEXTO DAS PESQUISAS EM ALFABETIZAÇÃO: contribuições para o debate na área

O contexto das pesquisas em alfabetização tem anunciado e demarcado as singularidades que enredam esse campo, além de permear cenários potentes que possibilitam caminhos para a promoção de uma educação cidadã e democrática que permitem romper com as desigualdades propagadas ao longo dos tempos. Considerando que a alfabetização se materializa em uma prática social e cultural que se alarga e se fortalece enquanto política pública por meio da formação crítica dos sujeitos provocando transformações no modo como este vê e se posiciona no mundo (GONTIJO, 2006).

Neste campo, as pesquisas são significativas para prover as discussões no que tange às políticas de alfabetização. De acordo com a pesquisa de Alves (1990), o movimento em favor de políticas que denotavam esforços em romper com o analfabetismo e que para isso propunham a construção de diretrizes educacionais que fossem adequadas às diferentes realidades e que de fato discutissem os problemas reais que as redes públicas enfrentavam, logo, suscita a urgência em debater a universalização do ensino e o conseqüente regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios no intuito de que as políticas propostas estivessem de fato em um contexto de aproximação com a realidade e pudessem ser legitimadas no chão da escola.

Nesse sentido, os princípios democráticos marcam o movimento de constituição desses documentos, que devem estar comprometidos com a finalidade primeira de romper com as desigualdades e exclusão dos/nos processos educativos, além de propor a vivência da/na cidadania e a quebra do silêncio e das amarras postas pelo constante processo de submissão gerado no contexto escolar, em função daqueles que se sentiam incapazes de aprender a ler e escrever. Contradição esta, posta diante da invisibilidade dos contextos legais, no que concerne à compreensão da leitura e escrita enquanto direito do indivíduo para o exercício de sua cidadania.

Desse modo, organizamos uma revisão de literatura de pesquisas acadêmicas com preocupação em desvelar as nuances acerca da política de alfabetização, com esse propósito mapeamos tais pesquisas, buscando evidenciar as nuances de maior relevância e que pudessem contribuir com os objetivos desse estudo e já delineados

anteriormente. Para tanto, realizamos uma pesquisa exploratória com o propósito de mapear os estudos na área e evidenciar as contribuições e os aportes gerais que deram sustentação a esses estudos.

Diante dos estudos apontados pela pesquisa exploratória, à medida que as leituras iam sendo aprofundadas, foi necessário organizar uma proposta para o sentido do texto aqui tecido, pois eram muitos os contextos dos sentidos advindos das diferentes propostas de pesquisas. Logo, buscamos construir as discussões a partir dos eixos: Políticas Educacionais de Alfabetização, Concepção de Alfabetização, Formação de Professores Alfabetizadores com ênfase no PNAIC e Políticas de Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, com o propósito de promover a interlocução entre as pesquisas e constituir um campo compreensível e diverso, considerando a dimensão macro dos estudos mapeados.

Nos atemos a inventariar as pesquisas constantes no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por ser esta a maior plataforma de divulgação oficial das pesquisas brasileiras, utilizamos o termo “política de alfabetização”, “alfabetização em Mato Grosso” e “leitura e escrita”. Localizamos 166 (cento e sessenta e seis) trabalhos na área de concentração Ciências Humanas, área de conhecimento e avaliação Educação, sendo estes defendidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação. O processo de seleção dos trabalhos levou-nos a realizar a leitura destes, a fim de delimitar os estudos que contribuiriam com o debate proposto nesta tese. Selecionamos as pesquisas que continham no título ou nas palavras-chave o vocábulo “políticas educacionais” e “alfabetização”, posteriormente realizamos a leitura do resumo e da introdução e chegamos àqueles que trabalhavam com o conceito de políticas educacionais e davam ênfase às políticas de alfabetização, como possibilidade promissora para avançar nos índices de alfabetização.

Delimitamos a opção pelos trabalhos defendidos em Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE). Após realizar esse filtro chegamos a um universo de 02(duas) teses e 14(quatorze) dissertações para discussão. O objetivo inicial com esse exercício era evidenciar o interesse das pesquisas em investigar sobre os caminhos e descaminhos da alfabetização no Brasil. O recorte cronológico se deu entre 1990 a 2018, abaixo, pode-se observar em síntese o ano, tipo de trabalho dissertação ou tese e a instituição.

Quadro 2 – Teses e Dissertações (1990 a 2018)

ANO	TESE	DISSERTAÇÃO	INSTITUIÇÃO	TOTAL
1990	1	1	UFRJ(T) UNICAMP(D)	02
1991	-	1	PUC/SP	01
1993	-	1	PUC/SP	01
2004	-	1	FURB	01
2006	1	-	UFC	01
2008	-	1	UCDB	02
		1	UFS	
2012	-	1	UFJF	01
2013	-	2	UFGD	03
		1	UFES	
2014	-	1	UFPE	01
2017	-	1	UFU	01
2018	-	1	UECE	02
		1	UESB	
Total de Trabalhos 16				

Fonte: Organizado pela autora.

A opção por inventariar os trabalhos a partir dos anos 1990, justifica-se pelo cenário pujante de crescimento no campo das pesquisas e o consequente processo de democratização da educação a partir desse período, além da crescente preocupação com políticas de formação de professores alfabetizadores e o consequente crescimento das pesquisas em educação e, particularmente, pelo interesse cada vez maior dos pesquisadores em investigar a alfabetização, motivados pelos altos índices de analfabetismo e a inserção de novos métodos de alfabetização no Brasil.

Uma ressalva importante se faz em demarcar aqui quanto à disponibilidade de alguns trabalhos, tendo em vista que estes não constam no banco de dados da CAPES, Plataforma Sucupira, particularmente os trabalhos que foram defendidos nos anos 90 e início de 2000. Outros, localizados nas bibliotecas das instituições de ensino superior nas quais foram defendidos, não estavam disponibilizados como trabalho completo, por não haver autorização dos autores, estando disponíveis apenas em versão física nas bibliotecas locais. Buscamos na análise das pesquisas aqui aventadas, entrecruzar as vozes dos autores e ressaltar a contribuição dos estudos realizados, de modo a corroborar com o cenário da pesquisa em Educação no Brasil

e mapear os percursos de investigação que foram sendo tecidos no campo da alfabetização desde 1990 até 2018⁵.

A proposta em discutir as pesquisas na área da alfabetização motivou-se pela possibilidade de entrecruzar as vozes dos pesquisadores em um diálogo acerca dessa seara, para tanto, realizamos um percurso que fosse significativo e que contribuísse com o estabelecimento de sentidos no que tange à compreensão dos processos de implantação e implementação das políticas educacionais e de alfabetização, à medida que as pesquisas consultadas permitiam construir um sentido que fosse potente na materialidade deste estudo, foi-se desvelando e elucidando caminhos para conhecer, mapear e demarcar o campo das interlocuções que elegemos para dialogar e problematizar nessa investigação. Nesse enredo teórico marcamos o campo e as implicações das políticas de alfabetização, particularmente suas nuances e percursos, que foram historicamente tecidos, significados e materializados nas pesquisas.

3.1 Pesquisas no contexto nacional: caminhos e perspectivas para o debate

De acordo com Alves (1990), o movimento de reorganização das redes de ensino que ocorreu em função dos diagnósticos que revelavam a exclusão promovida na educação dos anos 70 e 80, momento especialmente marcado pela teoria da carência cultural e a conseqüente educação compensatória⁶. No âmbito dessa discussão corporifica-se a crítica às teorias não críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista) e às teorias crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2013). É nesse contexto por exemplo, que ocorre a reorganização do ensino fundamental no estado de São Paulo, no bojo das medidas estão a distribuição, leitura e discussão do Documento Preliminar com as diretrizes gerais para assegurar o processo educativo, a criação do Ciclo Básico e uma série de programas. Ainda como medida para superar o quadro de analfabetismo que o estado se encontrava, insere-

⁵ A pesquisa de revisão da literatura foi realizada no período de outubro a novembro de 2018, certamente que posteriormente a essa data outros trabalhos poderão ser encontrados.

⁶ A educação compensatória surge no Brasil em 1970 como pressuposto para a superação do fracasso escolar, voltada especialmente às crianças de camadas populares, que estavam matriculadas nos anos iniciais. Justificou-se por conceber a essas crianças a oportunidade de terem acesso a experiências que as motivariam a compensar as mazelas que por ventura as levaram a não aprendizagem. Segundo essa política o fracasso escolar ocorre porque as crianças não estavam aptas para se apropriar dos conhecimentos disponibilizados pela escola. cf. Sonia Kramer, *Privação Cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica* (1982).

se no contexto educacional paulista a Proposta Político-Pedagógica de Alfabetização, tendo como base teórica de estudo o construtivismo (ALVES, 1990). A presente discussão se faz importante no cenário nacional, uma vez que os acontecimentos recorrentes neste estado reluzem para propostas semelhantes em todo o território nacional.

No contexto nacional, os esforços estavam em vencer o chamado 'fracasso escolar', da filosofia liberal aventada na época emergia propostas para novos moldes no processo educacional brasileiro, a exemplo do plano para romper com o cenário caótico enfrentado pela educação brasileira a época, o II Plano Setorial de Educação e Cultura (II PSEC), para o período de 1975 a 1979. Essa proposta objetivava um percurso racional e pautado na eficiência e produtividade dos envolvidos no processo educacional. Em seu bojo estava proposto a igualdade de oportunidade às crianças e jovens dos 07 (sete) aos 14 (quatorze) anos, nesse sentido, propunha o ensino a partir de novas metodologias de modo a promover o sucesso escolar de todos.

O estudo de Ramos (1993), com foco no debate sobre a trajetória para a construção de uma política de alfabetização no Amapá, percorreu os caminhos da pesquisa histórica, com interesse particular na alfabetização, de modo a contribuir para novos olhares para a consolidação de uma política de alfabetização para o referido estado. A autora mapeou evidências dos itinerários percorridos pela gestão nas escolas públicas e privadas, seu interesse se estendeu para os cursos de formação de nível médio e superior vigentes na época. Ramos (1993) apontou enquanto dificuldades latentes questões como a adaptação a novos contextos relacionados ao sistema de ensino, além das mobilizações para a superação dos contextos vivenciados.

O campo teórico foi demarcado pelo debate da interdisciplinaridade e suas contribuições para a alfabetização. O campo metodológico pautou-se na pesquisa qualitativa com base empírica, buscou resgatar a prática vivenciada como possibilidade para estabelecer a articulação entre os diferentes campos da gestão da educação, especialmente aqueles responsáveis pela implantação e implementação das políticas de alfabetização no estado.

Outra pesquisa que se preocupou em retratar o campo da alfabetização e das políticas públicas na área, pauta-se nas contribuições de Santos (2012), que problematiza acerca da implementação de políticas de alfabetização no estado da Bahia, à luz das contribuições da autora denota-se no estudo a preocupação do

estado em erradicar o analfabetismo e com esse propósito intensifica esforços para implantar programas de alfabetização no intuito de atingir a todas as crianças de até 08 (oito) anos de idade, de modo que estas estejam alfabetizadas ao término do 3º ano de escolaridade. A pesquisa apontou que a motivação para esse tipo de programa deve-se aos resultados obtidos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, pois segundo as evidências postas no estudo, o órgão se respalda no que se constatou a partir dos indicadores educacionais que o Estado da Bahia estava abaixo das médias, regionais e nacionais. De acordo com Santos (2012), os dados foram mapeados pelo Sistema de Informações da Educação Municipal (SIEM) da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) em Juazeiro-BA. A metodologia pautou-se na análise documental e comparativa, a partir das informações disponíveis no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pesquisa empírica.

Corroborando os ideários da pesquisa de Santos (2012), o estudo de Azevedo (2013), ao discutir as Políticas para a Alfabetização a partir da implementação em escolas com baixos índices educacionais, no município de Campo Grande-MS. Santos (2012) e Azevedo (2013) tiveram por motivação inicial do estudo as mesmas inquietações, uma vez que foram os resultados postos pelas avaliações de larga escala que apontavam índices não satisfatórios dos processos de alfabetização nas escolas.

A problemática do estudo de Azevedo (2013) pautou-se na investigação dos problemas mobilizados na implementação da política de alfabetização no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS especialmente daqueles com baixos índices educacionais. Desse modo, a pesquisa demandou estudo e análise das políticas públicas de alfabetização implementadas no período 2009-2011 na Rede Municipal. Os resultados apontaram que não há inadequação das políticas e ações propostas, de acordo com Azevedo (2013), ocorre três evidências que inviabilizam a efetividade dos processos de alfabetização no contexto pesquisado: a inexistência de um diálogo entre os formuladores das políticas e os agentes dos processos educacionais – os professores e os gestores, já que as políticas são formuladas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) a partir dos indicadores postulados; outro ponto que merece destaque refere-se a não compreensão das políticas por parte de professores e gestores, pois estes esperam soluções pontuais para seus problemas

específicos; além da falta de parâmetros e objetivos para o processo de alfabetização que permita conhecer, claramente, cada etapa do complexo processo.

A história da política de alfabetização e suas implicações para a área, a partir de 1990, esteve marcada em diversos estudos e pesquisas, Oliveira (2013) preocupou-se em discutir e mapear o projeto de alfabetização no Espírito Santo. Segundo os estudos da autora que se preocupou em mapear a discussão do fracasso escolar e da qualidade do ensino na escola pública capixaba, esta evidenciou a permanência de métodos tradicionais nas práticas de alfabetização infantil e a significativa redução das diretrizes curriculares para a apropriação da leitura e da escrita nos programas de alfabetização da época.

A partir dessas nuances, as análises tomaram corpo com a particularidade da reflexão acerca do contexto neoliberal que dita as regras ao contexto das políticas educacionais no Brasil. Assim como as pesquisas de Alves (1990), Ramos (1993), Santos (2012), Azevedo (2013) e Oliveira (2013) o fracasso/sucesso escolar foram preocupações que incidiram em elementos para que a pesquisa reverberasse em possíveis contribuições para as políticas de alfabetização, especificamente nos contextos onde estas foram realizadas. Outra particularidade levantada por Oliveira (2013), refere-se à conservação dos métodos tradicionais de alfabetização, observa-se que apesar de estudos mais progressistas na área da alfabetização permearem as políticas de alfabetização na contemporaneidade, os métodos e práticas tradicionais fazem coro em inúmeras salas de alfabetização.

É consenso nas pesquisas de Santos (2012), Azevedo (2013) e Oliveira (2013) que não há diálogo entre aqueles que pensam e os que executam as políticas de alfabetização, bem como os demais envolvidos no processo, que são os agentes que vivenciam a realidade nas escolas, sendo estes os professores e gestores, ou seja, é urgente a promoção de momentos para a escuta de professores na elaboração das políticas educacionais.

Nunes (2013) reitera algumas preocupações acerca do envolvimento daqueles que de fato efetivam essas políticas de alfabetização no chão da escola, aponta pontos fundamentais para que estas se materializem verdadeiramente, com esse propósito, se faz necessário um trabalho de formação em parceria entre coordenadores e professores a fim de revisar e refletir acerca das práticas avaliativas e o currículo a partir do debate sobre o Bloco Inicial da Alfabetização (BIA). Nesse sentido, buscou percorrer por objetivo do estudo o delineamento da política de

alfabetização no município de Dourados-MS. Logo, aponta que a qualidade do processo de alfabetização e letramento perpassa as questões da reprovação e do fracasso escolar, para a autora, as transformações nas concepções, posturas e práticas requer que se assuma o compromisso em ressignificar o conceito de educação na modernidade, de modo a valorizar todos os segmentos sociais envolvidos no processo, posicionando-se contra a lógica do sistema seriado na educação e assumindo uma postura mais progressista do processo, em que o compromisso com a ressignificação da instituição escolar deve ocupar espaço nos debates sociais contemporâneos.

Nesse bojo de políticas, observamos que muitos foram os programas de alfabetização que permearam o lastro destas, enredados e impulsionados pelos mesmos objetivos, não obstante, muitos destes prometiam resultados positivos e de significativas melhorias da qualidade da educação e conseqüentemente nos indicadores e na gestão da escola. O trabalho de Silva Filho (2014) preocupou-se em investigar a parceria público/privada na educação com foco no Projeto Alfabetizar e no Programa Circuito Campeão que se materializou no município Surubim-PE. Privilegiou a pesquisa empírica e a análise documental, apontou como principal fragilidade na elaboração dos programas a falta de diálogo entre os agentes da escola e as propostas, ora fruto de imposições, ora como salvação e sucesso escolar a todos. É categórico e enfático ao responsabilizar os gestores pela inércia e muitas vezes pela visão romantizada apresentada diante de tantas propostas desvinculadas da realidade.

Conforme afirma Silva Filho (2014, p.158), sobre a figura do gestor, este “assume um papel estratégico para a manutenção dessas políticas gerenciais uma vez que aceita estas propostas, sem questionar seus efeitos, ou sem dialogar com seus pares, diluindo as formas de participação que devem se estabelecer na escola”. O estudo revela que muitos desafios estão postos ao campo das políticas de alfabetização, a exemplo das demandas empreendidas ao trabalho docente, à gestão e autonomia da escola, além de apontar evidentes transformações no campo das relações do trabalho docente e na autonomia pedagógica da escola.

O alargamento das discussões acerca das políticas de alfabetização se torna mais intenso nos anos 80, impulsionadas e inspiradas pelos princípios de liberdade e democracia, bandeira esta levantada após o fim da ditadura militar. Logo, o movimento em favor da democratização e da educação centrou-se na defesa do direito à

escolarização a todos, o que mobilizava esforços para a universalização do ensino e da consequente e significativa participação da comunidade escolar nos processos de gestão da escola (MORTATTI, 2010, p. 331). Nesse contexto, a dualidade até então instituída, escola para elite e outra para a classe trabalhadora, dava lugar a novos cenários de luta. Crescia a mobilização em favor de políticas educacionais com foco na alfabetização, de acordo com Carvalho (2002, p. 206): “A escolarização da população de 07 aos 14 anos subiu de 80% em 1980 para 97% em 2000”, esse dado aponta que medidas para a inclusão e permanência das crianças no ensino fundamental eram crescentes, pois ainda era alto o número de crianças que evadiam ou reprovavam nessa etapa.

Nesse sentido, o estudo de Dutra (1990) apontou resultados acerca das políticas de alfabetização instituídas e implementadas no Rio de Janeiro entre os anos de 1983 a 1987, segundo a autora a ação do estado, na política de alfabetização foi um dos principais fatores que levaram a implementação das políticas de alfabetização ao declínio, uma vez que problemas de natureza social e cultural não permearam ou pouco significaram no contexto de elaboração destas.

Como possibilidade para romper as problemáticas destacadas na pesquisa, no tocante à eficiência e qualidade no processo, a pesquisadora aponta que um caminho possível seria o de aumentar a efetividade da burocracia e a consequente participação política dos sujeitos. Um pouco mais contemporâneo, porém, seguindo o mesmo contorno nesse campo de estudo, Maia (2006) investigou a política de alfabetização no período de 2001 a 2004, no município de Sobral-CE, preocupou-se em problematizar acerca da implementação de uma política de alfabetização na idade certa, tendo como meta a alfabetização de todos os alunos até 7 anos de idade, nessa seara objetivou contextualizar o processo de municipalização da educação, apresentar a experiência de gestão da educação no município; refletir acerca das contribuições da experiência de Sobral e contribuir para o fortalecimento da gestão da educação pública.

O interesse na discussão do analfabetismo e os fatores que continuavam a impulsionar esse fenômeno e os possíveis caminhos para vencer essa barbárie foram significados por Araújo (1991), com a discussão acerca dos diferentes processos para construções relevantes no campo da leitura e escrita no estado de São Paulo e na pesquisa de Campos (2008), que se preocupou em confrontar os dados históricos acerca da alfabetização na década de 1950 no Espírito Santo. As práticas de

alfabetização foram confrontadas com as concepções tecnicistas a construtivistas-interacionistas por Araújo (1991), que na oportunidade realizou uma crítica ao tecnicismo a partir de noções de letramento articuladas às vivências de alfabetização e a valorização de concepções sociolinguísticas. De acordo com o autor, as funções de leitura e escrita deveriam ser ressignificadas a partir das contribuições de Bakhtin e Vygotsky acerca das concepções da linguagem, do sujeito e do sentido, de modo a dar novos significados para os usos e funções da leitura e escrita. Observou ainda que os problemas advindos do campo da alfabetização estavam calcados em uma política para as elites e direcionada a poucos, que faziam parte de um grupo seletivo e escolhidos em função de sua classe social.

Em consonância com essas conjecturas e corroborando este cenário, Campos (2008) analisou por meio da perspectiva documental e histórica os sentidos da alfabetização na história da educação, a partir dos contornos das políticas públicas e das práticas de professores alfabetizadores, trouxe a complexidade dos métodos de alfabetização para compor o debate da materialização de políticas de alfabetização no território brasileiro. Apontou a descontinuidade das políticas de alfabetização como fator de fragilidade e retrocesso na implementação de novos programas na área.

O cenário aventado até aqui denota uma preocupação com debate no campo das políticas de alfabetização no que tange às pesquisas, denotou-se a preocupação com os métodos, com programas de alfabetização, com a gestão da instituição educativa, com indicadores que apresentavam as possíveis causas do analfabetismo e especialmente marcou o campo da crítica ao denunciar a forte tendência na valorização das políticas de governos em detrimento de se investir e valorizar as políticas de Estado.

Particularmente, pouco se observou em esforços potentes para a valorização da formação de professor alfabetizador, porém, é a partir dos anos 90 que as discussões sobre esse assunto, formação do professor alfabetizador, conquistam espaços nos debates acadêmicos e mais ainda nas políticas educacionais instituídas à época. Aviz (2004), Santos (2017), Lima (2018) e Brito (2018) preocuparam-se em dar relevância ao assunto de modo a tratar acerca da política de formação continuada do professor alfabetizador no século XXI, particularmente buscando entender e problematizar acerca do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Nesses estudos, o PNAIC é tratado não como um programa de alfabetização, mas como uma política instituída à formação continuada de professores

alfabetizadores, de modo a compreender que a prática pedagógica é determinada pelas concepções que se tem do processo de alfabetização e que reverberam de modo direto ao fazer pedagógico e a sua identidade profissional.

Agredando ao campo da formação de professores alfabetizadores, Aviz (2004) destaca a importante contribuição de Ferreiro e Teberosky (1985), pois ressalta o cenário de reflexão e o desvelar de novas possibilidades para a alfabetização a partir das lentes do construtivismo, impulsionado pelas contribuições de Piaget. A pesquisadora evidencia a perspectiva do professor reflexivo e das implicações da prática pedagógica a partir das contribuições de Imbernón (2001) e Nóvoa (1995).

Nesse sentido, o destaque e a relevância vai para a voz e vez do professor nos espaços de formação continuada, ainda que esta não seja uma constância nos diferentes contextos formativos, para a autora é fundamental que os espaços para a reflexão do professor sejam valorizados e promovidos nos contextos de formação, de modo que estes possam se tornar significativos para que os professores alfabetizadores explorem minimamente suas memórias de alfabetização e possam contextualizar em suas vivências, o estudo demarca que estes sujeitos, se mostram muito marcados por concepções teóricas, que não dialogam com o cotidiano vivido e praticado.

Com o propósito de investigar acerca dos elementos constitutivos e significativos para a prática pedagógica do professor alfabetizador, Aviz (2004) mapeou a política de alfabetização do município Indaial-SC, entre o período 1997-2004. Utilizou-se dos pressupostos da Pesquisa Documental e Empírica, os resultados apontaram que foi possível perceber que as políticas instituídas no decurso destes anos não contribuíram significativamente para a constituição de identidade do professor alfabetizador, bem como, também não permitiram avançar no tocante à construção de uma prática alfabetizadora, que potencializasse conhecimento de leitura e escrita. Segundo a autora, a formação em serviço não é garantia de diálogos e possibilidades para as trocas de experiências, consolidando-se apenas pelo repasse de teorias. Nesse sentido, observa-se a importância das narrativas de vida para o processo de formação da identidade docente, nos itinerários de formação continuada, especialmente àqueles oferecidos por programas e projetos externos ao cotidiano da escola, o que conseqüentemente não estão intimamente ligados às especificidades apresentadas pelos diferentes sujeitos.

As pesquisas de Santos (2017) e Lima (2018) tiveram especial envolvimento com o PNAIC no âmbito político e acadêmico, além de buscar compreender os reais motivos que levam uma política de alfabetização a ser comumente substituída por outra e, por fim, compreender as relações acadêmicas existentes com o PNAIC e o modo pelo qual a formação de professores se consolida nos itinerários formativos propostos pelo programa. Santos (2017) destaca que os princípios formativos do programa estão ancorados nos fundamentos dos conceitos de campo, espaço social, campo acadêmico e campo político, a autora aponta que a substituição de uma política de formação de professores por outra deve-se ao aprimoramento das políticas anteriores a partir do acúmulo de experiências e saberes vivenciados nos textos e contextos de formação.

Com o intuito de compreender as bases inspiradoras do PNAIC, Lima (2018) significou estas a partir das dimensões históricas, nesse sentido, a autora corrobora a ideia de que é por meio do acesso à educação pública e à alfabetização que os sujeitos poderão ser integrados socialmente, entretanto, afirma que o modo como as políticas vêm sendo implantadas não contribui para a inclusão daqueles que vivem no esquecimento e relegados à própria sorte. Nesse contexto de retrocessos, espera-se que a política de alfabetização seja efetiva e que corrobore os princípios democráticos, de autonomia e respeito ao sujeito, logo, pressupõe uma prática educativa emancipadora, capaz de promover a superação da ordem burguesa e concretização da emancipação do homem.

O estudo de Brito (2018) tomou por princípio de debate e compreensão do PNAIC, no município de Jaraguá na Bahia, e propôs discutir os espaços de formação continuada a partir da lógica da sistematização de experiências de professores. Em relação à prática pedagógica, a autora observou que a partir da formação, alguns interlocutores passaram a refletir sobre as ações que vinham realizando em sala de aula e conseguiram desenvolver novas estratégias na organização do trabalho pedagógico. Entretanto, o estudo aponta o campo da resistência e negação do novo no ambiente escolar e nem tudo que os professores construíram de conhecimento acerca da seara da alfabetização foi possível estender para o interior da escola.

Dentre as possibilidades de transformação e novas propostas para a reflexão coletiva de professores nos cenários de formação, pode-se notar a valorização da formação continuada no contexto de trabalho e em contraponto o crescimento de propostas de oficinas para a troca de novas experiências na área. Para os

interlocutores da pesquisa, é evidente que estas mudanças impactam diretamente no interior da sala de aula e estão relacionadas às reformas que vem sendo implantadas. Acreditam que, atualmente, existe um processo de descontinuidade dessa política de alfabetização, ainda que os sujeitos apontaram a formação continuada como espaço privilegiado para a troca entre os pares, observou-se nos discursos de professores o esvaziamento da ideia inicial, que estava calcada na valorização da história e cultura vivenciada pelos sujeitos em seus percursos de formação de identidade com a docência, logo, pode se observar a descontinuidade da política e o falso discurso de continuidade e valorização da formação continuada.

As pesquisas aventadas acima contribuíram com as análises acerca da formação continuada no âmbito do PNAIC, bem como para pensar sobre o campo nas políticas educacionais e de alfabetização. Entretanto, o que se vê mais marcadamente nos estudos é a defesa do investimento em formação continuada de professores, a fim de qualificar os índices educacionais. A contradição se configura à medida que se investe em programas de formação de professores, com a justificativa de que estes sujeitos são os responsáveis em romper com o analfabetismo e em obter melhores índices, nessa conjuntura vemos serem deixadas à margem do debate questões culturais, sociais e políticas que são eminentemente humanas e que historicamente constituem e alimentam o contexto das desigualdades.

Nesse arcabouço de pesquisas com interesse e foco nas políticas de alfabetização, observamos um sutil interesse em debater a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa modalidade educacional emana com mais fervor em 1960, por meio das mobilizações nacionais em favor da alfabetização de adultos, tendo Paulo Freire como maior expressão nesse movimento, considerado progressista e que defendia uma política competente e respeitosa para a alfabetização dos adultos. Em face a isto, ressalta-se que o PNAIC não é um programa que se preocupou com essa modalidade, entretanto, propõe melhorar os índices da alfabetização, o que subjaz, que por meio deste, seria possível atingir e romper com o analfabetismo de jovens e adultos, visto que com a implementação do programa, as crianças seriam alfabetizadas até os oito anos de idade. Ressalta-se que dentre o arcabouço das políticas de alfabetização para jovens e adultos, implantadas no país desde 1990, de acordo com a pesquisa de Santos (2008), destaca-se o programa MOVA e Brasil Alfabetizado.

De acordo com Santos (2008), a política de alfabetização na EJA teve como especial interesse o contexto denotado no Mato Grosso do Sul, a partir das experiências com o Movimento de Alfabetização (MOVA), no período de 1999 a 2006. Nas contribuições da pesquisadora, observou-se que o Movimento de Alfabetização de Mato Grosso do Sul (MOVA/MS) teve por objetivo caracterizar o MOVA/MS, sua concepção político-pedagógica e identificar as formas de financiamento e as parcerias estabelecidas que permitiram sua estruturação, operacionalização e expansão. De acordo com os resultados apontados por Santos (2008), a concepção inicial do programa esteve pautada na compreensão de educação popular de Paulo Freire, a expansão e ampliação do programa de alfabetização a jovens e adultos no estado de MS se dá com a implantação do Programa Federal Brasil Alfabetizado (2004), a partir da implementação e parceria com o Ministério da Educação (MEC), o programa passa a ser conhecido por MOVA/MS Alfabetizado. A autora afirma que a continuidade e ampliação do programa não foi suficiente para garantir a participação do Estado em políticas que promovessem a autonomia e emancipação dos jovens e adultos.

No contexto geral dos trabalhos discutidos, pode se afirmar que boa parte destes contemplam a expressão 'Política de Alfabetização' ou 'Alfabetização' no título ou nas palavras-chave. Os trabalhos determinaram como lastro para a pesquisa o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Formação de Professores Alfabetizadores, além do interesse pelos programas nacionais de alfabetização como: PROFA, Pró-letramento, Programa Brasil Alfabetizado (PBA), PRALER e PNAIC; o interesse pelos métodos de alfabetização e pelos programas locais/regionais de alfabetização como: MOVA/MS, o PABAE/ES, Todos pela Escola/BA e o PAIC/CE. Ainda que nem todos os estudos apresentaram um conceito sobre política e política educacional, pode se destacar que o aspecto comum entre os trabalhos está na preocupação em debater acerca da alfabetização e das políticas de alfabetização e os desdobramentos destas nos diferentes contextos pesquisados.

Nenhum trabalho apresentou preocupação com o cenário da Educação Infantil no que tange à perspectiva da alfabetização, fato que nos permite destacar que esta não foi fonte de preocupação dos programas/projetos federais ou locais e políticas mencionadas anteriormente e serviram de objeto de investigação nas pesquisas acima. Ainda que se observe que há uma tendência nas políticas, a exemplo do PNAIC, que se estendeu à Educação Infantil no ano de 2017, com foco na formação dos professores de pré-escola e denotou preocupação explícita em preparar as

crianças da pré-escola para o processo de alfabetização que estará por vir nos anos seguintes de escolarização.

A alfabetização ocupou lugar de destaque no campo de investigação nas pesquisas mencionadas, considerando o cenário dos três primeiros anos do Ensino Fundamental e no 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As evidências nas pesquisas denotaram caminhos para o trilhar de novas pesquisas na área e urgência em se discutir os percursos para permearem as novas políticas a partir da realidade enfrentada pelas escolas. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi o programa de maior evidência nas pesquisas.

As matizes dispostas nos estudos vagueiam entre a dualidade do que é aprazível e hostil, visto que agradam a propostas neoliberais e com conotação pragmática para o desfecho de se justificar uma proposta de transformação do cenário educacional; e ao mesmo tempo hostil, dado o contexto da culpabilização unilateral que se manifesta ao propor que a formação de professores seria o caminho tangível e redentor para a educação no Brasil. Observa-se que o arranjo do PNAIC, por meio da Política de Avaliação, sendo esta última calcada em indicadores quantitativos cindiram o pano de fundo da proposta que se oficializou para o cenário da alfabetização, visto que a Política de Avaliação mobilizou os indicadores para a implantação do 'novo' programa, com interesses específicos e imbricados à formação de professores. A contradição posta, expressa uma concepção de formação continuada responsável por suprir os déficits de alfabetização, historicamente imputados genuinamente aos professores.

3.2 Pesquisas no contexto de Mato Grosso: itinerários e percursos que mobilizam a olhar e ver o campo da alfabetização no estado

No bojo das pesquisas em educação com enfoque nos movimentos educacionais em Mato Grosso, processos de alfabetização, leitura e escrita no cenário educacional mato-grossense e das principais reformas educacionais no estado, buscou-se aqui dialogar com os estudos que contribuíram para o debate relevante da alfabetização no estado. Com o objetivo de enveredar pelas pesquisas em alfabetização em MT, dedicou-se a inventariar os estudos no catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A busca inicial pautou-se na expressão 'Política de Alfabetização em Mato

Grosso', com o intuito de delimitar o campo, utilizou-se do filtro Área de Conhecimento Ciências Humanas; Área de Concentração Educação e pertencentes aos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) de diferentes universidades, defendidas entre os anos de 2000 a 2018. Para se chegar a um número de trabalhos que permitisse ter acesso a informações e dados de interesse ao estudo delimitou-se o filtro a partir do título e palavras-chave, o que nos levou a um compilado de 80 (oitenta trabalhos), foi realizada a leitura dos resumos e metodologias para a seleção dos textos, o critério percorrido para eleger os estudos de interesse esteve em privilegiar aqueles que discutiram os programas de alfabetização, o contexto histórico e político da alfabetização e os indicadores de leitura e escrita em Mato Grosso, com esse enfoque elegemos um quantitativo de 24 (vinte e quatro) pesquisas, explicitadas no quadro abaixo.

Quadro 3 – Teses e Dissertações (2000-2018)

Nº	Ano	Tipo	Inst.	Título	Autor
01	2006	Dissert	UFMT	O Ensino da Produção Textual Escrita Em Uma Escola de Cuiabá-MT: do prescrito ao realizado no período de 1990 a 2000	MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa Wallace.
02	2007	Dissert	UFMT	Concepções e Práticas Docentes em Alfabetização em Mato Grosso nas Duas Últimas Décadas	GOMES, Josenir Santos de Almeida.
03	2007	Dissert	UFMT	O Ensino da Leitura e Da Escrita em Mato Grosso na Passagem do Império Para a República (1888 - 1910)	MARTINS, Paula Regina Moraes.
04	2007	Dissert	UFMT	Alfabetização de Jovens e Adultos em Mato Grosso: uma leitura das campanhas oficiais de 1947 a 1990	SOUZA, Anelisa Prazeres Veloso de.
05	2007	Dissert	UFMT	O Ensino da Língua Escrita na Escola Primária de Mato Grosso (1927 A 1952): Enunciados Oficiais e Memórias de Professoras	CONCEIÇÃO, Adelize Alves da.
06	2008	Dissert	UFMT	Um Estudo do Programa Letração de 2004 a 2007: dilemas e perspectivas da Alfabetização de Jovens e Adultos em Mato Grosso	MELLO, Angela Rita Christofolo de.
06	2008	Dissert	UFMT	Alfabetização em Alta Floresta: aspectos de uma trajetória (1978-2006)	ROCHA, Jeane maria de Freitas.
08	2008	Dissert	UFMT	As Práticas de Alfabetização na Escola Estadual "Dom Galibert" em Cáceres-MT: 1975-2004	FARIA, Luciane Miranda.
09	2008	Dissert	UFMT	A Alfabetização no Currículo da Escola Organizada Por Ciclos no Sistema Estadual de Educação	MENEGÃO, Rita De Cássia Silva Godoi.

