

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAÍS ALICE OLIVEIRA SANTOS

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA: UMA POLÍTICA VINCULADA AO CAMPO
ACADÊMICO**

UBERLÂNDIA

2017

LAÍS ALICE OLIVEIRA SANTOS

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA: UMA POLÍTICA VINCULADA AO CAMPO
ACADÊMICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FAGED/UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

LINHA DE PESQUISA: Estado, Políticas e Gestão da Educação

ORIENTADORA: Dr^a. Karina Klinke

UBERLÂNDIA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S237p
2017 Santos, Laís Alice Oliveira, 1988
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma política
vinculada ao campo acadêmico / Laís Alice Oliveira Santos. - 2017.
162 p. : il.

Orientadora: Karina Klinke.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Alfabetização - Teses. 3. Alfabetização -
Idade - Teses. 4. Alfabetização - Aspectos sociais - Teses. I. Klinke,
Karina. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

LAÍS ALICE OLIVEIRA SANTOS

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA: UMA POLÍTICA VINCULADA AO CAMPO
ACADÊMICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FAGED/UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof^ª. Dr^ª. Karina Klinke – UFU (Orientadora)

Prof. Dr. Marcelo Soares P. da Silva – UFU (Membro interno)

Prof^ª. Dr^ª. Selma Martines Peres – UFG/Regional Catalão (Membro externo)

Uberlândia/MG, 7 de agosto de 2017.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por cuidar de mim a todo momento e direcionar seu olhar terno e cuidadoso nesta etapa da minha vida.

À minha família, Mamãe, Papai, Bia, Xam, Noni e Dants, que mesmo longe conseguem estar presentes, me incentivar, se preocupar e me apoiar constantemente.

Ao meu esposo Rodrigo Prado, que me auxiliava na organização da rotina da escrita, se dedicava às tarefas que eu não tinha tempo de executar, sempre com otimismo e confiança de que tudo daria certo.

Às minha amigas de dentro do programa do Mestrado, Clarissa e Roberta, que deixaram as aulas mais divertidas, que compartilharam as alegrias, as angústias e as incertezas que o Mestrado nos traz.

Às minhas amigas da vida, Ana Paula e Rayana, que são companheiras do dia-a-dia que aguentam as reclamações, compartilham as alegrias e me incentivam, simplesmente por estarem presentes em minha vida.

Aos professores alfabetizadores, que sabem das alegrias de se alfabetizar e das dificuldades encontradas em nossa profissão.

À Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, que me proporcionou cursar o Mestrado e realizar o sonho tão buscado de ser Mestre.

À Professora Dr^a. Karina Klinke, minha orientadora, pelas contribuições na reescrita do projeto e na pesquisa.

A todos que, mesmo não tendo nomeado, me auxiliaram nessa caminhada de estudos, colaboraram de alguma forma e fizeram com que chegasse ao fim dessa etapa, só tenho a agradecer muito!

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no âmbito político e acadêmico, a fim de compreender os motivos que levam uma política de alfabetização a ser substituída por outra, tal como compreender as relações acadêmicas existentes com o PNAIC, de modo que disseminem uma formação de professores baseados em uma única epistemologia de alfabetização. Fundamentados nos conceitos de *campo*, *espaço social*, *campo acadêmico* e *campo político*, subsidiamo-nos para realização das análises desta pesquisa e compreender o que aqui nos propomos. Para desenvolvermos o trabalho proposto escolhemos como eixo norteador do processo investigativo a abordagem qualitativa e utilizamos como procedimentos de pesquisa a revisão bibliográfica e análise documental. Na revisão bibliográfica aprofundaremos nos temas “Analfabetismo no Brasil”, “Políticas públicas educacionais” e “Políticas públicas de alfabetização”, enquanto na análise documental tratamos os documentos sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como Portaria nº. 867/2012, que institui o PNAIC, Portaria nº. 1458/2012, que define as categorias e os parâmetros para a concessão de bolsas, Portaria nº. 153/2016, que altera a Portaria nº. 867/2012, Portaria nº. 155/2016, que altera a Portaria nº. 1458/2012, *Documento Orientador* do PNAIC dos anos de 2014, 2015 e 2016 e os Cadernos de Formação do PNAIC. Ao que nos indica a pesquisa, a meta existente na substituição de uma política de formação de professores voltada para a alfabetização por outra política é o aperfeiçoamento das políticas anteriores a partir do acúmulo de experiências nelas vivenciadas, com relação à organização da proposta, o alcance do público-alvo, mudanças curriculares, renovação das metas a serem alcançadas, envolvimento e responsabilização de diferentes instâncias, assim como maior participação de universidades de nosso país. A parceria com as Universidades distintas demonstra um comprometimento e um consenso em disseminar o mesmo conhecimento epistemológico, acordado pelo MEC através da escolha pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que possui o Centro de Estudos em Educação e linguagem (CEEL), responsável por organizar os materiais direcionados à formação dos professores alfabetizadores direcionada à alfabetização com o foco no letramento.

PALAVRAS-CHAVE: PNAIC; Campo acadêmico; Política para alfabetização.

ABSTRACT

The National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) was instituted, according to MEC Ordinance n. 867 of November 8, 2012, with the intention of reaffirming and amplifying the commitment already signed in the "Plan of Commitment All for Education", in order to alphabetize children up to a maximum of eight years of age. The Pact reaffirms a previously established goal, which aimed only at the training of literacy teachers, such as the Teacher Training Program (Profa), implemented between 2001 and 2002, and Pro-Literature, implemented in 2005. Different from those that preceded its implementation, the PNAIC articulates, in addition to teacher training, work axes that are concerned with the management, evaluation, and supply of teaching materials that contribute to the literacy of children in public schools. In order to analyze the PNAIC, this is a basic and descriptive research on its purpose: to understand the reasons that lead one literacy policy to be replaced by another. Our question is: what are the social conditions that are fulfilled in order to establish an epistemology for literacy at the "right age"? As for the methodological procedures, it is characterized as a documentary research – Ordinance n. 867/2012 establishing the PNAIC, Ordinance n. 1458/2012 that defines the categories and the parameters for the granting of scholarships, Ordinance n. 153/2016 amending ordinance 867/2012, Ordinance n. 155/2016 amending Ordinance n. 1458/2012, guiding document of the PNAIC of the years 2014, 2015 and 2016, the PNAIC Training Manual - which analyzes the Pact in the political and academic fields, to understand the existing relations, so as to disseminate a teacher education based on a single epistemology of literacy. The analysis is based on the concepts of field, social space, academic field, and political field, by Pierre Bourdieu. The results indicate that the goal of substituting a policy for literacy with another policy is to improve previous policies based on the accumulation of experiences in relation to the organization of the proposal, the reach of the target public, curricular changes, Renewal of goals to be achieved, involvement and accountability of different instances, as well as greater participation of universities in our country. The partnership with distinct Universities demonstrates commitment and consensus in disseminating the same epistemological knowledge, agreed by the MEC through the Federal University of Pernambuco (UFPE), through the Center for Studies in Education and Language (CEEL), responsible for organizing the materials Aimed at teacher training aimed at literacy with a focus on literacy. We conclude that the exercise of the PNAIC in creating an epistemological consensus on literacy at the national level brings more concern about its curricular proposal since different places in our country have different ways of literacy. Therefore, the relevance of this research is to question and provoke reflections on the investment with state policies that, strangely, cause estrangement with regard to the supply and demand for the continuing education of literacy teachers.

KEYWORDS: PNAIC; Academic field; Literacy policy

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Número de Centros por Área de Especialidade.....	60
TABELA 2	Ações apoiadas pelo MEC.....	60

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1	Taxa de analfabetismo, por grupos de idade no Brasil – 2004-2014.....	18
IMAGEM 2	Distribuição percentual da população analfabeta no Brasil – 2004-2014.....	19
IMAGEM 3	Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – 1996/2001.....	20
IMAGEM 4	Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo o nível de instrução no Brasil – 2013-2014.....	22
IMAGEM 5	Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as grandes regiões do Brasil – 2013-2014.....	24
IMAGEM 6	Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em leitura.....	117
IMAGEM 7	Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em escrita.....	119
IMAGEM 8	Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em matemática.....	121
IMAGEM 9	Regiões do Brasil responsáveis pela construção e elaboração dos materiais do PNAIC.....	133

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Participantes do programa Pró-Letramento.....	57
QUADRO 2	Documentos que respaldam a implementação e funcionamento do PNAIC.....	90
QUADRO 3	Ementas dos Cadernos de Formação organizados por unidades temáticas.....	96
QUADRO 4	Atividades previstas para serem desenvolvidas pelos professores alfabetizadores.....	101
QUADRO 5	Descrição dos materiais didáticos disponíveis aos professores alfabetizadores.....	104
QUADRO 6	Classificação de níveis por habilidade de leitura.....	116
QUADRO 7	Classificação de níveis por habilidade de escrita.....	118
QUADRO 8	Classificação de níveis por habilidade matemática.....	119
QUADRO 9	Atribuições e pré-requisitos aos cargos no PNAIC.....	125
QUADRO 10	Organização do quantitativo de participantes do PNAIC de acordo com a função.....	135
QUADRO 11	Cronograma mensal de atividades a serem desenvolvidas como pré-requisito para o recebimento de bolsa.....	138
QUADRO 12	Valores de bolsas concedidas aos participantes do PNAIC.....	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQI	Custo Aluno Qualidade Inicial
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEEL	Centro de Estudos de Educação e Linguagem
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Conhecimento Científico e Tecnológico
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
INAF	Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PT	Partido dos Trabalhadores
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIED	Sistema Integrado de Informações Educacionais
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SISPACTO	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União dos dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Objeto de Estudo: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	33
Objetivo da pesquisa e método.....	36
Organização da Dissertação.....	38
1. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: de Lula a Temer	39
1.1 Política de Formação de professores alfabetizadores antecessora ao PNAIC: Pró-Letramento.....	54
1.2 Trajetória de implementação do PNAIC	58
2. POLÍTICA PARA ALFABETIZAÇÃO EM MEIO AOS CAMPOS: POLÍTICO E ACADÊMICO.....	64
2.1 A organização social de Pierre Bourdieu: conceitos de espaço e campo.....	66
2.2 Campo político	75
2.3 Campo acadêmico.....	82
3. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC).....	89
3.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: organização e funcionamento da política	89
3.1.1 Formação continuada.....	93
3.1.2 Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais do PNAIC.....	104
3.1.3 Avaliação do PNAIC	111
3.1.4 Gestão, controle e mobilização social	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
ANEXO.....	152
APÊNDICES	153

INTRODUÇÃO

Ao comemorar o 50º aniversário do dia Internacional da Alfabetização em 2016, a diretora-geral da UNESCO, Irina Bokova, trouxe uma mensagem problematizadora e crítica sobre a realidade do analfabetismo presente em tantos países no mundo. Segundo ela, muitas melhorias foram alcançadas e ocorreram mudanças de números nas estatísticas de analfabetos. Porém, Bokova (2016, p. 1) assume em seu discurso que

(...) isso não é o bastante. Hoje, existem ainda 758 milhões de adultos que não são capazes de ler ou escrever uma frase simples. Dois terços deles são mulheres. Na periferia da aldeia global, essas pessoas não recebem nenhum dos benefícios da globalização e sofrem todos os seus custos. Essas mulheres e esses homens são mais vulneráveis a problemas de saúde, à exploração e a abusos de direitos humanos. Eles também são mais propensos ao desemprego e ao recebimento de salários mais baixos. Incapazes de ler ou escrever, eles não conseguem realizar seu potencial pleno, e comunidades inteiras permanecem presas em círculos viciosos de pobreza, os quais fornecem as condições para a violência e os conflitos. O analfabetismo continua a ser sinônimo de exclusão e pobreza – nós temos que reverter essa situação.

Ser analfabeto em uma sociedade em que a leitura e a escrita são instrumentos de comunicação e que se veiculam em diversos setores sociais e não dominá-las é estar restrito a várias formas de se empoderar do ato de ser humano. Paulo Freire, grande educador que assumiu como luta política e pedagógica alfabetizar os educandos para sua vida em sociedade, como sinônimo de uma prática libertadora, denotou ao ato de ler o poder de compreender a realidade, o que chamava de “leitura do mundo”, não uma leitura qualquer, mas uma leitura crítica inserida no processo de alfabetização “associada a práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica” (FREIRE, 2001 p. 14).

Portanto, atribuímos um grande valor à alfabetização, seja de jovens e adultos ou de crianças que estão em suas fases de aprendizado da leitura e da escrita, enquanto um

capital cultural¹ valorizado em nossa sociedade. Como nosso objeto de estudo se refere a um Pacto estabelecido nacionalmente com objetivo de veicular ações que contribuíssem com a alfabetização de crianças inseridas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, alertamos nosso leitor para a necessidade de aqui tratarmos de termos, conceitos e dados referentes à alfabetização em nosso país.

Diferente do que é disseminado em artigos escritos por autores conceituados na área da alfabetização, o analfabetismo não surge como uma preocupação econômica, voltada para a necessidade de mão de obra qualificada ao trabalho, e sim como uma preocupação política. Vanilda Paiva (1989), ao falar sobre a educação republicana, esclarece-nos sobre a questão do analfabetismo, que emerge como a preocupação com a quantidade de pessoas a votar em eleições, pois a reforma eleitoral de 1882 – período relacionado ao fim da escravidão, conhecida por Lei Saraiva, estabeleceu a proibição do voto do analfabeto, critério que, posteriormente, foi mantido pela primeira Constituição Republicana.

Segundo Ferraro (2004, p. 30), o Partido Liberal, sob alegação de que ser analfabeto, representava para a nação “ignorância, cegueira, pauperismo, falta de inteligência e de discernimento intelectual, incapacidade política e até marginalidade e periculosidade”, excluiu o voto dos analfabetos. Este momento histórico passou a ser um grande marco ao estigma sobre o analfabetismo enquanto um fator *negativo* e *excludente* ao sujeito analfabeto, pois não lhe é permitido o direito de voto, sendo o analfabeto considerado incapaz para tal prática.

Este estigma instituído sobre os analfabetos se perpetua há muito tempo e Paulo Freire (2001, p. 16) exemplifica isso ao falar sobre a relação de quem alfabetiza e de quem está sendo alfabetizado: “quem sabe ensina a quem não sabe”, ou seja, a pessoa que é detentora do conhecimento da palavra escrita é quem está na condição de ter conhecimento e quem não tem o conhecimento da palavra escrita não possui conhecimento ou sabedoria alguma. Freire (2001, p. 18) critica o caráter “salvador” atribuído ao ato de possuir “a palavra” e nos esclarece que esse sentido repercute a quem não a possui, com um caráter de urgência em possuí-la.

O analfabeto, porque não a tem, é um “homem perdido”, cego, quase fora da realidade. É preciso, pois, salvá-lo, e

¹ Conceito de capital cultural é defendido por Pierre Bourdieu para explicitar as formas como que as pessoas podem ser classificadas e divididas socialmente a partir de disposições que possuem para gostos, estilos, escolhas entre outras.

sua salvação está em passivamente receber a palavra – uma espécie de um amuleto – que a parte melhor do mundo lhe oferece benevolente. Daí o papel do analfabeto não seja o de sujeito de sua própria alfabetização, mas o de paciente que se submete docilmente a um processo em que não tem ingerência.