10	2010	Dissert	UFMT	A Política Curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã da Rede Municipal de Ensino de Várzea Grande-MT	SILVA, Ludemila Izabel da.
11	2012	Dissert	UFMT	Movimento de Educação de Base: ação e repercussão em Mato Grosso na Década de 1960	BORGES, Débora Roberta.
12	2013	Tese	UFES	A Escrita Para o outro no Processo de Alfabetização	COSTA, Dania M. Vieira.
13	2013	Dissert	UFMT	Alfabetização e Gêneros Textuais: uma análise das práticas docentes no âmbito do Pró-Letramento de Mato Grosso	SANTOS, Márcia O. Portela Dos.
14	2013	Dissert	UFMT	Diários De Classe: sua história e contribuição aos estudos da alfabetização em Mato Grosso (1930-1970)	FAGUNDES, Luiza Gonçalves.
15	2013	Tese	UFMT	O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa: representações sociais de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental	LIMA, Rosely Ribeiro.
16	2013	Dissert	UFMT	O Pensar e o Fazer de Alfabetizadoras Participantes da Proposta do Siga em Mato Grosso	SANTANA, Maurecilde Lemes da Silva.
17	2013	Tese	UFMS	A Concepção de Cultura em Vigotski e suas Contribuições para o trabalho e a educação	FLADOLI, Beatriz Rosalia Gomes Xavier.
18	2014	Tese	UFMS	Métodos e Conteúdos de Alfabetização em Manuais Didáticos nos Séculos XIX e XX: de Calkins a Lourenço Filho	FERNANDES, Enilda.
19	2014	Tese	UFMT	Práticas Educativas Culturais e Escolarização na Capitania De Mato Grosso (1748-1822)	DOURADO, Nileide Souza.
20	2015	Tese	UFMT	A Infância e sua Escolarização nas Páginas dos Jornais Cuiabanos (1910-1930)	SILVA, Marijâne Silveira da.
21	2016	Dissert	UFMT	Implicações dos Resultados da Prova Brasil na Organização do Sistema Escolar de Mato Grosso Para a Melhoria da Qualidade do Processo Ensino Aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental	SILVA, Marta Andreia E. Pinheiro.
22	2016	Tese	UFMT	A Construção da Imagem Social da Criança no Diálogo com a Avaliação Nacional da Alfabetização	NIENOW, Naiara dos Santos.
23	2017	Dissert	UFMT	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic): as vozes de professoras sobre a formação continuada e as práticas escolares em Matemática	CALLEJAS, Ieda Maria Valle Monteiro.
24	2017	Tese	UFPEL	A Emancipação na Política Curricular do Ensino Fundamental de Mato Grosso	FERREIRA, Eucaris Joelma Rodrigues.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos trabalhos selecionados, realizamos a leitura do resumo, introdução e capítulo metodológico, que permitiu obter a informação de que algumas pesquisas não contemplavam a discussão da alfabetização em Mato Grosso, ainda que mencionassem o estado em alguns contextos de análise comparativa, o que possibilitou excluir alguns trabalhos da leitura mais adensada. O segundo passo foi realizar a leitura da metodologia com interesse no método e descrição do percurso, nos documentos analisados e pelo foco na análise das políticas educacionais. Isso posto, tivemos especial interesse pelos trabalhos que realizaram uma análise de documentos da perspectiva histórica, pois esta permitiria organizar a linha metodológica a partir dos contextos já analisados anteriormente, além de darem significado às discussões realizadas nesta tese, dos documentos contemporâneos que contemplam a política educacional em Mato Grosso, com particular interesse às políticas de alfabetização. Nesse sentido, as pesquisas de Rocha (2008), Faria (2008), Menegão (2008), Fagundes (2013), Silva (2015) e Ferreira (2017) foram profícuas para significar os argumentos nesta pesquisa.

Quadro 4 – Teses e Dissertações com foco nas Políticas Educacionais em MT

ANO	TESE	DISSERTAÇÃO	INSTITUIÇÃO	TOTAL
2008	-	1	UFMT	01
2008	-	1	UFMT	01
2008	-	1	UFMT	01
2013	-	1	UFMT	01
2015	1	-	UFMT	01
2017	1	-	UFPEL	01
Total de Trabalhos 06				

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao conjunto de pesquisas acima, somaram-se as contribuições de Amâncio (2000), Souza e Amâncio (2007, 2016) e Cardoso (2012). O construto teórico visa desvelar os caminhos percorridos em MT, no tocante às concepções e práticas presentes nas políticas de alfabetização, à medida que estas iam sendo implantadas e implementadas no estado.

De acordo com Amâncio (2000), havia uma variedade de cartilhas em circulação no estado de MT no início do século XX, associa-se o fato a uma possível decorrência de abundância no tocante às orientações sobre os métodos e seus usos.

Segundo a autora, a Reforma do Ensino Primário, no ano de 1910, já recomendava a utilização do método analítico, porém, foi na Reforma ocorrida em 1927 que o uso deste se oficializa como parte da política de alfabetização no estado.

Silva (2015), em seu estudo sobre as relações entre os jornais impressos e a escolarização da infância em Mato Grosso no século XX, procurou dar destaque e evidenciar a contribuição da imprensa periódica para a trajetória da educação, logo, buscou recuperar aspectos da história da educação brasileira e contextualizar ao âmbito regional e local. Elegeu como fonte inspiradora e de investigação o jornal local com a preocupação de desvelar as representações da escolarização infantil em Cuiabá-MT no início do século XX. Para tanto, defendeu a tese de que o jornal, que era produto de uma elite intelectual, buscava impor seu entendimento e convicções acerca da educação, da infância, do ensino, dos professores, enfim, de todo o processo de modernização da educação brasileira à luz de sua modernização. Com esse enfoque, a pesquisa de Silva (2015) denotou o modo como os jornais se apropriavam do discurso pertinente ao ensino primário da época no intuito de contribuir com os saberes acerca da história da educação de MT, com ênfase ao processo de escolarização das crianças.

Segundo a pesquisa de Silva (2015), considerando o recorte cronológico para a investigação: 1910 a 1930, houve duas reformas educacionais importantes, o Regulamento da Instrução Pública Primária de 1910 e o Decreto nº 759 de 22 de abril de 1927, ambos concretizavam um novo modelo para as escolas primárias em Mato Grosso, apresentavam algumas inovações à época. O primeiro instituiu os grupos escolares e propôs a reorganização das turmas, considerando a idade do aluno à respectiva série, bem como à organização das classes, respeitando o critério homogêneo dos alunos, bem como a aplicação do método intuitivo, instituiu também o papel do diretor no tocante à gestão administrativa e pedagógica da instituição escolar, além de recomendar a formação de professores, fato este impulsionado pelo exercício maioritário de professores leigos. Além de priorizar a formação das crianças a partir da premissa intelectual, moral e física, sendo estes considerados eixos fundantes para o desenvolvimento da nação brasileira. Afora isso, houve também o investimento em estruturas físicas, como a construção de prédios e aquisição de equipamentos essenciais que possibilitassem a implantação e implementação da escola moderna, a exemplo de mobiliários e materiais didático-pedagógicos.

Já a segunda reforma, materializada pelo Decreto de 1927, reordenou a classificação estrutural das escolas primárias em urbanas, rurais e noturnas, criou condições para o atendimento médico-escolar, instituiu as condições para o atendimento financeiro àqueles que não tivessem condições, por meio da 'caixa escolar', que deveria servir às necessidades básicas de aquisição de roupas, livros e materiais escolares aos alunos desprovidos de condições, porém, necessitava do engajamento da comunidade escolar, observa-se um dos primeiros elos de aproximação entre escola e sociedade.

A leitura e escrita deveria ser a preocupação primeira das escolas de 1º grau, escolas primárias, neste contexto, o ensino deveria ser prático e intuitivo, de modo que o professor evitasse “perturbar a inteligência da criança com estudos de regras e definições e esforçando-se para que os seus alunos, sem se fatigarem, tivessem interesse pelos assuntos tratados” (SILVA, 2015, p. 75). O interesse pelo método intuitivo estava na possibilidade de adotar padrões intelectuais que possibilitassem o uso da razão em detrimento da memorização, surge então uma nova concepção acerca do conhecimento. Aspectos como a valorização da observação e o pensamento do indivíduo formavam o construto para a implementação da prática e probabilidade de novos caminhos rumo ao conhecimento. Sobre os métodos de alfabetização recorrentes na época, estes transitavam entre o básico e analítico⁷, a ciência e os métodos racionais compunham o fator de referência para a implementação da escola na época.

Ainda no que tange a esse período, Souza e Amâncio (2007) realizaram uma pesquisa sobre alfabetização no município de Diamantino, interior de Mato Grosso, com foco nas primeiras experiências de alfabetização escolar nos anos de 1930 a 1948. Observou-se a presença das cartilhas, sendo as mais recorrentes: Cartilha do Povo, de 'Manoel Bergstrom Lourenço Filho', Cartilha Amiga, de 'Luciano Lopes' e Cartilha da Roça, de 'Renato Sêneca Fleury' (1941); Cartilha Popular, de 'Maria Paula' (1942); Primeiro Livro, de 'Altina Rodrigues de Albuquerque Freitas' e Cartilha das Mães, de 'Arnaldo Barreto' (1943). De acordo com as autoras, as cartilhas fizeram parte das políticas educacionais no estado de MT, especialmente nas classes de alfabetização.

⁷ Sobre os métodos básico e analítico conferir as pesquisas da autora Maria do Rosário Longo Mortatti.

O período que se estabelece a pesquisa denota no Brasil a presença de um movimento educacional vanguardista, o movimento escolanovista, com a preocupação de tornar a escola tradicional mais atrativa e agradável e menos repressora. De modo que os castigos físicos deixavam de fazer parte dos documentos de normatização da escola na época, ainda que as repressões permeassem o cotidiano da sala de aula. O movimento de renovação pedagógica na educação pública, ocorrido nesse período, tratou das mudanças metodológicas, no que tange ao processo de leitura e escrita, Mato Grosso regulamentou a utilização do método analítico, que sugeria o ensino da leitura e escrita tendo como ponto de partida a palavra, a frase ou o texto, ou seja, a proposta é transitar do complexo ao aparentemente simples, do concreto ao abstrato. Apesar de se adotar o método para o ensino da leitura e escrita, a lousa apresentava-se como grande aliada das professoras, além das cartilhas.

Para a sistematização do ensino da leitura e escrita, o rigor se estabelecia na sistemática metodológica, que de acordo com Souza e Amâncio (2007), pautava-se na leitura do alfabeto, das sílabas e palavras, leitura oral em voz alta, no quadro, no caderno e na cartilha e leitura silenciosa; já a escrita se materializava pela cópia do alfabeto, da lição, silabação, ditado, formação de palavras e caligrafia, estes eram aportes importantes no processo de alfabetização das crianças da época. O destaque importante vai para a associação entre caligrafia e ortografia que era notoriamente observado nos programas de alfabetização de todo o Brasil, afinal o exercício de caligrafia se constituía em um modo para ocupar os alunos enquanto a professora se dedicava a acolher as outras demandas da turma.

Durante os anos de 1950 a 1970, segundo os estudos de Souza e Amâncio (2016), estava presente no contexto de ensino de leitura e escrita a valorização da leitura oral e silenciosa, com uma preocupação mais particular ao campo da interpretação em detrimento da decodificação de letras e palavras. Com esse foco, eram as cartilhas os materiais de leitura mais explorados no interior da escola, além é claro da lousa e caderno. Nesse bojo, surgem as regulamentações propostas pela Lei da Educação 5692/1971 que imputava ao professor a responsabilidade de cumprir o programa escolar, com enfoque ao núcleo comum. No tocante à Comunicação e Expressão, estavam as atividades de leitura, escrita e interpretação como pilares básicos para o trabalho na alfabetização. De acordo com os princípios apregoados na referida legislação, a recomendação era de que as atividades voltadas às séries

iniciais deveriam compreender as experiências vivenciadas pelos educandos para que estes pudessem significar o processo de conhecimento. Já se observava, por meio dos pressupostos da legislação, a influência das contribuições de Piaget, com a psicologia genética.

As mudanças iam sendo implementadas à medida que os professores incorporavam outras concepções e as implementavam nas propostas didáticas voltadas à alfabetização. Observando o fato que a tradição escolar da época primava por algumas práticas, que acabavam por legitimar o processo educacional e eram consideradas fundamentais para consciência da boa educação, primando pela disciplina e a estética no processo de escrita, o caderno de caligrafia é a expressão dessa compreensão. Logo, via-se a necessidade da construção de um novo processo de aprendizagem que envolvia professores e alunos, sendo que aos professores caberia o desafio de aprender uma proposta nova para ensinar de modo a envolver o aluno nos processos interativos e lhe possibilitando autonomia.

Tomando por inspiração inicial dessa pesquisa a não aprendizagem da leitura e escrita por educandos do Ensino Fundamental, fato este que segundo as professoras de Língua Portuguesa, dizem ser responsável pela não aprendizagem dos conteúdos clássicos da disciplina específica, esclarecendo que essa evidência é tratada aqui como um evento vivenciado pela pesquisadora nos espaços de diálogo com professores da área da Linguagem, no interior da escola a qual atua em MT. Chamou-nos atenção o estudo de Rocha (2008) que problematizou acerca da alfabetização em Mato Grosso, tratando especificamente das evidências desse fenômeno no município de Alta Floresta-MT. Esse estudo trouxe para a reflexão a perspectiva instrumental para o ensino das primeiras letras, no decorrer dos anos 70 e meados de 1980, segundo os documentos analisados pela pesquisadora, estes indicavam a presença de atividades práticas que pudessem potencializar a leitura nas salas de 1ª a 4ª série, de modo que a disciplina de Português era estruturada com o misto de atividade de leitura oral, coletiva e individual, sistematização do trabalho a partir das vogais e família silábica.

O número de reprovação de alunos na 1ª série também compôs o campo de debate na pesquisa de Rocha (2008), ainda que superficialmente e de acordo com os dados apresentados, do total de 31 salas de 1ª série, no ano de 1978, no município pesquisado, ressaltando que havia uma sobreposição de maior quantitativo de alunos na zona rural em detrimento da urbana, sendo que nas turmas de zona rural somavam

676 (seiscentos e setenta e seis) alunos, nas turmas pertencentes a zona urbana havia 275 (duzentos e setenta e cinco) alunos, isso de acordo com os dados levantados pela pesquisadora nos documentos investigados. Sobre esse universo quantitativo de 951 (novecentos e cinquenta e um) alunos matriculados na 1ª série, observou-se que destes, um percentual de 35% era aprovado, 34% reprovados e 31% eram considerados evadidos. Ou seja 65% dos alunos que aos 07 (sete) anos compunham o universo da 1ª série ficavam pelo caminho da exclusão e fortaleciam a proposta ideológica com cunho de torná-los invisíveis ou responsáveis pelo próprio destino. Os números aventados acima apontam um cenário de exclusão e obscurantismo que foi naturalizado pelo sistema, diante desse panorama catastrófico em que mais da metade dessas crianças tinham seu direito à educação negado e desrespeitado, a barbárie se instaurava.

Segundo Cardoso (2012), em Mato Grosso (MT), nos anos de 1970, o estado se viu diante de uma urgência em traçar estratégias para a superação do cenário caótico da alfabetização em que se encontrava o estado, pois a situação incidia em dados alarmantes. Segundo a autora, nesse período, o MT enfrentava um índice de evasão e repetência em 65,6% na transição da 1ª para a 2ª série. Acerca das pesquisas na área da alfabetização em MT, Amâncio e Cardoso (2006) discutem em seus estudos sobre a história da alfabetização e apontam a ausência de publicações de livros didáticos e cartilhas que pudessem contribuir para a materialidade de práticas de alfabetização nesse período. Sendo, em grande parte, o material de alfabetização utilizado nas escolas mato-grossenses produzido pelos professores alfabetizadores da época, a exemplo do construto 'Nossa Terra, Nossa Gente', datado de 1977, sendo este um documento de alfabetização voltado a resolver o problema do analfabetismo, problemática vivenciada a época.

Os estudos de Faria (2008) acerca do contexto da política de alfabetização em MT, particularmente na cidade de Cáceres-MT, compreendem o período de 1975 a 2004. Fato importante e denotado no texto refere-se ao Seminário de Alfabetização, ocorrido em 1987, com o objetivo de propor mudanças ao cenário da alfabetização no estado. Segundo apresentado pela pesquisadora, este evento representou um marco no campo das mudanças e reformulações de políticas em MT, a exemplo dos debates acerca do uso da cartilha, nova roupagem à organização do Projeto de Escola e a necessidade de sistematização do Plano Global Escolar, reflexões sobre o currículo, além das orientações para as séries iniciais direcionada aos coordenadores e

professores, em seu bojo estava as novas concepções de alfabetização, leitura e escrita.

Tomou especial contorno os dados referentes à alfabetização neste município, a pesquisadora aponta que no ano de 1975, de acordo com os diários de classe analisados, a professora demonstrava ter uma compreensão interdisciplinar do processo de ensino aprendizagem, promovendo a integração entre todas as disciplinas. Entretanto, de acordo com os dados levantados e analisados a partir dos documentos oficiais datados de 1980, o proposto era outro, observou-se o isolamento das disciplinas de modo a desenvolver um trabalho separado e desarticulado das demais.

Outro elemento importante que denota as concepções de educação à época, está na observação da pesquisadora para os indícios apontados nos anos 80, de acordo com os diários de classe analisados, observou-se uma ativa preocupação com práticas que envolvem a oralidade, a exemplo de diálogos sobre a vida cotidiana dos alunos, narrativas pessoais de modo a permitir que os educandos se expressassem e constituíssem espaços mais identitários e coletivos, percebe-se a preocupação com o contexto social e práticas pedagógicas mais interativas. Observou-se ainda, mudanças no que tange à organização e registros de conteúdos que passou a ser bimestral, o que anteriormente a esse período ocorria de mensalmente.

A cartilha preponderante na época era Ada e Edu. Quanto às práticas diretas de alfabetização, observou-se a predominância do método sintético. Porém, a partir de 1980 até a década de 90, detectou-se a presença de palavras-chave, no conjunto de apresentação de vogais, sílabas, imagem e palavras-chave,

Nesse cenário, o debate acerca da melhoria da qualidade do ensino se instaurava na efetivação das novas orientações e políticas educacionais. O Projeto Político-Pedagógico de Alfabetização do estado de Mato Grosso trazia como elemento que justificava as novas proposituras, a evasão escolar e a repetência nas séries iniciais, problemas estes que o estado precisava enfrentar. Nesse sentido, a implementação de ações para a superação do quadro vivenciado era urgente, desse modo, as diretrizes gerais da nova política necessariamente pautaram-se em Pesquisas Diagnósticas, primeira estratégia, realizada com pais, alunos, professores, coordenadores e equipe técnica de 98 escolas do estado, com o objetivo de ter dados mais específicos e precisos acerca do verdadeiro cenário administrativo e pedagógico das séries iniciais.

Foram os dados advindos dessa pesquisa que subsidiaram o debate da Mobilização Popular, segunda estratégia, que na oportunidade reuniu professores, pais e a comunidade escolar para debater as evidências aventadas pela Pesquisa Diagnóstica, a fim de buscarem novos caminhos a serem trilhados, no intuito de sanar os problemas enfrentados no âmbito da alfabetização, que o estado enfrentava, segundo dados da pesquisa, à época havia cerca de noventa mil crianças com idade entre 07 a 14 anos fora da escola. Dessa mobilização saiu um grupo de representantes de cada município que participou do processo para atuarem como delegados no Seminário Estadual de Alfabetização, terceira estratégia, que ocorreria em 1987, que simbolizou o processo de democratização da educação em Mato Grosso, com o objetivo de traçar os objetivos para as diretrizes gerais da alfabetização no estado, de modo a reverberar em uma proposta de política de alfabetização em MT (FARIA, 2008, p.95-96).

Com o intuito de dar notoriedade e legitimidade ao cenário de debates e reflexões estes ficaram sob coordenação e organização das Delegacias Regionais de Educação e Cultura (DRECs), que era o órgão responsável pela administração do ensino no estado.

Considerando os dados aventados na pesquisa de Faria (2008), especificamente na segunda estratégia, que coube ao campo da Mobilização Popular, ou seja, possibilitou-se aos sujeitos envolvidos direta e indiretamente nos processos educacionais a participarem da construção de uma proposta que tinha por objetivo superar os índices da alfabetização apontados à época e promover a consequente melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, foi possível mapear algumas evidências pertencentes aos diferentes contextos da alfabetização desenvolvidos na década de 80 em vários municípios mato-grossenses, com o intuito de obter um panorama desse contexto, o quadro abaixo retrata os elementos de maior ênfase e recorrência aventados pelos participantes do debate em torno da alfabetização e que foram significados na pesquisa, a singularidade aqui vai para os destaques inerentes ao campo da alfabetização.

A esse movimento, Mobilização de Alfabetização, organizado pelas DRECs e que ocorreu pelo estado, obteve-se basicamente o cenário aventado acima, evidências estas que fomentaram e fizeram parte das discussões das políticas educacionais futuras, a exemplo da Proposta Político-Pedagógica para a alfabetização em Mato Grosso.

Com o intuito de criar um parâmetro para uma visão do conjunto, organizamos o cenário posto em quatro evidências: Formação do professor, Valorização profissional e Propostas de Alfabetização e Estrutura Administrativa-Pedagógica.

Quadro 5 - Movimento de Alfabetização em Mato Grosso⁸

Município	Formação e Valorização Profissional	Propostas para alfabetização	Estrutura administrativo-pedagógica
Dom Aquino	Reivindica uma melhor preparação dos professores e o incentivo e valorização ao professor alfabetizador.	É básica, deve ser contínua e voltada à realidade do aluno; A cartilha deve atender a necessidades dos educandos; Propõe aula de reforço; Sugere repensar o método e ampliar o incentivo à leitura;	-----
Guiratinga	Destaca a necessidade de curso de reciclagem aos professores e sugere que haja critério para a seleção do professor de 1ª série, além de reivindicar autonomia ao docente; Oferta de Magistério e formação Universitária;	Diagnóstico e sondagem; Cartilha como complementar à ação do professor;	Autonomia às escolas; Pré-escola obrigatória nas escolas públicas e conveniadas; Autonomia e adaptação do currículo às especificidades locais; Materiais didáticos de qualidade;
Barra do Bugres⁹	Necessidade de investimento na formação inicial e continuada do professor alfabetizador; Falta de critérios para a lotação do professor alfabetizador na 1ª série;	Alfabetização comunitária (alfabetização dos pais); Métodos inadequados à realidade;	Construção de Sala de aula; Período de 1 ano para a alfabetização é insuficiente; Propõe ampliar a alfabetização para 2 anos; Sem reprovação;
São Félix do Araguaia¹⁰	Baixa remuneração do professor;	Adaptação da cartilha à realidade local;	Falta de estrutura física; Superlotação

⁸ Mobilização de Alfabetização organizado e coordenado pelas Delegacias Regionais de Educação e Cultura (DRECs) do estado de MT, a fim de promover a participação da sociedade nas decisões educacionais do estado, com objetivo central de levantar as evidências acerca do processo de ensino no estado e materializá-las em um relatório para o debate no Seminário de Alfabetização a ocorrer futuramente, de modo a evidenciar as mazelas vivenciadas na educação do estado e contemplar as possibilidades de mudanças nas políticas educacionais futuras.

⁹ A 16ª DREC era a responsável pela região que compreendia os municípios de Barra do Bugres, Tangará da Serra, Nova Olímpia, Denise, Distrito de Porto Estrela, Assai e Progresso.

¹⁰ Envolveu a participação dos municípios de São Félix do Araguaia, Vila Rica, Santa Terezinha e Porto Alegre do Norte.

	Investimentos em salários; Formação inadequada e ausência de investimento em qualificação; Sugere-se a participação das universidades na reflexão dos processos de alfabetização;	Adaptação do método; Programas de incentivo à leitura;	das salas; Falta de recurso financeiro; Ausência de investimentos em materiais pedagógicos; Sugere a diminuição do número de alunos por turma; Acesso a bens culturais: jornais e revistas; Flexibilização dos currículos.
Alta Floresta	-----	Alfabetização gráfica até a 4ª série; Valorização do senso crítico do aluno; Cartilha apenas como apoio;	Reestruturação da 1ª série: ensino, avaliação e promoção;
Colíder	Investimento na formação inicial do professor alfabetizador; Valorização na carreira do professor alfabetizador; Ausência de investimento na formação continuada do professor alfabetizador;	Literatura infantil indispensável; Cartilha indispensável, porém, auxiliar e de melhor qualidade no material;	Participação dos pais;
Poconé e Nossa Senhora do Livramento	Investimento na capacitação do professor com foco na prática; Formação inicial nos cursos de Pedagogia;	Idade mínima de 7 anos para se alfabetizar; Ampliação de dois anos para a alfabetização.	Investimento em materiais pedagógicos e espaços físicos; Analfabetismo dos pais;
Rondonópolis	Solicita investimento na formação dos professores e critério para a lotação do professor alfabetizador com garantia de pelo menos 3 anos de permanência com a turma; Aponta a formação inicial do professor como inadequada; Sugere o investimento em formação que aborde o conceito amplo de alfabetização;	Sequência de conteúdo para cada ano; Conteúdo para 1º ano: coordenação motora, sílabas simples e complexas; Rever a recuperação; Definição da metodologia adequada à realidade; Livro didático como recurso e não como proposta de conteúdo;	Implantação da pré-escola como início para a alfabetização; Ampliação para a fase da alfabetização em dois anos; Promoção automática do 1ª para a 2ª série; Sugere a diminuição do número de alunos por sala;

Diamantino¹¹	Melhoria salarial e implementação de concurso público, além de formação continuada específica aos professores alfabetizadores;	Denuncia a Cartilha que não contempla a realidade e sugere que a elaboração destas seja realizada pela escola, além de apontar a necessidade de adequação dos conteúdos curriculares à realidade;	Falta de merenda escolar; Promover ações que potencialize a participação dos pais na educação dos filhos; Ausência de materiais didáticos;
Sinop¹²	Melhores salários aos professores alfabetizadores e da zona rural;	Confecção de Cartilhas Regionais considerando a realidade do estado;	Investimento financeiro na alfabetização; Melhoria do espaço físico; Investimento em material pedagógico; Construção de salas e escolas;
Alto Araguaia	Reivindica a garantia de planejamento; Sugere a reformulação do currículo do magistério a fim de atender a especificidade do professor alfabetizador; Valorização da carreira do professor alfabetizador; Reivindica formação continuada específica ao professor alfabetizador; Participação da universidade na formação do professor alfabetizador;	Aula de reforço; Reorganização do currículo considerando os novos conceitos da alfabetização; Confecção de cartilha segundo a realidade do aluno;	Investimento em infraestrutura e pedagógico; Participação da sociedade em geral na educação dos filhos;

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas na pesquisa de FARIA (2008).

A partir desse cenário democrático vivenciado pelos envolvidos no contexto educacional na época e da conseqüente materialidade de novas projeções e possibilidades para o cenário da alfabetização no estado que o campo fértil da educação começa a projetar caminhos para as políticas educacionais futuras, a

¹¹ Com os municípios de Brasnorte, São José do Rio Claro e demais Distritos.

¹² Envolveu os municípios de Juara, Porto dos Gaúchos, Marcelândia, Novo Horizonte e Vera.

exemplo da Política da Escola Ciclada¹³ em Mato Grosso, a ser implantada nos anos que se seguiram e que se fortalece e se mantém na atualidade.

Fagundes (2013) ateve-se a investigar a alfabetização em Mato Grosso de 1930 a 1970, a partir das contribuições postas nos diários de classe. O contexto de investigação permeou a pesquisa histórica, percorrendo a análise de documento, especificamente os diários de classe de três municípios, Diamantino, Poxoréo e Rondonópolis, com o intuito de dar destaque às evidências particulares que compuseram a constituição histórica da alfabetização no estado.

Os diários de classe analisados denotaram perspectivas da prática das professoras na época e buscavam atender a dois dispositivos governamentais: a tentativa por controlar a ação do professor, uma vez que sua prática seria supervisionada e acompanhada pela proposta de ensino que explicitava no diário, inclusive o pagamento do salário estava condicionado ao preenchimento deste documento; segunda intenção que estava por traz do preenchimento do documento referia-se à necessidade de controle da frequência dos alunos.

Dentre os dados nos diversos documentos analisados, chamou-nos atenção o diário de classe do município de Diamantino, do ano de 1939. Nesse período, de 1931 a 1961, o Brasil vivenciou o processo de regulamentação da educação no país e de conseqüentemente renovação do contexto pedagógico (SAVIANI, 2004). A educação passa então a fazer parte do debate que cercava os caminhos para o crescimento e renovação do país. As mudanças se davam embaladas ao cenário otimista do movimento escolanovista de 1930, este tinha por princípio a defesa da escola pública a todos, o ensino laico, gratuito e obrigatório. Estes foram princípios apregoados no Manifesto dos Pioneiros de 1932, e que confrontava a educação elitista e tradicional defendida pelos conservadores da época.

E nesse bojo de mudanças e perspectivas é então promulgada a Constituição de 1934, que encaminhava a urgência para a criação do Plano Nacional de Educação, já prevendo o ensino obrigatório e gratuito. O momento então era de divisão entre os dois prismas, de um lado os católicos, conservadores que defendiam a educação privada, religiosa e sob a responsabilidade da família. Do outro, estavam os renovadores, como ficaram conhecidos, que defendiam o ensino gratuito e laico, não

¹³ Sobre a Escola Ciclada em Mato Grosso sugiro a leitura do documento de Política de Ciclos do estado, intitulado, "Escola Ciclada de Mato Grosso novos tempos e espaços para ensinar - aprender a sentir, ser e fazer", (2000).

defendiam a separação por sexo conforme a defesa dos católicos, além de imputar a responsabilidade da educação à esfera pública. Foi em 1946, durante o Governo Provisório, que se instituiu um aparato legal a fim de regulamentar o ensino, sendo o primário contemplado neste ordenamento, foi então instituída diretrizes gerais para este nível e imputando a responsabilidade dos estados para com o ensino primário.

Em função da expansão da indústria e do pujante processo de urbanização e da eminente transformação que o cenário da vida urbana exigia, iniciou-se então o inevitável e conseqüente debate em torno da criação e aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 4024/61. Nesta, definiu-se o ensino pré-escolar, composto pela escola maternal e o jardim de infância, o ensino primário de 04 anos de duração e o secundário, este subdivido entre ginásial de 04 anos e colegial com 03 anos.

Nessa conjuntura de modernização, a educação passa a ser aliada e imprescindível para contribuir com os processos de inclusão do homem em sociedade. A mudança advinda desse cenário promoveu a possibilidade para as transformações e crescimento de condições em função da expansão do campo do trabalho e o conseqüente aumento de consumidores, de modo que este cenário contribuiu para a que ocorresse uma flexibilização de papéis dentro das estruturas de classes.

Quadro 6 - Alunos aprovados na Escola Rural em MT (1939)

Nº	SEXO	IDADE	SÉRIE	NOTA GERAL
01	F	12 anos	1 ^a	7,0
02	F	10 anos	1 ^a	10,0
03	F	10 anos	1 ^a	10,0
04	F	13 anos	2 ^a	10,0
05	F	12 anos	2 ^a	9,0
06	M	11 anos	1 ^a	7,0
07	M	11 anos	1 ^a	8,0
08	M	09 anos	1 ^a	8,0
09	M	07 anos	1 ^a	8,0
10	M	07 anos	1 ^a	7,0
11	M	08 anos	1 ^a	5,0
12	M	09 anos	1 ^a	5,0
13	M	09 anos	1 ^a	5,0
14	M	14 anos	2 ^a	9,0
15	M	10 anos	2 ^a	9,0
Total 15 Alunos				

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos de FAGUNDES (2013)

O quadro acima traz informações levantadas na pesquisa, referentes a aprovação e reprovação dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série, idade e nota de aprovação dos educandos.

De acordo com a pesquisa de Fagundes (2013), os dados do diário de classe de uma professora da Escola Rural Mista da Povoação de Córrego Fundo, localizada no município de Diamantino-MT, apresentavam um cenário vivenciado pelo conjunto de alunos e professora da turma.

A turma multiseriada era composta por 30 alunos, destes apenas 15 foram aprovados, 11 que estavam matriculados na 1ª série foram promovidos para a 2ª série e 04 que faziam parte da 2ª série avançaram para a 3ª série, destes aprovados havia um quantitativo maior do sexo masculino, 10 meninos e apenas 05 meninas. Os outros 15 alunos foram reprovados. A idade dos alunos aprovados e reprovados demonstra o universo diverso que fazia parte da composição da turma, bem como a concepção da escola tradicional que circundava o contexto da época.

Observa-se que a estrutura da escola seriada proposta na época trazia em seu bojo a perspectiva da exclusão, fator este que impulsionava a evasão escolar e a consequente desmotivação pela escola por parte dos estudantes.

Quadro 7 - Alunos reprovados na 1ª série da Escola Rural em MT (1939)

Nº	SEXO	IDADE
01	F	12 anos
02	F	11 anos
03	F	08 anos
04	F	07 anos
05	F	08 anos
06	F	08 anos
07	F	10 anos
08	M	09 anos
09	M	09 anos
10	M	07 anos
11	M	08 anos
12	M	08 anos
13	M	11 anos
14	M	09 anos
15	M	09 anos
Total 15 Alunos		

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados extraídos de FAGUNDES (2013).

De acordo com os dados, 40% das crianças aprovadas apresentavam idade entre 07, 08 e 09, 10 e 11 anos, o que representa que estas deveriam compor os anos

do ensino primário, segundo a pesquisa estavam matriculadas ainda na 1ª série. Já os alunos com 12, 13 e 14 anos deveriam cursar o primeiro ciclo do ensino secundário, o ginásial, de acordo com a legislação vigente na época.

Sobre o conjunto dos 15 alunos reprovados observou-se que 08 eram meninos e com idade entre 07 e 11 anos; destes, havia 07 meninas com idade entre 07 e 12 anos. Logo, o conjunto de alunos reprovados alargava o índice de evasão escolar, uma vez que excluídos do processo, estes iam se sentindo incapazes para a difícil tarefa de aprender na escola tradicional, de modo a não construírem as habilidades exigidas pela instituição escolar. Observa-se pelos dados que o acesso e permanência na escola desde sempre foi um desafio àqueles que não se enquadravam aos padrões homogêneos propostos pela instituição educativa. Essa linearidade, imposta pelo regime seriado, que por consequência reproduzia as pautas de aprovação e reprovação de uma concepção tradicional da escola.

Muitos fatores puderam contribuir para um trajetória curta dos alunos na vida escolar, além das dificuldades financeiras enfrentadas pela família e da consequente necessidade destes terem mais mão de obra para contribuir com o orçamento familiar, somava-se a isso, o desestímulo das crianças e famílias com relação a não aprendizagem dos filhos frequentadores da escola e que ao final de um ano letivo eram reprovados, além, é claro, das dificuldades de diferentes ordens como alimentação, transporte, estruturas e a carência cultural, estes certamente eram fatores que impactavam na aprendizagem e permanência dos alunos na escola.

Sobre a reprovação, Menegão (2008), que dissertou em sua pesquisa sobre a alfabetização no currículo da escola organizada em ciclos no estado de MT, trouxe o linear da implantação e implementação da política de ciclos no estado no início dos anos 2000, no construto da análise pôde evidenciar ainda a concepção de reprovação da escola tradicional presente no discurso dos sujeitos entrevistados, estas defendiam a retenção ou repetência, mediante a ausência de habilidades como “domínio da leitura precede todo o percurso subsequente, logo o estudante não poderá avançar enquanto não dominar a lectoescrita, não poderá acompanhar seus pares de idade, se não dominar a média dos conteúdos referentes ao ano estudado” (MENEGÃO, 2008, p. 137). Observa-se na afirmação da autora que a lógica da escola seriada se efetiva no domínio do conteúdo prescrito a cada ano de escolaridade e que essa concepção, pautada na apreensão do conteúdo e de habilidades específicas, perdura secularmente no cenário educacional.

Sobre as atividades pedagógicas para a alfabetização proposta no final dos anos 30, constava o treino, atividades de memorização e com as famílias silábicas, todas estas tendo como referência as Cartilhas. Essa concepção de alfabetização, a partir da repetição e reprodução, perdurou por muitos anos e ainda no final da década de 60 estava presente no contexto das políticas de alfabetização, segundo observou Fagundes (2013) em seu estudo, ao explorar os dados do município de Poxoréo-MT. Nesse cenário do Golpe Militar, é importante tentar compreender a organização da escola e o modo como eram responsabilizadas as estruturas pelo processo educacional, os dados dos diários de classe revelaram que era dever do professor, de acordo com as exigências da Secretaria de Educação do estado de MT e em concordância com a política militar na época, a regência da classe de modo a forjar nos alunos modelos fraternais de respeito e zelo pela pátria; estes também deveriam ser obedientes e cumprir as determinações superiores e trabalhar de modo a promover a cooperação, no sentido de potencializar a melhoria da comunidade e articulá-la aos demais elementos da política em prol do desenvolvimento da nação, além de ser responsável por sua formação e devia zelar pelo patrimônio público. Essas eram atribuições exigidas ao professor em efetivo exercício e recomendada pelo órgão superior da época.

Quanto aos alunos, estes deveriam externar respeito ao professor, serem frequentes e assíduos às aulas, zelar e conservar a escola, serem participantes e colaborativos nas propostas da escola e apresentar o boletim com a assinatura do responsável. Observa-se, além do sentimento de domesticação que era imposto ao aluno, uma preocupação com o processo de obediência que se sobrepunha às demais questões de aprendizagem, em concordância com os pressupostos da escola tradicional. À instituição educativa cabia ensinar por meio da memorização e repetição sem nenhuma preocupação com a formação política, simplesmente articulada aos princípios reguladores da lei e da ordem no país, bem distante de uma perspectiva crítica e capaz de contribuir para a subversão e para uma posição do sujeito de modo que este se visse como ser social e político.

Com o intuito de que essa escola eleita para poucos tivesse sucesso e que seus preceitos fossem validados, a família era chamada a participar e validar sua participação, a estas cabia a responsabilidade por oferecer um lar a seu filho sendo responsável pela educação deste, participando ativamente de sua vida escolar; além

de desenvolver o sentimento amoroso do filho pela escola e contribuir para a efetivação das atividades propostas pela escola.

Desse conjunto de responsabilidades impostas aos alunos, professores e pais, havia um cenário de segregação, inculcação e manipulação que se sobrepunha à sociedade. Nesse bojo, a política de combate ao analfabetismo instituída desde a década de 30 no estado tomava contornos sinuosos, uma vez que o coletivo de educadores era formado por professores leigos e que como consequência os levavam a reproduzir a ideologia do Estado. Em MT, no ano de 1960, foi observado que no Livro de Classe havia uma prescrição para um conjunto de atividades pedagógicas que deveriam ser ministradas mês a mês, pelos professores alfabetizadores, estas tinham como foco o planejamento semanal centrado nas atividades com vogais, alfabeto, formação de palavras, encontros consonantais e demais questões gramaticais, a prova mensal, as comemorações cívicas, a participação em reuniões de pais e a realização de dados estatísticos da turma que deveria ser realizado mensalmente para envio à diretoria (FAGUNDES, 2013).

Segundo Fagundes (2013), no início da década de 1970, foram mapeados dados que refletiram o momento da alfabetização no município de Rondonópolis-MT, de acordo com os Diários de Classe investigados, as atividades de alfabetização apresentavam novo enfoque, tendo a prática da professora sido implementada pela hora da história, observa-se uma aproximação com a literatura infantil, uma vez que o documento analisado descrevia espaços cotidianos para a contação de histórias dando notoriedade aos clássicos, Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e a Gata Borralheira, além das atividades com foco no método analítico-sintético, utilizando-se de palavras que faziam parte do contexto vivenciado pelos alunos para a apropriação das unidades menores de sentido.

Rita Menegão (2008) investigou o contexto da alfabetização no currículo da escola organizada em ciclos no estado de MT, com o objetivo de compreender o desenvolvimento do currículo da alfabetização pelas professoras do 1º ciclo do Ensino Fundamental na rede estadual de MT. Com esse propósito discutiu a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) em MT, no ano de 1997, mais uma vez o discurso da superação do fracasso escolar projeta luz para nova proposta com foco na alfabetização das crianças. Ampliou o debate para implantação da Escola Ciclada em Mato Grosso, no ano de 2000, esta por sua vez privilegiou as discussões em torno dos tempos e espaços de aprendizagem.

Preocupou-se em desvelar os conhecimentos dos professores alfabetizadores e concluiu que os problemas denotados à alfabetização não são exclusivamente de ordem cognitiva, mas que se referem às questões de desigualdade social, política de financiamento e investimentos prioritários, a formação dos professores e a consequente gestão do processo escolar, para a autora, estas são questões singulares que potencializam as discussões no campo da alfabetização.

De acordo com a pesquisa de Menegão (2008), as reformas no campo da alfabetização em MT se tornaram mais profícuas a partir de 1990, não diferentemente do restante do Brasil, o estado enfrentava altos índices de reprovação e evasão escolar, “a reprovação e a evasão somavam 39%, apenas 10% dos jovens da faixa etária de 15 e 19 anos encontravam-se matriculados no Ensino Médio” (MENEGÃO, 2008, p.53). Em função deste quadro, algumas ações foram propostas, a exemplo do investimento no campo da qualificação de professores, investimento na valorização profissional e concurso público para professores, considerando que quase metade dos professores atuantes na rede estadual de educação eram contratados.

Neste cenário, foram propostos programas que aventavam os caminhos para vencer com a reprovação e evasão, estes eram considerados fundamentais e necessários, logo, implantou-se o Projeto Terra (1996), voltado à organização do Ensino Fundamental das escolas rurais. No início, se materializou como um projeto piloto, que tinha por princípio curricular a organização em ciclos. Outra experiência que ocorreu no estado foi a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), no ano de 1998 essa proposta já era realidade em alguns estados brasileiros, a exemplo de São Paulo e Minas Gerais, esse conjunto de propostas acabou por inaugurar a era da alfabetização em MT. O Projeto Terra e o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) foram programas inspiradores que contribuíram para a garantia do direito à alfabetização, a superação do fracasso escolar no estado e a implantação e implementação da política de ciclos na educação mato-grossense, esta permanece até os dias atuais.

Em sua pesquisa, Menegão (2008) contribui acerca da concepção de alfabetização observada no contexto investigado, mapeou a abordagem tradicional e outra com perspectivas mais inovadoras, calcada na literatura progressista. Pelos dados aventados e analisados destacou que prevalecia nas escolas o método tradicional da alfabetização, calcado na reprodução, o que acena para uma visão

empirista do processo de aprendizagem, em que o centro das atividades estava no professor.

No mapeamento realizado pela autora, esta evidenciou que houve mudanças de concepções no contexto da alfabetização em MT no início dos anos 2000, os dados analisados apontaram a transição de uma concepção tradicional para a construtivista, além de uma nova perspectiva para a organização escolar e metodológica. Estas foram evidências que a política da escola ciclada potencializou inicialmente aos professores, o desvelar de novas formas da organização administrativa e pedagógica da educação. A implantação verticalizada da política foi fator também demonstrado, uma vez que as evidências marcaram o distanciamento entre a concepção e a execução das políticas educacionais, “a ausência de espaços de discussão e expressão de ideias, opiniões e dificuldades, durante o processo de elaboração e implementação da política e ou projetos, emergiu como questão de cunho relevante” (MENEGÃO, 2008, p.152). Observa-se a distância entre o processo de criação, implantação e implementação das políticas e aqueles que vivem e fazem a educação no chão da escola, a voz desses sujeitos ecoam num som de protesto e de ausência do sentimento de pertencimento, por outro lado, há aqueles que se abstém da ‘culpa’, pois o não fazer parte também chancela a ausência de responsabilidade e de protagonismo atuante e pertencente ao contexto.

Ferreira (2017), ao defender a tese acerca da emancipação na política curricular do ensino fundamental em Mato Grosso, objetivou compreender as limitações e possibilidades da emancipação no campo curricular, considerando seus efeitos na política curricular mato-grossense. Problematizou acerca das emancipações no campo das políticas curriculares com particularidade no modo como as configurações discursivas se manifestam, utilizando particularmente da teoria do discurso para a produção dos sentidos nas análises.

A composição das análises explicitou a ausência dos grupos sociais no discurso da política da Escola Ciclada em MT (2000), Ferreira (2017) conclui que com a implantação dessa política as identidades dos grupos sociais foram negadas, fato este que denota uma condição de antagonismo à escola organizada em ciclos no estado, segundo a autora, “foi a condição antagônica dos currículos organizados por ciclos que, ambigualmente, negou e possibilitou as diferentes produções identitárias na política curricular mato-grossense entre 2003 a 2013” (FERREIRA, 2017, p.116). Condição esta que, mais tarde, em função de novos debates na área, deu origem às

Orientações Curriculares para a Educação Básica (2012). Defendeu no interim da pesquisa o espaço da emancipação enquanto possibilidade à compreensão da política curricular no estado, com respeito à pluralidade e pelos caminhos da discursividade.

Quanto à posição do Estado, a análise no campo do discurso denunciou a manutenção das diferenças entre o grupo de docentes. Importante destaque da pesquisa está para enfoque no campo da 'emancipação', os espaços de luta que se estabeleceram para a garantia de voz e dos direitos (FERREIRA, 2017). Além da compreensão de que no campo antagônico das lutas haverá sempre dois contextos, a afirmação e a negação, ambos constituem o cenário da emancipação. Negar é uma premissa eminente do campo da emancipação e no que tange a implantação das políticas de educação, as vozes dos professores confirmam o espaço da negação e da afirmação nos novos postulados.

O capítulo que segue se aterá em discutir as análises acerca dos indicadores de alfabetização, leitura e escrita em Mato Grosso, tendo como parâmetro os resultados apontados pela Prova ANA e Prova Brasil. A partir dessas referências de aprendizagem aventadas pela avaliação de larga escala é que nos ateremos na análise que nos propomos, a fim de apontar os indícios de aprendizagem de alfabetização, leitura e escrita, conforme almejado pelo PNAIC.

4 DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA E ANÁLISES: O PNAIC e algumas evidências da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica

Transitamos nesse estudo entre o limiar da discussão da política de alfabetização, da avaliação de larga escala, da qualidade e do PNAIC, por considerar que estes são campos promissores para reflexão e debate que nos impõe a emergência da alfabetização, leitura e escrita na atualidade. Nesse sentido, os investimentos da pesquisa estão em investigar as implicações das políticas públicas de alfabetização, com foco no PNAIC, para a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF) no estado de Mato Grosso. Esse é o viés percorrido neste capítulo, nos propomos andarilhar por conceitos e nuances que nos permita significar a discussão dos encadeamentos no contexto proposto.

Para tanto, optamos por ancorar os argumentos sobre o contexto do PNAIC, suas implicações e desdobramentos para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como, refletir sobre os indicadores de alfabetização, leitura e escrita no campo da política de avaliação nacional, a partir dos dados da Prova ANA e Prova Brasil.

4.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e os eventos que marcaram a política de alfabetização

Tomadas pela renitência de clarificar sobre o PNAIC, nos deparamos com a curiosa e instigante necessidade de compreender o sentido do vocábulo 'Pacto' que sela o compromisso com a alfabetização. Segundo o dicionário Aurélio, *Pacto* – Substantivo masculino, expressa, I-Ajuste, contrato, convenção entre duas ou mais pessoas; II - Cláusula especial de um contrato; III - Constituição política à qual se subordinam províncias ou estados confederados, como os da Suíça, por exemplo. Nas Sagradas Escrituras, Antigo Testamento *Pacto* significa: laço, vínculo, obrigação.

Este conceito afasta a ideia unitária e assume a existência de mais de um lado, uma vez que o sentido central da palavra tem a ver com contrato, ou selar um combinado com outrem, imputando aos envolvidos responsabilidades para com a ação assumida, a exemplo disso temos na vida social o casamento, que é um termo de pactuar, uma aliança. Ressignificando para o contexto da escola podemos

vislumbrar o Projeto Político Pedagógico (PPP) como sendo o pacto coletivo, político e pedagógico. Este pacto pode expressar os princípios políticos, éticos, de liberdade ou aprisionamento daquilo que se pretende pactuar. É, pois, Freitas (2005), quem propõe dar acabamento a esse sentido,

Essa responsabilidade não só é da escola, naquilo que lhe é devido, mas também é relativa ao que a escola necessita dispor para garantir a exequibilidade do seu projeto. Daí o sentido de um “pacto” com múltiplos atores: da escola para com seus estudantes; da escola consigo mesma; da escola com os gestores do sistema escolar; e dos gestores do sistema para com a escola. (FREITAS, 2005, p. 922)

O Pacto, selado pelo PNAIC entre a federação, estados e municípios enredou a escola e seu coletivo de modo que estas assumiram essa responsabilidade, em traduzir na prática a promessa realizada, alfabetizar as crianças até os 08 anos de idade. Mais uma vez, o viés da subordinação, selada pelo compromisso de todos os envolvidos, leva o setor público e gestores a assumirem as pseudopolíticas com promessas de sucesso, que são delegadas às escolas a fim de que estas possam lhe conferir validade.

Nesse contexto de programas que constituem as políticas de alfabetização no país, encontra-se o PNAIC, instituído em 2012, destinado aos professores da rede pública e com foco na formação de professores alfabetizadores atuantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (EF). Foi instituído pela Portaria 867/2012, com a proposta de assegurar a alfabetização a todas as crianças até os 08 anos de idade, ao final do 3º ano do EF¹⁴. Se constitui por um programa instituído com o objetivo de contribuir com a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, especificamente voltado aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, ofertado a todos os professores alfabetizadores das escolas públicas brasileiras. O programa assume o compromisso de garantir a alfabetização a todas as crianças até 08 anos de idade e de monitorar a aprendizagem por meio de exames específicos a esse fim.

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no

¹⁴ A meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelece - Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Entretanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que toda criança deverá estar plenamente alfabetizada até o final do 2º (segundo) ano do ensino fundamental.

máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

- I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
- II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Com esse propósito o PNAIC se constitui um programa abrangente, pois tem sua pactuação ampliada a todo território nacional, com compromisso do Ministério da Educação de formalizar junto aos estados e municípios as ações para a implementação dessa política de modo a subsidiar os sistemas públicos de ensino.

As ações instituídas pelo PNAIC se comprometiam em empreender esforços para contemplar:

- Art. 5º As ações do Pacto tem por objetivos:
- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
 - II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
 - III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
 - IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
 - V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Observamos que a formação de professores alfabetizadores está no centro de interesse do programa, essa é a aposta, o investimento na formação dos professores é condição esperada para se atingir o objetivo proposto. Nesse sentido, o programa se compromete com as ações que visam garantir direitos de aprendizagem aos educandos e as condições favoráveis aos professores para que isso ocorra. Nesse bojo de intenções está a concessão de bolsas de estudos aos professores alfabetizadores, a formação com foco na prática pedagógica e a disponibilização de materiais de estudo.

A base legal que consolida o PNAIC enquanto política pública de alfabetização se constitui então pela Portaria nº 867/2012 que instituiu o pacto e orientou as ações e diretrizes gerais para o programa; A Portaria nº 1458/2012 que deliberou sobre a concessão de bolsas de estudo aos professores alfabetizadores, cursistas no programa; A Portaria nº 90/2013 que definiu o valor das bolsas de estudo; A Medida

Provisória nº 586/2012 que define o apoio técnico e financeiro da União, estados e municípios no âmbito do PNAIC e a Resolução FNDE nº 04/2013 que define as diretrizes para o pagamento de bolsas e foi alterada para retificação pela Resolução FNDE nº 12/2013.

Sobre a participação dos professores alfabetizadores na formação, de acordo com dados disponibilizados pelo Sistema de Monitoramento do PACTO (SisPacto), no ano de 2013, estiveram cadastrados no programa um quantitativo de 313.599 professores-alfabetizadores. No ano de 2014, o programa contou com 311.916 professores, ressaltando que a ênfase nesse segundo ano esteve em conteúdos da Matemática. Em 2015, a capacitação atingiu um universo de 302.057 professores, sendo o foco na formação sobre Gestão Escolar, Currículo, A Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade.

O programa estruturou-se a partir da formação continuada aos professores alfabetizadores com fomento em diversas ações, desde os materiais pedagógicos com referências curriculares do Ministério da Educação (MEC), a gestão compartilhada entre o governo federal, estados e municípios e pela garantia dos direitos de aprendizagem aos educandos, sendo estes monitorados por meio de avaliações anuais.

O Ministério da Educação (MEC) instituiu o PNAIC, tendo por foco a alfabetização das crianças do 1º ciclo do EF, em Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, o programa estabelece uma idade limite para que as crianças sejam alfabetizadas na escola regular. O monitoramento das aprendizagens ocorre por meio das avaliações realizadas pelo INEP e o apoio aos estados e municípios que aderirem ao programa de formação de professores alfabetizadores. Conforme aponta o eixo da avaliação no programa:

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

I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;

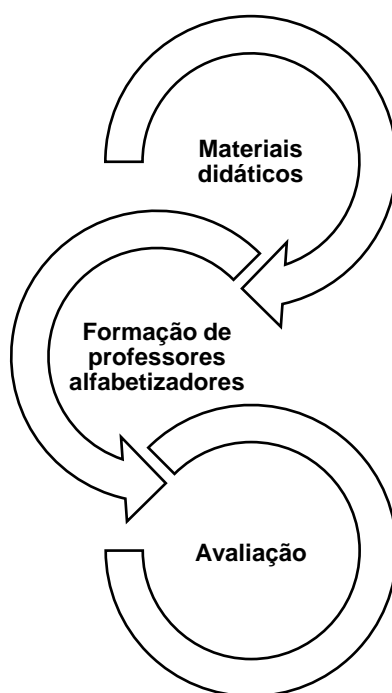
II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;

III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;

IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP.

Os elementos utilizados para justificar os índices de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram demonstrados por meio dos instrumentos de avaliação como, PROVA ANA, Provinha Brasil, Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), estes acenaram para um contexto incipiente no tocante à alfabetização dos estudantes.

Figura 2: Apresentação dos eixos estruturantes do PNAIC



Fonte: Organizado pela autora

Em síntese, podemos afirmar que a base estruturante do programa se pautava na distribuição de materiais didáticos aos professores, a formação continuada dos professores alfabetizadores e na realização das avaliações externas que visavam o controle e o monitoramento das aprendizagens.

Vimos que assim como o PNAIC os programas de alfabetização apresentados anteriormente, PROFA, PRALER, GESTAR e Pró-Letramento também tratavam da problemática da alfabetização e surgem com o desafio de avançar com indicadores de leitura e escrita. Nesse sentido, Ramos (2019) contribui acerca das urgências que esses programas são implantados e implementados, sempre visando atingir resultados rápidos, o que acaba levando a contextos de ineficiência dos programas.

A urgência por políticas públicas de alfabetização permanece nas agendas governamentais que buscam responder aos problemas educacionais no que se refere à alfabetização de crianças. A política pública materializada, via programas e projetos emergenciais e transitórios, é alvo de modificações no decorrer do processo de implementação visando o atendimento de diferentes interesses. (RAMOS, 2019, p.104)

Propostas dessa natureza pouco contribuem para a melhoria da alfabetização, ao contrário, exigem alto investimento e são pouco significativas no que tange a contribuir com a aprendizagem da leitura e escrita. A justificativa para a implantação de um programa na maioria das vezes são os baixos índices, essa é a questão central para cada vez mais se implementar políticas que tendem a trazer a ideologia de mercado para dentro das escolas públicas.

Ramos (2019) aponta que se observa no cenário das políticas educacionais a falta de diálogo entre escola, sociedade e governo, além da distância que há para a materialidade destas em detrimento das diferentes realidades vivenciadas no Brasil. Para a autora, o PNAIC possibilitou reflexões importantes à prática do professor, entretanto, cabe ressaltar que este não contribuiu para uma reflexão crítica acerca do trabalho docente, da educação, da política, da escola, pois tinha uma intenção com seu caráter pragmático de atingir o interior da sala de aula por meio de propostas práticas de reprodução de saberes.

Subjaz uma referência clara relacionada aos interesses do neoliberalismo, em se tratando de política e educação. A influência do mercado é profundamente marcante na ideologia posta no documento, considerando que a motivação para a implantação deste está pautada mais uma vez nos índices e na eficiência da política para sanar o problema, “melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados” (PNAIC). Essa lógica é central nas políticas que visam o controle gerencial que privilegia a avaliação e a responsabilização do professor.

[...] um projeto que visa construir um modelo de educação economicamente viável à luz das atuais disputas pelo orçamento público. Tal lógica de contenção dos investimentos em educação está no centro do atual ciclo de reformas educacionais que vem sendo postas em prática na América Latina nos últimos anos. Trata-se de uma lógica construída a partir de uma nova concertação política, na qual se destacam, como principais agentes, o empresariado transnacional e as diferentes organizações criadas, por eles mesmos, para difundir um discurso com vistas a elencar os princípios da nova gestão pública como modelo a ser seguido na educação em suas diferentes escalas de realização. (GIROTTI, 2018, p.161)

A lógica gerencial na educação é terreno fértil ao grupo empresarial que busca espaço nessa seara, visto que o campo é vasto e negociável. Nesse sentido, alguns arranjos são construídos a partir da aproximação entre o público e o privado. No bojo dessas políticas neoliberais está a 'eficiência' enquanto motivação para a expansão destas, essa conexão tem norteado os itinerários das políticas de educação mais atuais, respaldadas pela concepção tecnicista, visto que essa ideia propaga a defesa do resultado forjado pela padronização e pelo 'bom' uso do dinheiro público, essa é a narrativa que tem justificado tais medidas.

Para que o conceito de eficiência possa estar no centro de tais políticas que, como apontam o Banco Mundial, precisam reduzir os custos da Educação Pública, é preciso criar mecanismos que possibilitem a redução do conceito de qualidade, associando-a à aferição simples dos resultados em testes padronizados, como forma de criar um ambiente de contenção de gastos, [...]. (GIROTTI, 2018, p.166)

Pautado nesse conceito de eficiência o PNAIC se justifica e se compromete com a 'mudança', visto que vislumbra melhorar os índices postulados na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e nos resultados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Nessa conjuntura, o PNAIC, tanto quanto a PNA, se compromete em implementar propostas que visam a superação do atual contexto e de cumprir o estabelecido nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e nas proposituras curriculares da BNCC.

Os principais componentes do PNAIC, além dos pontos mencionados anteriormente, tiveram como foco o incentivo financeiro ao professor por meio de bolsa, distribuição de materiais específicos à alfabetização e letramento com significativo aumento na quantidade destinada para cada sala de aula dos três primeiros anos do EF e aplicação das avaliações externas, sendo no 2º ano a Provinha Brasil e no 3º ano a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Portanto, os eixos de trabalho do programa estão voltados aos materiais didáticos, avaliação, formação continuada do professor alfabetizador, gestão participativa e divulgação dos dados.

A formação aos professores alfabetizadores do 1º, 2º e 3º ano do EF se dá de forma presencial, coordenada pelas Universidades Públicas, sendo no Centro-Oeste a Universidade de Brasília (UNB) a instituição piloto. A formação aos professores alfabetizadores é oferecida pelos Orientadores de Estudos (OEs), formadores dos professores. A princípio, a formação no primeiro ano (2013), com foco na

alfabetização, totalizou 120 horas com 84 horas presenciais relativas às unidades trabalhadas, 08 horas de seminário final e 28 horas de estudos extra sala. Em 2014, a formação teve enfoque na Matemática, com duração de 160 horas e, em 2015, a carga horária foi de 80 horas, sendo um Seminário inicial de 08 horas, 05 encontros com 08h cada, o Seminário Final de 12h e 20h para as atividades extraclasse.

Algumas pesquisas (SALOMÃO, 2014; GELOCHA, 2016; CRUZ, 2016; MACHADO, 2016) com enfoque nas políticas de alfabetização e de formação de professores investigaram o PNAIC a partir de suas contribuições para a alfabetização, segundo estas, o PNAIC foi um programa que contribuiu com a formação continuada de professores de modo a promover sua emancipação, além de contribuir para sua participação efetiva na sociedade. É consenso nessas pesquisas que a descontinuidade das políticas é fator que impede a obtenção de melhores resultados destas.

Gelocha (2016) e Cruz (2016) apontam alguns desafios para a efetivação do PNAIC e que contribuíram sobremaneira para a constituição de alguns limites: atrasos na distribuição do material aos professores; sobrecarga de trabalho dos professores; falta de diálogo entre os Coordenadores Locais e a rede de ensino; não cumprimento no pagamento de diárias e passagens; falta de Professores Formadores que atendam aos critérios propostos pelo PNAIC.

A pesquisa de Salomão (2014) acenou para os fragilidades e possibilidades do PNAIC na formação continuada. As fragilidades estão no vazio teórico; na superação dos conhecimentos sincréticos, empíricos e do senso comum; a formação inicial frágil; a distância da participação dos professores na estruturação das políticas de formação; a questão da mensuração do conhecimento dos alunos; a limitação nos objetivos do Pacto; a fragmentação e descontinuidade das políticas. Algumas possibilidades foram aventadas quanto a atualização dos conhecimentos do professor; a reformulação dos currículos dos cursos de formação inicial de modo a garantir a qualidade na formação do professor; a superação do debate teoria versus prática, valorizando a construção dos saberes docentes; o protagonismo docente na formação continuada; o apoio financeiro do Governo Federal para fomentar a concessão de bolsas de estudos aos professores alfabetizadores; domínios teóricos e práticos nas ações educativas.

Para Cruz (2016) os programas de formação de professores impactam na atuação docente, pois estes são responsabilizados pelos déficits de aprendizagem

dos alunos. Entretanto, destaca que o PNAIC se insere enquanto política pública propositiva e articulada a outras propostas de formação já existentes anteriormente.

Segundo Machado (2016, p. 17), a implementação de programas de alfabetização surge com intuito de “alterar o processo de alfabetização nas escolas”, daí o interesse em propostas com foco na formação de professores. Para Machado (2016) e Oliveira (2017), o PNAIC demonstrou falta de foco com relação ao conhecimento teórico acerca da concepção de alfabetização, fato este que deveria estar na base do programa. Quanto à contribuição do programa para a formação reflexiva dos professores, Oliveira (2017) afirma, que as atividades propostas propagaram a forma de como fazer. Observou-se uma “forte tendência em fazer um trabalho bonito, criativo e mais lúdico focado na aplicabilidade de propostas ofertadas pelo curso” (OLIVEIRA, 2017, p. 99), isso não torna o programa com conotação negativa, apenas não colabora para uma formação reflexiva do professor.

A descontinuidade das políticas impõe a fragilidade ao cenário educacional, de acordo com as evidências apontadas no estudo de Brito (2018), o PNAIC contribuiu para a reflexão da prática e o engajamento dos professores. As dificuldades encontradas situaram-se no campo das condições de trabalho do professor, pois estas refletem diretamente em seu processo formativo; nos baixos salários, “esses profissionais precisam assumir uma extensa carga horária, em uma ou mais escolas, com péssimas condições de infraestrutura, turmas superlotadas e com pouquíssimos recursos materiais para o desenvolvimento de atividades,”. Nesse sentido a autora argumenta que a formação não deve ser desconectada das condições de trabalho do professor, uma vez que o “desenvolvimento profissional dos professores não depende, apenas, da formação.” (BRITO, 2018, p.151)

A pesquisa de Leme (2015) aponta que a formação continuada por si só não garante transformações positivas no campo do ensino e da aprendizagem. Salomão (2014) e Leme (2015) assinalam que a falta de articulação entre as políticas públicas leva à fragilidade dos resultados. O estudo evidencia que muitos alunos do 3º ano seguem para o ano seguinte sem estarem alfabetizados, logo, conclui que o PNAIC não consegue atingir a meta de alfabetizar os educandos até os 08 anos de idade, conforme previsto. Diferentemente dos estudos acima mencionados a pesquisa de Leme (2015) concluiu que a formação de professores sozinha não dará conta de responder pelo desafio da alfabetização. De acordo com o autor, é papel das políticas públicas proporcionar estímulos financeiros e materiais didáticos diversificados aos

professores, entretanto, o que se tem visto nesses programas que visam atender interesses de políticas neoliberais é o emprego de “recursos materiais e humanos desperdiçados em apostas perdidas não contribuem para a transformação educacional” (LEME, 2015, p.146). Nesse sentido, as lacunas persistem em permear o sistema educacional de modo superficial e nada coerente com a realidade vivida nas escolas brasileiras. Esse tipo de iniciativa resiste com a justificativa de que o professor é o único responsável pela alfabetização, logo, torna-se corriqueiro o investimento na formação, como caminho para o sucesso e em busca de se obter melhores resultados.

Os saberes da experiência e os avanços nos processos de alfabetização constituíram ênfase no estudo de Conceição (2018). A pesquisa acena contribuições positivas do PNAIC, pois este potencializou mudanças na metodologia de trabalho dos professores e na avaliação. A autora ratifica a importância do PNAIC enquanto política nacional de alfabetização, voltada à formação de professores alfabetizadores, destacando que, “ainda que não se tenha conseguido todas as crianças plenamente alfabetizadas aos oito anos de idade, não podemos negar a importância do PNAIC como uma política nacional de formação de professores” (CONCEIÇÃO, 2018, p.159). Segundo Conceição (2018), o PNAIC foi uma das mais importantes políticas já implantadas no Brasil para a formação de professores alfabetizadores. Para a autora, o PNAIC propõe um “espaço formativo de autonomia e do protagonismo docente” (CONCEIÇÃO, 2018, p.159). Entretanto, também foi observado a perspectiva de regulação e autorregulação do trabalho docente, via monitoramento das atividades. Para Conceição (2018), ainda que o PNAIC tenha uma proposta neoliberal em seu bojo, este trouxe contribuições à formação de professores alfabetizadores,

a política do PNAIC teve limites, mas não podemos ignorar que ainda com os limites e as problemáticas que envolvem a implementação de uma política de larga escala como o PNAIC, houve também contribuições para o trabalho das professoras e conseqüentemente para o processo de alfabetização das crianças. (CONCEIÇÃO, 2018, p.159)

O estudo de Giusto (2018) sugere pouca relevância do PNAIC à formação de professores e propõe caminhos para a implantação de novas políticas educacionais na área da alfabetização, dentre estas estão: promover políticas públicas que garantam atitudes mais justas com equidade considerando as especificidades de cada região; planejar objetivos plausíveis e de longo prazo, garantindo sua continuidade,

inclusive planejando processos de transição quando há mudança de gestão; garantir melhoria das condições de trabalho dos profissionais; participar do fortalecimento das redes de proteção social, de modo que situações extremas de sobreposição de desigualdades possam ser encaminhadas pelos serviços públicos; apoiar o professor no que concerne ao atendimento da população mais vulnerável nesses territórios.

O PNAIC é concebido no estudo de Ferreira (2019, p.19) por um programa com ênfase na proposta gerencialista, a pesquisa discute a perspectiva da avaliação de larga escala e sua contribuição para a “cultura da mensuração e consequente responsabilização dos docentes pela qualidade educacional”. Preocupa-se ainda em discutir as repercussões das reformas educacionais para o trabalho docente, por meio do debate do profissionalismo, performatividade, responsabilização, controle e intensificação do trabalho docente, bem como, alteração das relações de trabalho e da identidade dos professores. A pesquisa concluiu que o PNAIC representou uma possibilidade para o avanço das políticas de formação continuada por meio da parceria universidade e setores públicos e sinaliza que “não é possível afirmar que as formações continuadas promovidas pelo PNAIC repercutiram, diretamente, nos resultados obtidos” (FERREIRA, 2019, p.132), como também não é possível afirmar que o programa não tenha em nada impactado os resultados. Caracteriza que o programa opera a partir de mecanismos e tecnologias performativas, que controlam a organização da escola e o processo educativo, além de promover discursos de responsabilização docente. Entretanto, ainda que a motivação do programa seja a normalização do controle, da regulação e da intensificação do trabalho docente, este “apresentou potencialidades para o campo da formação continuada e da alfabetização” (FERREIRA, 2019, p.133).

Guadagnim (2019) e Ferreira (2019) coadunam com a afirmação de que o PNAIC tem implicações no controle da ação docente e impacta deliberadamente no trabalho pedagógico. Para Guadagnim (2019), o PNAIC é mais um dos programas que imprime a responsabilização do professor pelos resultados, além de promover cerceando de sua autonomia. O gerencialismo posto na execução do programa expressa-se por meio da própria estrutura imposta no contexto da formação, sendo estas: a determinação de uma idade certa para se alfabetizar; a busca de resultados à revelia das características específicas do processo educacional, sobretudo da alfabetização; a distribuição de materiais e recursos prontos e prescritos; a implementação de um currículo comum aos anos em questão; a formação continuada

de professores de forma verticalizada e a ênfase nos resultados a serem observados por meio de avaliações externas. Segundo a autora, o PNAIC é um programa que se pauta na eficiência e eficácia dos resultados, além de ser uma política prescritiva e gerencialista, que nos permite supor o modo operante que o trabalho docente é compreendido no âmbito do programa.

Nesse sentido, corrobora Alferes (2017), que o PNAIC apresenta potencialidades, limites e desafios. Quanto à potencialidade, é importante considerar que este é um programa abrangente e com ações e estratégias delimitadas, propõe o trabalho de alfabetização a partir de materiais específicos, valoriza os materiais já disponíveis na escola, conta com a participação da universidade pública desde a elaboração dos materiais até a formação do professor, além de permitir notoriedade das diferentes áreas do conhecimento. Enquanto limitações, o estudo aponta a descontinuidade da política, a ausência de prestação de contas dos recursos investidos, a falta de mecanismos para garantir que os professores participantes permaneçam no ciclo da alfabetização e por fim, a necessidade de se estabelecer um debate público sobre o PNAIC e com a participação dos professores. Como desafios o texto propõe a continuidade do programa; estabelecer uma rede de diálogo para discutir acerca dos materiais e do trabalho do professor; apoiar os professores na escola, especialmente os professores iniciantes; criar mecanismos para acompanhar continuamente a aprendizagem dos alunos e é urgente revisar os currículos dos cursos de formação inicial de professores.

Essas evidências constituem nuances de pesquisas situadas no campo das políticas educacionais, com enfoque no PNAIC, enquanto política que implica e impacta na alfabetização e na formação de professores. Estas manifestam dois vieses evidenciados por meio da investigação, o primeiro pauta-se nas contribuições do programa para a prática docente, para a formação dos professores e para se obter melhores resultados. O segundo expoente das pesquisas mencionadas acima está no papel gerencialista e regulador promovido pelo PNAIC e a presença da proposta neoliberal nesse tipo de programa, calcado na política capitalista, no controle e na responsabilização.

Isso posto, pode se afirmar que o PNAIC se circunscreve enquanto um programa de formação de professores alfabetizadores, que buscou promover intervenção na prática pedagógica, o acompanhamento da ação pedagógica e o monitoramento de sua prática por meio do processo de avaliação, estes foram

aspectos que buscaram validar e legitimar o PNAIC enquanto uma política de alfabetização, com foco na formação de professores, com interesse em obter melhores resultados no ciclo de alfabetização e orientado por parâmetros da racionalidade técnica, que incentiva a cultura do desempenho e da performatividade. Ainda no contexto das implicações e desdobramentos do PNAIC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, temos que destacar a urgência pela antecipação da alfabetização, que levou o PNAIC para a Educação Infantil, a fim de iniciar as crianças, ainda mais cedo, no processo de alfabetização, com a justificativa de que a imersão das crianças em ambientes alfabetizadores é garantia de se atingir melhores resultados em alfabetização, o propósito dessa ação é suprir o déficit de aprendizagem de leitura e escrita, evidencia-se novamente que a busca por resultados a partir dos índices aparecem nesse tabuleiro!

Nesse sentido, veremos a seguir os contornos do PNAIC proposto para a Educação Infantil, suas conotações e propósitos para a formação de professores da pré-escola, bem como, as nuances e intenções para essa etapa educacional.