Ferraro (2009), por meio da leitura das obras de Paulo Freire, elenca na crítica do autor os estigmas relacionados ao termo analfabetismo: erva daninha, enfermidade, chaga, incapacidade, preguiça e pouca inteligência. Dessa maneira, o ser analfabeto em nossa sociedade é entendido como um mal que precisa ser extirpado, por isso a expressão “erva daninha” se relaciona ao termo da erradicação do analfabetismo. O analfabetismo, enquanto chaga, aproxima-se da ideia de uma enfermidade que precisa ser curada, enquanto aos demais termos, “incapacidade”, “preguiça” e “pouca inteligência”, manifestam a crença de que as pessoas analfabetas são desprovidas de inteligência e habilidades cognitivas, o que os impediria de ter opiniões e de participar ativamente da sociedade. Freire (2001) se posiciona contrário a estes estigmas criados em torno do sujeito analfabeto e afirma que todos possuem um saber que se constrói em torno de suas práticas. Portanto, o conhecimento popular se relaciona ao seu *habitus*².

Este momento é mais um em que se pode reforçar a idéia fundamental de que o povo tem um saber na medida mesma em que, participando de uma prática que é social, faz coisas (FREIRE, 2001, p. 27).

Marcado por estigmas e crenças acerca do analfabetismo e da pessoa analfabeta, o Brasil firma uma busca para “erradicação desta erva daninha social”, culpabilizando o sujeito por sua condição, não o reconhecendo enquanto vítima do subdesenvolvimento, mas considerando-o causador (ROCHA, 2004). Em oposição a esta visão, Paulo Freire, em 1960, já nos alertava para refletir sobre a democratização de acesso do conhecimento aos excluídos socialmente e a realização de ações que superassem o assistencialismo e a aquisição da leitura e a escrita de forma mecânica (FREIRE, 1999).

Ao compreendermos as associações que são remetidas ao termo analfabetismo, retomamos, a início, a preocupação em se alfabetizar as pessoas, uma preocupação política vinculada à necessidade de votos. Portanto, ter um quadro, em 1890, de 82,63%

² *Habitus* é um conceito de Pierre Bourdieu e é entendido pelas propriedades culturais e econômicas que cada um possui que lhes permite vivenciar ao seu modo nas estruturas dos campos.

(excluídos os menores de cinco anos) da população considerada como iletrada era uma situação emergente de ser tratada (PAIVA, 1989).

Em 1890, quando a participação dos países nos índices de ranqueamento era mais limitada do que na atualidade, o Brasil ocupava a pior posição. Já em 2014, foi considerado o 8º país com a maior população de analfabetos no mundo com 13,9 milhões de pessoas, equivalendo a 6,15% da população brasileira (EXAME, 2014). Ao longo dos anos, a preocupação em diminuir os índices de analfabetismo no Brasil teve diferentes motivos impulsionadores e contemplaram diferentes ações para sua erradicação. Contudo, ainda hoje travamos discussões, estabelecemos metas, implementamos propostas na busca de acabar com o analfabetismo no país.

Paiva (1989) nos relata que entre os anos 1920 e 1940 a preocupação com o analfabetismo existia, porém, em escala menor, o que, em consequência, contava com o apoio de programas culturais isolados (não abrangiam toda a nação), com diferentes orientações políticas e ações restritas, que visavam à alfabetização das massas dos trabalhadores. Somente nos anos 70 – marcados pelo pós-guerra, o regime militar e a expansão econômica desencadeada pela evolução industrial – ficam registradas as grandes iniciativas do governo central em favor do fim do analfabetismo. A intencionalidade da então maior participação do governo pode ser associada à “restauração democrática quanto em função da sedimentação de regimes autoritários” (PAIVA, 1989, p. 10).

Como movimento de caráter nacional surge, em meados de 1970, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que propunha a alfabetização funcional de Jovens e Adultos. No entanto, Paiva (1989, p. 11) nos alerta sobre o programa:

A compreensão dessa nova campanha de massa deve ser buscada não apenas nas ideias que conectam educação e desenvolvimento econômico, mas também na concreta situação política do período, quando ainda acreditava que o campo apresentava grandes riscos políticos e crescente tensão: a campanha alfabetizadora servia aí como ponta de lança para o controle político das massas, especialmente no interior, estendendo a todos os municípios brasileiros tentáculos capazes de perceber rapidamente não apenas as tensões sociais, mas também eventuais mobilizações de natureza política num período que vicejavam, bem ou mal, movimentos guerrilheiros no campo.

Coadunando com o pensamento de Paiva, reafirmamos a implementação do Mobral no contexto da ditadura militar, a qual intencionava o controle e repressão do povo brasileiro. Portanto, a alfabetização do povo brasileiro se fazia necessária para a inserção de trabalhadores com um nível elementar de escolarização nos setores industriais, como mecanismo de controle dos movimentos sociais de natureza política existente. Programas de alfabetização como o Mobral, focado no ensino mecânico da aquisição de leitura e escrita, serviram para reforçar ainda mais os estigmas do analfabetismo, sendo consideradas pessoas atrasadas as quem participam do programa.

Com relação aos índices de analfabetismo, em 1970 encontrávamos com 33,6% da população analfabeta, número que caiu na década de 80 para 25,4%, quando a queda dos índices tornou-se mais lenta por consequência da redução da expansão da atividade educacional. Com isso, em meados de 1990 ainda acolhíamos a realidade de 20% da população analfabeta, trazendo grande preocupação com relação à precariedade dos programas alfabetizadores e a baixa qualidade dos serviços educacionais oferecidos à população.

Estes índices são tomados por Organismos internacionais como bases de comparação do desempenho dos países. Não importa como cada país se apropria da linguagem escrita enquanto capital cultural (nacional), somente servem de base para estabelecer metas que objetivam a promoção do desenvolvimento e a cooperação entre as nações (RIBEIRO, 2006). O MEC e o INEP (2003) reuniram informações referentes à situação do analfabetismo até o ano de 2000 para realizar um balanço geral da situação no país, o *Mapa do analfabetismo do Brasil*. Um dos itens analisados se referia à “Herança” do analfabetismo e neste item há uma comparação do Brasil com a Argentina, evidenciando que em 1886 o Brasil possuía 1,8% da população escolarizada, enquanto a Argentina possuía 6%. Já no ano de 2000 é evidenciada a diferença no desenvolvimento humano dos dois países, quando o Brasil ocupa a 73º posição no ranking de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), enquanto a Argentina o 34º lugar, afirmando-se que, em comparação a outros países da América Latina, o Brasil ocupa posições inferiores.

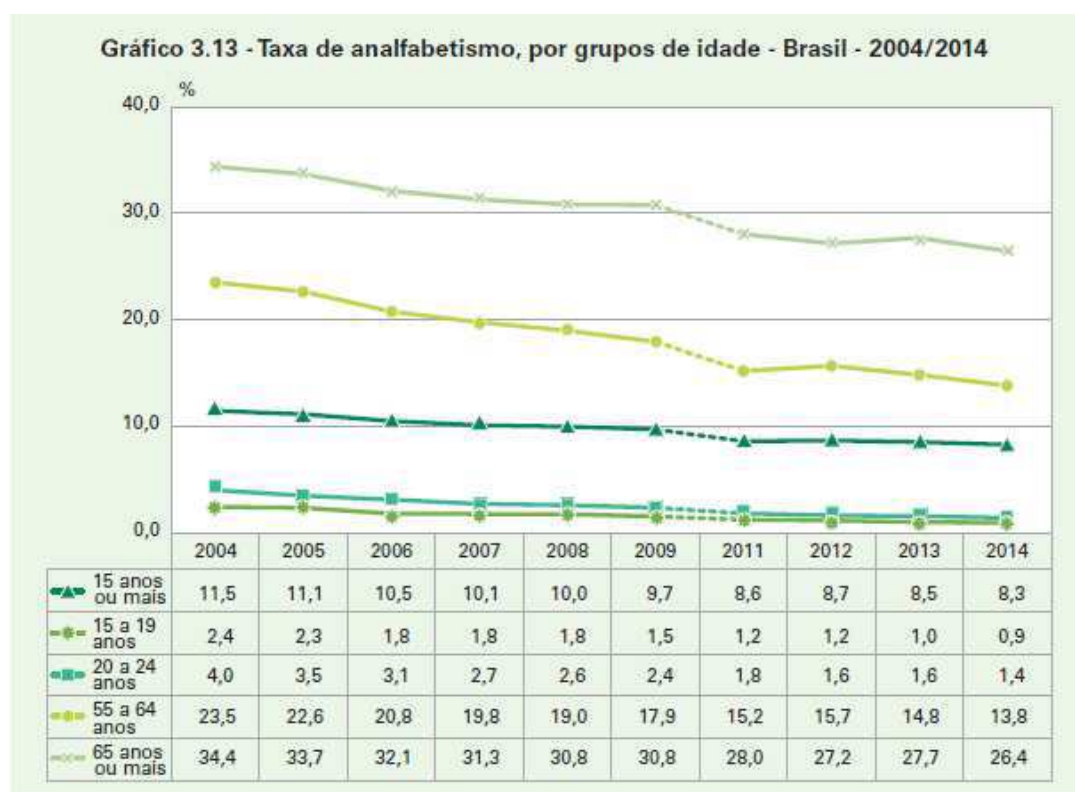
Portanto, internacionalmente o Brasil é conhecido por seus baixos índices de desenvolvimento e altas taxas de analfabetismo e o mais agravante disto é como o mapa do analfabetismo coincide com o da fome, do desemprego, da alienação (FERRARO, 2009). Dessa maneira, Ferraro (2009) afirma que o analfabetismo irá coincidir com outros fatores de desigualdades sociais. Mas, salientamos, baseados em Bourdieu, que

não se trata de coincidências, e sim de uma estrutura social marcada por posições e distinções dos agentes sociais de acordo com suas disposições. Através dos dados emitidos pelo IBGE podemos verificar as posições ocupadas e distinções dos agentes sociais considerados analfabetos em nossa sociedade.

Marcos Peres (2011, p. 643) nos atenta sobre a relação do analfabetismo com a velhice, indicando através dos dados estatísticos que a população mais velha que é mais acometida pelas desigualdades sociais: “O problema do analfabetismo que acomete as populações mais idosas tem relação direta com o fato de ser este um grupo social abandonado pelo Poder Público quanto ao estabelecimento de políticas educacionais”.

Observando a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos de idade ou mais, nos últimos dez anos analisados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015) observamos uma queda de 3,2 pontos percentuais, transformando de 11,5% das pessoas que não sabiam ler e escrever, em 2004, para 8,3% em 2014. A diminuição do analfabetismo foi vista em todas as faixas etárias, porém, na população mais idosa (acima dos 65) a taxa permaneceu com 26,4%.

Imagem 1 - Taxa de analfabetismo, por grupos de idade no Brasil – 2004-2014



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004/2014.

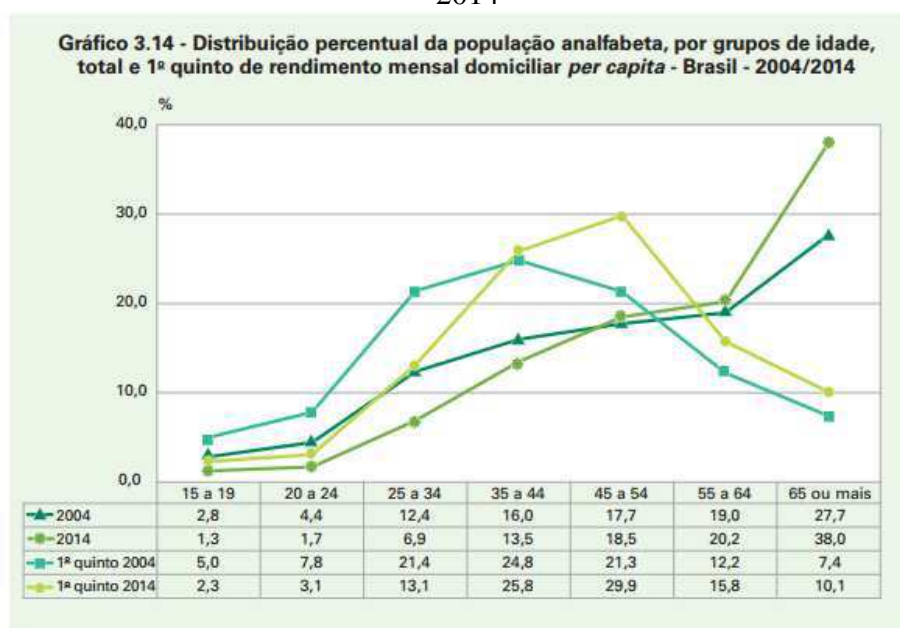
Nota: Não houve pesquisa em 2010.

De acordo com estes dados, o IBGE evidencia que os mais velhos representam a maior parcela de analfabetos da população brasileira, situação que foi se construindo com o passar dos anos em decorrência da vivência ao acesso à educação de forma desigual. Em 2014, 58,2% dos analfabetos eram mais velhos que 55 anos, enquanto no ano de 2004 esse percentual era de 46,7%.

Realizando um paralelo destes dados com a concepção de *habitus* de Bourdieu (1996), evidencia-se que uma população que construiu seu *habitus* pautado na ausência do uso da leitura e da escrita durante sua vida dificilmente mudará suas práticas relacionando-as ao hábito da leitura e da escrita. Tampouco isso se fará, diante de uma estrutura de campo educacional que considera os idosos enquanto sujeitos “fora da idade escolar” (PERES, 2011, p. 632) e que destina essa formação em tempo aligeirado na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O envelhecimento do perfil etário dialoga com os 20% com menores rendimentos entre 2004-2014. Entre a faixa etária de 35 a 54 anos encontramos 55,7% dos analfabetos que pertencem ao 1º quinto de rendimento mensal domiciliar *per capita* em 2014, sendo que em 2004 esse percentual era de 46,2%. Portanto, os agentes sociais analfabetos, em sua maioria, se aproximam no espaço social em faixa-etária e renda per capita, explicitando a relação da desigualdade cultural (analfabetismo), desigualdade etária (idade) e desigualdade econômica (situação financeira).

Imagem 2 - Distribuição percentual da população analfabeta no Brasil – 2004-2014



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004/2014.

Os agentes sociais possuidores de habilidades de leitura e escrita se distinguem e se aproximam não somente em seu capital econômico, mas também no mesmo espaço geográfico em que se situam, ou seja, “as distâncias espaciais – no papel – coincidem com as distâncias sociais” (BOURDIEU, 2004, p.153).

Segundo os dados do INEP (2003), a região nordestina é o local com maior concentração da população analfabeta, apresentando, em 1996, a taxa de 28,7% e em 2001 a taxa de 24,3%. A diferença da região do Nordeste para o Sudeste é alarmante, representando praticamente o triplo da menor para a maior taxa.

Imagem 3 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – 1996/2001

Tabela 4 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – 1996/2001

Unidade Geográfica	Ano		
	1996	1998	2001
Brasil	14,7	13,8	12,4
Norte	12,4	12,6	11,2
Nordeste	28,7	27,5	24,3
Sudeste	8,7	8,1	7,5
Sul	8,9	8,1	7,1
Centro-Oeste	11,6	11,1	10,2

Fonte: IBGE, Pnads de 1996, 1998 e 2001.

Os dados do IBGE mostram que 29,8% da população adulta, em que são consideradas as pessoas com 15 anos de idade ou mais – que vive no meio rural – é analfabeta, diferente da taxa de 10,3% de analfabetos que vivem no meio urbano. Referente à população infantil (7 a 14 anos) que habita no meio rural, 6% estão fora do processo de escolarização.