4.2 O desdobramento do PNAIC para a Educação Infantil: contextos de formação

Antes de dar início às discussões acerca do PNAIC no âmbito da Educação Infantil, pedimos licença ao leitor para apresentar a 1ª etapa da Educação Básica, a Educação Infantil.

A Educação Infantil foi assegurada pela Constituição Federal (CF) de 1988 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9394/1996), que a instituiu enquanto 1ª etapa da Educação Básica, sendo esta organizada em creche para crianças de zero a três anos e pré-escola para crianças de quatro e cinco anos. O reconhecimento da Educação Infantil mobilizou esforços para a regulamentação desta que à luz da legislação constitui-se etapa importante da educação brasileira. Nosso entendimento é de que os artefatos legais contribuíram, sobremaneira, para a expansão da etapa, à medida que estes garantiram o direito da criança à Educação Infantil e o dever do Estado em ofertá-la.

Alguns instrumentos legais exemplificam esse cenário, como a Emenda Constitucional nº 59/2009, que imputou a obrigatoriedade da Educação Básica dos 04 aos 17 anos e contou com a ordenação da Lei Complementar nº 12.796/2013 para

regulamentar a obrigatoriedade de matrícula nessa etapa, particularmente na pré-escola. No bojo desse construto legal podemos mencionar algumas leis que deram novo ordenamento à etapa, a exemplo da Lei Complementar 11.114/2005, que trata da matrícula das crianças de seis anos ao Ensino Fundamental. A partir deste ato legal, as crianças dessa idade que então pertenciam à Educação Infantil passavam a serem matriculadas no 1º ano do EF. A partir dessa medida foi necessária uma nova organização curricular e política na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A primeira etapa da Educação Básica passa a atender crianças de zero a cinco anos, sendo creche e pré-escola, conforme organização etária já mencionada acima.

Constituem ainda o marco legal regulatório dessa etapa, a Lei nº 11.494/2007 que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e determina a inclusão da Educação Infantil no financiamento da educação, e a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 13.005/2014, que define objetivos e metas a serem atingidas nessa etapa nos próximos dez anos. Destacamos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituída pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que orientam o funcionamento e o currículo dessa etapa. E, por último, o mais recente documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução nº 02, de 22 de dezembro de 2017, que define os direitos de aprendizagem a partir dos campos de experiências para crianças da creche e pré-escola. É nesse contexto que a Educação Infantil é regulamentada enquanto 1ª etapa da Educação Básica e que passa a ser organizada para o atendimento às especificidades da criança que atende.

A intensificação das políticas educacionais para a Educação Infantil que surgiram inicialmente com cunho higienista na década de 1960 dá lugar para a novas concepções, que marcam o campo das políticas de EI nos anos de 1970, estas se pautam na educação compensatória, a fim de suprir as carências culturais e afetivas e os déficits linguísticos existente nas crianças de camadas populares. O quadro das políticas educacionais para a Educação Infantil nos anos de 1980 e 1990 focam esforços na melhoria da qualidade de vida das famílias e na garantia do direito da criança à educação, estas se materializam com a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). No final de 1990 aos anos 2000 a Educação Infantil se constitui enquanto 1ª etapa da Educação Básica e enquanto espaço de socialização cultural e

trocas de experiências e saberes entre crianças e adultos. O campo das políticas educacionais nesse período fora alicerçado pela LDBEN, DCNEI, PNE, BNCC e PNA, estes tem atuado na regulação, escolarização e institucionalização da EI, além de promover um campo de disputa e responsabilização entre Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Acerca da Educação Infantil enquanto campo de direito da criança, dever do Estado e opção das famílias e do ponto de vista da produção teórica, política, curricular e social, Nunes (2012, p. 34) observa ser importante considerar que a etapa:

- (I) Engloba o educar e cuidar da criança de 0 a 6 anos de forma integrada e indissociável;
- (II) Não é frequentado por crianças com mais de sete anos de idade;
- (III) É concebido como um serviço público que atende aos direitos da criança e da família;
- (IV) Responde ao princípio de igualdade de oportunidade para as classes sociais, os sexos, as raças e os credos;
- (V) Os critérios para admissão de crianças são democráticos, transparentes e não discriminatórios;
- (VI) O currículo respeita e valoriza as características culturais da população atendida;
- (VII) Estimula a produção e o intercâmbio de conhecimentos;
- (VIII) Prevê a gestão democrática dos equipamentos, com a participação das famílias e da comunidade.

Segundo a autora, é a partir desses contornos que as políticas e propostas para a EI devem se orientar, na formulação dos documentos que visam a garantia da educação às crianças.

Após essa breve apresentação da Educação Infantil nos propomos a discutir o PNAIC e sua chegada na EI. O Pacto continua sendo da alfabetização e não da Educação Infantil, não propõe um diálogo sobre a cultura escrita na 1ª etapa da Educação Básica, mas sim ratifica o comprometimento de todos, professores gestores, coordenadores pedagógicos e crianças para a aquisição da leitura e escrita a partir de seus pressupostos. O PNAIC é tido aqui como um desdobramento da política de alfabetização, que inicialmente foi pensada para atender as demandas do Ensino Fundamental e a vimos transitar para a Educação Infantil e, portanto, foi delimitado como foco para investigação, uma vez que este se circunscreve neste âmbito das políticas de alfabetização, visto que a formação oferecida aos professores a partir desta política visa os resultados em alfabetização.

O PNAIC foi instituído na EI por meio da Portaria nº 826, de 07 de julho de 2017, no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME), dá novas diretrizes

gerais ao programa e amplia o foco para a formação dos professores de Pré-escola e passa a contemplar.

Art. 2º O Ministério da Educação - MEC, em parceria com os sistemas públicos de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios, apoiará a alfabetização e o letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas.

§ 1º As ações desenvolvidas no âmbito do PNAIC se caracterizam:

I - pela integração e estruturação de ações de formação, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos que contribuam para a alfabetização e o letramento;

II - pelo compartilhamento da gestão do Programa entre a União, estados, Distrito Federal e municípios; e

III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos por meio de avaliações externas.

§ 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.

§ 3º As ações de formação serão conduzidas e monitoradas no âmbito dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, reforçando a responsabilização das redes de ensino pelo desenvolvimento das atividades e resultados do Programa.

O texto deste documento destaca as ações com “foco nos estudantes da pré-escola e do ensino fundamental”, de modo que os professores, coordenadores pedagógicos, gestores assumam o compromisso com a “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, Art. 2º). O cenário é motivado pelo compromisso firmado no Plano Nacional de Educação, em alfabetizar as crianças até o final do 3º ano do EF e pela BNCC que assume a antecipação da alfabetização para o 2ª ano do EF, o PNAIC transita para a Educação Infantil, com foco na formação dos professores de modo a viabilizar o acesso da criança às práticas de leitura e escrita.

Observa-se no texto da referida Portaria que a criança da Educação Infantil passa a ser estudante, bem como, a serem motivadas a ler com fluência, a escrever e a dominar os fundamentos da matemática, esse é o pressuposto que rege o documento, sob a égide do direito é imputada à criança da pré-escola o dever de aprender a ler e escrever. Cabe destacar que o PNAIC é o 1º programa de alfabetização a transitar para a EI, motivado é claro pelas tensões no campo da alfabetização e da aprendizagem de leitura e escrita, esse é mais um impacto promovido pelos índices postos pela avaliação de larga escala, que tem cada vez mais

incentivado ações no campo das políticas educacionais para a antecipação da alfabetização, o PNAIC é a materialidade desse tipo de proposta.

Vamos conhecer o PNAIC que chega à Educação Infantil? O programa é intitulado: 'Leitura e Escrita na Educação Infantil' e tem o objetivo de promover condições pedagógicas aos professores de EI para que estes possam “desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas” (SEB/MEC, 2016, p. 29). O programa de formação pretende:

[...] proporcionar a articulação entre ciência, arte e vida, buscando uma unidade de sentido na qual o professor possa relacionar conhecimentos teórico-científicos com diferentes manifestações artístico-culturais e com seu cotidiano na Educação Infantil. Os conceitos e as formulações teóricas são aprofundados e articulados com manifestações artísticas – poemas, contos, letras de música, reproduções de obra de arte, fotografias, etc. – e com o trabalho pedagógico junto às crianças de creches e pré-escolas. Assim, ao longo do curso, são muitas as oportunidades de dialogar com livros de literatura, textos informativos, filmes, desenhos animados, jogos, imagens, sites, blogs, etc., o que contribui para a ampliação da formação cultural tão necessária à docência. (BRASIL, CADERNOS PACTO ED. INFANTIL, 2017, p. 35)

Portanto, é anunciado seu propósito em fomentar a formação dos professores da 1ª etapa da Educação Básica, a partir de elementos que discutem a leitura e a escrita e que visam ampliar os conhecimentos dos professores nessa área. Em suma, firma-se oficialmente um pacto pela alfabetização das crianças pequenas e a Educação Infantil então é convocada a contribuir oficialmente com os indicadores de alfabetização, leitura e escrita.

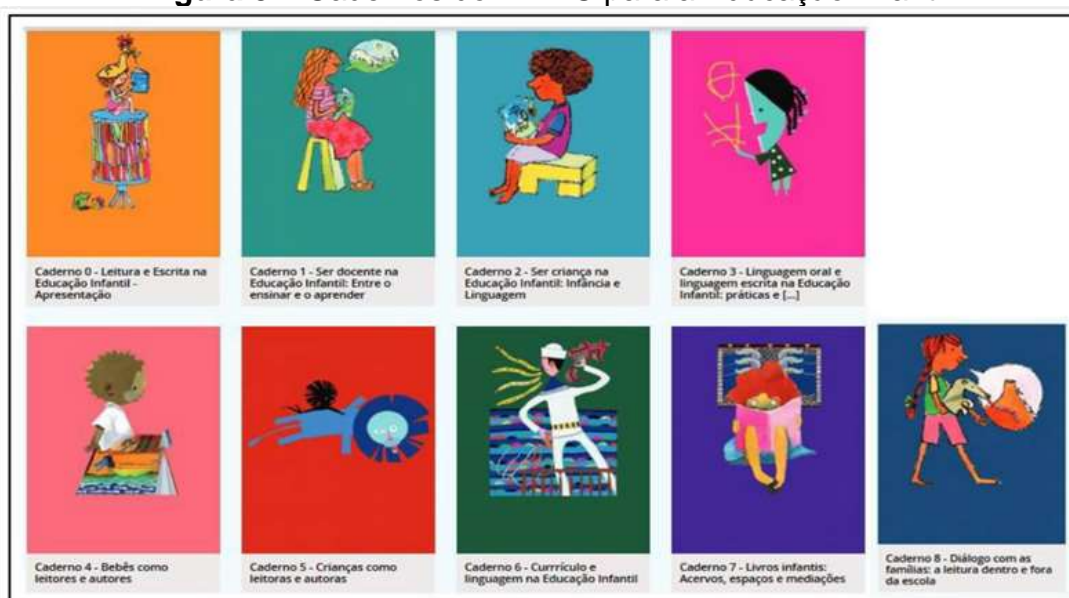
Historicamente, a EI tem sido *lócus* de cobranças e interesses para promover 'práticas de ensino' que visam a escolarização da criança. As discussões no âmbito do currículo são recentes nessa etapa, basicamente dão início nos anos de 1980, inicialmente na pré-escola e, mais adiante, na creche. A EI inicialmente surge sem intencionalidade educativa, entretanto, à medida que as propostas vêm sendo implementadas os currículos transitam entre a escolarização ou preparação para o Ensino Fundamental e a assistência pautada no campo do cuidado. Na atualidade, as políticas de currículo para a área vêm se constituindo na tensão entre práticas de alfabetização e ensino em seus contextos curriculares e na especificidade que lhe é própria à idade de zero a cinco anos.

Levando em consideração o PNAIC enquanto proposta para a formação de professores de Educação Infantil, este passa a constituir as políticas para a etapa com

foco na alfabetização, por meio da implementação de um contexto que se compromete com resultados, tendo em vista que o novo SAEB (2021) propõe parâmetros de avaliação para a EB, a fim de contribuir com a produção de evidências, estatísticas, avaliação, exames e estudos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Vê-se claramente no PNAIC o enfoque no monitoramento da aprendizagem e no trabalho do professor, motivados pelo desempenho e explicita expectativa de responder à questão da ineficácia escolar por meio do controle (DICKEL, 2016).

A formação do PNAIC atingiu um grande quantitativo de professores de EI e EF, os quais foram expostos a uma formação aligeirada e calcada na racionalidade técnica. Na EI o programa esteve estruturado a partir de 08 cadernos para estudo e 01 guia. A seguir, trataremos com mais especificidade sobre o contexto de formação proposto em cada caderno, os objetivos e os campos de abordagem na formação dos professores de Educação Infantil propostos pelo PNAIC. Observa-se que há no material uma maciça preocupação em tratar das temáticas: leitura e escrita.

Figura 3 – Cadernos do PNAIC para a Educação Infantil



Fonte: PNAIC/MEC

No que concerne os cadernos PNAIC Educação Infantil segue a apresentação destes. O caderno 1 – Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender, pretende discutir as relações envolvidas no exercício da docência na EI a partir do prisma da linguagem e da cultura escrita, estes são eixos que perpassam a discussão em todos os cadernos e que nortearam toda a formação dos professores neste

programa. A reflexão perpassa a relação existente entre a formação cultural, a docência na Educação Infantil e leitura literária entre professores e crianças, nesse sentido, o tema é de ampla complexidade devendo tomar contornos diversos no percurso de formação e propõe a reflexão da prática no intuito de provocar e traçar novas possibilidades. A proposta formativa dessa unidade pauta-se na experiência e nas narrativas de professores acerca dos contextos de vida e da profissão, a fim de significar o contexto de formação.

O construto de formação, proposto no caderno 2 – Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem, pauta-se no debate sobre a perspectiva da linguagem na cultura da sociedade. A reflexão é proposta considerando a criança nos diferentes papéis que exerce socialmente, nesse sentido, contribuições advindas dos estudos de Walter Benjamin, Vygotsky, Clarice Lispector, Magdalena Santos e Corsaro somam à tessitura teórico-prática e constituem a teia central da proposta de formação.

O Caderno 3 – Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações, visa discutir a leitura e a escrita na Educação Infantil a partir das linguagens oral e escrita, à luz das contribuições teóricas de Bakhtin. Logo, pauta-se nas relações entre criança, cultura e linguagem. O enredo da proposta para discussão parte da reflexão a partir do trabalho pedagógico em espaços coletivos com crianças de zero a cinco anos, nesse sentido a particularidade da formação docente torna-se fundamental, pois não basta o conhecimento, mas é fundamental a reflexão acerca da tomada de decisão do adulto diante da complexidade com que a criança observa e explora o mundo. Nesse sentido, a abordagem a partir da linguagem oral e escrita toma contornos na proposta de formação que segue, a preocupação com o modo como o professor reconhece essas práticas no cotidiano da EI e a perspectiva de abordagem.

Os bebês protagonizam a discussão no caderno 4 – Bebês como leitores e autores. A proposta é discutir a inserção dos bebês e as possibilidades para propor práticas de leitura a estes, a fim de potencializar o desenvolvimento dos bebês, pois acredita-se que a reflexão sobre os caminhos que potencializam o desenvolvimento dos bebês permite aos adultos a construção de perspectivas novas para o ser e estar no mundo. Os eixos para o debate são: Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso, Bebês, interações e linguagem e Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores.

A sugestão do Caderno 5 – Crianças como leitoras e autoras, é proporcionar a ampliação de saberes, por meio das diferentes linguagens. O debate sobre a apropriação do conhecimento constituirá o contorno das reflexões, com particular interesse na apropriação da linguagem escrita, práticas de leitura e o conhecimento do universo dos livros pelas crianças da pré-escola. Nesse sentido, pretende-se propor uma reflexão acerca da cultura escrita e das situações de aprendizagem às crianças.

A discussão no caderno 6 – Currículo e linguagem na Educação Infantil, pauta-se no tenso debate do currículo na Educação Infantil. A perspectiva discutida no documento privilegia o pensar sobre a natureza do trabalho realizado com as crianças. Nesse sentido, as reflexões perpassam o desenvolvimento de experiências curriculares a partir das diferentes linguagens, tendo as crianças na centralidade das ações. A proposta propõe o enfoque a partir das DCNEIs e da BNCC, com ênfase na discussão curricular, na observação e na documentação pedagógica. A avaliação é objeto de estudo e proposta enquanto potencial de acompanhamento e registro a fim de possibilitar a transição da criança da creche para a pré-escola e da pré-escola para o Ensino Fundamental.

O caderno 7 – Livros infantis: acervos, espaços e mediações, está voltado para explorar a compreensão do uso dos livros e as práticas de leitura na Educação Infantil. Além de abordar a percepção de até que ponto as práticas pedagógicas, com foco nas leituras literárias, contribuem para a formação do sujeito leitor, esta é uma preocupação no contexto abordado. Nesse sentido, buscou-se discutir as estratégias de leitura e de escolha e seleção do material a ser disponibilizado às crianças. O contorno inicial do estudo passa pela apresentação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Pressupõe um estudo sobre a política pública de escolha, da definição de parâmetros e da distribuição dos livros. É nesse enfoque que as autoras do material propõem nos estudos algumas situações de aprendizagens no intuito de promover a reflexão sobre como dinamizar a leitura literária na EI, bem como a organização de diferentes espaços de leitura.

A Educação Infantil, 1ª etapa da Educação Básica, tem em sua regulamentação o destaque para a ação da família no intuito de atender a seus objetivos o caderno 8 – Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola. O diálogo pauta-se na aproximação da família às instituições de Educação Infantil, no intuito de estreitar e criar vínculos, de modo a atender às demandas impostas pela diversidade das

famílias, da cultura, das crenças, de maneira a desenvolver contextos interativos, respeitosos e de desenvolvimento mútuo. As discussões deste caderno pautam-se na compreensão da leitura e escrita e o modo com estas estão inseridas no contexto familiar, visando contribuir também com a formação de pais, portanto, o documento considera importante que o professor compartilhe as experiências propostas nesta unidade de maneira a envolver os pais.

A coletânea apresentada acima retrata os pontos de reflexão e objetivos propostos por cada unidade. A centralidade da proposta de formação está nas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Ainda que a proposta mantenha o foco na perspectiva do letramento, ao contemplar a cultura escrita, enquanto sugestão de trabalho com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, observa-se um emparelhamento com a Política Nacional de Alfabetização (PNA-2019) ao se propor esse engajamento da leitura e escrita desde cedo às crianças. Logo, é mister o constante dilema de alfabetizar ou não na Educação Infantil, o que se observa nesta proposta de formação é que a alfabetização deve ser antecipada no âmbito da creche e pré-escola. A Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil (DCNEI-2010) contribui nesse sentido, ao recomendar o respeito às especificidades da idade, sem a antecipação dos conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental e expõe sobre os saberes específicos no campo da infância para serem potencializados com as crianças, de maneira a ampliar os conhecimentos já construídos.

Vale ressaltar, que este é o primeiro programa nacional de formação de professores, instituído formalmente para a Educação Infantil, com contornos integralmente voltados à leitura e escrita e com uma estrutura muito similar àquela direcionada aos professores alfabetizadores do Ensino Fundamental. Observa-se então, que a perspectiva da alfabetização está instituída oficialmente na Educação Infantil, tendo como parâmetro um programa de formação de professores pensado a partir dos moldes de organização curricular do Ensino Fundamental e que transita para a Educação Infantil. A proposta visa qualificar os professores para o trabalho com a leitura e escrita na creche e pré-escola, vimos então, que mais uma vez as tensões geradas pelas questões polêmicas da alfabetização buscam espaço na EI, no intuito de implementar políticas que visam sanar as problemáticas no cenário da alfabetização.

Nesse sentido, as políticas de alfabetização têm se comprometido em atender a lógica mercadológica, utilitária que cada vez mais coaduna com os interesses do

Estado regulador, em fortalecer os pressupostos da política educacional com foco no desempenho e resultados. A exemplo do proposto no Ensino Fundamental pelas políticas educacionais reguladoras, com a implantação dos programas de alfabetização já mencionados anteriormente neste estudo, como o PROFA, PRALEP, GESTAR, Pró-letramento e o PNAIC, sendo este o mais recente, todos voltados à formação do professor a fim de imputar a estes a responsabilidade pelo processo de alfabetização da criança.

O campo da alfabetização, da leitura e da escrita tem adensado os debates teóricos e práticos, especialmente nas políticas educacionais. Tomamos algumas contribuições teóricas para corroborar as reflexões. Para Sampaio (2005, p. 56), a apropriação da linguagem escrita deve estar articulada às funções sociais desta, contudo, à medida que a escola promove e incentiva o acesso a esta por meio de “normas se divorcia da linguagem, esvaziando-a de sentido”.

Com relação à formação continuada de professores, a autora contribui no sentido de que esta, na maioria das vezes, se dá em um contexto positivista, orientada pela racionalidade técnica e pautada na lógica da fragmentação, nesses moldes se dá o convite para o contexto de ensino e das aprendizagens, “a professora é levada a acreditar no falso princípio de que o todo equivale à soma de suas partes, o que a impede de compreender o conhecimento como totalidade” (SAMPAIO, 2005, p. 56-57).

Sobre a alfabetização na Educação Infantil, Britto (2005, p. 16-17) sugere:

O grande desafio da Educação Infantil está exatamente em, em vez de se preocupar em ensinar as letras, numa perspectiva redutora de alfabetização (ou de letramento), construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito. Antecipar o ensino das letras sem trazer o debate da cultura escrita para o cotidiano é desrespeitar o tempo da infância e sustentar uma educação tecnicista, em que predomina o mito da precocidade e o mito da superespecialização alimentados pela lógica da competitividade.

O desafio posto está em possibilitar às crianças a oportunidade de experienciar a cultura escrita, isso é mais que alfabetizar, o sentido da alfabetização para a criança está no modo como esta vivencia as experiências advindas da cultura escrita, de outro modo contribuiremos para alargar o fosso das desigualdades sociais ao contrário de combatê-las. Nesse sentido, é a vivência no universo cultural que deve orientar a

prática do professor alfabetizador, esta deve estar enredada de oralidade, expressões, discurso, escrita, signos, significados e de sentido.

Segundo Britto (2005, p.17-18), alfabetizar é mais que a internalização do código escrito, é a possibilidade de inclusão do sujeito em um “universo cultural complexo em que a escrita aparece como mediadora de valores e de formas de conhecimento”. Letramento é o mesmo que “viver no mundo da escrita, dominar os discursos da escrita, ter condições de operar com os modos de pensar e produzir a cultura escrita”. A leitura por sua vez é a ação de anunciar o texto impresso, “ler implica interagir intelectualmente com o discurso escrito”. A leitura transcende o código escrito, a metáfora utilizada pelo autor ao dizer que se pode ler com os ouvidos é muito pertinente à forma como a criança se apropria da leitura por meio dos sentidos de ver, sentir e ouvir. “Na educação infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos”.

De acordo com Kleiman (2006, p.19), letramento pode ser definido por “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. Para Mortatti (2004), o letramento se constitui por um conjunto de práticas sociais. Conforme Soares (2004), a alfabetização e o letramento são nuances que se articulam e se significam, são indissociáveis, propõe que a alfabetização se constitui pela aquisição do sistema convencional de escrita, se desenvolve em contexto articulado às práticas de leitura e escrita. O letramento, no entanto, é o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, para a autora “a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos”, alfabetização e letramento (SOARES, 2004, p. 14).

O contexto conceitual percorrido ilustra o campo da alfabetização e letramento que cada vez mais tem inspirado as políticas de alfabetização, tendo em vista os baixos resultados em leitura e escrita e os reflexos destes para o Ensino Fundamental. Essa é a lógica para a implementação do PNAIC na EI, o foco do programa está em contribuir com os índices de alfabetização das crianças. É importante destacar que não se trata de excluir as práticas sociais de leitura e escrita do âmbito da Educação Infantil, mas sim de compreender que um programa como este impacta no currículo desta etapa, promove a preparação das crianças para o que está por vir, na prática do professor e em toda a organização dos tempos e espaços na Educação Infantil.

Em resumo, o PNAIC da EI dedicou-se a propor encadeamentos à prática pedagógica do professor, no que tange à leitura e escrita, de modo a aproximá-lo mais dessa organização didático-pedagógico proposta para a alfabetização e que vem aos poucos se infiltrando nas discussões de currículo da creche e da pré-escola. Para Baptista (2010), a formação do professor de EI é uma formação exigente, exige estudo das teorias de modo a desenvolver um potencial para uma investigação profunda sobre o fazer pedagógico nessa etapa.

Acerca do processo de aprendizagem da leitura e escrita e das linguagens na Educação Infantil, Garcia (2005, p. 61) adverte:

Embora seja indispensável que a criança tenha acesso à linguagem escrita, [...]. Ter acesso na escola às diferentes linguagens – gráfica, gestual, plástica, cinestésica, musical, corporal, televisiva, informática, etc. – é fundamental. A pré-escola é o espaço, por excelência, de iniciação nessas linguagens. É imprescindível que criança desenhe, não para desenvolver “habilidades”, mas para ter acesso à linguagem pictórica; ao cantar, não é para, simplesmente, ocupar o tempo na pré-escola, e sim ter a possibilidade de acesso à linguagem musical; ao modelar, pintar, recortar e colar, ter acesso à linguagem plástica; ao liberar seus movimentos, está se expressando com todo o seu corpo e tendo acesso à linguagem corporal...

Presume-se que são essas linguagens que devem demarcar o espaço dos contextos de formação de professores na Educação Infantil, esta deve ser uma formação pautada em preservar a identidade da infância a ponto de construir pontes possíveis para a compreensão da mediação no processo de desenvolvimento da criança e do conhecimento.

Em síntese, conclui-se que um programa de formação de professores como o PNAIC objetiva sim atingir o propósito da alfabetização antecipada na etapa da EI, tendo em vista o foco prescritivo proposto pelo programa. Mais uma vez, os professores são convocados a participar de uma política que visa a promoção do controle da prática pedagógica.

O PNAIC que chega à EI não atende as necessidades formativas dos professores, tendo em vista as especificidades da etapa e as conseqüentes exigências para se exercer a docência na 1ª infância. Este promove uma formação aligeirada e no formato cascata, modelo este característico deste programa, visto que os professores são os replicadores da proposta. A proposta expõe claramente o objetivo de promover uma ambiência da alfabetização para as crianças da EI, a fim

de que estas possam aprender a ler e escrever antes mesmo de adentrar ao Ensino Fundamental, há uma clara antecipação do ciclo de alfabetização para essa etapa.

Nos empenhamos até aqui em dialogar acerca do campo da Educação Infantil, com especial interesse em dar destaque ao espaço que a alfabetização tem ocupado nessa etapa, especialmente com a chegada do PNAIC. Traçamos as linhas gerais dos desdobramentos do programa e as implicações deste para a EI, esperamos ter nos aproximado do leitor, a fim de que este possa ter atendido a sua expectativa em compreender esse desenho da política de alfabetização tecido intencionalmente para a 1ª etapa da Educação Básica. A discussão que segue na próxima seção ocupa-se em dialogar acerca da Política Nacional de Avaliação e analisar, à luz dos indicadores de leitura e escrita da Prova ANA e Prova Brasil, os impactos do PNAIC para a educação em Mato Grosso.

4.3 A Política Nacional de Avaliação da Educação Básica: percursos e percalços

Feita a exposição com relação às políticas educacionais de alfabetização com enfoque no PNAIC na seção anterior, dedicamo-nos aqui a discutir os caminhos que constituem a política nacional de avaliação.

Importante destacar que a política nacional de avaliação emerge a partir dos marcos regulatórios que apregoam e definem parâmetros a esse campo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9394-96) traça as principais linhas de compromisso para que os sistemas de ensino possam percorrer no tocante à política educacional e aos elementos que constituem os itinerários de qualidade para a educação segundo estas políticas instituídas.

A LDBEN define a responsabilidade da União, Estados e Municípios para a regulamentação dos parâmetros educacionais a serem seguidos, particularmente no que tange a organização nacional da política de avaliação, pontua e define no Art. 9º, inciso VI, que a União incumbir-se-á de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

Como dito anteriormente, a justificativa para a implementação de políticas de avaliação é pautada na qualidade, com face a esse pressuposto se justifica então a implementação de políticas de avaliação que possam aferir esta qualidade. A lei ainda

determina no Art. 87, inciso IV, que é de responsabilidade da União, “IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar”, esse é o parâmetro que justifica os esforços e financiamento a fim de se obter dados acerca da educação brasileira, por meio de mecanismos que traduzam o cenário educacional.

Entretanto, o verdadeiro cenário educacional, tem sido definido a partir de interesses privados, com finalidades expressas que privilegiam o campo do mercado, de modo a atender os interesses dos reformadores, que visam a eficiência do processo educacional. Não se trata aqui de promover a negação da avaliação, visto que esta se constitui parte fundante da educação, a escola fundamentalmente precisa da avaliação no percurso de ensino e aprendizagem, trata-se então de suscitar o debate e articular as melhores estratégias para projetar caminhos de interesse da educação com vista ao campo democrático e da sociedade.

E por último é importante destacar que à medida que implementam políticas de avaliação dessa natureza, pautadas em modelos e que visam quantificar o processo educacional e reduzir o tão complexo campo da educação a meras matrizes, as prioridades reais existentes, que carecem de debate e reflexão no cenário educacional, são deixadas à margem para dar lugar ao reducionismo, ao simplismo, ao desempenho e ao conformismo, questões estas que estão presentes na agenda governamental contemporânea, tendo em vista que a dimensão social e cidadã do sujeito de direito tem ocupado espaço periférico e encorpado o coro das possibilidades viáveis àqueles que mais precisam.

O cenário da avaliação externa no Brasil se institui por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), este foi criado no ano de 1990, a fim de avaliar a qualidade do ensino e subsidiar a implementação de políticas públicas e a ação de governantes, gestores e professores, por meio dos resultados obtidos. Em 2005, o SAEB é normatizado pela Portaria 931, de 21 de março de 2005, que institui no bojo da política nacional de avaliação a estrutura que comporá os processos de avaliação, sendo estes: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) esta também é conhecida como Prova Brasil.

Os objetivos da ANEB e ANRESC são definidos na Portaria Nº 931/2005, conforme abaixo:

Quadro 8 – Objetivos ANEB e ANRESC

ANEB	ANRESC
<p>a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;</p> <p>b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;</p> <p>c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;</p> <p>d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas;</p> <p>e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores;</p>	<p>a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;</p> <p>b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;</p> <p>c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;</p> <p>d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam.</p>

Fonte: MEC/INEP

Ambas corroboram o conceito de avaliação de segunda geração, conforme afirmam Bonamino e Sousa (2012). O foco destes instrumentos está em avaliar a qualidade da educação e produzir informações que refletem o desempenho dos educandos e sustentam o discurso de que estas subsidiarão a implementação de novas políticas públicas educacionais, a fim de atingir a melhoria da educação. Entre os objetivos da ANEB está o de não retratar a identidade das escolas a seus respectivos dados, já a ANRESC propõe que cada escola receba os resultados obtidos, esta ainda sugere que os dados são importantes para a escolha dos gestores.

Dado o movimento de implementação de políticas educacionais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de adequar o sistema às novas demandas, em 2018 o então presidente da República, Michel Temer, instituiu o Decreto nº 9432, de 29 de junho de 2018 para regulamentar a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, devendo esta ser constituída pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional de Certificação de

Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A política sinaliza para avaliar a oferta e verificar por meio de exames a qualidade da educação, além de subsidiar e monitorar as políticas educacionais a fim de promover a implementação de novos elementos, tendo em vista os resultados obtidos. A aferição das competências e habilidades constituem o arranjo de conhecimento das bases curriculares que se espera que o aluno domine após a etapa concluída. Constituem objetivos e princípios da política:

Quadro 9: Política Nacional de Avaliação

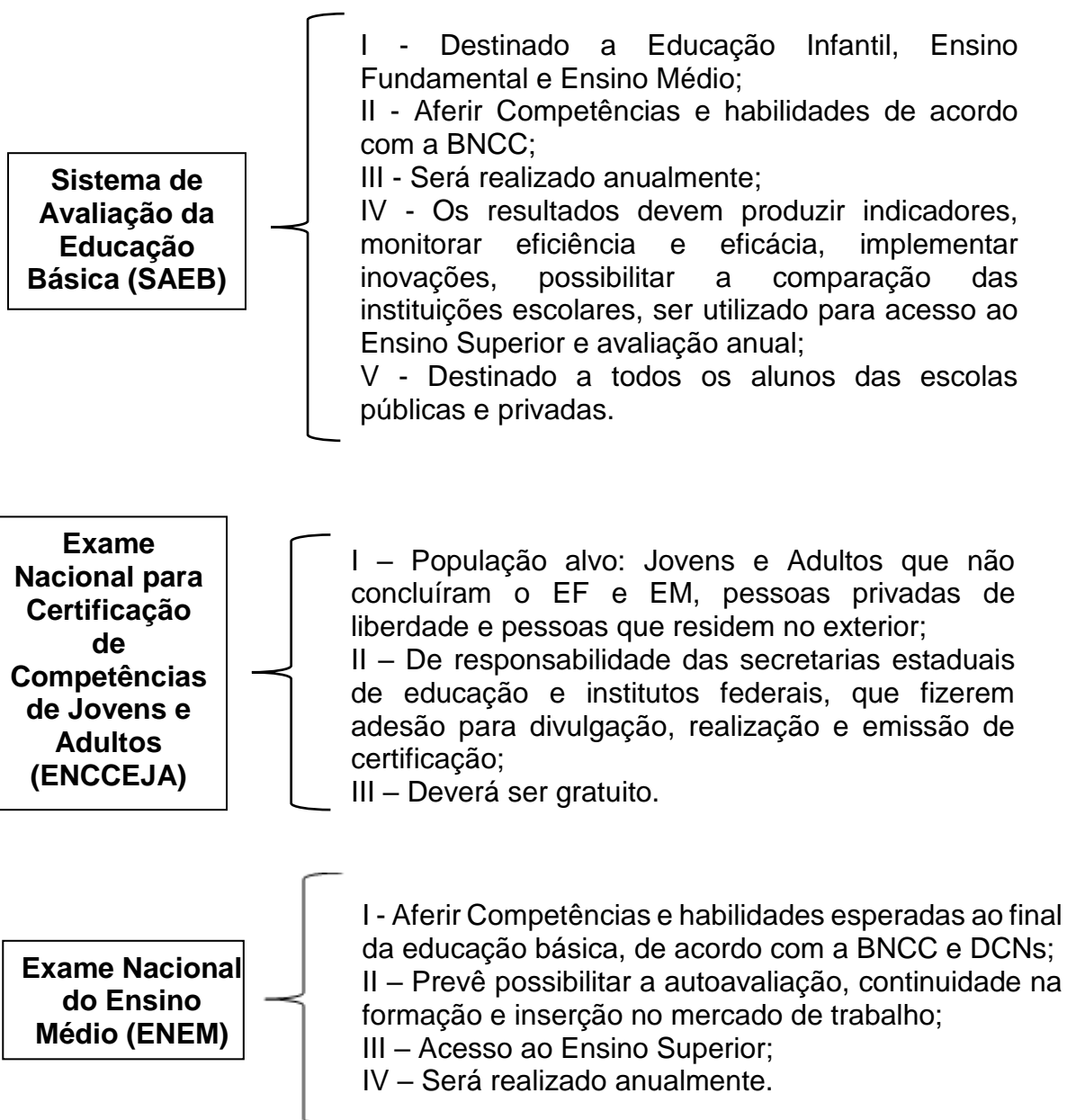
Objetivos da Política	Princípio da Política
I – diagnosticar as condições de oferta da educação básica; II – verificar a qualidade da educação básica; III – oferecer subsídios para o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais; IV – aferir as competências e as habilidades dos estudantes; V – fomentar a inclusão educacional de jovens e adultos; e VI – promover a progressão do sistema de ensino.	I - igualdade de condições para o acesso e a permanência do estudante na escola; II - garantia do padrão de qualidade; e III - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Fonte: MEC/INEP

O texto prevê o estímulo à inclusão dos jovens e adultos no processo educacional, entretanto, no governo do presidente Michel Temer, observamos o desmonte das políticas de EJA no país. A falta de investimento na modalidade tem levado a uma série de medidas para a desmobilização da EJA, a exemplo da extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão este responsável pelo incentivo e estímulo a políticas e programas voltados à formação de professores, a redução de investimento em material didático e o repasse de recursos para apoiar estados e municípios. A falta de investimento desmobilizou a EJA levando ao fechamento de escolas e a extinção do Programa Brasil Alfabetizado, dentre outras medidas que proveram grande impacto na oferta de EJA no país. O incentivo é para a realização de provas eventuais a fim de que os estudantes dessa modalidade possam obter a aprovação sem se quer participar das aulas ou frequentar o espaço da escola.

No intuito de normatizar a política, o Ministério da Educação institui normas complementares à Política Nacional de Educação Básica por meio da Portaria nº 458,

de 05 de março de 2020. Nesse documento há a extinção da ANEB, da Prova ANA e da ANRESC (Prova Brasil), que passam a vigorar com a nomenclatura SAEB e com nova proposta de abrangência, contemplando desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A portaria regulamenta a estrutura da avaliação conforme síntese que segue:



Fonte: MEC/INEP

A Portaria 458/2020 dá nova estrutura à política nacional de avaliação e institui novos elementos para a regulamentação desta. De acordo com o documento as avaliações e exames são de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e devem ser organizadas nas respectivas etapas,

Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O SAEB tem por propósito de acompanhar a qualidade da educação por meio do confronto dos resultados obtidos pelos educandos, além de subsidiar o IDEB

A proposta do novo SAEB justifica-se pelo extrato que este se propõe oferecer acerca da educação no país, nos estados, municípios e instituições educativas. Inicialmente, a avaliação na Educação Infantil deverá ocorrer a cada dois anos, sendo esta de natureza não cognitiva. No Ensino Fundamental ocorrerá no 2º, 5º e 9º ano e no 3º ano do Ensino Médio, sendo que gradativamente esta se ampliará para todos os anos de escolaridade, ressaltando que a referência de currículo para a elaboração das avaliações externas é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A fim de estabelecer parâmetros e diretrizes ao SAEB, a Portaria nº 10, de 08 de janeiro de 2021 (INEP), ratifica os objetivos do SAEB:

- I – construir uma cultura avaliativa, ao oferecer à sociedade, de forma transparente, informações sobre o processo ensino-aprendizagem em cada escola, comparáveis em nível nacional, anualmente e com resultados em tempo hábil, para permitir intervenções pedagógicas de professores e demais integrantes da comunidade escolar;
- II – produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento de séries históricas;
- III – avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no País em seus diversos níveis governamentais;
- IV – subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e
- V – desenvolver competência técnica e científica na área da avaliação educacional, por meio de intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa, bem como, de servidores do Inep, docentes e gestores da educação de todos os entes envolvidos.

A sistematização dos objetivos do SAEB expressa a real intenção de que o alcance dos resultados possa estabelecer parâmetros de comparação entre as escolas, tendo em vista o envolvimento da sociedade a fim de que esta possa cumprir o papel de fiscalizadora da educação, pois, desse modo, pressupõe-se que haverá como cumprir a função reguladora que se pretende com esse tipo de avaliação de larga escala. No bojo dos objetivos estão termos que marcam explicitamente as intenções do projeto neoliberal, ao justificar que o SAEB se compromete em: comparar, monitorar e desenvolver competência técnica. Estes são vieses percorridos

pelas intenções de um mercado que busca adentrar o campo da educação para explorá-lo enquanto mercadoria potente.

No intuito de fortalecer esse tipo de projeto, o SAEB contribui para evidenciar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), regulamentado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, este monitora os contornos que compõem o desempenho da educação básica a partir do princípio da padronização das aprendizagens exigidas. O IDEB, que afere a qualidade do ensino, conta então com os resultados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado pelo INEP/MEC, a cada dois anos, pelos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ao do Ensino Médio. Essa é uma avaliação por amostragem a fim de obter dados quantitativos para medir o desempenho dos educandos e conta com dois processos, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), materializada pela Prova Brasil, ambas são responsáveis por apontar o desempenho dos alunos. Os dados do SAEB apontam um diagnóstico dos estados e municípios e da escola.

O cenário exposto acima tem justificado a implementação de políticas que buscam garantir o padrão mínimo de qualidade e o investimento em formação de professores acreditando ser esta a saída para se atingir o esperado no tocante às aprendizagens dos educandos e o consequente impacto nos índices. Além de estimular a competição entre as escolas, visto que os resultados impulsionam a concorrência entre estas, as avaliações externas também ferem a autonomia das instituições educativas, pois acabam por definir os conteúdos aos quais a escola deve trabalhar para atingir os objetivos de aprendizagem definidos por estas avaliações. Observa-se no interior da escola uma corrida desenfreada e desarticulada do projeto de escola, em função de se atingir índices satisfatórios e estimulando o ranqueamento entre as instituições.

Os indicadores/marcadores da qualidade da educação, definidos pela política a partir dos pressupostos neoliberais, que tanto aterroriza a escola básica, por oficialmente demarcar o lugar ocupado pela qualidade na educação, não devem ser vistos como padrões a serem seguidos, pois expressam o quanto a eivada política neoliberal é enviesada, tendo em vista que seus propósitos não visam a viabilidade possível para se atingir os pressupostos de qualidade. Assim, inferimos que a ideia é exatamente essa, uma corrida infinita pelo que nos apresenta como impossível de se atingir, considerando a realidade existente nas escolas brasileiras, esta parece ser a

intenção: correr em círculos de modo a não encontrar nem o começo nem o fim disso. Para Bondioli (2004), os indicadores são nuances que podem, ou não, indicar o caminho para que alguns dos objetivos compartilhados sejam atingidos.

É claro que um dos desafios a ser vencido na educação básica brasileira é o da qualidade, essa é uma tarefa complexa e há algum tempo os sistemas de avaliação vêm apontando o triste histórico da baixa qualidade da educação no Brasil. A tensão está em caminhar rumo a uma prática que se traduza em ações efetivas rumo a essa tão sonhada qualidade. No entanto, os resultados das avaliações de larga escala não servem aos interesses da escola, visto que estes atendem a organismos externos a esta, a fim de realinhar e definir as políticas públicas educacionais. Outra questão importante de ser aventada é a importância dada a um modelo de educação apregoado a partir dos resultados em detrimento do debate da formação crítica e reflexiva dos sujeitos. Cada vez mais, avista-se no cenário educacional brasileiro a presença do debate da qualidade a partir dos resultados das avaliações de larga escala, atualmente a avaliação se insere na política educacional brasileira enquanto marco definidor destas.

Discutir a qualidade da educação a partir da premissa de que esta constitui-se também por meio do processo de avaliação construído pelo coletivo de escola a partir de suas referências sociais, políticas e culturais, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), nesse sentido, o debate requer a aproximação dos reais elementos constitutivos da escola, como a situação socioeconômicas dos educandos e famílias, a precarização do trabalho docente e a valorização do professor, que está imbricada em questões que envolvem desde o salário dos docentes às condições do trabalho exercido por estes profissionais, há que se pensar a qualidade da educação a partir desse prisma. Pois, todo contexto em educação que não pese estas questões enquanto implicações diretas para a qualidade, carecem de atenção, visto que as armadilhas das políticas neoliberais caminham nessa direção, da responsabilização do professor (FREITAS, 2007).

A respeito das mudanças e contornos da qualidade na escola, Freitas (2005, p. 928) aborda a questão ao afirmar que:

É fundamental mobilizar e motivar cada escola para que ela construa o seu caminho de melhoria e, com isso, promova maior organização dos trabalhadores da educação e sensibilize todos os servidores para a importância do seu trabalho. Cada escola deve tornar-se um centro de reflexão sobre si mesma, sobre o seu futuro. Este desafio poderá ser

mediatizado pelos especialistas existentes nas redes e pelas universidades, mas não poderá ser concretizado por estes se em cada escola não houver um processo interno de reflexão conduzido pela sua comunidade interna de forma participativa. Neste sentido, os gestores têm um importante papel mobilizador a cumprir.

Nesse sentido, é fundamental que os processos reflexivos ocorram no coletivo da escola, envolvendo pais, professores, funcionários, gestores, alunos e comunidade escolar. Mais uma vez, recorro ao poeta, na tentativa de significar esse árido cenário,

2

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde Entre todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.
(João Cabral de Melo Neto, 2003, p.345)

Bem assim, como um artesanato, uma construção a várias mãos, um ir e vir, um tecer, um movimento diário e coletivo, inspirado no princípio da cooperação, da forma dinâmica, da estrutura e dos procedimentos necessários para que a figura individual dê lugar a uma proposta coletiva. Acreditamos que é por meio desse arranjo coletivo que se abre a possibilidade para encorpar, erguer, entender, entretender, aglomerar e aglutinar na teia da qualidade, livre de armação, regulação e obscurantismo! Essa é a pauta urgente que precisamos organizar na escola!

As Políticas de Alfabetização sempre estiveram na envergadura do discurso tecido nas Políticas Educacionais no Brasil, especialmente nas discussões em torno das reformas educacionais, da qualidade da educação e dos potenciais itinerários que podem levar à apreensão da leitura e escrita. Para Hypolito (2011, p. 04), as políticas constituem foco de interesse da administração pública e aponta dois momentos que marcam esse processo,

Pode-se identificar dois momentos inseparáveis, mas distintos, das políticas neoliberais em educação. Um, mais definido pela criação e implementação dos exames, testes, classificações (rankings), políticas de avaliação em larga escala, definição de padrões curriculares nacionais/regionais e formas de certificação. Outro, melhor identificado mais recentemente, caracteriza-se por introduzir, de forma mais agressiva, as parcerias público-privadas, as relações de quase-mercado, com profundas mudanças na gestão e na organização escolar, a partir de modelos tipicamente gerencialistas.

Expõe-se ordenamento para a implementação de novas políticas, estas são alimentadas pelos resultados e ocupam a perspectiva gerencialista e reguladora que promove a competição no âmbito da educação pública, a ideologia de mercado tem cada vez mais se ocupado destas.

4.4 Os contornos da avaliação de larga escala e seus impactos na educação

É nesse cenário que as avaliações de larga escala encontram fôlego para justificar os índices, aos quais definem legítimos representantes da qualidade na educação. Articulado a essa preocupação temos observado que as políticas de avaliação têm sido a grande motivação para o surgimento de novas políticas específicas a esse campo, bem como, têm estado a serviço do ranqueamento da educação e instituído um conseqüente campo de disputa, aflorando cada vez mais tensões e fragilidades a esse cenário, a exemplo dos recursos destinados às escolas com altos índices e o bônus aos professores que atingem as metas. De acordo com Urel (2016, p. 64), em sua pesquisa sobre a legitimação das avaliações em larga escala,

A expansão de sistemas de avaliação educacional e, conseqüentemente, a elaboração de políticas de gestão derivadas dos resultados da avaliação em larga escala foram influenciadas pelo movimento de reforma neoliberal, o qual estabeleceu, a partir da década de 1990, a qualidade do ensino como principal objetivo da política educacional e definiu os resultados da educação escolar como seu principal indicador.

A pretensão com esse modelo de avaliação pressupõe um investimento na qualidade da educação, entretanto, esta proposta não traduz o cenário da qualidade, posto que os indicadores se apresentam a partir de contextos isolados e de regulação. De maneira que o Estado exerce o controle tanto das políticas educacionais, quanto de sua execução e dos resultados esperados. Contudo, os itinerários que constituem os campos das aprendizagens no interior da escola, tendo os contextos de vida dos sujeitos, da cultura, da política, do social, particular e do coletivo, vão para além do que prevê as avaliações externas e concorrem para o campo das resistências instituídas no interior da escola, à medida que novas implementações na área vem surgindo como ideário salvador.

Algumas pesquisas, como Silva (2016), Nienow (2016) e Gomes (2015), apontaram que os resultados das avaliações de larga escala têm servido de mote para

a implantação e implementação de novas políticas e programas na área da alfabetização. Neste estudo, abarcou-se essa discussão, da interferência dos indicadores de qualidade, propostos pelas avaliações de larga escala, na sistematização de novos caminhos, ou seja, de percursos que pudessem levar a aprendizagem da leitura e da escrita pelos educandos nas escolas brasileiras.

No bojo das políticas de avaliação na educação brasileira, no ano de 1990 é instituído o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), constituído por um conjunto de avaliações externas, que visam aferir o desempenho as escolas diante dos indicadores estabelecidos. É a partir dos resultados postulados por este sistema, que as políticas educacionais são implantadas e implementadas. Os resultados destes instrumentos permitem ainda o acompanhamento dos sistemas educacionais pelo Ministério da Educação, com a justificativa de propor ações para a resolução dos problemas que são identificados a partir destes parâmetros.

As medidas tomadas nessa seara têm articulado a centralização dos instrumentos avaliativos de maneira a adensar o contexto das avaliações externas e centralizar cada vez mais o sistema de avaliação na esfera do Estado, pois os resultados destas têm contribuído para nortear políticas e programas. Alguns aspectos surgidos desse cenário carecem de reflexão, pois esse conjunto de reformas e a conotação dada à avaliação de larga escala tem ampliado e estimulado a competição entre as escolas, instituindo o ranqueamento e promovendo um cenário de distanciamento e de interesses individuais de cada instituição, a pergunta ‘a que e a quem serve?’, parece fazer muito sentido considerando o campo exposto. Entretanto, observa-se que a padronização de provas utilizadas nas avaliações de larga escala tem provocado e mobilizado campos de resistência entre a comunidade acadêmica e educacional, e fortalecido o debate sobre as contribuições positivas deste tipo de medida para a educação (BAUER et al., 2015).

Os resultados das avaliações de larga escala têm se materializado nas políticas educacionais e se justificado pela necessidade de mudanças e melhorias no contexto da gestão e em função dos resultados de aprendizagem. Verdadeiramente, observa-se o exercício do controle hierarquizado da execução ao resultado e da lógica gerencialista que busca eficiência e eficácia. A partir do momento em que a avaliação de larga escala surge com essa conotação, todo o cenário da escola muda, desde a gestão, a estrutura de pessoal, física e pedagógica, nessa conjuntura a escola passa a ser monitorada e conduzida por instrumentos externos a ela.

Os estudos de Bauer et al. (2015, p. 1370) mostram que:

(...) por meio das avaliações, busca-se o poder de induzir o(s) outro(s) a fazer o que se deseja. Ademais, possibilita um discurso progressista, agora reconceituado, de possibilitar a autonomia da escola, a descentralização da gestão, a participação etc. Não é coincidência que algumas reformas ancoradas no fortalecimento dos mecanismos de testagens em larga escala defendam medidas democratizadoras da gestão, como a eleição de diretores etc.

As avaliações de larga escala têm potencializado segundo Bauer et al. (2015), os argumentos necessários à manutenção e expansão destas, pois pautam-se desde a responsabilização de professores e instituições pelos resultados obtidos ao comprometimento destes em melhorar estes indicadores garantindo as aprendizagens padronizadas, relativizando o compromisso dos governantes. Nesse sentido, a escola tem trabalhado para validar a cultura da avaliação a serviço do Estado e com foco nos resultados. Outro fator apontado pelos autores sobre a atuação das avaliações externas dizem respeito ao clima de competitividade entre escolas e famílias, pois os resultados das aprendizagens dos alunos, a partir dos números divulgados, motivam os pais a buscarem estabelecimentos com melhores indicadores, ainda que estejam distantes dos espaços de convivências das famílias e apresentem inúmeras diferenças de ordem social, econômica, cultural e política. Nesse sentido, as avaliações externas têm se comprometido com o controle das redes de ensino (BAUER et al., 2015, p.1371).

Segundo os autores, “as avaliações padronizadas em larga escala possuem um papel político que não pode ser desconsiderado, ganha importância a análise tanto de suas finalidades e propósitos quanto dos efeitos que essas podem ter nos sistemas educativos em que são aplicadas” (BAUER et al., 2015, p.1371). A preocupação então deverá recorrer nos propósitos da avaliação, em quais conotações políticas o debate permeará para sua efetivação. Os padrões que cerceiam e empobrecem as possibilidades de alargar o campo de conhecimento perduram nas avaliações de larga escala, empobrecem o currículo escolar, pois todos os esforços se voltam para os conteúdos propostos nestes instrumentos.

Nessa conjuntura, as reformas educacionais vêm sendo instituídas com pontos relevantes que carecem de serem demarcados aqui, além da retórica eivada na tentativa de prestigiar as avaliações externas no bojo da educação brasileira, com vista na gestão das redes públicas, vimos também uma crescente responsabilização dos

professores com vista à garantia de sucesso ao cenário educacional, justificativa esta baseada nas evidências postuladas pelas avaliações de larga escala, esse é o padrão. Os programas de alfabetização que foram implementados nos últimos vinte anos denotaram uma expressa dependência dos resultados destas avaliações, pois se justificaram com a emergência de alfabetizar as crianças, de certo modo estes também justificam e validam as avaliações externas, visto que estas são reconhecidas por dar valor. Vimos o ideário neoliberal dos reformadores empresariais se fortalecer à medida que estas avaliações são aceitas e cada vez mais validadas como representação de qualidade às redes educacionais, desse modo, os resultados são utilizados para promover o gerencialismo das escolas.

Freitas (2016, p. 128) propõe uma reflexão importante acerca das avaliações, considera-as importante para as políticas educacionais, entretanto, observa que, “se inseridas em políticas inadequadas, perdem a utilidade que têm e se convertem em algozes da escola pública e do próprio magistério”. Para o autor, a avaliação se tornou um instrumento para se consolidar o campo de disputa e controle da escola pública brasileira, visto que o grande propósito é transformar a escola pública em um espaço cada vez mais competitivo a fim de atender a demanda de mercado. A ideia que vigora nesse tipo de projeto é o controle da escola e, conseqüentemente, da ação dos professores, nesse sentido, as avaliações externas, com suas formas padronizadas, contribuem para eivar cotidianamente o espaço democrático e autônomo da escola pública.

Essas propostas reformadoras que definem o que, quando e onde ensinar têm adentrado a escola brasileira, seja pelos programas instituídos, com foco na prática docente, seja por documentos e leis, a exemplo da BNCC, que definem um padrão básico de conteúdos a serem aprendidos pelos educandos e ainda deliberam o ano de escolarização para estas aprendizagens. Subjaz nessas propostas o discurso acerca dos direitos de aprendizagem, estes emitem luz às avaliações externas, que por sua vez servem como mote para impulsionar o trabalho da escola, estas percorrem incansavelmente pelos objetivos destas avaliações, perdem a identidade de escola e de educação enquanto em público, passam a servir às elites que buscam a dominação deste campo.

Freitas (2016, p. 129) propõe a reflexão para esse debate a partir das três frentes que visam o controle e regulação do ensino nesse projeto ideológico, são estas:

- a) A avaliação de larga escala censitária;
- b) A formação dos profissionais da educação;
- c) A padronização dos materiais didáticos.

Esses vieses acima justificam o *modus operandi* que o Estado vem atuando e instituindo políticas públicas. No contexto educacional brasileiro vimos recentemente, em 2018, a aprovação da base curricular para a educação nacional, visto que esta é um arranjo que estabelece a parâmetro para a referência a ser medida pelas avaliações, logo, exige e impulsiona políticas que visam potencializar a formação de professores a fim de se obter resultados e, por fim, a definição de conteúdos pontuais e delimitação dos tempos de aprendizagem, estes impulsionam a produção de material didático. Enfim, o controle adentra a escola pública brasileira e a sala de aula, com a definição de conteúdos e de metodologias prescritivas. A BNCC é a referência que faltava para validar as avaliações censitárias e compor o rito da filosofia de controle que vem aproximando cada vez mais a educação pública dos caminhos que levam à privatização desta.

Acerca do campo das políticas, particularmente na educação, vimos o cenário da qualidade ser fortemente marcado pelas evidências apontadas nas avaliações, temos visto há tempos que estas não colaboram para a melhoria do processo educacional, quiçá da qualidade, entretanto, têm protagonizado o palco dos debates e cada vez mais tencionado e relacionado a questão dos números com uma evidência de melhoria ou não do processo. Ainda que os números demonstrem crescimento há que se discutir o cenário, pois estes por si só não representam a qualidade da educação, uma vez que a produção do conhecimento, da criatividade, da reflexividade, da subjetividade, da singularidade não se materializa nestas avaliações (FREITAS, 2016).

O compromisso com a qualidade da educação não encontra caminhos promissores no campo da disputa ou concorrência imposta pela lógica de mercado, ora pois, o propósito da educação não está em explicar o antagonismo entre perder e ganhar, mas sim, em legitimar um espaço no qual pessoas participam da produção de conhecimento clássico, científico, cultural, histórico, social e político. Logo, a avaliação baseada em testes e resultados pragmáticos que visa a competição entre os pares, os professores e as instituições, não se compromete com uma educação de qualidade, pois possui um viés alienante com intuito de proferir um cenário de

competição e culpados, estas não contribuem para se pensar e subsidiar novas políticas públicas na área.

As avaliações em larga escala imprimem a interferência externa no contexto da escola, estas por sua vez são inseridas e validadas com o velho discurso de contribuir com a melhoria do processo educacional a partir dos resultados postulados e negando todo o construto de autoria dos professores, alunos e gestores escolares em um ambiente que se constitui por sua singular capacidade de transformar, significar e ressignificar a realidade. A possibilidade de se fortalecer o trabalho docente e a ação pedagógica por meio da ação coletiva e colaborativa, entre os pares, se fragiliza diante da engessada padronização proposta por este projeto. A padronização então ganha campo nessa proposta, pois, com a oportunidade de se medir o quantitativo de conhecimento, coopera com a possibilidade de cercear o tempo, o conteúdo e a prática do professor. Não se trata de negar aqui o potencial da avaliação interna da escola, que visa encontrar caminhos e construir arranjos possíveis para a promoção de espaços potentes de aprendizagem.

Bonamino e Sousa (2012) observam que o cenário das avaliações em larga escala no Brasil toma por pressuposto o que as autoras definem por três gerações desse processo. Sendo que a primeira geração não visa a responsabilização da escola pelos resultados, mas sim acompanhar a evolução do processo e desempenho dos alunos. As avaliações de segunda e terceira geração tendem a subsidiar as políticas públicas a partir de seus resultados e consequentemente responsabilizam a escola e professores pelo cenário apresentado. As avaliações de segunda geração têm seus resultados divulgados, fator este que contribui para uma mobilização no tocante à sociedade que atua pressionando as instituições e também dos agentes da escola que se sentem responsabilizados pela atual conjuntura e saem em busca de resolução para o problema. As avaliações de terceira geração trabalham com o contexto da responsabilização a partir de sanções e recompensas em detrimento dos resultados obtidos.

São essas avaliações, com interesse em produzir um índice para a qualidade, as responsáveis por propor uma nova ordem dentro das escolas, seja a partir de políticas, de mudanças no currículo, de seleção livros e de saberes aos quais os educandos devem ou não dominar, a metodologia adequada para esse fim e o investimento em formação de professores para se atingir ao proposto. Nesse sentido, a educação é afetada em sua totalidade por essas intenções. Nessa conjuntura, a

educação vira produto da mais alta competitividade no campo mercadológico, sobre essa questão Saul (2015, p. 1301) concerne,

Significa reconhecer que a política educacional e as decisões dela decorrentes têm sido fortemente afetadas e mesmo dirigidas pela avaliação. Essa efervescência avaliativa, ao lado de ser um bom mote para a grande imprensa, constitui-se em interessante nicho de mercado na sociedade capitalista contemporânea. As avaliações externas, quer em nível municipal, estadual, nacional ou internacional, são responsáveis por estimular e induzir a produção de sistemas de ensino e de formação de professores, que se anunciam poderosos para a obtenção de bons resultados para os alunos e as escolas, com a promessa do alcance de melhores posições no ranking da chamada qualidade da educação. Em consequência, instalou-se um atraente mercado competitivo para esses produtos educacionais, e nele florescem as empresas que visam a auferir altos lucros com a venda dessa mercadoria – a educação.

Essa lógica mercadológica tem mapeado, engendrado e percorrido os caminhos da educação pública, sempre com a promessa de oferecer melhores resultados e de contribuir para a educação pública seja de qualidade. Para tanto, nega toda construção fecunda no limiar da educação pública brasileira, desde a organização em ciclos, a defesa da não reprovação do aluno e a postura dos professores frente a não aprendizagem dos educandos. De modo que estas são questões sérias e que têm corporificado o debate educacional na sociedade de maneira geral, e calcada nessa justificativa tem se visto a implementação de propostas, que buscam resultados a partir da responsabilização, pois “fala alto o argumento de que é necessária uma organização curricular na qual a avaliação se faça ‘rigorosa’, centralizada e que, por isso, necessita de mecanismos de reprovação dos alunos” (SAUL, 2015, p. 1301). É, pois, sob essa justificativa que se vê surgir novas propostas com promessas ‘genuínas’ para a resolução da demanda, que parte do enfoque de que uma avaliação com potencial de controle é o caminho para uma educação de qualidade. O Estado avaliador assume a lógica de mercado com a justificativa de que este é o caminho para se alcançar a condição desejada, desse modo, institui-se a ideologia de mercado para a esfera pública. Nessa conjuntura, em que o princípio da educação está focado na domesticação do sujeito, em contextos autoritários e de exclusão é incoerente com a perspectiva de educação democrática, crítica e emancipatória, pois essa proposta aniquila e oprime toda e qualquer possibilidade e oportunidade de liberdade, criação e autonomia seja do professor e do educando.

Nessa conjuntura, de políticas verticalizadas que visam a responsabilização da escola e especialmente dos professores, parece-nos oportuno e providencial o debate que emerge nesta tese, visto que essas políticas tendem a permanecer por longos períodos, entretanto, esse campo de reflexão que dá voz ao contraditório e que exige um posicionamento crítico acerca dessa questão em particular se constitui em um campo de resistência e mobilização. Sobre essa lógica, cabe o destaque dado ao diálogo acerca da qualidade da educação, pois é com a renitente justificativa de se atingir essa tão esperada qualidade que se justifica a criação de artefatos legais e programas com esse fim.

As escolas têm estado em constante pressão sobre como atingir os números desejados e os níveis de aprendizagem que as políticas educacionais imputam às escolas, a fim de atingirem tais resultados, para tanto, têm sido frequente os parâmetros comparativos exercidos para estabelecer a melhor ou pior qualidade. Sobre a perspectiva dos índices e da qualidade esperada Freitas (2016, p. 135) afirma, “não se consegue por auditoria e controle externo da escola”, é fundamental a construção da cultura da participação entre todos os envolvidos no processo para que a responsabilização aconteça de forma pontual e constante. Nesse interim é fundamental a defesa da autonomia da escola, pois esta poderá apontar caminhos para que, com seu coletivo, possa construir itinerários que levem à qualidade.

De modo a atender aos interesses deste estudo, o cenário da avaliação de larga escala palpável para investigação permeará a Prova ANA, destinada às crianças do 3º ano e Prova Brasil, voltada aos alunos do 5º e 9º anos, estas constituem as duas avaliações externas voltadas aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Ressaltando que o interesse está nos dados de alfabetização e Língua Portuguesa que constituem os matizes fundantes destas avaliações.

Nesse sentido, ocupa destaque na educação, a avaliação, esta por sua vez, nessa conjuntura, privilegia os resultados em detrimento do processo, isso posto, se justifica a nova ordem de se instituir o processo de modernização do setor público, tendo como eixo principal, o controle, a fim de se atingir estado de regulação. Como dito anteriormente, na esfera educacional, o grande movimento de regulação encontra campo na avaliação, daí que todas as políticas partem da referência postulada por estas para se configurar um padrão de qualidade à educação, a justificativa para a implementação desse modelo é sempre o mesmo, subsidiar as redes de ensino para que estas tenham condições de melhorar a qualidade da educação, desse modo, a

avaliação externa torna-se uma ferramenta que interfere no cotidiano da escola e emite luz e motivação para o contexto de regulação das redes de ensino, a fim de se obter os resultados esperados conforme os padrões estabelecidos (BARROSO, 2005).

4.5 A Prova ANA e Prova Brasil: evidências dessas avaliações em Mato Grosso

Mato Grosso (MT), estado situado da região Centro-Oeste do Brasil, tem como capital a cidade de Cuiabá, é o terceiro maior estado do Brasil em extensão territorial. Segundo dados do IBGE, no último censo realizado em 2010 a população do estado era de 3.035.122, entretanto, no ano de 2020 o instituto realizou uma estimativa de que a população se aproximava de 3.526.220. Possui uma área territorial de 903.207,050 km² com geografia privilegiada, contando com três grandes biomas, como a Floresta Amazônica, o Cerrado e o Pantanal.

Figura 4 - Mapa Geográfico de Mato Grosso



Fonte: Guia Geográfico/Mapa do Brasil

A ocupação no estado foi incentivada pela busca ao ouro e diamantes, atualmente a base econômica é a agricultura e a pecuária, essas atividades colocam MT como o 2º maior exportador do agronegócio no país, esses setores que dão destaque internacional ao estado, que é constituído por 141 municípios. A cultura mato-grossense sofreu influência dos indígenas, atualmente existem

aproximadamente 59 etnias de povos indígenas no estado, onde está localizado o Parque do Xingu, o maior do país, além de africanos, portugueses e espanhóis.

Na educação, de acordo com dados do Censo Escolar/INEP, no ano de 2020 MT registrou 850.915 matrículas na Educação Básica e conta com 2698 escolas. A taxa de escolarização de acordo com dados do IBGE em 2019, considerando o grupo de idade entre 06 a 14 anos é de 99,6% e a taxa de analfabetismo divulgada em 2019 está em 6,2%. De acordo com o Censo Escolar de 2019, o estado possui 41.273 professores atuando na Educação Básica.

A seguir discutiremos os resultados da Prova Ana e Prova Brasil, de acordo com dados do INEP, referentes a Mato Grosso.

4.5.1 Evidências da Prova ANA em Mato Grosso

A Prova ANA é mais uma ferramenta que faz parte da política de avaliação externa, que é empregada a fim de se obter um resultado de alfabetização, com o intuito de monitorar os resultados que se espera com a formação do PNAIC, portanto, a Prova ANA é mais um mecanismo de regulação engendrado nas redes, a fim de contribuir com o projeto de controle aventado pelas políticas neoliberais, que vêm imprimindo a lógica gerencialista na educação.

A Prova ANA foi instituída na Política Nacional de Avaliação a partir do ano de 2013, pela Portaria 867 de 01 de julho de 2012, com objetivo de diagnosticar a eficiência da alfabetização dos educandos matriculados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo esta mais uma ação do PNAIC. O PNAIC foi instituído com o compromisso de contribuir com a alfabetização das crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental. Desse modo, a Prova ANA é o instrumento de avaliação que visa o monitoramento da ação do programa, conforme segue:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; (BRASIL, 2012)

Esta avaliação que nasce com o PNAIC, foi aplicada pela primeira vez em todo o território nacional no ano de 2013, chamada de aplicação-piloto. A 2ª aplicação ocorreu no ano de 2014; em 2015¹⁵ esta não foi realizada dada as dificuldades de manutenção do programa, sob a justificativa de corte de gastos, a última aplicação ocorreu em 2016. Fizeram a prova as crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas. Na aplicação-piloto (2013) a prova continha vinte questões de Língua Portuguesa e vinte de Matemática; em 2014 e 2016 as provas contemplavam vinte questões de Língua Portuguesa, três de produção escrita e vinte de Matemática.

A ANA sustentava o pressuposto de avaliar o nível de alfabetização das crianças; produzir indicadores dos contextos educacionais e contribuir com a qualidade do ensino, de maneira a reduzir as desigualdades e atingir as metas estabelecidas, logo, esta se institui em um cenário de controle e regulação. Visto que a qualidade da educação não se dá por um processo de imposição como proposto pelo desenho das avaliações externas, a qualidade é efetiva na escola quando se permite que esta adense e agregue às lutas internas, a fim de mobilizar forças positivas ao debate profícuo para a construção da qualidade no interior da escola (FREITAS, 2016).

Para Esteban (2012), é o baixo rendimento apontado nas avaliações externas que tem encorpado o debate educacional, devido

à insuficiência verificada, propõe-se um modelo de avaliação educacional calcado na definição de metas, que dá visibilidade às políticas públicas em educação e pode envolver as dimensões qualitativa e quantitativa da avaliação. As metas atuam como um elo entre os parâmetros que fundamentam a avaliação e a realização cotidiana da prática pedagógica, com impacto inclusive na regulação das relações interpessoais. (ESTEBAN, 2012, p.573)

Esse tipo de avaliação pautada em padrões predefinidos não propõe romper com desigualdades, mas sim padronizar e regulamentar o que é positivo, que atende a norma e, o negativo, aquele que não se adequa, ou não atende aos parâmetros esperados, postura esta que tende a criar cada vez mais desigualdades e exclusão.

¹⁵ Neste ano inicia o processo de rompimento com as políticas instituídas no governo do PT, com a presidente Dilma Rousseff. Ressaltando que em 2015 ocorre o *impeachment* da presidenta em exercício, assumindo o vice, Michel Temer, em seu lugar. Começa então o desmonte da educação brasileira no século XXI.

A função reguladora presente nesse processo tende a forjar uma compatibilidade entre os educandos, essa armadilha mobiliza um discurso perigoso e excludente, visto que a sociedade tende a aceitar a narrativa de que todos precisam dominar os mesmos saberes, dão enfoque e justificam a instituição de normas e de itinerários como o que temos visto no campo da regulação e controle da sala de aula (ESTEBAN, 2012).

A perspectiva seletiva e excludente tem demarcado o campo das avaliações fecundas nos projetos que preveem a hegemonia na educação, nesse sentido, as avaliações oriundas no campo da alfabetização, como a Provinha Brasil e Prova ANA demonstraram ser demasiadamente regulatórias, com esse enfoque estas realizaram um monitoramento expresso no campo da alfabetização. A primeiro de cunho diagnóstico e a segunda censitária.

Desse modo, percebe-se o surgimento de novos parâmetros para a gestão das redes de ensino, sendo estes propostos a partir das nuances de avaliações como a ANA, ancorada em avaliações imbuídas em mensurar desempenho e aprendizagem dos educandos a partir da régua estabelecida a todos os estudantes.

De acordo com a Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o referido documento estabelece as diretrizes para as avaliações externas e define os objetivos da ANA, sendo:

Art. 4º A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA terá como objetivos principais:
I - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; e
II - produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global. (BRASIL, 2013)

Observa-se que o caráter de massificação dos dados consta nos objetivos da proposta de avaliação da alfabetização, visto que a produção de informações sistemáticas visando resultados globais, motivam o campo do gerenciamento dos dados em ampla escala, além da proposta de instituir um instrumento com propósito de aferir qualidade a partir da 'eficiência' já denota seu caráter massificador, os objetivos expressam as intenções com a eficiência e em propor análises comparativas entre instituições.

Sobre as avaliações externas e a influência destas nas políticas educacionais, Correia Arelaro e Freitas (2015, p. 1277) entendem que:

A transformação dos modos de pensar a avaliação e políticas públicas em educação e suas relações exigem, pois, análises que permitam compreender as interdeterminações e que possibilitem, através da construção partilhada, a emergência e/ou aprofundamento de uma consciência profissional implicada em um processo de transformação do sentido para a ação educativa que, reconhecendo a importância dos resultados, vá muito para além deles.

Nesse sentido, as avaliações devem servir a um propósito que vai muito além do mapeamento dos dados e análises de qualidade por meio de comparações entre as instituições educativas, os sujeitos que fazem parte destas, as comunidades e famílias. Estas devem mobilizar esforços no intuito de promover a compreensão dos processos de ensinar e aprender, bem como para ressignificar os contextos vivenciados cotidianamente por professores e alunos no interior da escola.