Portanto, o que queremos mostrar nesta explanação é que o analfabetismo está diretamente relacionado a diversas desigualdades sociais, levando ao fato de que o não saber *ler e escrever um enunciado simples* se refere a muitos outros fatores econômicos, culturais, regionais da vida social do que o simples fato de possuir uma habilidade de leitura e escrita. Portanto, o analfabetismo se liga a fatores de subdesenvolvimento,

[...] como o alto índice de mortalidade infantil; a baixa renda *per capita*; a reduzida expectativa de vida; as ocupações de

baixa ou nenhuma qualificação; o rendimento insuficiente para garantir as necessidades de nutrição, moradia, transporte, vestuário; a insuficiência, quantitativa e qualitativa de serviços educacionais que se fundem ao analfabetismo, configurando toda uma situação de vida e não apenas desconhecimento da leitura e da escrita (HIRSCHBERG E PRUKS *apud* PAINI ET AL. p. 225).

A apuração das taxas de analfabetismo no Brasil sempre foi de responsabilidade do IBGE, que se baseia nas respostas dadas pela pessoa recenseada. Nesse caso, o IBGE fica à mercê da auto avaliação das pessoas sobre sua capacidade de ler e escrever decorrente do questionamento se sabe ler e escrever uma mensagem simples.

O mero fato de saber ler e escrever uma mensagem simples não era mais suficiente para atender às transformações socioeconômicas mais amplas que os países vinham passando. Portanto, em 1978, a UNESCO, para fins de padronização internacional das estatísticas em educação, implementou a utilização do termo *alfabetismo funcional*. Este novo conceito amplia a utilização da linguagem oral e escrita, considerando alfabetizada funcional, toda a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita em seu contexto social, como Magda Soares (1995, p. 10) nos esclarece:

O alfabetismo [...] é caracterizado em função das habilidades e conhecimentos considerados necessários para que o indivíduo *funcione* adequadamente em um determinado contexto social – deriva daí a expressão *alfabetismo funcional* (ou *alfabetização funcional*, como se tem usado no Brasil) [...] (grifos do autor).

A utilização deste novo termo não significou a não preocupação com a alfabetização, pois este é um problema que ainda persiste no Brasil, tal como em outros países pobres ou em desenvolvimento. Significou que, além da preocupação com o analfabetismo persistir, é preciso se preocupar com a incapacidade de se fazer uso da leitura e da escrita nos mais diversos espaços sociais.

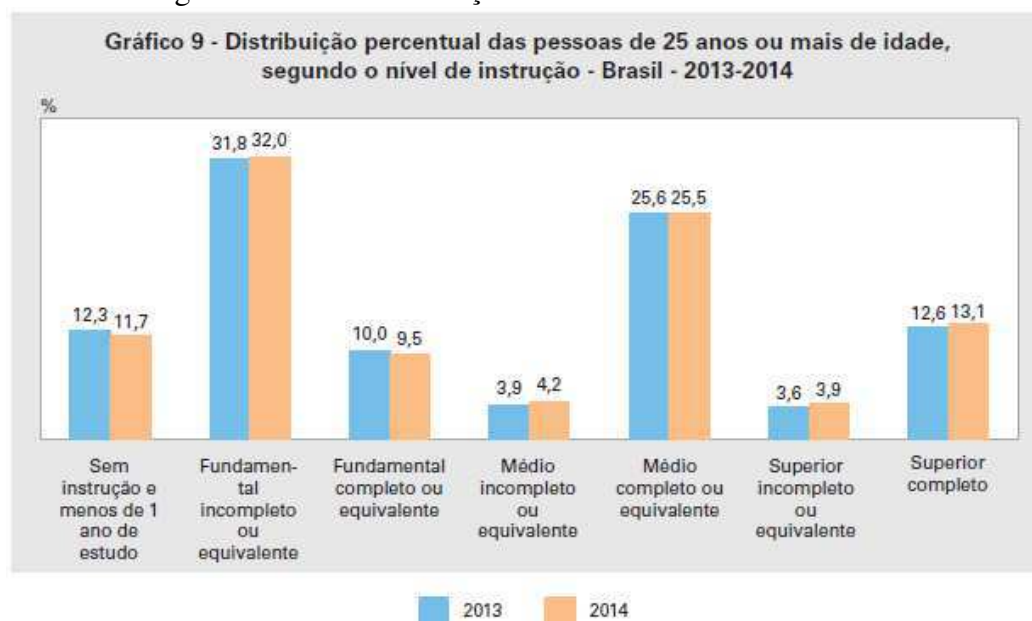
Na década de 1990, atendendo às recomendações da UNESCO, foram acrescidos à divulgação dos índices de alfabetismo os índices de analfabetismo funcional, que tomou por base o número de séries escolares terminadas. Sendo assim, se consideram analfabetos funcionais as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade. Com base neste critério, o Censo 2000 apontou uma margem de 27% da população brasileira como analfabetos funcionais. Contudo, não podemos deixar de nos perguntar se a conclusão do 4º ano do ensino fundamental é suficiente para não sermos analfabetos funcionais. Cada país adota uma quantidade de anos cursados na escola,

[...] dada a diversidade de contextos socioeconômicos e culturais existentes no mundo, não se tem um padrão de referência único. Por exemplo, países latino-americanos, entre os quais o Brasil, têm adotado como parâmetro definido do analfabetismo funcional o nível de escolaridade inferior a 4 anos de estudo. No entanto, países ricos em geral adotam patamar mais elevado, em torno de 8 anos (IPEA, 2010, p. 4)

Tomar a quantidade de seis anos de escolarização (visto que hoje, a partir dos quatro anos de idade, é obrigatória a escolarização) como suficiente para formar alfabetos funcionais é um grande risco a se correr, visto a baixa qualidade do ensino ofertada em nosso país. Dessa forma, nega-se a uma grande parte da população (27% em 2000) o direito básico de se tornar parte integrante de uma sociedade que faz uso constante da leitura e da escrita. No Brasil, professores universitários identificam alunos que cursam o ensino superior e que não são capazes de fazer um resumo, compreender e interpretar um texto. Portanto, este é um conceito muito relativo por “depender das demandas de leitura e escrita existentes nos contextos e das expectativas que a sociedade coloca quanto às competências mínimas” (RIBEIRO, 2006, p. 7).

Vejamos a situação atual sobre o nível de instrução de nossa população brasileira na imagem a seguir:

Imagem 4 - Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo o nível de instrução no Brasil – 2013-2014



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2013-2014.

Para compor esta realidade sobre o nível de instrução de nossa população, o IBGE analisou apenas a coleta de informações com pessoas acima de 25 anos ou mais, com o intuito de evitar pessoas pertencentes a grupo etário em fase de escolarização regular.

Portanto, para que fique claro, aqui estão excluídas as pessoas que se encontram em fase de escolarização. Temos, então, o nível de instrução de pessoas que já começaram e “terminaram” seus estudos.

Em 2014 verificamos um Brasil com uma população de 25 anos ou mais com a formação concentrada no ensino fundamental incompleto (32%) e pelo ensino médio completo (25,5%).

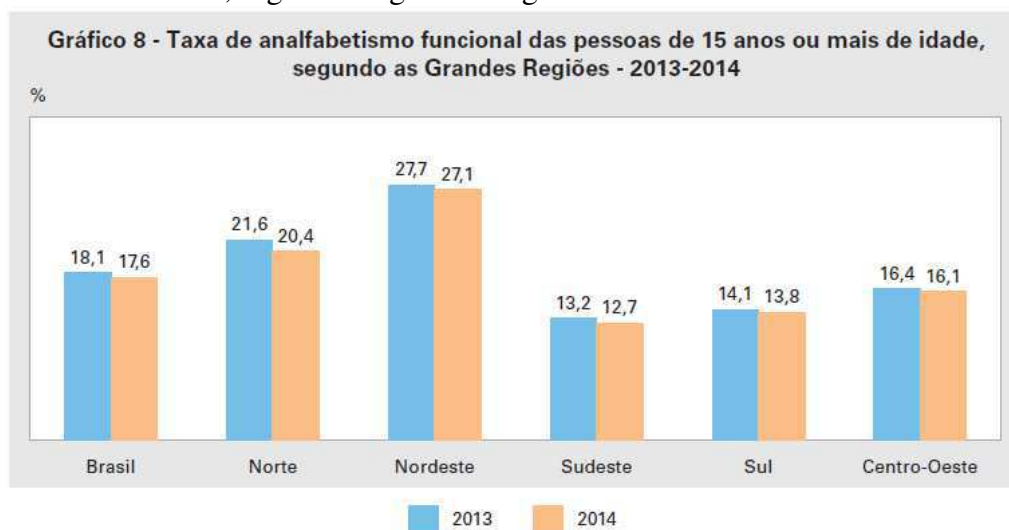
Já quando comparados os indicadores de 2013 e 2014 verificamos a queda de pessoas sem instrução ou com menos de um ano de estudo de 12,3% para 11,7%, como também o aumento de pessoas com curso superior completo de 12,6% para 13,1%.

Porém, não podemos deixar de ressaltar que sabemos, através destes dados, o nível de escolarização que estas pessoas recenseadas possuem de acordo com o término do ano de estudo e não sobre os conhecimentos que foram adquiridos.

Não podemos olhar para estes dados e dizer com certeza qual é a parte da população que possui o ensino fundamental incompleto e pode ser considerada alfabetizada funcional.

Quando o IBGE nos traz dados referentes ao alfabetismo funcional coletados no ano de 2014 em comparação aos dados de 2013, a taxa de pessoas de 15 anos ou mais passou de 18,1% para 17,6% em 2014. Quando observamos os índices de acordo com as regiões do país, percebemos o maior percentual de analfabetos funcionais presentes na região Nordeste, contendo 27,1% de população analfabeta em 2014 e o menor nas regiões Sudeste e Sul, com 12,7% e 13,8% respectivamente, como podemos perceber no gráfico que segue.

Imagem 5 - Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as grandes regiões do Brasil – 2013-2014



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2013-2014.

Do ano de 2000 para 2014 tivemos um decréscimo significativo no quadro de analfabetismo funcional, de quase 10% ao passar de 27% para 17,6% da população analfabeta funcional. Estes índices melhoraram, mas não podemos considerá-los sem realmente termos outros parâmetros de definição de analfabeto funcional. Portanto, para compreender melhor a situação do analfabetismo funcional no Brasil, no ano de 2001 foi criado o Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF), que busca, por meio de testes, averiguar as habilidades de leitura e escrita a partir de amostras de 2 mil pessoas representadas pela população entre 15 e 64 anos. São aplicados questionários que sondam hábitos, práticas de leitura e escrita nos diversos contextos em que circulam. Desde a implementação deste indicador, são separados os anos ímpares dos pares para analisarem diferentes habilidades. Nos anos ímpares (2001, 2003, 2005, 2007) o foco é nas habilidades de leitura e escrita, já nos anos pares (2002, 2004, 2006, 2008) nas habilidades matemáticas, pois o conceito de alfabetismo entende que a capacidade de processar informações numéricas no dia-a-dia também é essencial para o sujeito social (IPEA, 2010).

O INAF, no Brasil, utiliza ainda o conceito de analfabetismo, diferente dos estudos internacionais, pois configura a nossa realidade e trabalha com três níveis de habilidades com as pessoas consideradas alfabetizadas: o rudimentar, o básico e o pleno. Os dois primeiros níveis são úteis em distintas situações em diferentes maneiras para as pessoas que os possuem, mas somente o pleno é considerado satisfatório, pois permite a

utilização da leitura e da matemática com autonomia. Este indicador trabalha por meio de testes, o que faz com que não se possa averiguar a real situação da alfabetização de todos os brasileiros. Porém, nos é útil, por dimensionar os níveis de alfabetismo e vai muito além do que poderíamos conseguir, com o simples fato de saber quantas são as pessoas que terminam os anos iniciais do ensino fundamental, pois dimensiona a participação em “práticas culturais, acesso à informação e aos postos de trabalho mais qualificados” (RIBEIRO, 2006, p. 5).

Ao analisar alguns dados do INAF, Vera Masagão Ribeiro (2006) constatou uma diferença de *habitus* com relação ao gosto pela leitura, a utilização de novas tecnologias, entre outros fatores, que variam de acordo com o nível de alfabetismo das pessoas que participaram da pesquisa por amostragem.

Por exemplo, o Inaf constatou que a maioria dos alfabetizados no nível rudimentar e básico não costuma ler livros (29% e 16%) ou só lêem um tipo de livro (42%), geralmente a Bíblia ou livros religiosos. Só entre pessoas alfabetizadas no nível pleno temos uma maioria de leitores que diversifica seus interesses: 33% costumam ler dois gêneros e 34% três ou mais gêneros, incluindo, além dos religiosos, as obras de ficção, biografia e história, ensaios e livros técnicos, entre outros. Ao lado dos impressos, os meios informatizados se impõem cada vez mais como meio de comunicação e informação. O uso de computadores ainda é restrito a um quarto da população brasileira, do qual 82% acessam a internet e 70% enviam e recebem e-mail. Como era de se esperar, o uso do computador é inexpressivo entre os analfabetos e alfabetizados no nível rudimentar. Entretanto, entre as pessoas mais escolarizadas, cujo acesso é maior, seu uso mostrou ter uma influência destacada no desenvolvimento das habilidades de leitura. Enquanto 44% dos alfabetizados no nível pleno afirmam usar computador todos ou quase todos os dias, entre os de nível básico esse percentual é de 26%. A realização de cursos, para além do ensino formal, também é um fator de promoção das habilidades de leitura e escrita. A educação continuada é um setor em que os países desenvolvidos têm feito grandes investimentos, conscientes de que, na sociedade contemporânea, é essencial renovar constantemente os conhecimentos. Os estudos internacionais mostram que, em países como Suíça, Estados Unidos, Noruega e Canadá, aproximadamente 50% da população adulta participou de algum programa educativo nos doze meses anteriores aos levantamentos. Segundo o Inaf, a frequência a cursos vem aumentando lentamente no Brasil, mas ainda é uma prática muito restrita. Em 2005, havia 44% de pessoas entre 15 a 64 anos que nunca tinham feito um curso além do ensino formal e só 16% haviam feito algum nos 12 meses anteriores à entrevista (RIBEIRO, 2006, p. 5 e 6).

É imprescindível destacar que apesar dos avanços do INAF com relação à compreensão e análise dos dados, o mesmo possui falhas conceituais ao que se refere ao tema analfabetismo, o que não poderíamos deixar de esclarecer. Quando faz um levantamento sobre as práticas de leitura, o mesmo leva em consideração apenas as práticas de leitura de livros, como se a leitura se resumisse à compreensão de livros. No entanto, o ato de ler e suas práticas englobam a compreensão de diversos gêneros textuais, desde placas de ruas, bulas de remédio, listas de compras, jornais, até artigos científicos, textos acadêmicos, entres diversos outros.

Ao trazermos à discussão a língua escrita e sua aquisição pelos indivíduos, trazemos a relação da língua escrita com as diferentes sociedades e diferentes culturas. Por isso, sempre esclarecemos desde o princípio que é necessário a compreensão de que diferentes sociedades atribuem à língua escrita diferentes valores, função e circulação. Em uma sociedade moderna como a nossa, entendida como grafocêntrica – que significa “a grafia no centro”, levando a oralidade a ocupar uma importância secundária –, há a necessidade de dimensionar o papel da leitura e da escrita “em suas relações como nossas representações e valorizações”, o que nos leva às perspectivas conceituais e teóricas (SOARES, 1995, p. 6).

Esclarecemos que nossa opção epistemológica por Magda Soares coaduna com a opção epistemológica apresentada no nosso objeto de estudo, o PNAIC. Dessa maneira, alertamos que os conceitos que aqui trazemos são relativos e devem ser entendidos de modo contextualizado para assim serem compreendidos.