A Portaria nº 482/2013 institui ainda as características principais a serem percorridas pela ANA,

Art. 5º A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA terá como características principais:

I - ser uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, aplicada anualmente no Ciclo de Alfabetização;

II- a utilização de procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir índices sobre o nível de alfabetização e letramento dos alunos do Ciclo de Alfabetização do ensino fundamental, conforme disposto no art. 30 da Resolução CEB/CNE no 7, de 14 de dezembro de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, e sobre as condições intraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;

III - contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;

IV - concorrer para a melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; e

V - oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares.
(BRASIL, 2013)

Os interesses da ANA estão bem explicitados e demarcados na política, prevê-se atingir resultados censitários nos anos da alfabetização, em período anual, além do interesse na coleta, sistematização e produção de índices capazes de denotar o nível de alfabetização e letramento das crianças pertencentes ao Ciclo da Alfabetização. São estes os pressupostos e finalidades da avaliação da alfabetização, o propósito no documento é claro ao tratar a qualidade do processo como mero

número a ser compilado e mensurado. Nota-se que a posição central das avaliações externas ocupa lugar de controle dos processos pedagógicos que emanam da escola e o Estado por sua vez tem se tornado autoritário e exercendo o domínio do trabalho do professor, da prática pedagógica, dos conteúdos e métodos. A padronização é uma realidade cada vez mais presente no interior da escola, provocando um esvaziamento das ações pedagógicas e cerceando as possibilidades de avanços em perspectivas mais progressista e fortalecendo estruturas capitalistas e para o crescimento empresarial (FREITAS, 2014).

Segundo Freitas (2014, p.1093),

Na atual disputa pela escola, os reformadores empresariais da educação ampliaram a função da avaliação externa e deram a ela um papel central na indução da padronização como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradiam os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola.

Para o autor, essa posição que a avaliação ocupa nesse cenário só fortalece a lógica de concepções ainda não superadas e que se sustentam pela imitação da iniciativa privada, que se sustenta na padronização da prática pedagógica, na ideia de se ter ensino como uma mercadoria, com foco na qualificação de metas, no delinear de objetivos bem demarcados e em mecanismos de premiação punição e correção de desvios, a avaliação então tem se prestado a este fim, para atender a lógica empresarial dos reformadores conservadores.

Em síntese, os mecanismos instituídos pelas avaliações de larga escala visam a padronização e o controle do ensino e da aprendizagem, apoiados a contextos verticalizados, que buscam atender às demandas mercadológicas.

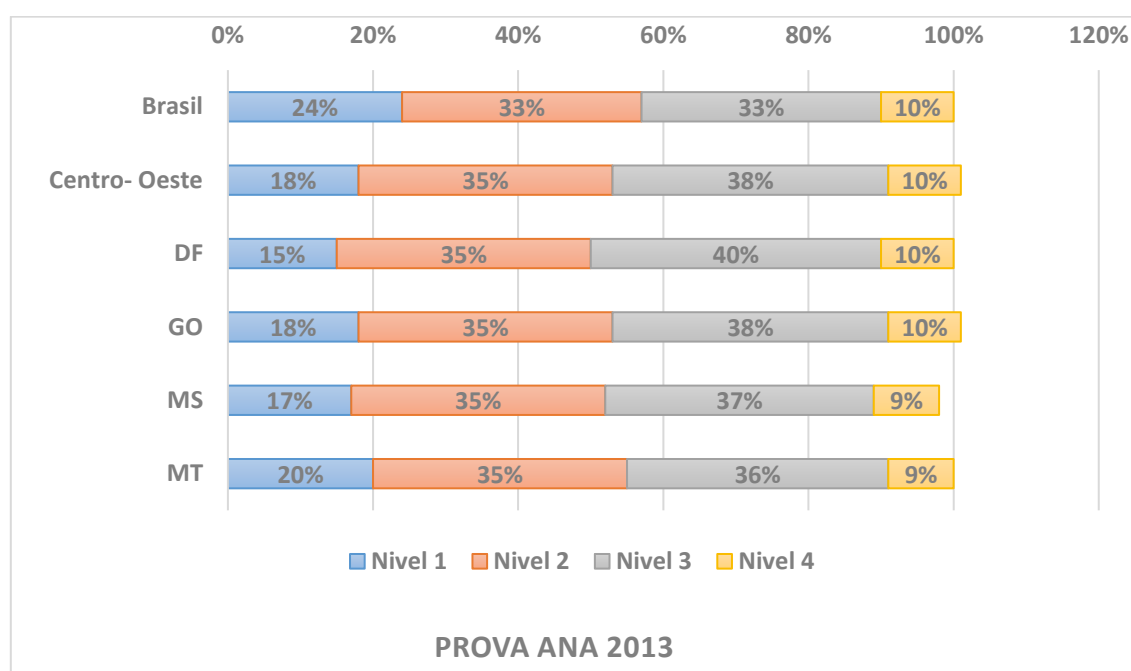
Abaixo estão os dados da proficiência na alfabetização apontados pelos resultados da Prova ANA de 2013, considerando o território brasileiro, Centro-Oeste e Mato Grosso, como ponto particular para o contexto de análise. Essa edição da Prova ANA (2013), aplicação-piloto, foi realizada em um único dia, sendo que metade dos alunos responderam ao instrumento de leitura e a outra metade à prova de matemática e todos os estudantes tiveram que realizar a produção escrita.

O objetivo dessa primeira edição da ANA foi de avaliar o ciclo da alfabetização, “aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do Ensino

Fundamental” (INEP, 2015, p.13). Com o propósito de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, de maneira a subsidiar a elaboração de políticas para o ciclo da alfabetização.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), 1083 escolas e 46.800 alunos participaram da aplicação da Prova ANA em MT.

Gráfico 1 – Resultado Prova ANA (2013) – Alfabetização



Fonte - Dados INEP - organizado pela autora.

Os indicadores da Prova ANA (2013) estão organizados em níveis, sendo que no Nível 1 (elementar) o aluno deverá ler palavras com duas, três ou mais sílabas, com estruturas canônicas a partir das imagens apresentadas; no Nível 2 (básico), além das habilidades anteriores, o educando deve identificar a finalidade do texto (convite, cartaz, receita, bilhete), localizar informação explícita no texto, identificar o assunto do texto, inferir o assunto de um cartaz; no Nível 3 (adequado), dominar as habilidades dos níveis anteriores e deve inferir o assunto de texto de divulgação científica à criança, localizar informação explícita apresentada no meio ou final do texto, identificar pronome pessoal do caso reto, inferir relação de causa e consequência em gêneros literários, inferir sentidos em textos verbais e não verbais, reconhecer a linguagem figurada em gêneros literários; no Nível 4 (desejável) dominar

as habilidades anteriores, dar sentido de palavra em texto verbal, reconhecer os participantes do diálogo, entender texto verbal, interpretar os tempos verbais e identificar o pronome possessivo em poema. Os documentos de avaliação consideram os níveis 1 e 2 como insuficientes e 3 e 4 como os níveis suficientes.

De acordo com os dados apresentados pelo INEP, a maioria dos estudantes brasileiros está classificada nos níveis 2 ou 3 considerando a escala da leitura, essa também é uma realidade nos estados do Centro-Oeste. A proficiência de leitura no estado de Mato Grosso considera que 55% dos alunos estão em situação de insuficiência com relação ao domínio desta habilidade, destes, 20% estão no nível elementar e 35% encontram-se no nível básico segundo os indicadores da avaliação ANA. De acordo com os dados, 45% estão suficientes, sendo 36% adequado e apenas 9% atingiram o nível 4, a situação desejável.

A aplicação da ANA em 2014 ocorreu de modo diferente ao ano anterior, nessa versão todos os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental realizaram a prova de Língua Portuguesa e de Matemática, sendo que a aplicação ocorreu em dois dias, no primeiro dia foi realizada a proposta de leitura e escrita e no segundo a de Matemática. Em Mato Grosso, 943 escolas tiveram participação no processo, com um número estimado de 39.447 estudantes que participaram da avaliação ANA, considerando os testes de Leitura e Escrita, segundo dados do INEP.

Conforme dados publicados no Relatório 2013/2014 do INEP, as características demográficas dos participantes de MT seguem demonstradas no quadro abaixo:

Tabela 2 – Características demográficas dos participantes da Prova ANA em MT

Total de Alunos	39.447
Sexo	19.341 - Feminino 20.106 - Masculino
Cor/Raça	5.919 - Branca 573 - Preta 9.847 - Parda 81 - Amarela 91 - Indígena 22.936 - Não declarada
Idade	11 - Menor ou igual a 06 anos 19 – 07 anos 12.816 – 08 anos 24.740 – 09 anos 1.861 – 10 anos ou mais

Fonte: Dados INEP

Segundo o relatório 2013/2014 do INEP, o estado de Mato Grosso foi o que apresentou dados mais igualitários com referência ao sexo, com proporção de 49% para o sexo feminino. Ainda de acordo com o mesmo documento, a maioria dos educandos com raça declarada é composta por pardos, seguida por brancos e pretos. Uma curiosidade apontada nos dados de MT está no percentual para não declaração de cor/raça pelos alunos, há um indicador de 58,1% dos estudantes que não responderam a esse quesito.

Sobre a idade dos alunos, consta que considerando que o Ciclo de Alfabetização inicia seu 1º ano com crianças de 06 anos de idade e segue até o 3º ano com educandos com idade de 08 anos, observou-se nos dados que um percentual de 32,49% tinham idade de 08 anos; a maior parte dos estudantes possuem idade de 09 anos, estes atingiram um percentual de 62,72%. Acredita-se que a variável das questões que envolvem a enturmação é responsável pelo quantitativo de 4,72% de estudantes com idade entre 10 anos ou mais, que ainda se encontram nessa fase do ciclo de alfabetização.

Observou-se, ainda que pequeno, um percentual de 0,05% com idade de 07 anos e 0,03% com idade menor ou igual a 06 anos e que realizaram a avaliação, acredita-se que estas fazem parte de escolas do campo e compõem as salas multiseriadas, essa é nossa hipótese para a presença dessas crianças no Ciclo de Alfabetização e participantes desta avaliação.

A Prova ANA aplicada em 2014 contou com novas escalas para a averiguação das habilidades de leitura:

Quadro 10 – Escala de Leitura Prova ANA (2014)

NÍVEIS	DESCRIÇÃO
Nível 1 Elementar (até 425 pontos)	Os educandos deverão ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e, ainda, que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
Nível 2 Básico (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades que compõem o nível anterior os estudantes devem: localizar informações explícitas em textos curtos, a exemplo de piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmento de narrativas e de curiosidade científica; reconhecer a finalidade do 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.

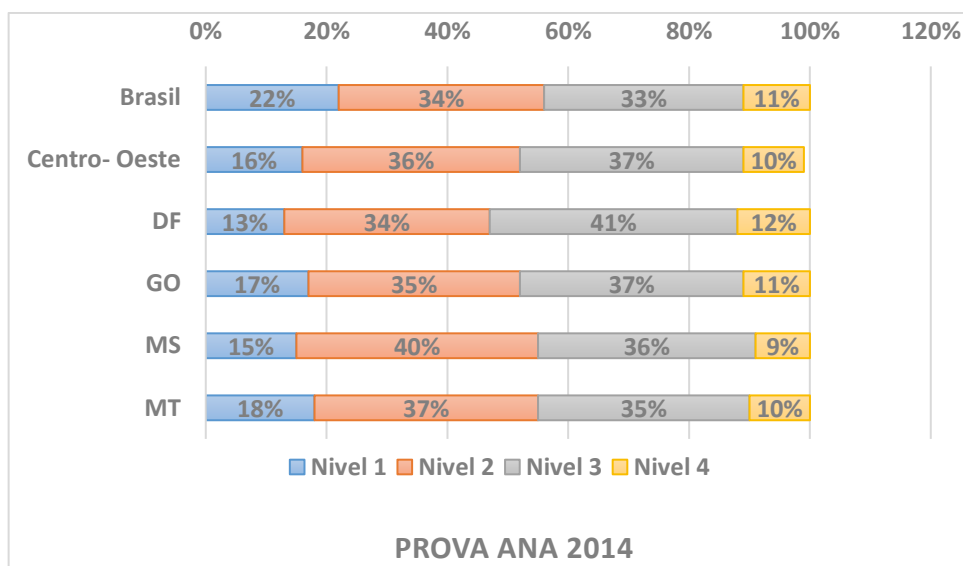
<p>Nível 3 Adequado (maior 525 até 625 pontos)</p>	<p>Além das habilidades propostas nos níveis anteriores os educandos devem: localizar informação explícita em textos de maior extensão, como fragmento de literatura infantil, lenda folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto; identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos com 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 linguagem verbal e não verbal – tirinha; assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças; significado de linguagem figurada em textos, como poema narrativo.</p>
<p>Nível 4 Desejável (maior 625 pontos)</p>	<p>Além das habilidades propostas nos níveis anteriores os estudantes devem ser capazes de reconhecer relação de tempo em texto verbal e participantes de um diálogo em entrevista ficcional; identificar o referente de pronome possessivo em poema; o advérbio de lugar em reportagem; a expressão formada por pronome demonstrativo em texto de divulgação científica próprio às crianças; inferir sentido ao conto; de palavra em texto literário; assunto em texto curto ou longo.</p>

Fonte: INEP – organizado pela autora.

Considerando os níveis esperados acima para o campo da leitura é importante demarcar que o quantitativo de insuficiente contempla o Nível 1(elementar) e 2(básico) e suficiente está para o Nível 3(adequado) e 4 (desejável). Observa-se nos dados nacionais, regionais e de MT, que maioria das crianças se encontram nos níveis 2 e 3 de Leitura.

Sobre os resultados da avaliação ANA que ocorreu em 2014, após dois anos de formação aos professores alfabetizadores, atuantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, os resultados demonstram o seguinte panorama: os resultados indicadores de leitura da Prova ANA apontam que 55% dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental continuam insuficientes. Este é o mesmo resultado indicado pela avaliação ANA em 2013, entretanto, há uma evolução entre os níveis.

Em 2013 tinha-se 20% dos estudantes como Nível 1, em 2014 observa-se que este dado caiu para 18%, seguido de crescimento do Nível 2, que em 2013 contava com 35% no ano de 2014 os dados apontam que 37% dos educandos encontram nesse nível. Vê-se que 72% dos estudantes de MT estão entre os níveis 2 e 3, conforme dados apresentados no gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Resultado Prova ANA (2014) – Leitura

Fonte: Dados INEP – organizado pela autora

Observa-se que os dados aventam para uma condição de insuficiência, ainda que denotem uma diminuição de 2% dos alunos do Nv1 e marcam uma evolução destes para o Nv2. Considerando o nível 4, acatado como adequado, observa-se que Mato Grosso aumentou 1 ponto com relação ao ano de 2013, porém, é o penúltimo da região Centro-oeste (CO) com 10%, abaixo da média nacional (11%), do Distrito Federal (12%) e de Goiás (11%). Atingindo a média da região CO (10%) e ficando acima do estado de MS (9%).

A média nacional para o desempenho de Leitura em 2014, de acordo com os dados aventados na Prova ANA, é 502,65. A região Centro-Oeste esteve acima da média nacional, com 514,17 e Mato Grosso atingiu 508,65, ficando ainda acima da média nacional, de acordo com o relatório 2013/2014 do INEP.

Os resultados de Escrita no ano de 2014 correspondem aos níveis estabelecidos e apresentados abaixo. Cabe lembrar que estes sofreram alterações considerando a proposta de avaliação referente a 2013, de maneira que as metodologias adotadas para a aferição dos dados foram diferentes, nesse sentido, fica inviável a análise comparativa entre os respectivos anos de 2013 e 2014. Conforme observado, a interpretação de análise para a Escrita em 2014, considerando o ambiente da Prova ANA, segue os parâmetros abaixo:

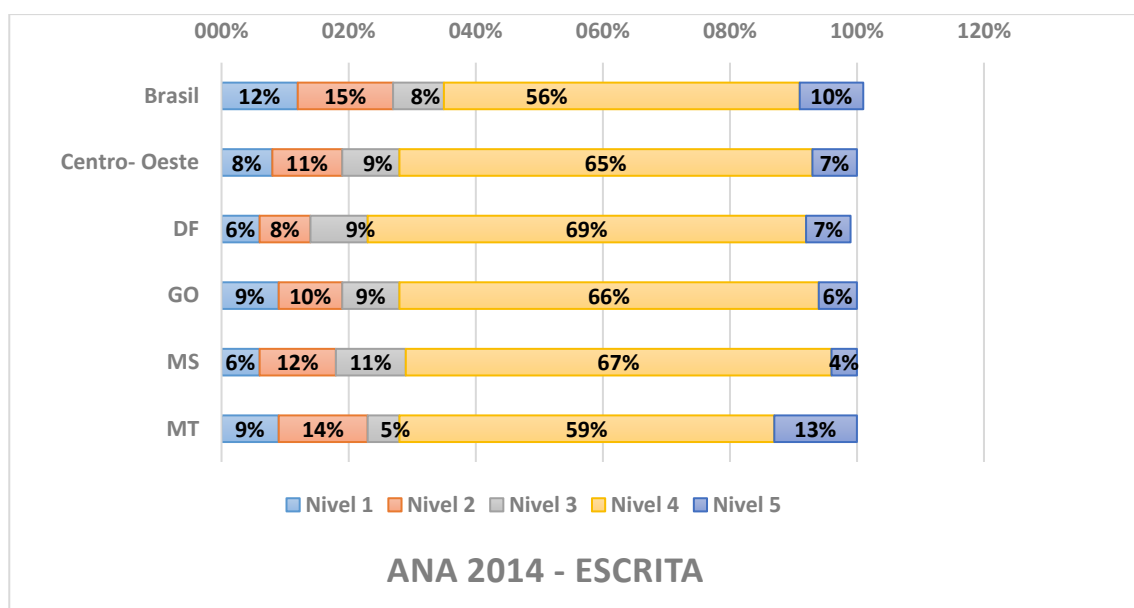
Quadro 11 – Escala de Escrita Prova ANA (2014)

NÍVEIS	DESCRIÇÃO
Nível 1 Elementar (menor que 350 pontos)	Considerando a escrita de palavras, os educandos neste nível provavelmente não as escrevem ou estabelecem alguma correspondência entre as letras grafadas e a pauta sonora. No que tange à produção de textos, possivelmente estes não escrevem ou constroem de maneira ilegível.
Nível 2 Elementar (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	Nesse nível os estudantes devem escrever alfabeticamente, provavelmente com trocas, alterações ou omissão de letras e possivelmente apresentem outros desvios ortográficos. No quesito produção de textos, provavelmente não escreve ou os produzem de forma ilegível.
Nível 3 Elementar (maior ou igual a 450 e menos que 500 pontos)	Considerando a escrita de palavras, os educandos devem escrever ortograficamente com estrutura silábica consoante-vogal, com possíveis desvios ortográficos m palavras com estruturas silábicas mais complexas. Quanto à produção de textos possivelmente escrevem de forma incipiente, sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação de modo a promover as articulações no texto. Apresentam desvios ortográficos e de segmentação.
Nível 4 Adequado (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Considerando a escrita das palavras, os alunos devem escrever ortograficamente com diferentes estruturas silábicas. A produção de textos deve atender à proposta de dar continuidade a uma narrativa, ainda que não contemplem todos os elementos da narrativa. Uso dos conectivos para organizar a articulação entre as orações, recursos de substituição lexical, ainda que cometam desvios que comprometam o sentido da narrativa. O texto pode apresentar problemas de ordem ortográfica e de segmentação sem com isso comprometer a compreensão.
Nível 5 Desejável (maior ou igual a 600 pontos)	Escrevem ortograficamente com diferentes estruturas silábicas. Quanto à produção de textos devem atender à proposta de continuidade de uma narrativa, com evidências à situação central e final, além de articular o texto a partir dos conectivos coerentes e utilizar recursos de substituição lexical. Segmentar e escrever as palavras corretamente, ainda que o texto apresente desvios ortográficos e de pontuação, sem com isso comprometer a compreensão do mesmo.

Fonte: INEP – organizado pela autora.

Os níveis descritos no quadro acima estão classificados em insuficiente, que contempla os níveis 1, 2 e 3, o elementar e suficiente para os níveis 4, o adequado, e 5 o desejável.

Os dados nacional e dos estados da região Centro-Oeste expressos no gráfico abaixo denotam bons resultados a estes estados, inclusive, atingem uma média superior a nacional.

Gráfico 3 – Resultado Prova ANA (2014) – Escrita

Fonte: Dados INEP 2014 – organizado pela autora

De acordo com os dados aventados, observa-se que o cenário nacional e todos os estados da região Centro-Oeste estão com percentuais acima de 50% para os educandos, isto os classifica no nível 4. A média nacional para a proficiência em Escrita neste referido ano é 500, a região Centro-Oeste manteve 512,05 e Mato Grosso registrou 516,37 que dentre os estados dessa região MT ficou abaixo apenas do DF, que marcou 520,60. Ainda que a predominância permaneça no nível 4, é interessante destacar a percepção dos dados para o nível 5, considerando que este é o nível de proficiência alta, MT está com 13% e apresenta a melhor média entre os estados da região CO, superando inclusive a média nacional que é de 10% para os alunos nesse nível.

Os resultados insatisfatórios evidenciados na alfabetização, observados a partir dos resultados da ANA 2016, motivaram a implantação do Programa Mais Alfabetização em 2017, com o propósito de atuar para superar os baixos resultados. É esse processo de descontinuidade e controle que as políticas surgem e buscam marcar a educação a partir de nuances cíclicas. Essa lógica fragmentada posta nas políticas educacionais perduram e fragilizam os contextos de democracia, para Freitas (2014),

[...] nesses últimos 20 anos, o grande desenvolvimento das avaliações externas (Prova Brasil, Saesp, Enem, ANA e outras) confirmou a posição de centralidade da categoria da avaliação e revelou outras conexões não

imaginadas. Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, por meio de avaliações externas, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola. A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial. (FREITAS, 2014, p.1092)

Esse contexto posto pelo autor denota o engessamento da escola e os interesses claros que se observa atualmente no cenário nada tímido imprimido pelas avaliações externas. A força de controle restringe a autonomia pedagógica das escolas, destituindo-a de uma lógica de unidade para instituir a lógica da fragmentação, de modo a estabelecer percursos de interesse de um grupo que busca cada vez mais dominar e impor a ideologia conservadora, no intuito de atender às demandas do campo empresarial. Temos observado e evidenciado esse cenário no governo atual, vimos que o grupo conservador de extrema direita tem imposto sua ideologia por meio de políticas instituídas pelo Ministério da Educação, de maneira a atender às demandas deste grupo, um exemplo disso é a Política Nacional de Alfabetização e o PNLD 2022.

No quadro abaixo encontra-se a sistemática dos níveis de Leitura que compõem a descrição da escala de proficiência, sendo os níveis 1 e 2 considerados insuficientes; e níveis 3 e 4 acatados como suficientes.

Quadro 12 – Escala de Leitura Prova ANA 2016

Nível 1 Elementar	Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.
Nível 2 Básico	Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.

<p>Nível 3 Adequado</p>	<p>Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.</p>
<p>Nível 4 Desejável</p>	<p>Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.</p>

Fonte: INEP – organizado pela autora

Com relação à escala de leitura da Prova ANA, referentes aos anos de 2014 e 2016, conforme apontado nos quadros 10 e 12, não houve mudanças significativas nos níveis de habilidades a serem adquiridas. Com exceção no nível 2 e 4, que reordenou e acrescentou quanto a ‘identificar a finalidade dos textos’ e estabeleceu um quantitativo de até 5 linhas para os textos que preveem essa habilidade desenvolvida. Uma curiosidade é que nas habilidades do nível 2 e 4 foi excluída a abordagem em textos com conotação científica, sendo esta mantida no nível 3, o adequado.

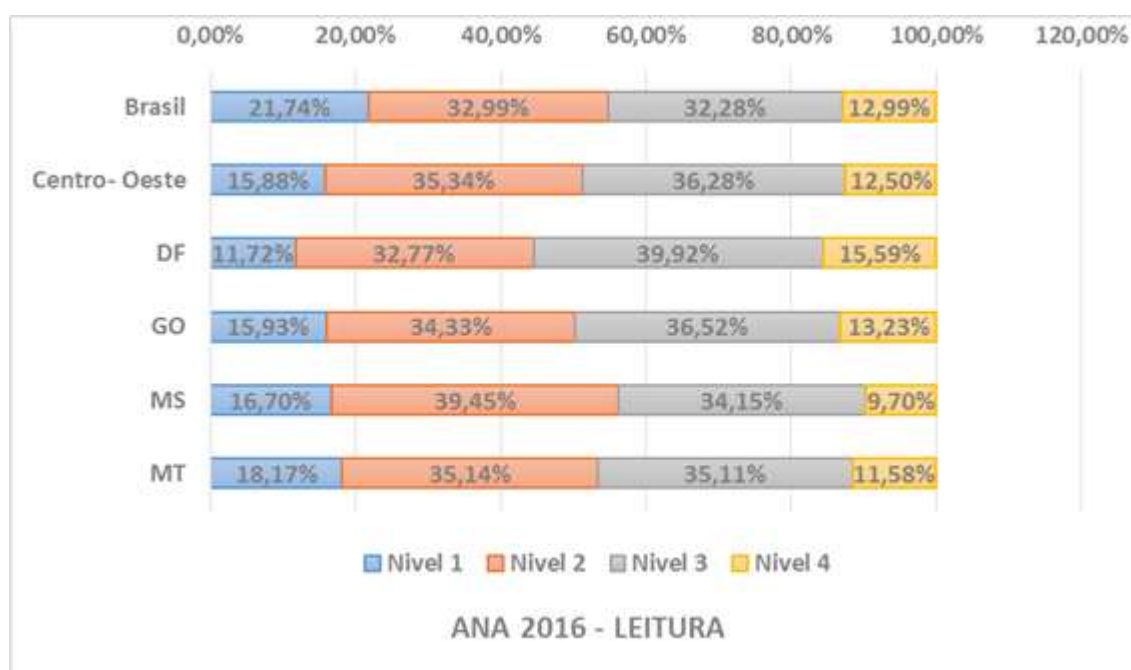
Manteve-se o propósito de localizar informações em texto narrativo e informativo em 2014 e 2016. Foi retirada a menção a inferir sentido em piada e quadrinhos que constava em 2014 e na versão de 2016 houve a substituição por cartaz com letras grandes e mensagem curta. No nível 4, o desejável, em 2016 excluiu-se interesses do campo gramatical, a exemplo do advérbio de lugar em textos de reportagem e do pronome demonstrativo em texto de divulgação científica que constava em 2014, a propósito, não há menção na escala de leitura de 2016 com relação a exploração dos contos. Nos demais níveis 1 e 3 não houve alteração de sentido, a reestruturação foi apenas na forma.

A edição da Prova ANA aplicada em 2016 contempla os dados em leitura e escrita e matemática, aproximadamente 49 mil escolas participaram do processo, mais de 2.160.601 estudantes brasileiros, 53,1% composto por meninos e 46,9% de meninas, segundo o INEP. Com relação a raça o conjunto de educando é formado basicamente por pardos com um percentual de 40,10%, seguido de brancos com 31,10% e mais uma vez surpreende o percentual de não declarados de 24,40%.

Estes estudantes fazem parte do quantitativo de alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental e realizaram a prova de Leitura e Escrita, aproximadamente 90% destes educandos tinham 08 anos ou mais de idade na data da aplicação da prova, neste ano ocorreu a última aplicação da ANA. Segundo informações do INEP, um total de 921 escolas participaram da avaliação em MT, aproximadamente 43.281 estudantes realizaram a prova no estado.

Observa-se um percentual de 53,31% em Leitura no estado de MT, este percentual compreende estatísticas dos níveis 1 e 2, nesse contexto, os educandos continuam classificados com rendimento insuficiente uma vez que no Nv1 estão 18,17% dos educandos e o Nv2 aponta 35,14%, logo vê-se que o desempenho para este percentual é insuficiente.

Gráfico 4 – Resultado Prova ANA (2016) Leitura



Fonte: Dados INEP, organizado pela autora

Nota-se um tímido aumento na suficiência contemplando os educandos classificados entre o Nv3 com 35,11% que são considerados resultados adequados e para o Nv4, o desejável, observa-se 11,58% demonstrando um crescimento qualitativo tímido de 1,58% com relação aos dados do ano de 2014. Segundo os resultados considerados como índices suficientes temos um percentual de 46,69% classificados nos níveis 3 e 4, isto na habilidade de leitura conforme apresenta o gráfico.

A média brasileira para Leitura neste ano foi de 507,58. Mato Grosso atingiu 512,35. Ainda que não caiba aqui uma análise comparativa aos dados de Leitura em 2014 em função de mudanças na metodologia, cabe observar que, grosso modo, não temos resultados potentes para afirmar que o programa pouco contribuiu para o campo da alfabetização.

Os indicadores de escrita estão sistematizados em cinco níveis, sendo considerados insuficientes os níveis 1, 2 e 3; e suficientes os níveis 4 e 5, segue descrição destes no quadro abaixo.

Quadro 13 – Escala de Escrita Prova ANA 2016

Nível 1 Elementar	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 Elementar	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 Elementar	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.
Nível 4 Adequado	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 Desejável	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.
--	---

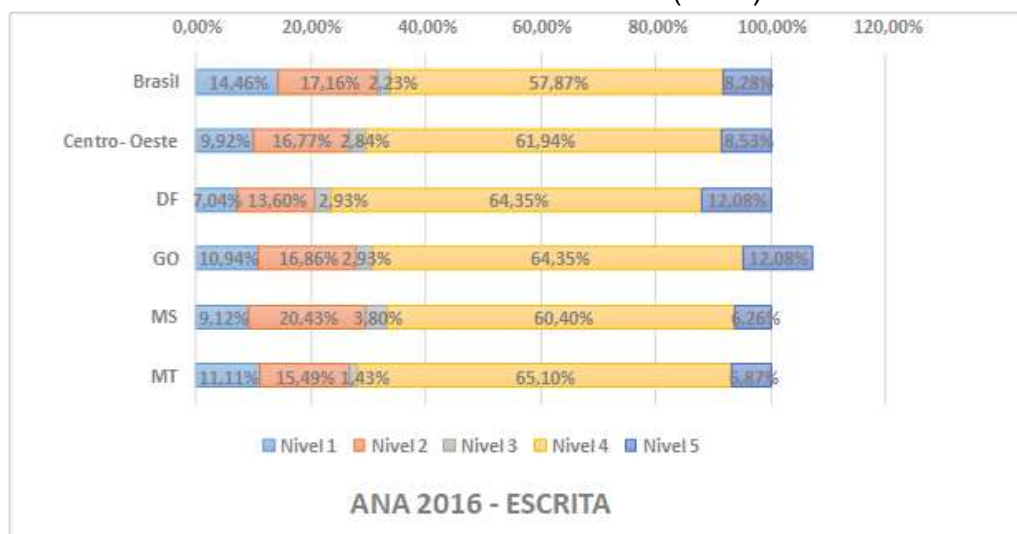
Fonte: INEP – organizado pela autora

Em se tratando da escala de escrita conforme consta nos quadros 11 (2014) e 13 (2016), apenas houve alteração quanto a forma e estruturação, não havendo nenhuma mudança quanto aos sentidos ou exigências estabelecidas nos respectivos níveis nestes anos mencionados, mantem-se a mesma estrutura de objetivos esperados para a escrita.

De acordo com os dados publicados, observamos que em 2016 aproximadamente 34% dos estudantes brasileiros demonstraram insuficiência na proficiência em escrita e um percentual de 66,15% estão entre o adequado e o desejável, atingindo a suficiência. Segundo os dados, o maior quantitativo de estudantes está no nível 4, o adequado, com um percentual de 58%. De acordo com a descrição desse nível os educandos possivelmente escrevem as palavras solicitadas corretamente e atendem à proposta de produção de texto, ainda que apresentem alguns desvios que possam comprometer o sentido deste.

Segundo dados publicados pelo INEP, em agosto de 2018, no Centro-Oeste 64,4% dos estudantes encontram-se no nível 4. Nesse panorama, vimos o CO denotar 29,53% de insuficiência em escrita, com um resultado suficiente de 70,47%.

Gráfico 5 – Resultado Prova ANA (2016) Escrita



Fonte: Dados INEP, organizado pela autora

Abaixo, segue o percentual de suficiência e insuficiência das unidades federativas da região Centro-Oeste.

Tabela 3 – Percentual da Prova ANA (2016) da Região Centro-Oeste – Escrita

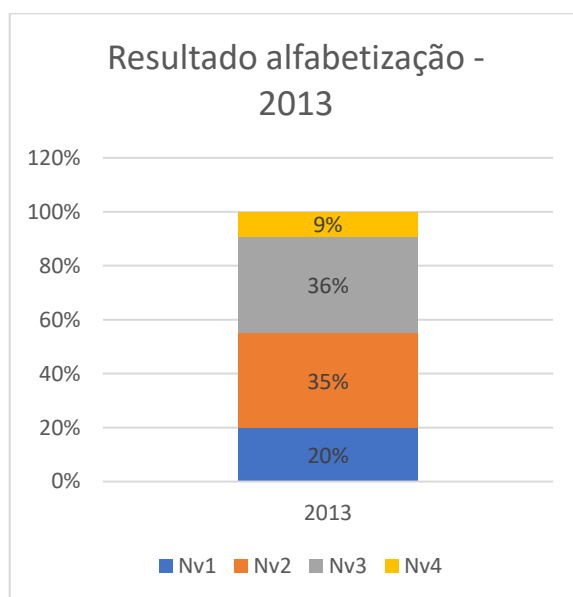
UF	Insuficiente	Suficiente
DF	23.57%	76.43%
GO	30.73%	77.15%
MS	33.35%	66.66%
MT	28.03%	71.97%

Fonte: Dados INEP– organizado pela autora

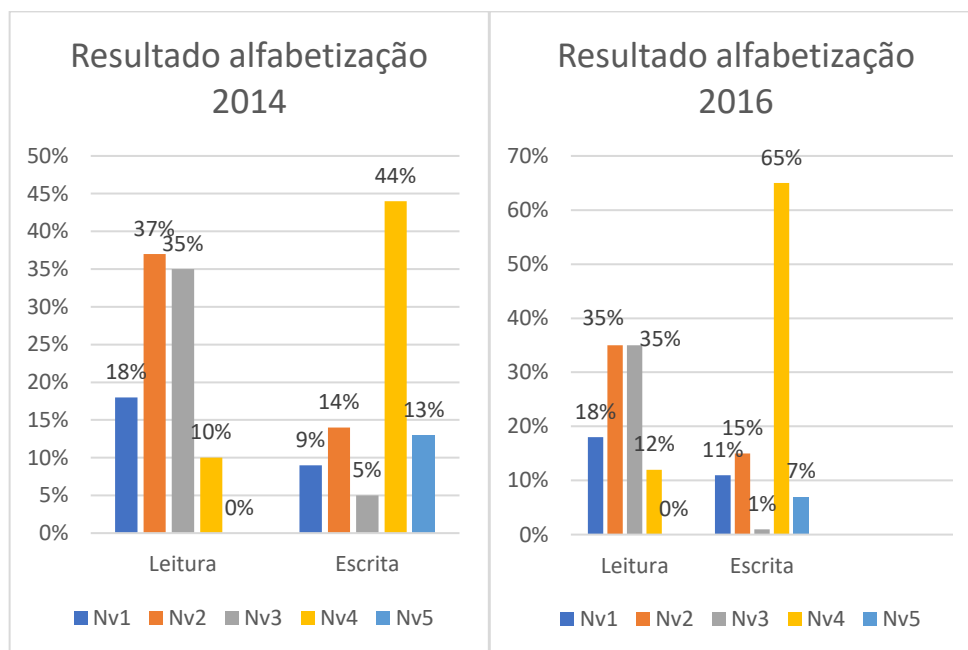
Em uma análise comparativa entre os estados dessa região, observa-se que o MT apresenta uma proficiência insuficiente em 28.03% dos educandos avaliados, segundo os indicadores dos níveis 1, 2 e 3. Os níveis 4 e 5 acenam para uma suficiência de escrita para 71.97% dos estudantes. Os dados apontam para a condição de melhores indicadores na escrita do que na leitura, ainda que estes ocorram com expressiva timidez.

Embora os dados não demonstrem um resultado de impacto no tocante ao avanço da alfabetização com a instituição do PNAIC e se observa um cenário de instabilidade e fragilidade com relação à alfabetização no Brasil, se faz importante considerar outras dimensões para debater a qualidade do processo de alfabetização, cabe destaque às questões que envolvem desde a rotatividade dos professores, as fragilidades da formação inicial e especificidades do trabalho docente, problemas referentes à infraestrutura, à ausência de material pedagógico e fundamentalmente, é importante considerar nesse processo a implantação de políticas de gestão escolar, que possam de fato constituir estratégias para avançar nos processos de aprendizagem, a partir da realidade presente do chão da escola.

Nesse sentido, cabe aqui ressaltar que ainda que a ANA faça parte do SAEB e não objetive compor o IDEB esta por sua natureza imprime um caráter regulatório da sala de aula e particularmente da prática pedagógica do professor alfabetizador, além de também promover o campo da responsabilização da escola, assim como as outras avaliações externas, a despeito dos resultados em MT cabe-nos observar:

Gráfico 6 – Índice de Leitura e Escrita em MT (2013)

Fonte: INEP

Gráfico 7 - Índice de Leitura e Escrita em MT (2014 – 2016)

Fonte: INEP

Ainda que a Prova ANA faça parte do SAEB esta possui conotação particular, tendo em vista que seus resultados não contribuem para a estatística do IDEB. Esta se institui enquanto uma avaliação externa, que visa contribuir para que os educandos estejam alfabetizados ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. A proposta para a implantação desta é a de que os professores alfabetizadores possam ter os resultados

da ANA como ferramenta para potencializar as discussões e práticas acerca da alfabetização e seus resultados. Estamos aqui discutindo uma avaliação, que se pauta estritamente a partir da proposta do PNAIC e sua atuação junto à formação de professores alfabetizadores.

A síntese de resultados acima refere-se aos respectivos anos de 2013, 2014 e 2016 em que foram aplicadas a Prova ANA. No ano de 2013 a Prova Ana foi proposta a fim de obter um diagnóstico oficial acerca do panorama da alfabetização, com foco apenas na leitura e na matemática. Já nos anos de 2014 e 2016 pretendia-se monitorar os resultados da formação ofertada e consequente intervenção dos professores alfabetizadores dada a expectativa que se tinha com o programa, os critérios para a exposição dos dados da avaliação nesses respectivos anos foram sistematizados com ênfase em leitura e escrita e alfabetização matemática. Nesse contexto, para realizar uma análise comparativa e escalonada nos ateremos aos dados correspondentes à leitura e a escrita, conforme descrito na tabela acima. Ainda que no ano de 2013 os dados do diagnóstico não trouxeram em separado leitura e escrita analisaremos o conjunto destes, referente aos anos de 2013, 2014 e 2016, situado no conceito de alfabetização forjado por Mortatti (2010),

A alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão. (MORTATTI, 2010, p. 329)

Tomamos o conceito da autora para compreender a alfabetização no universo escolar, sendo esta pautada em uma conotação política, histórica e que constitui parte fundante das relações socioculturais, que por sua vez se materializa por meio de uma linguagem oral e escrita entrelaçada pela subjetividade do sujeito e enredada por questões sociais e culturais que coexistem no universo da escola e da vida. Entretanto, observa-se no conjunto dos instrumentos que constituem as avaliações externas, a exemplo da Prova ANA, que apresenta uma ótica simplista ao processo de alfabetização, incentivando o processo de apropriação do código escrito desarticulado de um contexto.

Abordaremos os resultados a partir do critério sugerido pela Prova Ana, considerando os vieses já anunciados anteriormente, suficiente e insuficiente. Sendo

na leitura os níveis 1 e 2 considerados insuficientes, Nv 3 suficiente e Nv 4 o desejável. Na escrita, são insuficientes os níveis 1, 2 e 3, já os níveis 4 e 5 são suficientes e considerados desejáveis.

Com relação à leitura é possível afirmar que após 4 anos de PNAIC não se observou avanços robustos nos resultados. Inicialmente o percentual do Nv 1, acatado como o mais crítico, representado por 20% em 2013, 18% no ano de 2014, média esta que se manteve em 2016. No Nv 2 obteve-se um percentual de 35% em 2013, 37% em 2014 e 35% em 2016, ambos os níveis 1 e 2 são considerados insuficientes pelos critérios de avaliação dispostos na Prova ANA, observou-se um pequeno acréscimo de 2 pontos no ano de 2014, seguido de decréscimo e fixando o resultado de 2016 em 35% dos educandos neste nível. O nível 3 manteve praticamente o mesmo percentual aos estudantes, sendo exposto que 36% em 2013 e 35% em 2014 e 2016. Os tímidos 2 pontos a menos para o nível 2 (2016) pode-se supor pelos números, que estes adensaram o percentual do Nv 4, considerado desejável, pois em 2014 acenava que 10% dos educandos estavam nesse coeficiente e em 2016 o resultado da avaliação apontou que 12% dos estudantes encontravam-se em plano suficiente para a leitura. Do conjunto de dados apresentados pode-se afirmar que 54,33% dos educandos estão no nível insuficiente para leitura; 35,33% mantiveram a suficiência apresentada desde a primeira avaliação e apenas 10,33% atingiram o nível desejado com uma variação de 1 ponto de 2013 para 2014 e 2 pontos de 2014 para 2016. Logo, observa-se que decorridos 4 anos do PNAIC e investimento pedagógico, material didático e formação de professor o eixo da leitura manteve a média desde o patamar inicial de 2013.

O eixo da escrita aqui apresentado, considera os dados específicos a esse viés, de acordo com o exposto pelo Relatório 2013-2014/INEP/Análise de Resultados/Vol 2, este é avaliado a partir dos 5 níveis esperados. Os dados obtidos revelam que houve um acréscimo no percentual de educandos no Nv 1, considerado o mais crítico, com relação aos resultados de 2014 que apontou haver 9% de estudantes neste nível e 2016 subiu 2 pontos elevando o percentual a 11%. O Nv 2 apresentou 1 ponto percentual de acréscimo, sendo 14% em 2014 e 15% em 2016. O Nv 3 denotou um decréscimo de 4 pontos, sendo que em 2014 havia um quantitativo de 5% em 2016 este foi para a casa de 1% do percentual de alunos neste nível. Ressaltando que os níveis 1, 2 e 3 são considerados insuficientes. Entretanto, o Nv 4 apresentou um salto de 21 pontos, sendo que em 2014 havia um percentual de 44% de educandos a

atingirem este nível, sendo que em 2016 os dados de escrita apontados pelo relatório denotaram que 65% dos educandos atingiram a suficiência expressa no nível 4. No entanto, o percentual do nível 5 encolheu 6 pontos, pois em 2014 era de 13% e em 2016 denotou que apenas 7% dos estudantes atingiram o mais alto dos níveis.

Os dados descritos acima refletem a conotação implícita à Prova ANA, nesses moldes, Esteban (2012), ao analisar as avaliações de larga escala propostas ao ciclo de alfabetização, contribui afirmando que a avaliação que segue um padrão esperado,

resume-se a exame, e alfabetização a aquisição de convenções do código escrito. Ambos os conceitos são esvaziados em consonância com as exigências, dos exames em larga escala, de produção e manipulação de dados mais precisos e simplificados. Tal operação reflete o aligeiramento da noção de sujeito presente na concepção de educação que baliza a política de avaliação. (ESTEBAN, 2012, p.578)

A Prova ANA se orienta pelos níveis estabelecidos para padronizar as aprendizagens esperadas, estes modelos não permitem significar as trajetórias das aprendizagens, pautam-se em habilidades estabelecidas como fundamentais ao processo de alfabetização, estas são metodicamente organizadas para serem apreendidas no ciclo de alfabetização. Conforme prevê a Prova ANA:

Quadro 14 – Habilidades de leitura e escrita – Prova ANA

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
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

Fonte: MEC/INEP – Organizado pela autora

Toda a estrutura que constitui o exame pauta-se nessas habilidades de leitura e escrita que se espera que o aluno domine ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O desempenho dos educandos é enquadrado nos quatro níveis de leitura e cinco níveis esperados para a escrita, estes níveis deverão representar as aprendizagens dos estudantes. De modo, que a precisão e a eficiência é o viés percorrido para atender o padrão determinado, a fim de se atingir os objetivos dessa proposta são implementados procedimentos que visam esse fim, a exemplo do investimento na formação técnica do professor para que este esteja apto a reproduzir os procedimentos e alcançar os resultados determinados. Esse tipo de proposta visa engendrar toda a escola nessa armadilha, que o discurso da qualidade imbricado no bojo das políticas educacionais tende a promover, a fim de fragilizar a instituição, esse tipo de proposta definitivamente não contribui para a qualidade tão propagada nos documentos oficiais, mas visam colonizar o retrocesso da escola a partir da justificativa de que por meio de avaliações que possibilitam medir a aprendizagem é possível contribuir para melhorar o ensino e atingir uma educação de qualidade a todos. Essa proposta, de mensurar e quantificar os saberes são determinantes de uma perspectiva positivista, que por muito tempo foi dominante na escola tradicional e que ainda perdura na educação contemporânea negando o pluralismo, as perspectivas democráticas e antipositivistas de educação (ESTEBAN, 2012).

Os resultados expressos na ANA trazem a tentativa clara de influenciar o currículo escolar, tendo em vista que esta está atrelada a uma política de formação de professores, o PNAIC. Os dados da Prova ANA dispostos acima apresentam a intenção para que as escolas redimensionem seus currículos, com base na proposta do PNAIC a fim de se obter bons resultados na avaliação. Logo, observa-se expresso o propósito de controle, responsabilização e exposição dos professores que compõem o ciclo da alfabetização, uma vez que estes consentem e se comprometem à medida que passam a fazer parte da proposta de alfabetização instituída pelo PNAIC. Nesse interim, o Documento Básico da Avaliação Nacional da Alfabetização ANA (2013) expressa as intenções explícitas para a proposta:

Ao trazer a avaliação e seus resultados para a unidade escolar, pretende-se oferecer subsídios para a orientação das práticas pedagógicas, para o projeto político-pedagógico, para os processos de gestão e para o acompanhamento do trabalho de alfabetização. Busca-se, com isso, qualificar a apresentação dos dados, respeitando o processo de cada instituição escolar, a comunidade em que está inserida e os diversos indicadores que podem contribuir para a

melhoria da qualidade da educação básica, em geral, e do processo de alfabetização, em particular. (MEC/INEP, 2013, p. 20)

Corroborando, Dickel (2016) afirma que o PNAIC surge em função de estimular o desempenho dos educandos na aprendizagem de leitura e escrita, afirma que os dados das avaliações de larga escala refletem e tendem a promover o campo do controle do trabalho do professor, por meio da regulação dos conteúdos e metodologias de trabalho. A avaliação de larga escala implicitamente tem assumido o discurso de que os resultados têm demonstrado que a escola não tem sido eficiente em sua função de ensinar a ler e escrever, é nesse interim que se institui programas como o PNAIC, que visa controlar o processo pedagógico que se materializa na sala de aula, pois observa-se que a referida proposta fundamenta-se na preparação cotidiana dos alunos por meio de sequências didáticas e atividades relacionadas às propostas direcionadas para a aquisição do sistema de escrita alfabética e para as habilidades de compreender textos escritos, pois são essas dimensões que a Prova ANA se propõe a avaliar.

De acordo com Esteban (2012, p.591), “O exame, com seus procedimentos de generalização, classificação e encobrimento das singularidades, desvincula-se dos projetos de escolarização críticos à subalternização”. O projeto que se pretende instituir é de dominação, de cerceamento a tudo que expressa a possibilidade para a libertação, para a autonomia do pensar e do fazer. A Prova ANA assim como o PNAIC são atualmente políticas descontinuadas, pois à medida que ocorre alternância no governo temos vivido as interrupções e descontinuidades das políticas, nesse cenário mantém-se a continuidade da negação do potencial da escola em construir caminhos de sentido e potentes à construção da qualidade e dos processos educacionais que se materializam na escola. Insistem em dominar a escola, o professor, em instituir o controle da sala de aula e em determinar o que os professores devem ensinar e os alunos aprender. Insistimos em dizer que não se trata de negar a importância e da avaliação ao processo educacional, mas de constituí-la a partir de outro enfoque, a partir do coletivo da escola, de evidências que constitui o cotidiano da escola e as experiências sociais, políticas, históricas e culturais que ali vivem e são desenvolvidas cotidianamente.

4.5.2 Evidências de leitura e escrita da Prova Brasil em Mato Grosso

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), foi instituído a partir de 1991, com a justificativa de obter indicadores para planejar as ações educacionais. No bojo de sua estruturação está o interesse em diagnosticar e monitorar os dados, que expressam uma indicação para os níveis de qualidade da educação, tendo como premissa o desempenho dos educandos. Essa concepção está calcada nos pressupostos dos reformadores educacionais, que instituíram uma agenda mundial para educação, esta proposta se insere a partir desses interesses, de se obter parâmetros de padronização para a qualidade da educação, proposta esta que impacta diretamente o interior da sala de aula, na prática pedagógica dos professores e novos modelos de gestão da escola. Esse modelo tem por pressuposto determinar o que os alunos devem aprender ao final de cada ano de escolaridade e se insere na política educacional como um instrumento de controle, regulação e responsabilização.

A Prova Brasil, instituída pela Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005, pensada como instrumento capaz de retratar o ensino ofertado em todas as escolas brasileiras e apontar caminhos para a implementação de políticas públicas educacionais, é parte integrante do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esta avaliação ocorre a cada dois anos em todas as escolas públicas brasileiras, com estudantes do 5º e do 9º ano do ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Especialmente em 2015, ocorreu a aplicação desta prova como amostra, com os alunos das escolas privadas matriculados no Ensino Fundamental e alunos do 3º ano do Ensino Médio. Esta avaliação foi instituída a fim de retratar a realidade do ensino nas escolas públicas brasileiras, com foco no desempenho dos alunos visando a tradução dos dados, no intuito de mapear e produzir informações sobre esse cenário.

De acordo com a Portaria 931/2005, são objetivos da Prova Brasil:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria da qualidade e equidade da educação brasileira;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e democratização do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;

d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para os gestores a qual pertença (BRASIL, 2005).

O principal enfoque está em construir evidências que possam mobilizar esforços para o campo das políticas educacionais, visando a evolução no desempenho dos alunos. Os resultados da Prova Brasil contribuem para o processo de elaboração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir do rendimento escolar considerando os números de aprovação e reprovação e os resultados de aprendizagem dos alunos a partir do desempenho na Prova Brasil.

Sobre esse contexto de debate, sobre a qualidade da educação e os modelos de programas instituídos, com o propósito de contribuir para melhores resultados, Freitas (2014) alerta para a tessitura que constitui a escola e o modo como as avaliações externas têm servido para a fragmentação, padronização e controle destas:

A sala de aula e a escola não são uma linha de produção sobre a qual pode-se cravar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita segundo as metas ou se está havendo algum “desvio”. Muito diferente disso, a escola e a sala de aula se assemelham a uma rede de relações multilaterais que não deve sofrer interferências não planejadas de fora, e na qual as ações devem ser acordadas, ou seja, negociadas entre os variados participantes do processo. Ações não planejadas de fora para dentro destroem a confiança relacional vital para o desenvolvimento de um trabalho que é antes colaborativo entre seus participantes. A ideia da concorrência que orienta os negócios dos empresários e que se expressa no “premiar, punir e corrigir os desvios da meta” não é boa para a educação, simplesmente porque esta não é uma atividade concorrencial. A padronização e o controle atingem todas as categorias do processo didático. Além destes impactos na categoria da avaliação, existem impactos sequenciais nas outras categorias. Já antecipamos como ela afeta os conteúdos por meio de duas ações combinadas: impondo restrições à amplitude do conteúdo de uma disciplina a ser ensinada pelo professor, incluída aí a interferência em seu ritmo de aprendizagem, e o estreitamento curricular que foca o ensino nas disciplinas avaliadas. (FREITAS, 2014, p.1099)

Nesse sentido, tem-se no bojo das avaliações de larga escala o contexto das interferências diretas no cotidiano da escola, desde a sistematização de conteúdo, a organização do trabalho pedagógico, a proposta curricular, a formação continuada de professores, enfim, toda a conjuntura constitutiva da escola é transformada por estes instrumentos, pois, toda a estrutura escolar se mobiliza para atender as demandas postas e impostas pelo arcabouço das avaliações externas.

O argumento do direito de aprender tem se tornado uma imposição e tem provocado mudanças desastrosas na cultura da escola, pois demarca cada vez mais

o campo da preparação para as avaliações externas. Logo, vivenciamos um cenário de determinações de ritmo de ensino e de aprendizagem, de apostilamentos e simulados, tudo isso com o propósito de atingir as metas estabelecidas (FREITAS, 2014).

A matriz de referência da Prova Brasil apresenta o conjunto de conteúdos e descreve as habilidades que deverão ser avaliadas em cada área do conhecimento, bem como, estabelece a Escala SAEB. Abaixo segue o quadro da matriz de Língua Portuguesa do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental com o indicador da Escala SAEB aos respectivos anos de escolaridade.

Quadro 15 – Matriz de Língua Portuguesa com Escala SAEB - Prova Brasil

5º ano e 9º ano		
Eixo	Nível	Habilidades
Procedimentos de Leitura	5º ano Nv 0 Menor que 125	Estudante não domina habilidade elementar.
	9º ano Nv 1 200-225	Reconhece expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião; infere o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	5º ano Nv 1 125-150	Localiza informações explícitas em textos curtos; identifica tema; estabelece relação entre partes do texto.
	5º ano Nv 2 150-175	Além das habilidades anteriormente citadas identifica o assunto e personagem principal em reportagem e fábulas; reconhece receitas, manuais e regulamentos; interpreta linguagem verbal e não-verbal em tirinhas.
	9º ano Nv 2 225-250	Além das habilidades anteriormente citadas localiza informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas; identifica tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais; reconhece o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances e relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas e recurso argumentativo em artigos de opinião.
	9º ano Nv 3 - 250-275	Além das habilidades anteriormente citadas localiza informações explícitas em crônicas e fábulas; identifica os elementos da narrativa em letras de música e fábulas; reconhece a finalidade de abaixo-assinado e verbetes e a relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens; interpreta o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas.
Relação entre Textos	5º ano Nv 3 175-200	Além das habilidades anteriormente citadas localiza informação explícita em contos e reportagens e informação explícita em propagandas; reconhece relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas; infere sentido de palavra, expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas; e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.

	5º ano Nv 4 200-225	Além das habilidades anteriormente citadas identifica informação explícita em sinopses e receitas culinárias; o assunto principal e personagem em contos e letras de música; formas de representação de medida de tempo em reportagens; assuntos comuns a duas reportagens e efeito de humor em piadas; reconhece sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas; relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas; infere sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos; efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.
Relação entre Textos	9º ano Nv 4 275-300	Além das habilidades anteriormente citadas localiza informações explícitas em artigos de opinião e crônicas e identifica finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos; reconhece opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes e relações de causa e consequência entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens; sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances; infere tema, tese, ideia principal e pontuação em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos.
	9º ano Nv 5 300-325	Além das habilidades anteriormente citadas localiza a informação principal em reportagens. Identifica ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas; reconhece características da linguagem (científica, jornalística etc.) em Reportagens e elementos da narrativa em crônicas; argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances; diferencia abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos; infere informação em contos, crônicas, notícias e charge e sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Coerência e Coesão no Processamento do Texto	5º ano Nv 5 225-250	Além das habilidades anteriormente citadas identifica assunto e opinião em reportagens e contos; assunto comum a cartas e poemas; informação explícita em letras de música e contos; reconhece assunto em poemas e tirinhas; sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos; finalidade de reportagens e cartazes; relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens; infere elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas; em finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas; informação em poemas, reportagens e cartas; diferencia opinião de fato em reportagens; interpreta efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.
	5º ano Nv 6 250-275	Além das habilidades anteriormente citadas identifica opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens; informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos; reconhece a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens; relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos; infere informação em contos e reportagens; em efeito de humor e moral em piadas e fábulas.
	9º ano Nv 6 325-350	Além das habilidades anteriormente citadas identifica ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas o argumento em reportagens e crônicas; reconhece o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de Romances e a relação de causa e consequência em contos e as diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema; reconhece a relação de sentido estabelecida por conjunções em

		crônicas, contos e cordéis; o tema entre textos de gêneros distintos; efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e romances; diferencia fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Coerência e Coesão no Processamento do Texto	9º ano Nv 7 350-375	Além das habilidades anteriormente citadas localiza informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião; identifica variantes linguísticas em letras de música; reconhece a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
Relações entre Recursos	5º ano Nv 7 275-300	Além das habilidades anteriormente citadas identifica assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música; em opinião em poemas e crônicas; reconhece o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens; os elementos da narrativa em fábulas; a relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas; infere informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música; interpreta efeito de humor em piadas e contos; a linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
	5º ano Nv 8 300-325	Além das habilidades anteriormente citadas identifica assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor; reconhece sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos; relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens; assunto comum entre textos de gêneros diferentes; infere informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.
	9º ano Nv 8 Maior ou igual a 375	Além das habilidades anteriormente citadas localiza ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses; identifica os elementos da narrativa em contos e crônicas; diferencia fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.
Varição Linguística	5º ano Nv 9 Maior ou igual a 325	Além das habilidades anteriormente citadas identifica opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

Fonte: INEP/MEC (2013)

A matriz caracterizada acima constitui uma forma de controle do fazer pedagógico na escola, posto que esses descritores cobrados na Prova Brasil têm sido percorridos nas propostas curriculares das escolas, de maneira a padronizar o que deve ser ensinado nas instituições educativas. Fato este, que certamente tem trazido implicações negativas na tessitura curricular, considerando o cenário da autonomia e da diversidade cultural que deve constituir o currículo escolar. As constantes cobranças por melhores indicadores e o arcabouço de habilidades impostas pelas avaliações externas vem cerceando cada vez mais os espaços democráticos, de formação política e de liberdade inerentes à escola.

Quanto aos instrumentos de avaliação do desempenho dos alunos propostos na Prova Brasil, os testes, estes visam testar o desempenho dos alunos em Língua

Portuguesa e Matemática. Segundo o mapeamento no documento, Microdados da ANEB e da ANRESC (Prova Brasil) 2013, publicado em maio de 2015, assim se posiciona sobre tema:

No entanto, nem todos os conteúdos, competências e habilidades em Língua Portuguesa (Leitura) e Matemática presentes nos diferentes currículos escolares e que devem ser trabalhadas na escola são testadas pela Prova Brasil. Para sua realização foi necessário fazer um recorte do currículo e definir o que se queria testar em cada etapa e área do conhecimento e que fosse comum a todo território nacional. Isso foi feito por meio da construção das Matrizes de Referência, que compreendem o conjunto de conteúdos (tópicos ou temas) e habilidades a serem avaliados em cada área do conhecimento, que representam, de acordo com estudos feitos pelo Inep e que envolveram especialistas e técnicos das secretarias estaduais de educação e as de municípios das capitais, o que se espera que os alunos tenham desenvolvido ao final do 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. (MEC/INEP, 2015, p. 06)

Esse ritmo externo tem demovido a escola de seus princípios ideológicos para pactuar com esse tipo de proposta que gera um movimento de dominação e regulação, tendo em vista a homogeneização que esse tipo de proposta traz para constituição do currículo escolar. Esse modelo, gera uma série de desdobramentos vivenciados atualmente na escola. Sobre essa demanda, Freitas (2014, p. 1100) contribui,

[...] o professor avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas que caem no exame. Sobrevém o estreitamento de disciplinas do currículo o que implica em sonegação de conhecimento que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame. Neste quadro, o básico se define mais em função do que exclui do que daquilo que ele de fato contém. O direito de aprender se converte, quando bem sucedido, em um direito de acessar o conhecimento básico das matrizes de referência de avaliação e, mesmo assim, em algumas disciplinas. A sonegação histórica do conhecimento às camadas populares, a despeito dos discursos, se impõe.

A organização do trabalho pedagógico vem perdendo espaço diante desse cenário verticalizado promovido pelas avaliações externas. A tentativa de controlar a escola tem funcionado, pois cada vez mais nos deparamos com sistemas educacionais que se organizam em função destas avaliações e sistematizam toda a lógica educacional, desde a estrutura de funcionamento, de pessoal, de material e currículo para atender às demandas impostas por essa proposta.

De acordo com as políticas educacionais na atualidade e as forças de interesses destas, o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) constitui o principal instrumento para retratar o contexto educacional brasileiro, pois demonstra o desempenho de cada escola, município e estado e estipula as metas a serem alcançadas. O desempenho do aluno no IDEB é medido pelos resultados da Prova Brasil e pela taxa de aprovação/reprovação. Observa-se nessa perspectiva que há um direcionamento para um modelo de qualidade da educação instituído a partir de metas a serem atingidas, onde a responsabilização ocorre para os envolvidos na ponta, escolas e professores. Nessa proposta as escolas são apresentadas à sociedade em um prospecto de ranqueamento, com destaque para as melhores e piores escolas, segundo o que preveem os números. De certo modo, a Prova Brasil, tem sido utilizada como um viés para pressionar as escolas por melhores resultados, intenção esta, explícita nas avaliações de segunda geração (BONAMINO, et al., 2012).

O cenário dos resultados, que conforme já abordado anteriormente, tem servido para retratar a qualidade da educação e particularmente para subsidiar as políticas educacionais. Ainda que os indicadores não representem o universo totalitário da escola, estes são utilizados enquanto parâmetros oficiais para diagnosticar e apresentar o panorama da educação brasileira. Nesse construto, a partir do ano de 2007 os resultados da Prova Brasil passam a constituir o IDEB, estes são observados a cada dois anos, as tabelas abaixo retratam o IDEB do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e as respectivas metas projetadas para Mato Grosso.

Tabela 4 – IDEB do 5º ano do EF em MT

Ano	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
IDEB	4,4	4,9	5,1	5,3	5,7	5,9	5,9	-
Metas	3,7	4,0	4,4	4,7	5,0	5,3	5,6	5,9

Fonte: INEP-MEC

Tabela 5 – IDEB do 9º ano do EF em MT

Ano	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
IDEB	3,8	4,3	4,5	4,4	4,6	4,9	4,8	-
Metas	3,1	3,3	3,5	3,9	4,3	4,6	4,9	5,1

Fonte: INEP-MEC

Os dados acima expressam, segundo os números, a disparidade entre os anos iniciais e finais do (EF), no que tange à meta estabelecida, tendo em vista que a meta do IDEB é sempre maior para os anos iniciais e menor aos anos finais. Isso posto, observa-se que os anos iniciais demonstram uma progressão dos índices, com destaque para os resultados obtidos nos anos de 2009, que demonstrou avanço de 0,5 e 2015 apresentou um índice com 0,4 de progressão com relação à meta anterior. Nos anos finais os índices apresentam resultados menos vigorosos, apenas em 2009 o resultado afere um acréscimo de 0,5 no índice, ficando os demais, 2011 com 0,2 de progressão, 2015 atingiu os tímidos 0,2 e 2017 com acréscimo de 0,3 tendo como referência 2015. Os anos de 2013 e 2019 perdem vigor atingindo (-0,1) em comparação ao ano anterior. O IDEB de 2019 não atinge a progressão esperada.

De modo que o contexto leva a uma tradução desenfreada dos dados para a sala de aula, levando o professor a ensinar em função dos resultados esperados pelas estruturas externas à escola, ou da melhoria destes. Logo, observa-se que a prática do professor, as avaliações internas, a gestão da escola, a organização do trabalho do professor, os objetivos e metas estabelecidos pela escola tem estado em consonância com o IDEB, ou seja, a escola tem tomado por referência para o trabalho educacional a partir do que reluz as avaliações externas, desse modo, estas tem se projetado como grande mobilizadoras do trabalho escolar, agindo e corroborando à proposta de preparação dos estudantes para terem sucesso nos testes.

Com essa proposta de fixar a qualidade por meio de metas estabelecidas pressupõe-se que desse modo é possível o envolvimento e engajamento das escolas a fim de obter melhores resultados. De acordo com Ball (2008) e Hypolito (2010), a lógica gerencialista, a ideologia de mercado e a performatividade constituem tecnologias que visam o desenvolvimento desse modelo, a fim de atender as demandas postas no campo econômico, estas impactam determinantemente o trabalho docente, à medida que visam os resultados escolares e levam os professores a intensificar seu trabalho, a viver um cotidiano de competição, de ranqueamento, de individualidade e menos convivência coletiva, estas são implicações advindas das forças do Estado regulador.

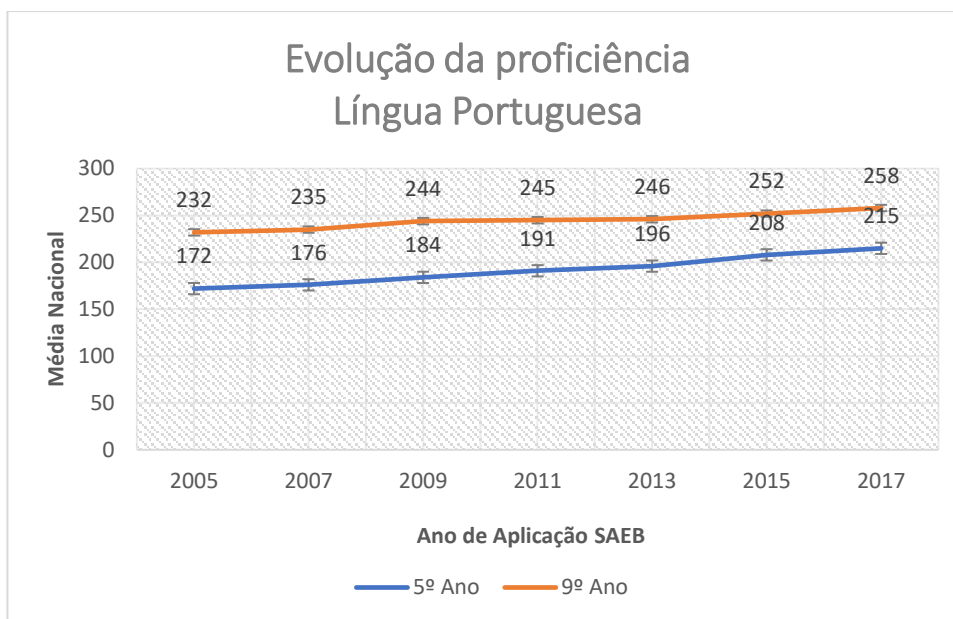
A Prova Brasil representa esse interesse gerencialista na educação, tendo em vista que tem a pretensão de retratar a realidade, nos moldes do gerencialismo, a fim de fornecer informações que visam solucionar problemas de aprendizagem. As Evidências que seguem, compõem o demonstrativo de desempenho apontado pela

Prova Brasil, o recorte particular contemplou os dados no período de 2005 a 2017, tendo em vista que no ano de 2019 foi instituída mudança no sistema de avaliação nacional, a partir de então a Prova ANA, ANEB e ANRESC (Prova Brasil), estas são substituídas por uma avaliação externa na Educação Básica que passa a ser identificada em todas as etapas por SAEB, a reestruturação ocorre para se adequar às exigências curriculares da BNCC.

As avaliações passam a ser aplicadas inicialmente no 2º e 5º ano do EF com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática e no 9º ano do EF enfatizando a área de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, desse modo, os instrumentos foram aplicados em 2019 de forma amostral. Conforme dito anteriormente o Inep está reorganizando a avaliação, nos anos anteriores ela ocorria a cada dois anos, no último ano dos anos iniciais e finais, em 2019 foi realizada no 2º, 5º e 9º ano do EF e 3º do EM. Segundo o órgão em 2021 há a previsão de que a avaliação ocorra em todos os anos do EF e EM. O Novo SAEB prevê a aplicação de provas anualmente contemplando todas as áreas do conhecimento, segundo informações do INEP esse novo formato será implantado de forma gradativa pelos próximos cinco anos.

A fim de contemplar um cenário mais abrangente dos resultados da Prova Brasil, os dados abaixo apontam a proficiência em Língua Portuguesa (leitura e escrita) do 5º e 9º ano, no período de 2005 a 2017. Observa-se nos últimos doze anos um crescimento pouco acentuado nos resultados do 5º ano, do mesmo modo pode-se observar um resultado mais tímido para os dados do 9º ano do Ensino Fundamental.

O Construto histórico apresentado no gráfico abaixo (2005-2017), expõe o desempenho nacional dos estudantes em Língua Portuguesa conforme dados da Prova Brasil. Apesar do tímido desempenho observa-se um cenário de melhores resultados no 5º ano, a partir de 2009, sendo mantido nos anos subsequentes e evidencia-se melhor ganho de aprendizagem no ano de 2015. Considerando os resultados do 9º ano observou-se melhor desempenho nos anos de 2009 e 2015.

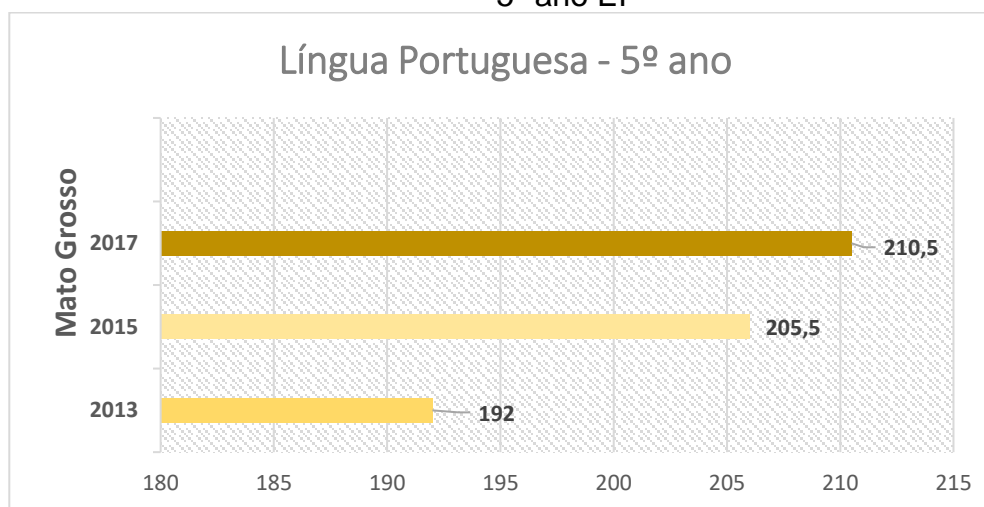
Gráfico 8 – Resultados Prova Brasil (2005 – 2017)

Fonte: Dados INEP/MEC

Apesar do gráfico demonstrar uma média crescente no 5º e 9º ano, cabe ressaltar que a tímida expressão dos números segundo relatório do INEP (2017), considerando a escala de níveis de zero a nove, os estudantes demonstram melhores resultados para o 5º ano, conforme segue: 39,3% dos estudantes demonstravam insuficiência na aprendizagem de Língua Portuguesa, o nível básico consta de 48,8% dos educandos e apenas 11,9% atingiram o adequado. Já no 9º ano observou-se que 60,5% dos estudantes estão no nível de zero a três, considerados insuficientes, 36,6% dos alunos situam-se no básico, na etapa considerada adequada observa-se os tímidos 2,9% dos educandos.