Entretanto, uma e outra versões levam à relatividade do conceito de alfabetismo: se as práticas sociais que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade, bem como do projeto que determinado grupo político assume, essas práticas variam no tempo e no espaço (SOARES, 1995, 12).

Os conceitos apresentados para respaldar as explicações vindouras são complexos, porque não podem ser compreendidos com apenas um significado ou sentido, eles devem ser entendidos numa totalidade que engloba valores, cultura, habilidades, usos sociais e o tempo histórico que o conceitua.

Magda Soares (1995) esclarece em seus estudos o quanto é recorrente e rotineiro o uso entre as pessoas do termo *analfabetismo*. Porém, quando nos referimos a *alfabetismo* percebemos uma certa estranheza à sua menção. Analfabeto é de comum

compreensão e de significado encontrado em dicionário, se referindo à pessoa que não sabe ler e escrever. Portanto, quando falamos de analfabetismo recorremos ao entendimento de que é o estado ou a condição de analfabeto. É comum que também estabeleçamos significado ao termo “alfabetização”, que se compreende como a ação de alfabetizar. E “alfabetizar” como o ato de ensino da leitura e da escrita. Mas, quando retomamos o termo “alfabetismo”, não tão familiar quanto aos demais, poucos são os que associam seu significado ao ato, estado ou condição de quem aprende a ler, a escrever e fazer uso social da leitura e da escrita. E o termo “alfabetizado”, como sendo o contrário a analfabeto, nos leva ao entendimento que designa a quem aprendeu a ler e a escrever.

A utilização deste termo não é comum, se mostrando necessária recentemente. Afinal, a língua escrita dialoga com as mudanças sociais e culturais e não é por acaso que em determinado momento histórico buscou-se o significado de alfabetismo nas sociedades e culturas letradas. Sua necessidade adveio com a não suficiência do ato mecânico de “saber ler e escrever”, como assim definia a Unesco, em 1958, sobre a pessoa “alfabetizada”, qualquer pessoa que possuísse *a capacidade de ler ou escrever um enunciado simples* relacionado à sua vida diária (RIBEIRO, 2006).

As atuais demandas para a alfabetização englobam mais do que a básica compreensão de leitura e escrita. Ela exige que saibamos fazer o uso efetivo dessas capacidades nas diferentes esferas sociais. Quando, hoje, nos referimos aos problemas do analfabetismo no Brasil, não nos preocupamos apenas que as pessoas saibam ler e escrever, mas com a aquisição de suas habilidades acrescida de seu uso social. A vida em uma sociedade grafocêntrica faz com que a alfabetização seja um conhecimento essencial. Significa muito mais do que conhecer um sistema de linguagem, representa, de uma forma específica, a mobilização variável específica de língua que dá acesso ao sujeito ao *ser e estar* no mundo. Saber ler notícias de jornais, revistas, anúncios, placas de ônibus, cartas, receitas, bulas de remédios, permite-nos circular em diferentes espaços sociais; faz de nós seres culturais ao saber explorá-las. Ter um processo de aquisição da língua escrita é a porta de acesso dos cidadãos brasileiros à inserção social e cultural no nosso mundo letrado. Para Bourdieu (1977, p. 12):

A língua é um instrumento de poder, apesar de ser também um instrumento de comunicação ou de conhecimento. Os homens não fazem uso da linguagem apenas com o intuito de serem compreendidos, mas, e talvez sobretudo, para serem obedecidos e respeitados

Associar a obtenção das habilidades de leitura e escrita apenas como um instrumento de comunicação é, portanto, simplista e ingênuo, visto que o saber ler e escrever em uma sociedade que culturalmente valoriza esses saberes, ter ou não tê-los diz respeito a como o agente social se posiciona e se distingue socialmente.

Magda Soares (1995) afirma que uma nova realidade social traz a necessidade do uso de uma nova palavra, neste caso, o *alfabetismo*. Vivemos em tempos em que o domínio da tecnologia do ler e escrever são insuficientes, pois, à medida que nossa sociedade foi se modernizando e se desenvolvendo tecnologicamente, têm sido exigidas das pessoas outras demandas com relação à leitura e escrita que vão além da capacidade de ler e escrever um bilhete (RIBEIRO, 2006). Portanto, a demanda do uso da linguagem escrita não se dissocia ao contexto sócio cultural, ou seja, os usos e as práticas da leitura e da escrita se situam no tempo e no espaço.

Segundo Magda Soares (1995), o alfabetismo possui duas dimensões: individual e social. Dentro da dimensão individual, o alfabetismo é considerado um atributo pessoal, o qual se refere à aquisição do próprio indivíduo de habilidades de leitura e escrita, enquanto a dimensão social refere-se ao caráter cultural e de demandas sociais que envolvem a língua escrita.

O alfabetismo envolve, pois, dois processos distintos: ler e escrever. Estes dois atos se distinguem radicalmente, levando o indivíduo a ter a capacidade de leitura sem ter a capacidade de escrita, ou até mesmo de possuir o domínio em ambos, porém, de diferente intensidade, sendo fluente em um domínio e não fluente no outro. A leitura e a escrita englobam características particularmente diferentes tanto para seu aprendizado como as habilidades e conhecimentos, por mais que o conceito de alfabetismo despreze essas diferenças. Magda Soares (1995, p. 8) nos conceitua o ato de ler:

Assim, ler, da perspectiva de sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Não são categorias polares, mas complementares: ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e *é também* um processo de construção da interpretação de textos escritos (grifos do autor).

Portanto, a autora nos alerta para a ampla dimensão de habilidades e conhecimentos que são mobilizados no ato da leitura. Explicitamos as habilidades que levam à compreensão do indivíduo de decodificar os símbolos escritos até a

compreensão e a interpretação de um texto lido, seja ele de qual gênero for, pois o ato de ler envolve uma diversidade de materiais escritos que estão à disposição do indivíduo, desde um poema a letreiros de ônibus (CANDIDO, 1996).

Como o ato de ler possui sua diversidade de habilidades e conhecimentos, assim é o ato de escrever, os quais se diferenciam, mas também se complementam. As habilidades da escrita se configuram no processo de transpor os sons aos códigos linguísticos, fazendo a escrita um meio de comunicação distinto do oral. “Escrever é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é também um processo de expressão de ideias e de organização do pensamento sob forma escrita”. (SOARES, 1995, p. 9), desde o desenvolvimento de habilidades motoras à habilidade de organização de ideias para construir um texto fazem parte da complexidade que é o ato de escrever, seja o próprio nome ou a composição de uma letra de música.

Sob o breve olhar a respeito das diferenças existentes entre ler e escrever, esclarecemos o quanto é difícil chegar ao consenso do que seja o alfabetismo, pois, se o indivíduo sabe ler e escrever, devemos indagar: que tipo de material ele é capaz de ler e escrever? Quais são as habilidades que ele possui de leitura e de escrita? Suas habilidades de leitura e escrita lhe permitem o contato com quais tipos de textos? Essas, entre tantas outras perguntas, poderíamos fazer diante da dúvida e amplitude que este conceito nos traz. Porém, quando se trata de entender o analfabetismo e alfabetismo pelo viés da Unesco (1958), são traçadas delimitações que nos dizem quais são as habilidades de leitura e escrita e o tipo de material utilizado para a pessoa ser considerada analfabeta ou alfabetizada. Estabelecem, segundo seus critérios, que a leitura e a escrita necessitam ser com compreensão (essas são as habilidades estipuladas) a um enunciado curto e simples do dia-a-dia (esse é o material escrito necessário).

Porém, quando nos referimos a alfabetismo, não tratamos somente da dimensão individual, pois a leitura e a escrita não dizem respeito somente a quem a possui, mas implica na associação de quem possui essas habilidades a seu uso em diferentes contextos sociais. Assim falamos sobre o alfabetismo enquanto dimensão social.

O alfabetismo está ligado ao que as pessoas fazem com suas habilidades de leitura e escrita em seu contexto sociocultural e como suas práticas constroem sentidos através de seu uso. Estas práticas se revelam no *habitus* que os agentes possuem, por meio do qual marcam como utilizam culturalmente a leitura e a escrita que são constituídas em meio a um conjunto de regras sociais que definem o que pode ou não

ser produzido e por quem pode, e quem pode ter acesso ou não a estas produções, a este capital cultural. Os agentes sociais variam suas práticas e seus usos da leitura e da escrita de acordo como estão posicionados no espaço social, ou seja, suas práticas se distinguem e se diferenciam dependendo do ambiente frequentado, como em casa, no trabalho, na escola, locais de lazer e diversão, entre outros, que sejam marcados pelo uso da linguagem escrita. Assim, suas práticas são enviesadas por valores, comportamentos, atitudes, relações que são construídas nos diferentes espaços que os agentes alfabetizados circulam (BOURDIEU, 1996).

Existem duas tendências que vão compreender o alfabetismo no âmbito social distintamente: “uma tendência progressista”, “liberal” – uma versão “fraca” dos atributos e implicações dessa dimensão –, e uma tendência radical, “revolucionária” – uma versão “forte” desses atributos e implicações” (SOARES, 1995, 10). A primeira tendência avaliada por Magda Soares como “fraca” considera o indivíduo em seu contexto social como um ser que *funciona* onde está inserido. Nesse sentido, a autora nos esclarece a expressão “alfabetismo funcional” enquanto uma derivação desta ideia de que o indivíduo possua sua função na sociedade por meio do uso de suas habilidades de leitura e escrita. Portanto, nesse entendimento, ser um alfabetizado funcional torna o indivíduo capaz de usar suas habilidades de leitura e escrita para participar *funcionalmente* em atividades desenvolvidas em seu grupo e sua cultura.

A ênfase na *funcionalidade* como característica fundamental que deveriam ter as habilidades e conhecimentos de leitura e de escrita influenciou fortemente a definição de alfabetismo proposta pela UNESCO, para fins de padronização internacional das estatísticas educacionais, na revisão feita em 1978, da Recomendação de 1958, (...) nessa revisão, embora mantendo as definições de alfabetizado e analfabeto, propostas em 1958, baseadas, como foi visto, em habilidades individuais, introduziu-se um novo nível de alfabetismo: criou-se o conceito de “alfabetizado funcional” (“functional literate”), que acentua os usos sociais da leitura e da escrita (SOARES, 1995, p. 10).

A compreensão da funcionalidade trazida ao termo alfabetismo funcional dentro da tendência “fraca” denota a alfabetização como um fator de adaptação, necessário ao ser humano como um fator de sobrevivência. Difundida como um mecanismo de promoção do progresso individual e social, com a crença de que o “alfabetismo torna-se responsável pelo desenvolvimento cognitivo e econômico, pela mobilidade social, pelo progresso profissional, pela promoção da cidadania” (SOARES, 1995, p. 11).

De diferente modo, a autora entende o conceito de alfabetismo “forte”, “radical” e “revolucionário”, estabelecendo uma relação com a sociedade.

[...] conjunto de habilidades necessárias para responder às práticas sociais em que a leitura e a escrita são requeridas, na perspectiva radical, revolucionária, as habilidades de leitura e de escrita não são vistas como neutras, habilidades a serem usadas em práticas sociais quando necessário, mas são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social (SOARES, 1995, p. 11).

Dessa forma, o alfabetismo não é compreendido em seu caráter funcional simples, mas em sua relação complexa com a sociedade e a cultura, pois as práticas de leitura e escrita possuem significados políticos e ideológicos e dependem de como são exercidas em cada contexto social. Portanto, o alfabetismo “revolucionário” é desejável aos sujeitos sociais capazes de criticar e questionar a organização social que vigora, mas repugnado aos que estão acomodados ao sistema capitalista já estabelecido. Paulo Freire (1996) foi um educador que lutava pela alfabetização entendida como um alfabetismo revolucionário. A nomenclatura que utilizava era apenas alfabetização, mas, com o entendimento tão amplo e revolucionário da palavra quanto o de Magda Soares (1995), o educador nos esclarece ser alfabetismo funcional “revolucionário”. Freire enxergava a alfabetização como um meio de tomar consciência do nosso ser social, do nosso ser humano, que está inserido num mundo que precisa de mudanças. Portanto, adquirir apenas a tecnologia de ler e escrever não é suficiente para que as pessoas tomem ciência da organização social que está estabelecida e que nela interfira. É preciso, então, o aprendizado de “leitura do mundo” para que fujamos e encontremos outras alternativas além do determinismo.

Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável (FREIRE, 1996, p. 19).

Para que a leitura do mundo apregoado por Paulo Freire possa ser efetivada não basta apenas o conhecimento da língua escrita. Precisa ir além de ler e escrever palavras. Elas necessitam de contexto, de significado real a quem aprende.

Além das diferentes definições que aqui temos visto sobre o aprendizado da língua escrita, Magda Soares (2004) traz outra definição importada da língua inglesa, *literacy*, que vem não para substituir a palavra alfabetização, mas se associar a ela, ampliando o seu significado, que é o *letramento*. Este conceito é utilizado pela própria política de alfabetização que investigamos nessa dissertação (PNAIC), que em seu primeiro caderno de formação explicita sobre este conceito:

O discurso da importância de se considerar os usos e funções da escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola foi incorporado, principalmente a partir da década de 90, a um novo conceito de alfabetização: o de letramento (BRASIL, 2012, p. 17).

Magda Soares (2004, p. 6) explica que este conceito surge nos países desenvolvidos, após a constatação de que mesmo a população sendo alfabetizada, “não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita”, sendo, então, denominadas de pessoas *iletradas* na ausência desta competência. No Brasil, este conceito vem sendo utilizado de forma associada à alfabetização, como Magda Soares (2004, p. 14) acredita que deve ser entendido, ao expressar que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Portanto, ao relatar a necessidade da vinculação de um conceito ao outro, a autora nos esclarece que a alfabetização é entendida como a aquisição do sistema da

língua escrita, enquanto o letramento diz respeito ao que fazemos com essa língua, entendendo como o uso da habilidade de leitura e escrita, e acentua que para que se alfabetizar é importante que saiba no que a aquisição da língua escrita será útil para o ser humano, sendo *interdependentes* os conceitos.

Estar presente na história do analfabetismo de nosso país não é sinônimo de aceitação do subjugamento destes conceitos de alfabetização tão simplórios e que exigem do ser humano tão pouco. É reconhecer o tempo histórico que vivemos e nos fazemos responsáveis para que ocorram mudanças e que o conceito de alfabetismo funcional “revolucionário” seja a base para as ações de construirmos alfabetizados que saibam ler e escrever o mundo, as palavras e as letras.

O OBJETO DE ESTUDO³: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

O campo da educação é marcado pelas políticas, seja elas de Governo ou de Estado, nos diferentes níveis (Federal, Estadual e Municipal), onde umas complementam as outras, ou se contradizem, mas todas afetam diretamente o que acontece no dia a dia da escola, o ambiente responsável pela alfabetização. Diferentes são as questões que movem as ações do Governo para que as mudanças educacionais ocorram, como: gestão escolar, avaliação, monitoramento e acompanhamento do desenvolvimento escolar, financiamento, materiais didáticos e tecnológicos, infraestrutura, entre outras. Muitos destes fatores aparecem no próprio programa do PNAIC, não que o programa os institua, mas políticas que o antecedem vão construindo um acervo de diretrizes que direcionam o funcionamento da educação em seus diferentes âmbitos. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) é uma grande propulsora de diferentes ações que interferem nos eixos de trabalho do PNAIC, como no artigo 67, que prevê a aplicação de avaliações periódicas em todos os níveis de ensino; valorização do professor através do piso salarial, formação continuada em serviço, progressão funcional baseada na titulação, tempo para estudo e planejamento na jornada de trabalho como seu reconhecimento enquanto propulsor para a qualidade da

³A dissertação teve contribuição da participação enquanto bolsista de Mestrado do Projeto OBEDUC nº 15756, intitulado “Avaliação do Plano de Ações Articuladas: um estudo nos municípios do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais, no período de 2007 a 2011.”, contando com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Programa Observatório da Educação (CAPES/OBEDUC).

educação; financiamento para a educação básica e ensino fundamental pelo FUNDEB e, anteriormente, o FUNDEF. Estas são algumas das ações que vimos presentes no PNAIC, em seus eixos. Vamos, então, à compreensão desta política.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) entrou em vigor no ano de 2012, como parte de uma política de alfabetização. Foi instituído, segundo a Portaria MEC nº. 867, de 8 de novembro de 2012, com a intenção de reafirmar e ampliar o compromisso já firmado no “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”⁴, a fim de alfabetizar crianças até, no máximo, os oito anos de idade, com resultados aferidos por exame periódico específico, com a participação do Ministério da Educação (MEC), das Secretarias Estaduais, Distritais e Municipais de Educação.

Este Pacto reafirma uma meta constituída desde o ano 2007. Porém, para extingui-la, o foco estabelecido para seu cumprimento, inicialmente, girava em torno de programas que visavam somente a formação dos professores alfabetizadores, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), implantado entre 2001 e 2002, e o Pró-Letramento, implantado em 2005, que contavam com o apoio de outros programas: Trilhas – projeto de distribuição de livros de literatura e jogos infantil; Mais Educação – programa de ampliação da jornada escolar, porém, de forma desarticulada. Diferente destes programas que antecederam sua implantação, o PNAIC articula, para além da formação de professores, eixos de trabalho que se preocupam com a gestão, a avaliação e o fornecimento de materiais didáticos que contribuam com a alfabetização das crianças das escolas públicas. Esta preocupação de articulação da formação de professores com um conjunto de ações que preveem o apoio pedagógico, material, financeiro e avaliativo, traz indícios da compreensão que o professor, sozinho, não é quem fará a mudança em sentido “salvacionista” da educação, como também não será o detentor da culpa pelo fracasso (MOURA E OLIVEIRA, 2014).

Como o compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE de 2007), já havia sido firmado por todos estados e municípios com o Governo Federal, que para aderir ao Pacto bastava o condicionamento aos critérios específicos de alfabetizar e aferir os resultados, por meio de provas aplicadas periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A adesão ao Pacto não se fez uma condição obrigatória aos estados e municípios, visto que

⁴ O Decreto nº. 6094, de 24 de abril de 2007, instituiu o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, que em seu Cap. I art. 20 inciso II estabelece como meta alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico.

muitos já implantavam outros programas de alfabetização e contariam com o apoio técnico e financeiro do MEC através do Plano de Ações Articuladas (PAR)⁵ do próprio município. Para a adesão ao PNAIC, todavia, também se faz necessária a inclusão no PAR. Ao se comprometerem aderir o Pacto, coadunam com os critérios elencados em seu manual:

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

Mesmo não sendo obrigatória a adesão ao PNAIC, dada à continuidade de outros programas alfabetizadores em curso, em seu primeiro ano de implantação houve a participação dos 26 estados e o Distrito Federal, 5421 municípios, 38 universidades públicas, 15 mil orientadores de estudo e 317 mil professores alfabetizadores. Estes números demonstram a amplitude e a abrangência do Pacto, visto que a quantidade de professores participantes é de, mais precisamente, 316.762 educadores, que representam 43% de um total de professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, que equivalente a 736.895 docentes (MOURA E OLIVEIRA, 2014),

O eixo central do PNAIC se caracteriza, assim como seus programas antecessores, pela formação continuada de professores alfabetizadores. Porém, suas ações preveem um conjunto integrado de Programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas. As ações pedagógicas se complementam por meio de outros três eixos: materiais didáticos e pedagógicos; avaliações e controle social; e mobilização. Estas ações foram instituídas por meio de apoio do MEC em parceria com Instituições de Ensino Superior e sistemas públicos de ensino dos municípios, estados e do Distrito Federal. Suas ações objetivam, segundo a Portaria nº. 867/2012,

Art. 5º [...]

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;

⁵ A partir de 2011 os entes federados – estados, municípios e Distrito Federal – poderiam elaborar seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), ou seja, fazer um novo diagnóstico da situação educacional local e elaborar o planejamento para uma nova etapa (2011 a 2014), com base no Ideb dos últimos anos (2005, 2007 e 2009). Este Plano é dissidente do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), proposto a partir de 2007, e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007.

- II – Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III – Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB)
- IV – Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V – Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012).

Para atingir os objetivos propostos, as ações do Pacto se organizaram e se subdividiram em quatro eixos de trabalho: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação; e gestão, controle e mobilização social. Suas ações voltam-se para que o professor adquira conhecimentos científicos suficientes para alfabetizar seus alunos com êxito, para subsidiar e apoiar suas práticas, com o fornecimento de materiais, provas e monitoramento para averiguar os resultados alcançados.

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa serão desenvolvidas ações que contribuam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (PACTO, 2012).

Portanto, esta política de formação de professores alfabetizadores desenvolve ações conjuntas em prol da melhoria da educação básica nos anos iniciais de ensino, de modo que contribuam com os direitos de aprendizagem das crianças pertencentes ao ciclo de alfabetização.

Objetivo da pesquisa e método

Compreender o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no âmbito dos campos político e acadêmico é o objetivo desta pesquisa. Para alcançar tal objetivo foi preciso, inicialmente, entendê-lo em sua organização, estrutura e proposta, buscando entender o formato desta política e as propostas estabelecidas em cada um dos eixos para, posteriormente, entrarmos na investigação acerca do que levou os entes governamentais a trocarem as políticas de alfabetização, tentando estabelecer a relação destes com as universidades que aderiram em grande quantidade ao programa. Portanto,

o objetivo desta pesquisa é analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no âmbito político e acadêmico, a fim de compreender os motivos que levam uma política pública de alfabetização a ser substituída por outra, tal como compreender as relações acadêmicas existentes com o PNAIC, de modo que disseminem uma formação de professores baseados em uma única epistemologia de alfabetização. Fundamentados nos conceitos de *campo*, *espaço social*, *campo acadêmico* e *campo político*, subsidiamo-nos para realizarmos as análises desta pesquisa e compreender o que aqui nos propomos.

Para desenvolvermos o trabalho proposto escolhemos como eixo norteador do processo investigativo a abordagem qualitativa, a qual propicia ao investigador uma visão mais ampla de seu objeto de pesquisa e uma interação com a realidade em todos seus aspectos: social, político, econômico, histórico e cultural, de forma contextualizada e complexa, de caráter documental. Diante desta abordagem, utilizaremos como procedimentos de pesquisa a revisão bibliográfica e a análise documental. Na revisão bibliográfica aprofundaremos os temas “Analfabetismo no Brasil”, “Políticas públicas educacionais”, “Políticas públicas de alfabetização” e respaldados em Pierre Bourdieu trataremos dos conceitos teóricos de “Campo e espaço”, “Campo político” e “Campo acadêmico”, enquanto na análise documental tratamos os documentos sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como a Portaria nº. 867/2012, que institui o PNAIC, Portaria nº. 1458/2012, que define as categorias e os parâmetros para a concessão de bolsas, Portaria nº. 153/2016, que altera a Portaria nº. 867/2012, Portaria nº. 155/2016, que altera a Portaria nº. 1458/2012, *Documento Orientador* do PNAIC dos anos de 2014, 2015 e 2016 e os Cadernos de Formação do PNAIC. Segundo Ludke (1986, p.39) “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”.

O cotejamento dos documentos serviu para análise do programa PNAIC, visto que este estudo é de grande relevância para o campo da educação, considerando a quantidade de estados e municípios participantes deste programa, na busca de cumprimento de metas. Por isso, devemos conhecer as estratégias propostas pelo PNAIC.

Organização da dissertação

A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro destina-se à explanação do contexto político que influenciou a criação do PNAIC, explicitando sucintamente os princípios de descentralização do Estado e responsabilização local que rege as políticas educacionais desde a reforma educacional até os dias de hoje. Apontaremos mudanças trazidas pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, bem como as rupturas democráticas do governo interino de Michel Temer, evidenciando a importância da contextualização desde a criação da política.

O segundo capítulo explicita os conceitos teóricos que nos auxiliaram a analisar nosso objeto de estudo, tendo como fonte de referência o sociólogo Pierre Bourdieu. Trabalhamos, então, com o conceito de *espaço social* para entendermos a organização estrutural da sociedade brasileira, bem como os conceitos de *campo político* e *campo acadêmico* para subsidiar as análises desta pesquisa.

No terceiro capítulo nos debruçamos nos documentos que regulamentam o PNAIC, como as portarias que o institui, cadernos de formação, documentos guias, entre outros, para compreender como que esta política está sendo organizada, quais são seus eixos de ação e como eles funcionam. Ao compreender esta política em um aspecto mais amplo e geral e, após, analisar o PNAIC sob o foco de seu relacionamento com os campos acadêmico e político, procuramos entender o que leva à finalização de uma política para dar lugar à outra e de que modo se estabelece o monopólio de uma epistemologia na área da alfabetização para que 41 universidades participantes do PNAIC disseminem o mesmo conhecimento, baseado nos cadernos que foram construídos por um grupo específico.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: de Lula a Temer

O PNAIC é uma política pública que articula formação de professores, materiais, gestão dos processos, avaliação e financiamento na busca de garantir que as crianças sejam alfabetizadas até o terceiro ano do Ensino Fundamental ou até aos oito anos de idade. É um programa criado no ano de 2012, como continuidade do programa Pró-Letramento, com várias modificações e adaptações. Portanto, para entendê-lo é relevante estudarmos o contexto político em que ele surge, levando-nos a explicar sobre a política do governo Lula e Dilma, que são regidas pelos princípios do Partido dos Trabalhadores (PT) e foram o palco da implementação do Pró-Letramento (política antecessora ao PNAIC) e do PNAIC. Em meio ao mandato do governo Dilma, acometidos por um golpe de governo, nos deparamos com a necessidade de trazer o contexto de transição e mudanças regidas no governo interino de Temer, que busca novos rumos à política educacional. Em alguns momentos recorreremos à política do Governo FHC, brevemente, para entendermos o processo de continuidades e rupturas implementadas nos mandatos dos governos petista.

O Presidente Luís Inácio da Silva foi eleito no ano de 2002, trazendo consigo a vitória do Partido dos Trabalhadores nas urnas. Para Antunes (2006), a vitória do Partido dos Trabalhadores para a presidência no Brasil trouxe um olhar de esperança de uma política voltada para os aspectos sociais, embora assinala que ocorreram poucas rupturas com o governo antecessor (FHC), sendo alvo de críticas suas políticas educacionais. Um governo com princípios de gestão que dissocia do anterior, com algumas disposições a fazer políticas de cunho social com maior abrangência e responsabilização do Estado. Não que os princípios neoliberais não estivessem presentes na organização das políticas públicas do governo Lula, mas, em muitos pontos, fugiam da lógica mercadológica educacional para uma lógica de atendimento às demandas sociais. Os princípios de promoção de igualdade e da inclusão social fazem sentido e ganharam espaço nessa nova conjuntura política.

Oliveira (2009, p. 198) coaduna com o posicionamento de Antunes quando afirma que seu primeiro mandato foi marcado por mais “permanências do que rupturas em relação governo anterior”. O governo de Fernando Henrique Cardoso executou uma reforma educacional que trouxe grandes mudanças à educação brasileira e caberia ao governo Lula reformar a reforma anterior ou permanecer no mesmo rumo. Não houve

uma re-reforma, mas também não houve apenas permanências. Como maior prova desta assertiva destacou-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A reforma que ocorreu no governo FHC (1995-2002) trouxe consequências consideráveis ao ramo educacional, visto que foi instaurado um novo modelo de gestão das políticas sociais assentado na descentralização, partindo do movimento de transferência do poder de regulação do Estado para o terceiro setor, por meio das políticas neoliberais, em um amplo processo marcado pela privatização do público. O enfraquecimento das instituições políticas e a emergência de novos mediadores entre Estado e Sociedade caracterizam o novo Estado nacional, que passa a ser forte e pouco interventor. Forte por ser capaz de produzir políticas nos diversos setores sociais e pouco interventor por transferir suas responsabilidades para sociedade civil, fiscalizando-as, avaliando-as e financiando-as (SILVA JR., 2002).

Ao privatizar, o Estado desresponsabiliza-se por uma gama de serviços e transfere o controle para mecanismos de “regulação do mercado”. Porém, esse controle visa retirar do Estado uma eventual capacidade de intervenção sobre tais serviços, deixando que sejam ofertados apenas pelas leis de mercado (FREITAS, 2005, p. 913).

Transferindo o poder de regulação do Estado para o mercado percebe-se dois principais valores definindo as políticas educacionais – meritocracia e privatização – enveredados na fonte dos princípios mercadológicos/neoliberais. Compreendendo que o Brasil acompanhou as mudanças ocorridas em nível mundial, Ball (2002, p. 110) caracteriza os elementos principais que abarcaram essa reforma,

1. A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio.
2. A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego.
3. A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação.
4. A redução dos custos da educação suportados pelos governos.
5. O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre-escolha de mercado.

Segundo o Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado no Brasil, “a reforma passava a ser vista como necessidade crucial, não apenas interna, mas

exigida também pelos investidores estrangeiros e pelas agências financeiras multilaterais” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 22). Estes elementos puderam ser vivenciados na prática na educação brasileira sob a justificativa da necessidade de força de trabalho qualificada. Portanto, vivemos uma época em que a educação existia para desenvolver na população competências para o mercado de trabalho, trazendo, assim, mudanças curriculares, de gestão e financiamento. Os currículos adotaram matriz de competências voltadas à formação ao trabalho e os estados e municípios precisaram assumir as responsabilidades com relação ao ensino fundamental, visto a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁶, implementada em 1998. Também foi desenvolvido um sistema nacional de avaliação, o qual contemplou novas modalidades de exames, como o Provão (Exame Nacional de Cursos) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Ambos objetivavam avaliar os egressos de cursos do ensino superior e do ensino médio. Tais exames, com objetivos declarados a avaliar o nível da aprendizagem dos alunos, possuem o objetivo oculto de ter referência do nível de aprendizado dos egressos para o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2009). A preocupação voltada à educação, portanto, se associava ao apelo à empregabilidade, levando a mudanças referentes à educação profissional, que passou a ser organizada em um sistema próprio em regras esclarecidas no Decreto nº. 2.208, de 1997. Uma das ações da reforma à educação profissional foi sua articulação com o ensino médio regular ao nível técnico.

As reformas educacionais ocorridas a partir dos anos 90, foi marcada pelas influências internacionais como resultado de um contexto de reuniões mundiais,

⁶ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Foi implantado em 1º de janeiro de 1998. Trouxe como inovação a mudança da estrutura de financiamento do ensino fundamental no País, pela subvinculação de uma parcela dos recursos destinados a esse nível de ensino. O FUNDEF, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, é um fundo instituído em cada Estado da Federação e no Distrito Federal, cujos recursos devem ser aplicados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério. Em cada Estado o FUNDEF é composto por recursos do próprio Estado e de seus Municípios, sendo constituído por 15% do:

- Fundo de Participação do Estado (FPE);
- Fundo de Participação dos Municípios (FPM);
- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS)
- Recursos relativos à desoneração de exportações, de que trata a Lei Complementar nº. 87/96; e
- Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-exp.).