Empreendemos esforços para compreender e analisar os resultados da Prova Brasil do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, com recorte para Mato Grosso, pelos dados disponibilizados pelo INEP observou-se um acréscimo na proficiência de Língua Portuguesa, considerando os resultados referentes aos anos de 2013, 2015 e 2017, são seis anos que abrangem desde a implementação do PNAIC em 2013 até 2017, sendo este o último ano do programa. Tomamos por ponto de interesse o fluxo das crianças pertencentes ao ciclo de alfabetização em 2013 e que em algum momento neste marco temporal estariam realizando a Prova Brasil em 2015 e/ou 2017.

**Gráfico 9 – Resultado Prova Brasil MT (2013-2015-2017)
5º ano EF**



Fonte: Dados INEP/MEC

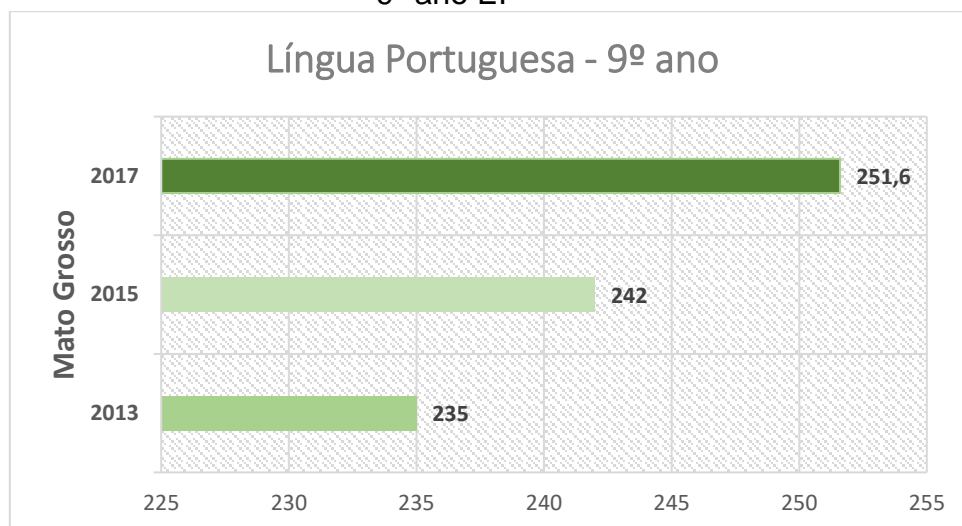
Os dados da avaliação demonstram uma evolução no ano de 2015 em comparação com 2013, de aproximadamente 13 pontos. De acordo com a escala SAEB¹⁶, quadro 15 (Língua Portuguesa), que define a escala para a padronização da aprendizagem dos educandos, as habilidades constituem o parâmetro para realizar a verificação do percentual de estudantes que atingiram a estimativa para o domínio dessas habilidades e competências de acordo com o esperado no respectivo ano de escolaridade. Nessa proposta, considera-se insuficiente o Nv de zero a 3 (5º e 9º ano), básico Nv 4 a 6 (5º e 9º ano) e adequado Nv 7 a 9 (5º ano) e Nv 7 e 8 (9º ano). Com esse parâmetro é possível classificar o quantitativo de alunos que estão abaixo do desejado, no nível desejado e àqueles acima do esperado.

Segundo dados do INEP, referentes ao 5º ano em 2017 houve avanço de 5 pontos com relação a 2015, a proficiência em LP (leitura e interpretação) apontou que 54% dos educandos atingiram o nível desejado, sendo que 36% dos estudantes estavam proficientes, com aprendizado esperado e 18% destes atingiram o nível avançado estando além da expectativa. Um percentual de 33% dos estudantes estava no nível básico, com pouco aprendizado e 13% encontravam-se insuficientes com quase nenhum aprendizado. Isso posto, é possível denotar que 46% dos educandos, matriculados no 5º ano encontram-se com déficit no aprendizado de Língua Portuguesa.

¹⁶ No ano de 2019 ocorreu mudança na Escala SAEB, os dados desta demonstrado no quadro 15 de escala serviram de parâmetro à prova Brasil de 2013 a 2017.

O gráfico abaixo demonstra os indicadores de Língua Portuguesa referente ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Gráfico 10 – Resultado Prova Brasil MT (2013-2015-2017)
9º ano EF



Fonte: Dados INEP/MEC

Embora os indicadores de Língua Portuguesa em 2017 apresentem mais evolução dos estudantes do 9º ano, estes ainda denotam um cenário comprometedor, tendo em vista que apenas 31% dos alunos estão no nível desejado, 26% proficientes e 5% no nível avançado, com aprendizado além do esperado. Nesse panorama observou-se que 69% dos educandos estão abaixo do esperado, com 50% dos alunos no nível básico, pouco aprendizado e 19% foram considerados insuficientes, demonstrando quase nenhum aprendizado de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, vimos que a Prova Brasil tem servido para diagnosticar, o que pouco contribui com um cenário mais efetivo e que retrate contextos significativos, de aprendizagem e que de fato expressem qualidade para a educação, visto que a proficiência dos estudantes não tem avançado para a superação dos problemas de aprendizagem encontrados ao longo destes anos. De acordo com dados do INEP (2015), com base nos resultados da Prova Brasil (2013), a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa atingiu a proporção de 47%, considerando a aprendizagem adequada ao 5º ano e apenas 25% no 9º ano do ensino fundamental. De maneira que se observa quão timidamente este instrumento tem contribuído para a melhoria da qualidade da educação brasileira. É notório que os resultados têm apontado que os educandos não se apropriaram das competências necessárias para desenvolver a

habilidade de leitura e escrita, entretanto, esses resultados insistem e persistem em perpetuar promover o cenário desigual e competitivo na educação.

Essas evidências têm servido para orientar a escola na definição de seus objetivos, tendo em vista que esses resultados repercutem na sociedade promovendo uma pressão por parte desta no ambiente escolar e nos professores. Observa-se no indicador que a aprendizagem foi traduzida em números a fim de classificar os alunos, a escola, o município, o estado. Esse tipo de aferição da aprendizagem permite instituir o controle e a padronização a partir de parâmetros ideais que são propostos pelos reformadores.

Em síntese, observa-se que o Estado regulador tem olhado para esses resultados a fim de engendrar políticas educacionais que possam prover contextos de fortalecimentos da política neoliberal na educação. Pode-se observar no contexto da escola as diferentes formas de regulação, seja no trabalho docente, no currículo e na gestão escolar, por meio das políticas de gerencialismo com a justificativa de que estas são eficientes para se atingir os resultados. Nessa conjuntura, o professor se sente responsável por superar a atual condição, para Hypolito (2010, p. 1339), o “Estado gerencial e as políticas educativas têm um caráter regulador que determina, em boa medida, as identidades docentes, tornando-as adequadas a tais empreendimentos educativos”, nesse sentido temos visto o grande empreendimento das políticas educacionais na formação de professor, o PNAIC, objeto de investigação nessa tese demonstra bem essa realidade.

Em linhas gerais, após todo o empreendimento em leitura, estudo, reflexão e análises dos resultados obtidos nas avaliações de larga escala, nos cabe aqui afirmar que as políticas de alfabetização inspiram-se nesses resultados a fim obter melhores indicadores de alfabetização, leitura e escrita no âmbito do Ensino Fundamental e Médio. É justamente a dificuldade em alfabetizar os educandos nos anos iniciais do EF que motiva esse tipo de política, que tem como mote a melhoria dos indicadores de leitura e escrita. Portanto, a política de alfabetização nutre-se pelo cenário dos alunos com dificuldades em leitura e escrita no Ensino Fundamental e Médio, nesse sentido, uma série de políticas vem sendo implementada com o objetivo de resolver essas questões, a exemplo do PNAIC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inevitavelmente realizamos algumas escolhas inerentemente políticas nesse texto, inicialmente fomos motivadas a pesquisar a questão que incide atualmente em um grande problema nas escolas brasileiras, 'ensinar os alunos a ler e escrever em Língua Portuguesa', esta foi a motivação inicial da pesquisa, que nos mobilizou a investigar o contexto das políticas de alfabetização e que certamente nos impulsionou a olhar para o PNAIC, para os desdobramentos das políticas de alfabetização. Com esse propósito seguimos a investigação, ao se espriar os dados observamos que havia uma relação entre a política de alfabetização, com a avaliação de larga escala e os indicadores de qualidade.

Nesse sentido, a presente pesquisa teve por objetivo investigar as implicações das políticas públicas de alfabetização, com foco no PNAIC, para a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF) no estado de Mato Grosso, à luz dos índices de leitura e escrita. Partindo desse enfoque e com interesse em desvelar esses caminhos ora escolhidos, buscamos desenvolver um levantamento e análise das pesquisas que abordam sobre as políticas de alfabetização, além de problematizar acerca das implicações da política de alfabetização, com foco nos resultados de leitura e escrita da Prova ANA e Prova Brasil. À medida que os dados se revelavam sobre as evidências da investigação, no tocante à implantação e implementação das políticas públicas de alfabetização, estes acenavam para os desdobramentos destas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, dentre estes o recorte mais agregador e significativo esteve voltado à formação do professor de Educação Infantil e aos alfabetizadores.

Nesse cenário descrito acima procuramos responder à questão que julgamos ser fundamental para atingir o objetivo primeiro: Quais as implicações do PNAIC e seus impactos para a promoção da alfabetização dos educandos na educação de Mato Grosso? Essa problemática emitiu luz ao estudo e conduziu para o limiar da tese, de que as políticas de alfabetização se originam dos resultados das avaliações e se justificam com a promessa de melhorar os índices de aprendizagem dos educandos, nesse sentido o PNAIC se materializa, com a promessa de resolver os problemas identificados na alfabetização.

A pesquisa então assume alguns pressupostos na seara dos resultados: a escola é instituição legitimadora das políticas públicas educacionais; Os professores são agentes ativos no processo de implementação dessas políticas reguladoras; O PNAIC tem nos índices disponíveis nas avaliações de larga escala os indicadores de alfabetização que buscam aferir sua implementação.

No decurso da pesquisa o foco esteve em desvelar as evidências de leitura e escrita que a Política de Alfabetização tem revelado e de certo modo vem circunscrevendo o campo da alfabetização, da formação de professores, do currículo, do financiamento da educação e por aí vai, estas são implicações concretas e já postuladas à área, visto que ensinar a ler e a escrever é o grande desafio da escola contemporânea.

Observamos pela investigação, que toda a estrutura de políticas educacionais busca as evidências postas nos indicadores de qualidade denotados pelas avaliações externas. Fato este que mobiliza a escola, por sua vez, desenvolver ações para atender a esses pleitos externos e que certamente altera e compromete com essas demandas alheias aos caminhos vividos na e pelo coletivo escolar, a construção de uma identidade peculiar e local e a autonomia do processo pedagógico.

Com relação aos impactos das políticas para a educação, observamos por meio da revisão de literatura realizada, que as pesquisas com foco na alfabetização destacam que as interferências externas têm constituído campos de resistência no coletivo das redes de ensino, pois temos visto ecoar de diferentes lugares, particularmente nas narrativas de professores, a negação das políticas de cerceamento ao trabalho do professor, das práticas na sala de aula e de metodologias prescritivas com enfoque na racionalidade técnica, essas são propostas que engessam as possibilidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir da perspectiva humana e progressista, de valorização das potencialidades, da liberdade, da arte, da criação e recriação das diferentes dimensões que o conhecimento circunda.

Logo, vê-se que a Política de Avaliação Nacional insiste em delimitar e limitar o campo do currículo e dos contextos de vida coletiva na escola, pois visam formatar e direcionar toda a proposta pedagógica das instituições de modo a atender as demandas de interesse do Estado e de organismos internacionais. Com a implementação das avaliações externas, o conhecimento escolar passa então a ser reduzido a habilidades e competências.

Nesse construto de formulação da tese, deparamo-nos com as primeiras investidas dessa pesquisa, logo, dedicamos a olhar para o PNAIC como um programa de alfabetização, que tinha uma representação sólida quanto ao campo de atuação devido ao grande investimento e mobilização de professores, escolas, secretarias de educação e universidades, o pensamento inicial era de que o programa se constituía pela necessidade da escola e da alfabetização. Entretanto, após a reflexão sobre o inventário de pesquisas na área e estudos no campo das políticas educacionais e o confronto dos indicadores de leitura e escrita apresentados na Prova ANA e Prova Brasil, vimos que o PNAIC surge com o objetivo regulador do trabalho docente, promovendo a competitividade, o controle da sala de aula e a cultura do desempenho.

O PNAIC é concebido nessa pesquisa enquanto política de alfabetização que traz em seu bojo o viés ideológico do Estado, este é mais um programa como tantos outros que historicamente foram implantados e implementados na educação brasileira e descontinuados em função das mudanças da política, da governança.

O PNAIC se constituiu na vulnerabilidade, pois buscou unificar o currículo da alfabetização de norte a sul no Brasil, apenas por esse propósito desmedido pode se afirmar que a proposta não alcance as metas, visto que a pretensão de unificar o currículo da alfabetização no âmbito do território nacional, considerando a dimensão e diversidade cultural de um país como o Brasil, seria um erro concluir que a unificação concerne qualidade, uma vez que é a diferença que qualifica a educação. Pode se afirmar que este seria um capricho desmedido, tendo em vista ser o Brasil um país de dimensões continentais e extremamente desigual, além é claro das questões que envolvem o clima, a natureza, a cultura, a economia, a saúde, enfim, nos perguntamos seria inocência, despropósito ou crueldade exacerbada?

Em linhas gerais o PNAIC propagou uma formação alienante ao professor, incentivando-o à reprodução, conduzindo-o à impossibilidade de ler a realidade, de descolonizar suas concepções, pois o itinerário propunha tolher os caminhos para a elaboração e reelaboração da síntese do conhecimento, de modo a contribuir para o descortinar, revelar, desvelar do fenômeno, da vivência e da experiência. Vimos com o PNAIC que mais uma vez a teia da alienação se materializa com a chancela de uma política pública.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, se orienta por problemas de alfabetização, não promove efetiva emancipação de leitura e escrita, observa-se

que este está a serviço da padronização e do controle e, portanto, serve a uma lógica gerencialista que não tem compromisso com o aprendizado efetivo de todos. O caminho trilhado pelo programa é a padronização sistemática e a forma, a fim de demonstrar que os educandos conhecem e aprendem de forma homogênea. De outro lado, vimos as crianças com bom rendimento não serem contempladas com esse tipo de projeto, tendo em vista que este é orientado por problemas de aprendizagem, nesse sentido, observa-se a perspectiva de nivelamento de saberes implícita nessa proposta e que não contempla àqueles sujeitos que avançam dentro do sistema educacional com bom desempenho. A ideia da formação ampla, integral e irrestrita não é contemplada nessa proposta, que trabalha com as potencialidades humanas.

Deste modo, ressaltamos que o PNAIC foi um programa abrangente, que proveu ações inerentes à prática pedagógica do professor alfabetizador, entretanto, por meio dos indícios disponíveis nas avaliações de larga escala que apontam os indicadores de alfabetização, estes demonstram que o programa não atingiu seu propósito, mesmo considerando a lógica que justifica e orienta o programa, os resultados não apontam avanços no que tange a aprendizagem de leitura e escrita pelos educandos.

Com relação à proposta de desenvolver o levantamento e análise das pesquisas que abordam as políticas de alfabetização e problematizar acerca das implicações da política de avaliação para o cenário da alfabetização no contexto educacional contemporâneo, foi fundamental inventariar sobre as pesquisas para compreender o modo como os contextos das políticas são enredados, e que a intencionalidade daqueles que as pensam sobrepõe o pensamento de escola e de seu coletivo.

Entendemos que os resultados da avaliação não constituem os dados da realidade da escola e dos alunos. Tendo em vista que estes dados, gerados com a intenção de monitorar o desenvolvimento do programa e a aprendizagem dos educandos nos mostra que os índices são tomados nestas propostas por indicativo de verdades absolutas, denotam uma ênfase na individualidade e cada vez mais distante da tentativa de construir uma consciência coletiva do aprender.

Entretanto, a percepção que tivemos por meio da investigação, que nos levou aos resultados das avaliações e a olhar para dentro da política a fim de realizar as análises, estas denotam que os resultados advindos da lógica pensada neste programa e expressa pelas avaliações externas, não tem compromisso com o

aprendizado efetivo de todos, portanto, não são pensadas para obter bons resultados, ou para impactar na mudança da relação ensino-aprendizagem, não visam a promoção do ensino efetivo, estas são pensadas como forma de padronização e controle e servem a essa lógica gerencialista.

Com relação à investigação da implantação e implementação das políticas públicas de alfabetização, sobretudo seus desdobramentos para a Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF), evidenciou-se que o PNAIC é um desdobramento da política de alfabetização do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, o cenário é desastroso, tendo em vista que o debate da leitura e escrita nessa etapa se tornou oficial, definitivamente a alfabetização entrou pela porta da frente na EI e tem provocado mudanças desde a formação de professores por meio do PNAIC, a aquisição de material didático, a exemplo da proposta do PNLD e no currículo, particularmente com a proposta da Base Curricular Nacional (BNCC) e a última regulamentação do SAEB, ao oficializar a política de avaliação à todas as etapas da Educação Básica.

Temos observado nas atuais políticas o cerceamento das práticas pedagógicas do professor da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, orientando a antecipação da alfabetização chegar à pré-escola. Temos hoje na Educação Infantil e no Ensino Fundamental um contexto alfabetizador pautado no tradicionalismo, em práticas reprodutivistas, no incentivo ao ensino doméstico, no tecnicismo, no ranqueamento e competitividade das escolas, legitimado e incentivado pela Política Nacional de Alfabetização e Avaliação.

Ao propor desenvolver a análise, à luz dos indicadores de leitura e escrita da Prova ANA e Prova Brasil, dos impactos do PNAIC para a educação em Mato Grosso, o estudo revelou por meio dos indicadores das avaliações externas que os estudantes não têm desenvolvido as habilidades de ler e escrever, conforme o esperado, nesse sentido, permanecem nos resultados das avaliações as evidências de que o programa não atinge seu propósito, nem mesmo a considerar a lógica quantitativa a qual se pauta sobre o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com os dados analisados parte significativa dos estudantes dos anos iniciais e finais não se encontram no nível esperado. Logo, a reflexão acerca do PNAIC se fez oportuna, tendo em vista que este não atingiu seu propósito.

Desejamos que essa pesquisa contribua para agregar à escola, para denunciar, para ensinar, para negar, para lembrar, para regar as prosas de professores na escola.

Certa vez, em um momento de introspecção e reflexão sobre a relevância dessa pesquisa para a educação, especialmente diante do cenário devastador que a Pandemia causada pelo Novo Coronavírus¹⁷ provocou, nos perguntamos a quem serviria essa pesquisa. Oportunamente, o achado do encontro na sala do Departamento de Formação, da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis-MT o diálogo com uma professora alfabetizadora, formadora de professores, fluiu e conversamos sobre o desenvolver da pesquisa e os resultados obtidos, foi inevitável a indagação, a quem esta serviria? A resposta dessa professora foi: _ serve à escola, serve para dialogar com o professor que está lá na ponta, na sala de aula, a pesquisa será essa voz, cumpra sua missão!

É desse lugar que viemos, de um lugar que nega conhecimento para as classes trabalhadoras, lá existe pouca ou quase nenhuma justiça social... lá tem muito, mas é somente para os escolhidos! Não vamos embora... ficamos aqui, afinal temos as armas para o combate da opressão, da exclusão e da desigualdade. Continuamos a postos, com a caneta, caderno, livros, giz, lousa, fé e coragem... muita!

¹⁷ A Organização Mundial da Saúde (OMS), que declarou o quadro atual da Pandemia do novo Coronavírus, conhecido por Sars-Cov-2. A doença infecciosa provocada pelo vírus ficou conhecida como COVID 19, surgiu inicialmente na Ásia e hoje está disseminada no mundo inteiro. A tentativa de frear o vírus instituiu protocolos de higiene e cuidados, como uso de máscara, lavar as mãos com frequência, uso de álcool gel, evitar o contato das mãos nos olhos, nariz e boca, pois são a porta de entrada para o vírus no organismo, além de medidas como isolamento social e distanciamento social de no mínimo 2 metros. Lembrando que até o momento não há vacina para o combate do vírus, nem mesmo medicamento específico para o tratamento da doença, a Ciência incansável tem mobilizado esforços no campo das pesquisas para encontrar a cura.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Maria Aparecida. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa-PR, 2009.

ALFERES, Maria Aparecida. **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**: uma análise contextual da produção da política e dos processos de Recontextualização. Tese de Doutorado Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa-PR, 2017.

ALVES, M.L. **O papel Equalizador do regime de Colaboração Estado-Município na Política de Alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas / Faculdade de Educação, Campinas, 1990.

AMÂNCIO, L. N. de B. **Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso**: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX. 2000. f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2000.

_____. **Ensino de Leitura e Grupos Escolares. Mato Grosso 1910-1930**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

ANDERY, M. A., Micheletto, N. M., Sérior, T. M. P., Rubano, D. R., Moroz, M., Pereira, M. E. (1992). **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica (4ª ed.). Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 2004.

ARAUJO, M.N. de. **MAS EU ESCREVI DO MEU JEITO: histórias de construções de leituras e de escritas**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 1991.

AVIZ, D. S. **POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE ALFABETIZAÇÃO: implicações para a prática e a identidade profissional**. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Regional de Blumenau, SC, 2004.

AZEVEDO, L. C. T. de. **POLÍTICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO**: a implementação em escolas com baixos índices educacionais (Campo Grande, 2009-2011). **Dissertação (Mestrado em educação)** Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. Â. da S. **A produção do conhecimento sobre a Política Educacional no Brasil**: um olhar a partir da NAPED. Educação & Sociedade, vol. 22, n. 77, p.49-70, dez. 2001.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas-SO: Autores Associados, 2004.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa. v. 35, n. 126, p.539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jeferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo-SP: Cortez, 2011.

BARBOSA, João Alexandre. **A imitação da forma: uma leitura de João Cabral de Melo Neto**. São Paulo-SP: Duas Cidades, 1975.

BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educação & Sociedade, Campinas, v.26, n.92, esp. p.725-751, out. 2005.

BAUER, Adriana. ALAVARSE, Ocimar Munhoz. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Avaliação de larga escala: uma sistematização do debate**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.41, número especial, p. 1367-1382, dez/2015.

BOBBIO, Norberto. MATTEUCCI, Nicola. PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política. Vol I, 11ª ed, Brasília: Editora UNB, 1998.

BONAMINO, A.; SOUSA, S.Z. **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.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. Ministério da Educação (MEC) - Secretaria de Educação Fundamental, Brasília-DF, 2001.

BRASIL. **Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER)**. Ministério da Educação (MEC) – Secretaria de Educação Básica / Guia geral, Brasília-DF, 2007.

BRASIL. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I)**. Ministério da Educação (MEC) – Secretaria de Educação Básica / Guia geral, Brasília-DF, 2007.

BRASIL. **Pró-Letramento** – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Guia Geral, Secretaria de Educação Básica, Brasília-DF: Ministério da Educação (MEC), 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Ministério da Educação (MEC) – Secretaria de Alfabetização (SEALF), Brasília-DF, 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Alfabetização**. Diário Oficial da União de 11/04/2019, Brasília, 2019.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador**. Caderno de apresentação. Ministério da Educação (MEC – Secretaria de Educação Básica (SEB), Brasília-DF, 2012.

BRASIL. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. **Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília-DF, p. 17, 10 jun. 2013a. Seção 1.

BRASIL. Portaria nº 826, de 07 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Programa Novo Mais Educação (PNME). Diário Oficial da União de 10/07/2017 – seção 1, Brasília-DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília: INEP, 2013b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>>.

BRASIL. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 5 jul. 2012a. Seção 1. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores**. Rio de Janeiro-RJ: IBGE, 2016.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014: volume 2**, Brasília-DF, INEP, 2015.

BRASIL. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília-DF, 2018.

BRASIL. **Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – Ministério da Educação (MEC), Brasília-DF, 2013.

BRASIL. **Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v.1)

BRASIL. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.2)

BRASIL. **Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.3).

BRASIL. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.4)

BRASIL. **Bebês como leitores e autores.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC / SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.5)

BRASIL. **Crianças como leitoras e autoras.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.6)

BRASIL. **Currículo e linguagem na Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.7)

BRASIL. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 8)

BRASIL. **Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC / SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.9)

BRESSANIN, Joelma Aparecida. **Políticas de Formação Continuada de Professores em Mato Grosso.** Anais do SIELP, vol 1, nº 1. Uberlândia-MG, 2011. ISSN 2237-8758.

BRITO, R. dos S. **Formação continuada no âmbito do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Estadual do Sudoeste Da Bahia, Salvador, 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e Alfabetização: implicações para a Educação Infantil. *In.* FARIA, Ana Lúcia Goulart de. MLLO, Suely Amaral. (Orgs.). **O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância.** Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas-SP: Autores Associados, 2005, p. 05 a 21.

BRUSSIO, Maria Eunice Campos. **Construção dos Saberes e das Competências do Professor Alfabetizador em sala de aula da Rede de Ensino Municipal – São Luís, Maranhão-Brasil.** (Tese de Doutorado). Universidade Fernando Pessoa, São Luís-MA/Porto-PT, 2013.

CABRAL, Maria Lúcia da Silva. **Programa Pró-Letramento: interface entre formação continuada, prática docente e ensino de leitura.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife-PE, 2009.

CAMPOS, D. **A alfabetização no espírito santo na década de 1950.** Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

CARDOSO, C. J.; CARDOSO, A. L. J. **Formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alinhamento entre práticas, princípios formativos e objetivos.** Práxis Educativa, v. 11, n. 1, p. 89-106, jan./abr. 2016.

CARDOSO, C. J.; RODRIGUES, S. F. P. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso**: desafios e resultados. *Linha Mestra*, v. 8, n. 24, p. 652-6, jan./jul. 2014.

CARDOSO, C. J.; KIMURA, C. F. K.; RODRIGUES, S. F. P.; **PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: enfrentando um problema secular. *Revista REAMEC*, Cuiabá-MT, nº 05, vol 01, p. 41-56, dezembro 2016.

CHARMEUX, E. **Aprendendo a ler**: vencendo o fracasso. São Paulo-SP: Cortez, 1994.

CHARTIER, A.M. **Práticas de Leitura e Escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte-MG: 1ª edição, Autêntica Editora, 2007.

CONCEIÇÃO, S.P. **Percepções de Professoras Alfabetizadoras do Município do Rio Grande/RS sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Dissertação (Mestrado Educação). Universidade Federal do Rio Grande (FURG), 2018.

CORREIA, José Alberto de Azevedo e Vasconcelos. ARELARO, Lisete Regina Gomes. FREITAS, Luiz Carlos de. **Para onde caminham as atuais avaliações educacionais?** *Educação e Pesquisa*, São Paulo-SP, v.41, número especial, p.1275-1281, dez 2015.

CRUZ, M. M. P. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores**: análise do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Dissertação (Mestrado Educação). Universidade estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2016.

DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. **Provinha Brasil**: implicações para o trabalho na alfabetização infantil. 1 ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

DICKEL, Adriana. **A Avaliação da Alfabetização no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: responsabilização e controle. *Caderno Cedes*, Campinas-SP, v.36, nº 99, -.193-206, 2016.

DUTRA, Any. **Alfabetização no Rio de Janeiro**: elites políticas; conhecimento especializado e mediação da burocracia. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 1990.

ESTEBAN, M.T. **Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização**: pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 573-592, set./dez. 2012.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed.Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FAGUNDES, Luzia Gonçalves. **Diários de Classe: sua história e contribuição aos estudos da alfabetização em Mato Grosso (1930-1970)**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Rondonópolis-MT, 2013.

FARIA, Luciane Miranda. **As Práticas de Alfabetização na Escola Estadual “Dom Galibert” em Cáceres-MT: 1975-2004**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá-MT, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. MLLO, Suely Amaral. (Orgs.). **O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**. Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Eucaris Joelma Rodrigues. **A Emancipação na Política Curricular do Ensino Fundamental de Mato Grosso**. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas-RS, 2017.

FERREIRA, C.F. **Atuação de Políticas Educacionais sobre o Trabalho Docente: estudo do PNAIC no contexto de Santa Maria (R) entre 2012 e 2016**. Dissertação (Mestrado Educação). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2019.

FERNANDES, Heloísa Rodrigues. Infância e Modernidade: doença do olhar. In: GIRALDELLI Jr., Paulo (org.) **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez / Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. p. 61 - 82.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FILHO, A. A. da S. **Parceria Público/Privada em Educação: análise do Projeto Alfabetizar com Sucesso/Programa Circuito Campeão no município de Surubim/PE**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2014.

FRANCO, Cresco; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alícia. **Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n.100, p. 989-1014, out. 2007.

FREITAS, L.C. **Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

_____. **Qualidade Negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública**. In: Educação e Sociedade, Campinas, Vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - out. 2005.

_____. **Os Reformadores Empresariais da educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola**. Educação e Sociedade, Campinas-SP, v. 35, nº 129, p.1085-1114, out.-dez. 2014.

_____. **A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa**. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio/ago. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação e políticas públicas educacionais**: ensaios contra-regulatórios em debate. Campinas: Leitura Crítica, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas Educativas e o Retrocesso Democrático no Brasil nos anos 90. In. LINHARES, Célia. (Org.). **Os Professores e a Reinvenção da Escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001. p. 57-80

GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Revisitando a Pré-escola**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004

GELOCHA, E.A.N. **Ações e Impactos da Formação Continuada do PNAIC no município de Caxias do Sul-RS**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado Educação). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2016.

GIUSTO, Silvana Menegoto Nogueira Di. **A implementação do PNAIC na rede de ensino do município de São Paulo em territórios vulneráveis**. Dissertação de Mestrado. Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). São Paulo, 2018.

GOMES, Nathalia Gonçalves. **Políticas de Avaliação e Gestão Escolar no estado do Rio de Janeiro**: limites e possibilidades. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do rio de Janeiro – PUC/RJ, Rio de Janeiro-RJ, 2015.

GONTIJO, C. M. M. **O processo da alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Alfabetização na prática educativa escolar**. Revista do Professor, Belo Horizonte, n. 14, p. 7-16, out. 2006.

GUADAGNIM, V.C. **O Trabalho Docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Dissertação (Mestrado Educação). Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), 2019.

GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. **Estado do Conhecimento da Alfabetização no Brasil (1944-2009)**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia-GO, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente**. Educação: teoria e prática, Rio Claro-SP: vol. 21, nº 38 out-dez 2011.

_____. **Políticas curriculares, Estado e regulação**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 9. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2005.

KRAMER, Sônia. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-24.

_____. **A infância e sua singularidade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, ÂNGELA B. (Org.). **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 9ª reimpressão. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006.

LEME, J.C.S. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**: possibilidades e percepções no contexto da formação docente. Dissertação (Mestrado Educação). Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2015.

LIMA, N. A. C. **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**: implicações da crise estrutural do capital na política de “analfabetização” brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Editora Boitempo, 2012.

MACHADO, Nilson José. **Qualidade da educação**: cinco lembretes e uma lembrança. Estudos Avançados, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 277-294, set./dez. 2007.

MACHADO, Vânia Regina Barbosa Flauzino. **Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (Pnaic)**: conquistas e desafios. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2016.

MAIA, M. H. **APRENDENDO A MARCHAR**: os desafios da gestão municipal do ensino e da superação do analfabetismo escolar. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: Educação e Sociedade, Campinas, Vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. **A abordagem do Ciclo de Políticas**: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. In Jornal de Políticas Educacionais. Volume 12, número 16. Agosto de 2018.

_____. **Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional**. Laplage em Revista, Sorocaba: vol 04, nº 01, jan-abr, 2018, p.186-201)

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. **A Alfabetização no Currículo da Escola Organizada por Ciclos no Sistema Estadual de Educação.** (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá-MT, 2008.

MICARELLO, H. A. L. S. **A avaliação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Educação em Foco, ed. esp., p. 63-79, fev. 2015. <https://doi.org/10.22195/2447-5246v0n020152957>

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

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

_____. **Alfabetização no Brasil:** conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. p. 329-341.

_____. **Alfabetização no Brasil:** uma história de sua história. 2 ed. Marília-SP: Editora Unesp, Oficina Universitária, 2012.

MELO NETO, João Cabral. **Obra Completa.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.

MOSS, Peter. Para além do problema com a qualidade. *In:* MACHADO, M. L. (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** 4 ed, São Paulo: Cortez, 2002. p.17-25.

NIENOW, Naiara dos Santos. **A Construção da Imagem Social da Criança no Diálogo com a Avaliação Nacional da Alfabetização.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá-MT, 2016.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. *In:* Patrícia Corsino. (Org.). **Educação Infantil:** cotidiano e políticas. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. p. 31-46.

NUNES, E. C. R. **O DELINEAMENTO DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE DOURADOS/MS:** considerações sobre o bloco inicial de alfabetização. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2013.

OLIVEIRA, F.P.de. **O BLOCO ÚNICO NO MUNICÍPIO DA SERRA:** contribuições à história e à política de alfabetização (1995 a 2003). Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, 2013.

OLIVEIRA, Cristiano José de. **Formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: Percepção dos professores participantes.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017.

RAMOS, G. T. **AMAPÁ: o estudo de uma trajetória para a construção de uma política de alfabetização.** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 1993.

RAMOS, Maria Jeane Bomfim. **Política Pública Educacional de Alfabetização Implementação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa Pnaic: o olhar dos sujeitos.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió-AL, 2019.

ROCHA, Jane Maria de Freitas. **Alfabetização em Alta Floresta: aspectos de uma trajetória (1978-2006).** (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá-MT, 2008.

ROCHA, Luciene Martins Ferreira. **A Concepção de Formação Continuada nos Programas da União e Repercussões no âmbito Municipal.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados-MS, 2010.

SALOMÃO, R.A. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC.** Tese (Doutorado Educação). Universidade estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2014.

SAMPAIO, Carmem Sanches. Alfabetização na Pré-escola. *In.* GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Revisitando a Pré-escola.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 52-77.

SANTOS, F. S. dos. **Política de Alfabetização de Jovens E Adultos De Mato Grosso Do Sul: a Experiência do Movimento de Alfabetização.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande-MS, 2008.

SANTOS, L.A.O. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: uma política vinculada ao campo acadêmico.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2017.

SANTOS, M. M. dos. **Política de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro, BA: contribuições para o Programa - Pacto com os Municípios - Todos pela Escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal De Juiz De Fora, Juiz de Fora, 2012.

SAVIANI, Demerval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores associados, 2004.

SAUL, Ana Maria. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória.** Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. *Geminal: marxismo e educação em debate*, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013

SILVA, Marijâne Silveira da. **A infância e sua escolarização nas páginas dos jornais cuiabanos (1910-1930)**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá-MT, 2015.

SILVA, Marta Andreia Estancare Pinheiro. **Implicações dos Resultados da Prova Brasil na Organização do Sistema Escolar de Mato Grosso para a Melhoria da Qualidade do Processo Ensino Aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá-MT, 2016.

SOARES, Magda B. **Alfabetização e letramento**. 5ª. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. In: *Revista Brasileira de Educação*. nº25, Rio de Janeiro jan./abr. 2004

SOUZA, Sandra Zakia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p.873-895, set. 2003.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins. AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Alfabetização na escola primária urbana no estado de Mato Grosso**: percurso do ensino da leitura e da escrita (1932 a 1948). 16º- COLE - Congresso de Leitura do Brasil. Unicamp. Campinas/São Paulo/Brasil. 2007.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins. AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **História da Alfabetização, um percurso possível**: pesquisa fontes e sujeitos da memória. *Revista Brasileira de Alfabetização (ABALF)* Vitória-ES, v. 1, nº3, jan. a jul 2016. p.93-118.

_____. **Alfabetização na escola primária urbana no estado de Mato Grosso**: percurso do ensino da leitura e da escrita (1932 a 1948). 16º- COLE - Congresso de Leitura do Brasil. Unicamp. Campinas/São Paulo/Brasil. 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005

URUEL, Ana Laura Jeremias. **A Legitimação das Avaliações em Larga Escala no Discurso sobre a Gestão Educacional**. Tese de Doutorado. Universidade estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília-SP, 2016.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Org.). **Avaliação em Larga Escala: Questões Polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012.