Os recursos do FUNDEF constituídos na forma acima e redistribuídos automaticamente ao Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de matrículas no ensino fundamental das respectivas redes de ensino, constantes do Censo MEC do ano anterior.

organizadas pela Unesco, em geral, com financiamento e assessoria do Banco Mundial. Os principais documentos políticos que orientam a implantação das reformas em nível internacional foram a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, de Jomtien, e a Declaração de Nova Delhi, que firmaram compromissos com agências internacionais de ordem financeira, orientando um ajuste estrutural nos países. O documento Plano Decenal de Educação Para Todos, “é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado pela Unesco, Bird/Banco Mundial e assumido como orientador das políticas públicas para a educação” (SILVA JR., 2002, p. 78). As reformas no âmbito da educação foram, portanto, resultantes de um processo de indução externa liderado por organismos internacionais que, na condição de agências financiadoras, condicionavam a concessão de empréstimos aos Estados nacionais para a implantação das mudanças, definindo as diretrizes que serviam de base na constituição das políticas educacionais.

As recomendações internacionais orientavam a reconfiguração da relação entre o Estado e a sociedade por meio da implementação de políticas de descentralização na gestão da educação e de incorporação da lógica da gestão privada na gestão pública. Tais recomendações pretendiam tornar a política educacional compatível com as medidas de minimização das responsabilidades dos Estados nacionais e dos recursos públicos aplicados nas áreas sociais (KRAWCZYK E VIEIRA, 2012, p. 18).

O principal vetor da reforma educacional fora a nova organização do sistema nacional, em que se alterou a estratégia de gestão nos termos da *descentralização* e *autonomia*, onde o governo e a sociedade civil passaram a dividir responsabilidades. Ao Estado coube a função de concentrar a direção e o controle de todo o sistema, partilhando o provimento desse serviço com a sociedade. A nova organização do sistema nacional de educação, delineada no cenário de descentralização, se caracterizou “pela municipalização do provimento do ensino fundamental, pela implantação de Parâmetros Curriculares e de um Sistema de Avaliação Institucional comuns para todo o país” (KRAWCZYK E VIEIRA, 2012, p. 59).

Neste contexto, complementam os mesmos autores que

foram impostas a reformulação do papel do Estado na provisão de bens e serviços sociais, a substituição do controle centralizado no Estado pela incorporação da iniciativa privada e individual na gestão pública, reservando-se ao Estado as funções de coordenação e regulamentação (KRAWCZYK E VIEIRA, 2012, p. 18).

Oliveira (2009) nos esclarece que o princípio de gestão adotado no governo de FHC baseia-se na “performatividade”, que é denominada as relações entre o Estado e o meio ambiente externo e interno, caracterizado pela maneira como que o Estado deixa de ser interventor para agir numa perspectiva de direção indireta ou à distância, a qual estabelece metas e objetivos que devem ser alcançados e cria mecanismos para acompanhar, verificar, prestar contas e comparar. Algumas ações, como a gestão de Qualidade Total, servem como alternativas para alcançar a performatividade desejada.

Dentro do quadro de reforma educacional a gestão torna-se o foco do planejamento, pois a responsabilização pela educação torna-se local, sendo os dirigentes escolares os responsáveis pelos êxitos e fracassos, tendo o governo o papel de orientador para a reconfiguração dos sistemas educativos. Assim, com o foco no modelo da gestão local, a escola torna-se o núcleo do sistema, a qual tem o diretor como seu principal representante. Oliveira (2009, p. 202) nos alerta as consequências possíveis em virtude destas transições de organização,

Tais mudanças contribuem para o desmantelamento dos regimes organizativos dos profissionais da educação, com base em maior autonomia de caráter corporativo-profissional, e sua substituição por regimes de empresa: o estabelecimento de missões e objetivos que cada escola por si deve atingir.

Com este processo em ação, a escola se distancia do contexto social e político em que está inserida e se restringe ao que diz respeito ao local, ao seu entorno imediato, fazendo-se distante cada vez mais a compreensão da educação como um bem público e universal. Contudo, a escola se vê num falso processo de autonomia, em que possui responsabilidades atribuídas pela descentralização do Estado, como administração de recursos financeiros, autonomia orçamentária, entre outros, enquanto o Estado inspeciona e regula suas ações com novas formas de controle, auto verificação, cobrança de resultados.

Portanto, as reformas educacionais que ocorreram em nosso país durante o governo FHC ditaram novos rumos às formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, levando o Estado e as escolas a assumirem novos papéis sociais. O Estado, pautado em novas formas de regulação, com base na descentralização de responsabilidade e provimento e direcionando às escolas maior flexibilidade e

autonomia local, sob influência da tendência internacional. Consequentemente, novas relações foram estabelecidas entre Estado e municípios na esfera administrativa.

Muitos destes elementos que estiveram presentes na reforma educacional executada no governo FHC foram alvo de severas críticas da base eleitoral do governo Lula, trazendo esperanças aos seus eleitores de que estes elementos fossem rompidos em sua gestão.

No campo educacional, o governo do PT apresentou nas eleições para a Presidência da República o documento “Uma escola do tamanho do Brasil” (2002), como proposta de governo para a educação. Este documento representa a educação como um direito inalienável da população e oferece o comprometimento com a expansão do “sistema educacional público e gratuito e a elevação de seus níveis de qualidade” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 7), em favor de uma “formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos e criativos, a educação básica de qualidade é decisiva para romper com a condição de subalternidade da maioria do povo” (*idem*). Para alcançar o êxito em tal proposta baseiam as diretrizes em três pilares: “democratização de acesso e garantia de permanência; qualidade social da educação; implantação do regime de colaboração e democratização da gestão” (*idem, ibidem*).

Entre as ações elencadas pelo documento para alcançar uma efetiva mudança, já sinalizava sobre a valorização profissional o incentivo “à criação de centros de formação permanente e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, articulados com as universidades e os sistemas públicos de educação básica” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 12).

Coadunando com a proposta destacada pelo documento, o MEC (Ministro Cristovam Buarque) formula e distribui o documento “Toda criança aprendendo” (BRASIL, 2003), onde explicita quatro políticas básicas que deveriam ser efetivadas em parceria com estado, Distrito federal e municípios, sendo elas direcionadas à política nacional de valorização e formação de professores; ampliação do atendimento escolar; apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da educação pública; e implementação de programas de apoio ao letramento da população infantil. Referente à política de valorização e formação de professores, visavam implantar o piso salarial e carreira dos professores, um exame nacional de certificação dos professores, bolsa federal de incentivo à formação continuada e a criação de uma Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. A iniciativa de apoio à pesquisa educacional

se vinculava à necessidade de criação de materiais de didáticos que seriam utilizados para cursos à distância que visavam a formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Algumas áreas recebem destaque por terem apoio, como: alfabetização e letramento; educação matemática e científica; ensino das ciências humanas; artes e educação física; e tecnologias de gestão em educação (BRASIL, 2003).

Seguindo a lógica do governo antecessor, o governo Lula desenvolveu vários programas sociais, os quais se destinavam à parte mais pobre da população, considerada abaixo da linha da pobreza. Um programa-social que foi destaque em seu governo é o Bolsa-Família⁷, criado no ano de 2004 com a finalidade de transferir dinheiro às famílias pobres, sendo resultado de uma reformulação e ampliação do Programa Bolsa-Escola, assim como a junção de vários outros programas assistencialistas. Tal programa recebeu inúmeras críticas por se caracterizar uma política de distribuição de renda passiva, sem estímulos ao desenvolvimento da autonomia e independência da população. Porém, estudos e pesquisas⁸ demonstram que programas como estes alteram as condições de vida de quem recebe o benefício, efetivando melhoras em suas vidas pelo acesso a bens e serviços que antes não o podiam ter. Ainda que de modo elementar, resultam numa melhora de padrão de vida mais digno. Não podemos aqui afirmar até que ponto estas políticas são capazes de afetar as desigualdades sociais que foram construídas historicamente, mas podemos indicar os inícios de melhoras.

Muitos destes programas, como o Bolsa-Família, PróJovem, Primeiro Emprego, entre outros vinculam o benefício à responsabilidade da população com a educação, angariando à educação mais um papel social. A gestão destes programas é de

⁷ O Programa Bolsa família foi criado no ano de 2004 por meio da Lei nº. 10.836 de 9 de janeiro, destinado, segundo o art. 1º, a ações de transferência de renda por condicionalidades. Em seu parágrafo único esclarece que o Programa trata da “unificação dos procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do Governo Federal, especialmente as do Programa Nacional de Renda mínima vinculado à Educação – Bolsa Escola, instituído pela Lei nº. 10.219, de 11 de abril de 2001, do Programa Nacional de Acesso à Alimentação – PNAA, criado pela Lei nº. 10.689, de 13 de junho de 2003, do Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Saúde – Bolsa Alimentação, instituído pela Medida Provisória nº. 2.206-1 de 6 de setembro de 2001, do Programa auxílio-Gás, instituído pelo Decreto nº. 4.102, de 24 de janeiro de 2002, e do Cadastramento Único do Governo Federal, instituído pelo Decreto nº. 3.877, de 24 de julho de 2001.

⁸ CUNHA, Rosani. Transferência de renda com condicionalidade: a experiência do Programa Bolsa Família. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; UNESCO. Concepção e gestão da política social não contributiva no Brasil. Brasília, DF, 2009, p. 331-359. IPEADATA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Dados sobre pobreza e extrema pobreza. Disponível em: <www.ipeadata.gov.br>. Acesso em: 23 nov. de 2011. / WEISSHEIMER, Marco Aurélio. Bolsa Família. Avanços, Limites e Possibilidades do Programa que está Transformando a Vida de Milhões de Família no Brasil. 2. ed. / MICHEL, Renaut. “Distribuição de renda e pobreza no Brasil: uma proposta de agenda”. In: SICSÚ, João; OREIRO, José Luís; PAULA, Luiz Fernando de (Orgs). Agenda Brasil: políticas econômicas para o crescimento com estabilidade de preços. Barueri: Manok, 2003.

responsabilidade local, ou seja, os municípios têm a função de gerir o programa de acordo com os pactos que são firmados entre Estados e União, ou seja, o Estado executa sua função de maneira descentralizada, transferindo ao município as responsabilidades (OLIVEIRA, 2009).

A mesma lógica da descentralização pode ser observada na política educacional propriamente dita, muito bem concretizada através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, o qual constitui-se na junção de diversos programas da educação básica, abrangendo todas as etapas e modalidades, sendo firmados e executados por meio de regime de colaboração entre o ensino superior, estados e municípios. Estas parcerias estabelecidas possuem compromissos firmados e metas a serem cumpridas e alcançadas dentro de prazos estipulados. Assim, o caráter descentralizado da educação formal se caracteriza

da omissão do poder público, do embate de diferentes projetos societários das elites locais e, em menor medida, da organização federativa do país. Esses conflitos acompanharam também a lógica de distribuição das competências entre as diferentes esferas de governo – União, estados e municípios – ao longo do século XX (KRAWCZYK, 2008, p.799).

Dessa forma, fica a cargo da União as diretrizes gerais para uma educação de qualidade, assim como a avaliação dos resultados. Enquanto a gestão e provimento da educação, em todos os níveis, fica sob responsabilidade dos estados e municípios. “O processo de municipalização acabou resultando uma simples transferência de encargos e gastos do governo central para os municípios, cujos problemas se acentuam face à diversidade de suas condições socioeconômicas [...]” (FONSECA, 1995; GUIMARÃES, 2004; JACOBI, 2000; OLIVEIRA, 1999; ROSAR, 1995; SCHIMITD, 2000 *apud* KRAWCZYK; VIEIRA, p. 60, 2012).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é uma das políticas que se enquadra no processo de descentralização do Estado ao estabelecer parceria entre os estados, municípios e instituições do Ensino Superior. Este novo regime de colaboração vem com o programa estratégico do PDE, o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, que foi instituído através do decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007:

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da

comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

A atuação de diversas instâncias visa a melhoria no campo educacional e nos indicadores nacionais, que em nosso país é utilizado como principal medidor do desenvolvimento educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB tornou-se o ponto de referência de ações do MEC, que ao identificar municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino ofereceu apoio técnico e financeiro aos mesmos. Para o recebimento dos benefícios oferecidos pelo MEC cada município precisaria aderir ao “Compromisso Todos pela Educação” e elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR). O MEC divulgou que no ano de 2008 todos os municípios do Brasil aderiram ao compromisso, e, com isso, eles se viram entrelaçados à meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Este compromisso, além de firmar pactos entre diversas instâncias, prevê o envolvimento de toda sociedade, famílias e comunidade, no geral, trazendo a ideia de que a melhoria da educação faz parte da responsabilidade de todos.

Oliveira (2009), ao tratar sobre o envolvimento da sociedade nas políticas educacionais, salienta que isto se tornou recorrente a partir de 1990 e que este apelo às famílias e indivíduos para colaborar com a melhoria na educação é um discurso que responsabiliza a todos os segmentos pelo papel de educar e afugenta a responsabilização do Estado em suprir as necessidades estruturais da educação.

Esse argumento recorrente é bastante retórico no sentido que insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação – quando se sabe que fatores estruturais intra e extra-escolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de “medição” de qualidade (OLIVEIRA, 2009, p. 206).

Portanto, não cabe à sociedade o papel de garantir uma educação de qualidade e uma melhoria nos índices do IDEB e sim ao Estado delegar funções às diferentes instâncias para protagonizar novos rumos à educação. Uma das instâncias

representativas do Estado que tem a função de definir políticas públicas educacionais em âmbito nacional é o Ministério da Educação (MEC). É ele quem mobiliza forças externas e internas ao Estado e conduz e orienta ações voltadas à educação básica, de maneira que envolve os estados, municípios e setores da sociedade civil. O decreto nº. 9.005, de 14 de março de 2017, especifica as competências destinadas a esse órgão no art. 1º, aos assuntos:

- I - política nacional de educação;
- II - educação infantil;
- III - educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação à distância, exceto ensino militar;
- IV - avaliação, informação e pesquisa educacional;
- V - pesquisa e extensão universitária;
- VI - magistério; e
- VII - assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes

Portanto, o MEC é o órgão destinado à formulação de políticas nacionais da educação, como de orientação e coordenação dos sistemas de ensino e pela redistribuição de recursos, de modo que compense as disparidades locais e regionais existentes no território brasileiro, a fim de beneficiar a população como um todo. Ao MEC também cabe o papel supletivo, o qual precisa atuar nas áreas que os estados e municípios se encontram em defasagem de condições ou recursos para atender as demandas do sistema educacional.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um plano desenvolvido pelo MEC que apresenta a concepção de educação formal pública de responsabilidade do Estado, que comporta muitos outros programas desenvolvidos pelo MEC. São mais de 40 ações que constroem o PDE dentro de uma vertente de políticas descentralizadas, implementadas em nível local, na tentativa de resgatar o protagonismo do Estado, estando o MEC à frente das ações. O próprio Ministro da Educação, Fernando Haddad, em seu mandato trazia a preocupação da construção de políticas públicas que visassem a construção de uma educação pautada na autonomia, inclusão e respeito à diversidade com a finalidade de reduzir as desigualdades sociais e regionais e em consequência fornecer oportunidades de acesso à educação de qualidade. Diante disso, o MEC priorizava os atendimentos de demandas técnicas e financeiras aos municípios e estados que possuísem os índices do IDEB baixos. No ano de 2005 as escolas públicas

municipais e estaduais consideradas prioridades possuíam o Ideb até 2,7 para os anos iniciais e até 2,8 para os anos finais. No ano de 2007 o Ideb era de até 3,0 para os anos iniciais e até 2,8 para os anos finais⁹.

Dessa maneira, o governo Lula, iniciado em 2003, tratou-se de um projeto de mudar o Brasil no sentido da integração social, ao considerar as camadas mais pobres como prioritárias nos atendimentos à educação, saúde, previdência, entre outros setores. Suas mudanças ocorreram dentro dos limites das margens permitidas de um acordo que não entrasse em confronto com o capital, de modo lento, um reformismo fraco. (SINGER, 2015).

No ano de 2011, Dilma Rousseff assume a presidência, dando continuidade à forma de governo de Lula, investindo em políticas que contemplassem benefícios às camadas mais pobres da população. Em seu Plano de Governo (2014), destacavam-se programas como “Minha Casa, Minha Vida”, que contemplou 6 milhões de brasileiros em sua casa própria (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2014, p. 16); “Plano Brasil Sem Miséria”, que tirou 22 milhões de pessoas da extrema pobreza somente entre os anos de 2011 a 2013 (*Idem*, p. 17). Portanto, um dos pilares de desenvolvimento do governo petista foi a implantação de uma rede de políticas de proteção e inclusão social.

A educação no governo Dilma demonstrava possuir um papel importante e valorizado, alicerçado no objetivo de democratizar o acesso. Para tanto, ocorreu a ampliação do orçamento federal e o aumento do apoio concedido a estados e municípios através do FUNDEB. A ampliação de ofertas de escolas também aconteceu, tanto no nível da educação infantil como das escolas profissionalizantes. A construção de mais de 6.036 creches visava o atendimento as crianças a partir dos quatro anos de idade, garantindo o começo da escolarização mais cedo (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2014), como também a expansão da educação em tempo integral nas escolas públicas, oferecendo atividades pedagógicas no contraturno escolar.

Já os investimentos em construção de escolas profissionalizantes, que foram deixados de lado nos governos antecessores ao PT, tornaram-se uma das preocupações de ações a serem realizadas, o que se efetivou com a implementação de mais 208 escolas da Rede Federal de Educação Profissional.

⁹ Informações disponíveis em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=176:apresentacao>>.

As políticas implementadas no governo Dilma previam mudanças que melhorassem as perspectivas de vida da população brasileira, reorganizando em modo macro de gerir, através de uma reforma federativa, como é previsto no documento,

Para mudar ainda mais o Brasil, propomos enfrentar o desafio da realização de uma reforma federativa que defina melhor as atribuições dos entes federados – União, Estados e Municípios. Essa reforma é necessária para conferir maior agilidade e qualidade aos serviços públicos prestados hoje, em especial para aqueles sob responsabilidade de mais de um dos entes federados. Buscaremos a construção de uma federação mais cooperativa, evitando a sobreposição de funções que possa retardar, encarecer e retalar programas de atenção à população. A reforma federativa e a reforma dos serviços públicos são complementares e se confundem. Precisam ser realizadas juntas, para aumentar a efetividade e eficiência das políticas públicas, maximizar os seus efeitos e reduzir a relação entre o custo e o benefício dos serviços. No âmbito desta reforma, caberá enfrentar o debate sobre a estrutura tributária nacional tão importante para os rumos de nosso desenvolvimento (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2014, p. 32).

Esta política do governo Dilma que buscava a reforma foi rompida em paralelo ao momento em que esta dissertação foi construída, pois o país encontrava-se em processo de gravíssima ruptura democrática, ao colocar em ação o impeachment da presidente Dilma e, conseqüentemente, pôr em risco os direitos sociais, educacionais e de cidadania.

Se já eram limitadas e contraditórias as políticas educacionais adotadas nos governos da presidente Dilma, agora, as primeiras medidas anunciadas pelo interino Michel Temer objetivam desconstruir todo o empreendimento político-institucional que, ancorado na Constituição Federal de 1988, permitiu-nos avançar em termos de igualdade e de reconhecimento, ainda que lentamente (EDITORIAL, 2016, p. 329).

O ministério constituído por Michel Temer vem tomando medidas contrárias às conquistas presentes na Constituição de 1988. Temer fundiu áreas do governo e iniciou uma reforma administrativa sob o argumento de que necessitava colocar “em dia” as contas do governo. O governo golpista extinguiu o Ministério da Cultura, fundindo-o ao Ministério da Educação. Porém, ao ser pressionado pelos movimentos populares de cultura, retrocedeu à decisão. O Ministério de Ciência e Tecnologia foi fundido ao

Ministério de Comunicações, medida esta que reduz ambos os ministérios e, consequentemente, priva a sociedade “da responsabilidade do Estado com a pesquisa e projetos nacionais de inovação, indispensáveis para o desenvolvimento da Nação (EDITORIAL, 2016, p. 329).” As medidas tomadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) coadunam com o rumo que guiava o então, governo interino¹⁰, vem guiando o governo interino, pois também visavam reduzir os estudos da área das Ciências Humanas, nos cursos de pós-graduação, explicitando a concepção de ciência valorizada relacionada aos estudos das áreas de Biológicas e Exatas.

Também foi extinto o Ministério da Igualdade Social, dos Direitos das Mulheres e da Juventude, deixando o Ministério da Justiça a cargo das demandas do Ministério de Direitos Humanos, sob a direção do ex-secretário de Segurança Pública do Estado de São Paulo, Fernando Grella Vieira. Também vivenciamos, na onda do desmonte das políticas sociais, a redução de recursos ao Sistema Único de Saúde (SUS) e à Educação, e a desvinculação de receitas para 30% aos estados, municípios e Distrito Federal, o que acarretará em prováveis retrocessos à área da saúde e à escolarização brasileira. Compactuando com o processo de retrocesso foi apresentada a proposta de Emenda à Constituição (PEC), que visa congelar os gastos sociais durante o período de 20 anos. Esta limitação de gastos contradiz às metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê investimentos na área educacional e não cortes. Uma das metas diz respeito à efetivação da educação obrigatória para todos os jovens entre 4 e 17 anos, a qual implica em um investimento financeiro grande, como também o estabelecimento do Custo Aluno Qualidade e Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQ/CAQI) e “a valorização do magistério da educação básica como política obrigatória em todo o território nacional” (EDITORIAL, 2016, p. 330). Os autores também ressaltam que, caso a PEC seja aprovada e implementada, ocorrerá retrocesso referente ao acesso às escolas e universidades públicas, pois o meio do governo interino de cortar mais gastos é privatizando as instituições de ensino.

O MEC sendo regido por um novo secretário, Mendonça Filho, exonerou 31 assessores técnicos, sendo que destes, 23 estavam ligados à mesma Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e o restante (8

¹⁰ O cargo de Presidente da República foi assumido interinamente por Michel Temer em decorrência do afastamento temporário da presidente Dilma Rousseff em 12 de maio de 2016, período em que esta dissertação estava sendo construída.

assessores técnicos) pertencente à Secretaria Executiva da Pasta, que possui ligação direta as atividades do Fórum Nacional da Educação (FNE), que, em consequência, possui ligação com o processo de participação social na construção do Plano Nacional de Educação (FARIA, 2016).

Faria (2016) também discute que dentro das reformas que o novo governo vem implementando, o professor será alvo das políticas de responsabilização e de bonificação, as quais buscam a “eficiência” pedagógica através da internalização de práticas oriundas da rede privada de ensino. Essa nova perspectiva da administração educacional nos moldes da iniciativa privada favorece a privatização da educação, a criação de uma base mercadológica para atuação de consultorias, o favorecimento de empresas responsáveis pelo processo de avaliação do sistema de ensino, de formação dos professores e produtoras dos materiais didáticos utilizados a nível nacional. Essa nova organização coaduna com a proposta de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como objetivo definir quais serão os conteúdos da educação básica brasileira unificados em uma base comum, estabelecendo padrões a todas as séries para favorecer os processos de avaliações e controle (FREITAS, 2016).

Freitas (2016) esclarece que a intencionalidade por de trás da criação de uma base nacional comum é o favorecimento às organizações do Terceiro Setor a exercer o controle por meio de avaliação padronizada, censitária, por meio de uma administração independente. A proposta agrava-se ao definir o modo de atuação do professor em sala de aula, limitando sua autonomia e favorecendo a utilização de sistemas de ensino pré-fabricados. Estas e as demais mudanças que vêm sendo implementadas no governo interino não representam, em nosso quadro político, uma ruptura de fundamentos, visto que o viés privatizante e mercadológico já estava presentes nos governos petistas como herança do governo de Fernando Henrique Cardoso, que trouxe novas configurações ao Estado brasileiro. As mudanças trazidas no governo tucano instalaram a racionalidade econômica do setor privado, modificando as perspectivas de gestão social para critérios da privatização que se pautam na “racionalidade do custo/efetividade”, que privilegia a relação com os atores do campo empresarial em detrimento dos direitos sociais.

Porém, a diferença existente na gestão dos governos tucano e petistas se baseia nas tensões e contradições existentes no período dos governos Lula e Dilma, que não ocorreram no governo FHC. O Plano Nacional de Educação é um dos exemplos de resistência e tentativa de mudanças expressas no governo Dilma, por compor. Diversos autores deixam claro no editorial da revista que os reformadores empresariais sempre

estiveram presentes, atuando em âmbito governamental, mas que tiveram seus impedimentos e enfrentamentos nos governos petistas.

Se os reformadores empresariais e seus pressupostos nunca deixaram de atuar no âmbito governamental, impedindo reformas estruturantes e promovendo suas reformas privatistas, também é verdade que sofreram no último período, dentro e fora do aparato estatal, o enfrentamento permanente por parte de projetos educacionais em defesa da escola pública de qualidade, construídos na luta resistente de movimentos sociais populares e das organizações de educadores democráticos contra as políticas neoliberais de educação (EDITORIAL, 2016, p. 332).

Muitas foram as conquistas alcançadas nos governos petistas, contradizendo a lógica do não investimento nas políticas de caráter social, como a ampliação de financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB),

O Piso do Magistério, as Conferências e os Fóruns de Educação, o PNE 2014 – 2024, os indicadores de Qualidade na Educação, as políticas de cotas sociais e raciais combinadas à expansão do acesso às Universidades e instituições públicas de Ensino Superior, a elevação significativa dos investimentos federais em educação e outras mais (EDITORIAL, 2016, p. 333).

Em meio a estes claros avanços, vivenciamos, contraditoriamente, o progresso dos setores privados, materializando estratégias privatistas na dinâmica escolar por meio de institutos e fundações vinculadas a bancos e empresas que influenciam diretamente a política educacional e quando o FNE apresenta dificuldades de atuação. Esses fatores podem ser expressos através das mudanças de parceiros do MEC na elaboração e operacionalização de políticas, que substituíram professores e pesquisadores das universidades públicas por entidades e “fundações privadas vinculadas ao setor empresarial lucrativo e aos grandes bancos” (EDITORIAL, 2016, p. 333). No governo Temer essas mudanças não encontram contradições, mas uma forma simples de operar a agenda proposta pelos reformadores empresariais da educação.

As políticas públicas dos governos petistas mantiveram o caráter de programas, não se efetivando enquanto políticas de Estado, o que deu margem a desabarem e não resistirem em meio à crise que vivenciamos nos dias atuais. Assim, vemos a intensa rotatividade dos técnicos do MEC e do corpo de funcionários de carreira, o que permite a este governo um desmonte estrutural, institucional e político. Portanto,

[...] as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como “políticas” somente as ações dos grupos hegemônicos na sociedade, embora estes produzam ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis [...] (ALVES, 2010, p. 50).

1.1 Política de Formação de professores alfabetizadores antecessora ao PNAIC: PRÓ-LETRAMENTO

Antes de adentrarmos na discussão do Pró-Letramento é preciso ressaltar a política que o antecedeu. Criada no ano de 2001, intitulada Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), visava preparar professores para alfabetizar em diversos segmentos de ensino, como a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este programa já trazia consigo características que tanto o Pró-Letramento como o PNAIC carregam ainda hoje, como a gestão e organização prevista pelo MEC em parceria com as Secretarias, estado, Distrito Federal, municípios e Universidades. Há a dissociação entre as políticas pelos seus contextos de criação e implementação, pois o PROFA esteve em vigor na política do presidente Fernando Henrique Cardoso, enquanto o Pró-Letramento na política do Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Mesmo o PROFA sendo uma política recente em comparação à posse do governante Lula, optou-se pela mudança para o Pró-letramento, cujo principal aspecto, diferente do programa antecessor, se encontra em suas bases epistemológicas, pois o mesmo focaliza na alfabetização na perspectiva do letramento, tomando o lugar do forte caráter do construtivismo (ALFERES, 2009).

O Pró-Letramento (2005-2012) é um programa de formação continuada de professores que atuam diretamente nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), nas áreas de aprendizagem da leitura, escrita e matemática. O programa é organizado e gerido pelo MEC com parcerias estabelecidas entre Universidades (que fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada), estados e municípios que o

aderiram. São elencados os objetivos do programa, descritos por seu “Guia Geral”, em seu último ano de implementação (BRASIL, 2012b, p. 1):

- *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.

O programa Pró-Letramento deixa explícito seu interesse na formação continuada dos professores através da Rede de formação. Nesse sentido, credita ao professor a importância de trazer uma melhora para a qualidade de ensino e, por isso, investem para que o professor aprimore suas competências. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, que adquiriu uma real importância na implementação do programa Pró-Letramento, instituída através da Portaria nº. 1.403/2003, elenca consigo vários objetivos que coadunam com o foco da melhora na qualidade de ensino por meio do professor:

Institucionalizar o atendimento da demanda da Formação continuada; desenvolver uma concepção de sistema em que a autonomia construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus limites na articulação e na interação; contribuir com a qualificação da *ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos*; contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes; desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente; subsidiar a reflexão permanente sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da cultura, da educação e do conhecimento, e subsidiar o aprofundamento da articulação dos componentes curriculares; e institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica (grifo nosso, BRASIL, 2005).

Como destacado na citação, Rede de Formação, em meio a um conjunto de meios, fins e objetivos a serem cumpridos, valoriza a aquisição do professor de conhecimentos didáticos pedagógicos, que se articulem na reflexão do seu trabalho para que ele reflita sobre sua prática pedagógica, revertendo-se em qualidade da educação.

Alferes (2009), ao analisar a política do Pró-letramento, ressalta que a atribuição do professor enquanto responsável pela melhoria da qualidade da educação é analisada de forma equivocada, levando em conta que o programa não investe e nem analisa outros fatores que interferem nesta qualidade, como condições de trabalho, salário, carreira etc. Santos (2008) explicita o aspecto positivo da criação desta Rede, no sentido de oferecer continuidade à formação de professores ao institucionalizar o atendimento à demanda de formação contínua. Ressalta que as parcerias estabelecidas entre as universidades e secretarias da educação e superintendência dos estados são mais do que necessárias para partilhar os compromissos e responsabilidades. Mas, também adverte que as formações de professores por si só não são capazes de garantir a profissionalização dos mesmos, pois muitas vezes a formação é realizada apenas para satisfazer reformas mais imediatas.

Para compor o curso ofertado pelo programa Pró-letramento, as universidades que compõem a Rede de Formação de professores, responsáveis pelas áreas de Alfabetização e Linguagem e Matemática¹¹, se responsabilizam pelos materiais (desenvolvem e produzem), e as demais universidades participantes¹² do programa se responsabilizam pela formação e orientação dos professores tutores, coordenação de seminários, certificação dos professores e avaliação do curso. Para a organização e funcionamento do programa é prevista a participação de outros integrantes, como visualizamos no quadro de participantes do programa:

¹¹ Universidades responsáveis pela área Alfabetização e Linguagem: Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade de Brasília e Universidade Estadual de Campinas. Universidades responsáveis pela área Educação Matemática: Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Estadual Paulista e Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

¹² Em apêndice quadro com universidades participantes do Pró-Letramento e Estados atendidos por suas respectivas.

Quadro 1 - Participantes do Programa Pró-Letramento

QUADRO DE PARTICIPANTES DO PROGRAMA		
1	Coordenador Geral do Programa	Profissional vinculado à universidade parceira, responsável pela implementação do Programa.
2	Formador	Preferencialmente, ser vinculado a Universidade formadora e responsável pela formação dos orientadores de estudos.
3	Coordenador Administrativo do Programa	Profissional da Secretaria de Educação, responsável pela organização do Programa no município e pela articulação entre a IES e a Secretaria de Educação.
4	Orientador de Estudos	Professor efetivo do município e receber a formação da Universidade. Sua indicação é feita pela Secretaria de Educação e deverá ser pautada em sua experiência profissional e formação acadêmica. Este ator é peça-chave no projeto, pois ele será o articulador entre a Universidade e os cursistas.
5	Professor Cursista	Professor das séries ou anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano), estar atuando em sala de aula e ter feito a inscrição.

FONTE: Elaboração nossa.

A partir deste quadro podemos perceber as parcerias estabelecidas para que acontecesse o funcionamento do programa, tendo uma real e significativa participação das universidades. Alferes (2009) destaca que a parceria da formação de professores com a Universidade traz uma aproximação dos docentes com as pesquisas que vêm sendo realizadas dentro do campo acadêmico, podendo haver um compartilhamento entre teoria e prática ocorrida nas salas de aula. Porém, aponta que há contradição na forma em que a Universidade gere o programa, pois, ao destacar a importância de fazer um diagnóstico das dificuldades encontradas pelos professores ao alfabetizarem em suas salas de aula, não o fazem. “As universidades reúnem especialistas e estes elaboram o material, sem a participação do público-alvo do programa” (ALFERES, 2009, p. 80).

Ferreira e Leal (2011), ao analisarem 152 relatórios de 24 orientadores de estudo que receberam formação pela Universidade Federal de Pernambuco, indica que os professores consideraram importante os momentos de formação continuada, sendo apontados como relevantes os momentos em grupo para reflexão, descontração, aprendizagens, trocas de experiências, momento para repensar as práticas que vinham sendo colocadas em ação, o trabalhar dos conceitos de alfabetizar letrando, entre outros apontamentos.

Portanto, a política educacional Pró-Letramento é marcada por movimentos de adesão, negação e resistência, características que marcam que uma política pública educacional possui tanto seus limites como possibilidades. Essa breve descrição da política antecessora ao PNAIC nos subsidia a compreender a partir de que ponto houve reformulações e mudanças na busca de atingir o objetivo de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade ou ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

1.2 Trajetória da implementação do PNAIC

A proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa vem sendo delineada desde 2008, dentro de um contexto de renovação curricular, na qual destacamos a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, que trouxe mudanças na estrutura da Educação Básica, em especial no ciclo inicial de alfabetização. Em virtude de o Brasil apresentar altos índices de analfabetismo funcional, erradicar esta realidade já vem sendo um desafio estabelecido pelo próprio Plano Nacional de Educação (PNE) – 2011 a 2020, que tem como meta alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Para tal, se estabelecem como estratégias fomentar a organização do ciclo de alfabetização com duração de três anos, aplicar exames com intuito de verificar o nível de alfabetização dos alunos, diversificar os métodos e propostas pedagógicas, apoiar a alfabetização de crianças indígenas e fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais.

Diante dessa conjuntura de meta e estratégias traçadas no PNE, institui-se o programa do governo federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado no ano de 2012, com o objetivo principal de alfabetizar as crianças da escola pública até os oito anos de idade ou ao final do 3º ano do ensino fundamental. Os 27 estados de nosso país e 5.421 municípios participam da iniciativa do Ministério da Educação. Esta política, voltada à formação continuada do professor alfabetizador, é marcada pela articulação de diversas outras políticas do MEC, como PNLD, FNDE, PAR, entre outras, que, segundo consta no Caderno de Apresentação do PNAIC (2015, p. 13), “deflagrou uma política de Estado ainda em construção”.

Portanto, não há como considerarmos a construção do PNAIC sem entendermos a contribuição de tantas outras políticas que diretamente ou indiretamente nela

interferiram. Antecedente à implementação do PNAIC, em 2003, o Ministério da Educação buscava novos direcionamentos para a melhoria da qualidade da educação pública, tendo como foco a alfabetização e apresentou o “Programa Toda Criança Aprendendo” (TCA), cujas ações voltavam-se a formação e valorização dos professores, como a instituição de programas de apoio ao letramento. Como no próprio documento “Toda Criança Aprendendo” (2003, p. 6) explicita, este programa possuía em vista:

(1) a implantação de uma política nacional de valorização e formação de professores, a começar, em 2003, com o incentivo à formação continuada dos professores dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental; (2) a ampliação do atendimento escolar, por meio da extensão da jornada e da duração do ensino fundamental; (3) o apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da educação pública, também focalizando, em 2003, o alunato dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental; (4) a implementação de programas de apoio ao letramento da população estudantil.

Diante desses objetivos traçados pelo programa, foram pensadas muitas ações, dentre as quais destacamos a implementação da “Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação”, que possuía por objetivo ampliar a oferta de meios de formação de professores.

A Rede, instituída através da Portaria Ministerial nº. 1.403, de 2003, contava com a participação das universidades brasileiras, para atender as demandas do MEC com relação à formação continuada dos professores e criação de materiais e tecnologias educacionais.

Segundo o disposto no art. 5º da mesma Portaria, a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação deve ser “integrada por centros de pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para as redes públicas de ensino”, instalados em universidades brasileiras, cuja seleção deve ocorrer por meio de edital público, como consta no §1º.

Os Centros de pesquisa devem se organizar com caráter interinstitucional, sendo que um deles assume o papel de instituição-líder, a qual fica responsável pela execução do projeto com apoio das ações pelo MEC. Esta Rede é composta por 20 centros e engloba cinco áreas de especialidade, conforme podemos visualizar na tabela 1:

Tabela 1 - Número de Centros por Área de Especialidade

Área de Especialidade	Número de Centros
Alfabetização e Linguagem	6
Educação Matemática e Científica	5
Ensino de Ciências Humanas e Sociais	3
Artes e Educação Física	3
Gestão e Avaliação da Educação	3
Total	20

Fonte: Edital nº. 1/2003 – SEIF/MEC.

O apoio às ações desenvolvidas pelos centros devem se ater às necessidades ressaltadas pelo MEC através do Edital nº. 01/2003 – SEIF/MEC, conforme explicita a tabela 2:

Tabela 2 - Ações apoiadas pelo MEC

Número	Descrição
1	Desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as redes de educação infantil e fundamental, à distância e semipresenciais, incluindo a elaboração de material didático para a formação docente (livros, vídeos, softwares).
2	Desenvolvimento de projetos de formação de tutores para os programas e cursos de formação continuada.
3	Desenvolvimento de tecnologia educacional para o ensino fundamental e a gestão de redes e unidades de educação pública.
4	Associação a instituições de ensino superior e outras organizações para a oferta de programas de formação continuada e a implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades e redes de ensino.

Fonte: Edital nº. 1/2003 – SEIF/MEC.

Com o desenvolvimento de ações dos Centros, em 2005 é implementado o Programa “Pró-Letramento”, intencionado a formar professores à distância e em serviço nas turmas do primeiro e segundo ciclo de alfabetização, ou seja, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. O objetivo deste programa era formar professores na modalidade semipresencial nas áreas de leitura, escrita e matemática, em parceria com as universidades participantes da “Rede Nacional de Formação Continuada” e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que haviam aderido à proposta.

O Caderno de Apresentação do PNAIC (2015), ao tratar da constituição do programa, afirma que o MEC considerou o programa “Pró-Letramento” bem sucedido e que o INEP constatou melhoria nos índices de desenvolvimentos dos alunos e que este seria um dos fatores de referência para que o PNAIC fosse implementado.

A melhoria no desempenho dos estudantes, com a apropriação da língua portuguesa e matemática, suscitou a necessidade de um debate nacional para a implantação de uma política de currículo, que ampliasse as reflexões sobre a formação continuada, com base no “Pró- Letramento” (BRASIL, CADERNO DE APRESENTAÇÃO, 2015, p.15).

Dessa forma, no ano de 2012 a parceria entre representantes das secretarias de sistemas públicos de ensino, do Ministério da educação (MEC) e universidades entrou em ação para elaborar e produzir uma política de currículo que explicitasse a necessidade de garantia de direitos à educação das crianças no Ciclo de Alfabetização e ampliasse as reflexões sobre a formação continuada com base no “Pró-Letramento”, resultando, assim, na construção do PNAIC.

Portanto, através do PNAIC cria-se um Currículo Nacional único voltado para a alfabetização de crianças, na busca de assegurar-lhes o direito à educação. Através de uma formação básica comum o programa foca na formação de professores alfabetizadores para que estes assegurem, por meio do ensino, uma formação adequada às crianças alvo desse programa (BRASIL, CADERNO DE APRESENTAÇÃO, 2015). No Caderno de Apresentação do PNAIC (2012), explicita-se que uma das ações direcionadas aos professores é que sejam ampliadas as reflexões sobre os direitos de aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização para a busca da qualidade do ensino alfabetizador.

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa serão desenvolvidas ações que contribuam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. (PACTO, 2012).

Com a intencionalidade de resguardar o direito das crianças a se alfabetizarem no primeiro ciclo do ensino fundamental, o PNAIC traça ações divididas em quatro eixos: formação continuada de professores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações; e gestão, controle social e mobilização.

O eixo principal do programa é a formação dos professores, para o qual os demais voltam suas ações. A formação continuada é destinada aos professores alfabetizadores, ou seja, que lecionam nos 1º, 2º, 3º e em salas multiseriadas do ciclo inicial de alfabetização, como também aos orientadores de estudo (quem formam os professores alfabetizadores). Todos os professores possuem formação na modalidade semipresencial, possuindo formação de 200 horas de curso, distribuídas no decorrer do ano aos orientadores de estudo, e aos professores uma carga horária de 120h por ano.

O eixo dos materiais didáticos e pedagógicos do Pacto visa dar suporte ao professor e é composto por livros didáticos e obras pedagógicas complementares – fornecidos pelo PNLD, obras de apoio pedagógico aos professores, jogos e softwares de apoio à alfabetização. É previsto que cada sala de aula tenha um acervo próprio de livros e jogos, com o intuito de ter-se uma biblioteca acessível aos alunos.

O eixo de avaliação visa o aferimento de resultados obtidos pelo programa por meio das notas alcançadas pelos alunos, como a disponibilização de avaliações diagnósticas aos professores para os subsidiarem no conhecimento do nível de aprendizagem de cada aluno e com isso direcionarem sua prática em sala de aula. As avaliações são embasadas no uso de dois instrumentos: Provinha Brasil e ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização). O primeiro é aplicado em alunos do 2º ano do ensino fundamental, no início e ao final do ano letivo, já o segundo instrumento ao final do 3º ano. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) é uma avaliação universal que tem como objetivo avaliar o nível de alfabetização alcançado pelos alunos ao final do ciclo alfabetizador (3º ano do ensino fundamental). Os resultados da Provinha Brasil devem ser inseridos em um sistema informatizado, no qual docentes e gestores podem ter acesso aos dados referentes a cada criança.

A gestão do PNAIC, por sua vez, se organiza através de um Comitê Gestor Nacional, uma Coordenação Institucional em cada estado e, no Distrito Federal, há uma coordenação estadual e uma municipal. Esta equipe é responsável por toda organização e funcionamento do programa através de ações estabelecidas em parceria e divisão de atribuições em diferentes níveis.

O PNAIC, estruturado através dos quatro eixos já descritos, busca cumprir a meta nº. 5 estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE). Porém, como um programa de governo recém-implementado, faz-se necessária uma investigação acerca desta temática, visto que este estudo é de grande relevância para o campo da educação, se considerada a escassez de pesquisa na área por seu recente surgimento, 2012.

Salientamos também a dimensão de estados e municípios participantes deste programa, na busca de cumprimento de metas. Por isso, devemos conhecer as estratégias propostas pelo PNAIC, trazendo, assim, contribuições aos gestores, professores e profissionais da educação que se encontram envolvidos neste programa.

2. POLÍTICA PARA A ALFABETIZAÇÃO EM MEIO AOS CAMPOS: POLÍTICO E ACADÊMICO

Trazer à discussão a educação básica e com ela a alfabetização tornou-se, em nosso país, um “desfile de chavões” carregados de culpabilização pelos fracassos (atribuída, na maior parte, ao professor) ou esperanças mal fundamentadas. O ensino público é de péssima qualidade, os professores não possuem boa formação, são discursos comuns, esvaziados de análises, reflexões ou de busca de um entendimento profundo sobre o tema. Assim muitos têm feito sobre a educação. Temos lido artigos acadêmicos do tema alfabetização (por nos debruçarmos academicamente e profissionalmente) que se dão ao trabalho de criticar só por criticar, ou de concordar com práticas de programas como se fossem a salvação do analfabetismo, mas, contraditoriamente, fazem análises rasas voltadas somente para a pura prática (não que acreditemos que seja possível existir a pura prática, mas analisar apenas métodos, sequências didáticas de alfabetização sem analisar a essência política que se leva a elas deve fazer existir a “pura prática”). Traduzimos esse movimento de se discutir a educação de maneira corriqueira como um ato de desespero de querer fazer com que a educação, por ora a alfabetização, dê certo!

Não devemos analisar a alfabetização sem compreendê-la dentro de um espaço social estruturado com agentes que se relacionam e nele interferem, isso seria analisá-la de maneira rasa, equivocada e até mesmo ingênua. Ao assistimos vídeos que tratam a temática que nos propomos a estudar, anotamos algumas frases que chamam a atenção e que acredito que nos auxiliarão a esclarecer a necessidade de interpretar a alfabetização no espaço social, mais especificamente no campo acadêmico e político. Um dos vídeos se refere a um programa de alfabetização intitulado “Brasil alfabetizado” e, após mostrar depoimentos de jovens e adultos que estavam sendo ou foram alfabetizados, finalizava com três frases: “Brasil alfabetizado. Transformando vidas. Transformando o país” (YOUTUBE, 2010). Outro se refere ao mesmo público, jovens e adultos, mas se tratava de uma campanha publicitária que objetivava chamar a atenção das pessoas analfabetas a se alfabetizarem com a frase: “Se a vida fez você parar de estudar, mas você tem um coração de estudante, vamos começar de novo” (YOUTUBE, 2016). E outra frase, esta não retirada de vídeo, mas do próprio livreto explicativo sobre o programa PNAIC, “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece” (PNAIC, 2013).

Ambos os vídeos são de propaganda do MEC e o livreto explicativo do PNAIC também. Portanto, levemos em consideração que não são quaisquer discursos, mas discursos construídos com intencionalidades políticas, oriundos de um órgão do governo. Claro que não podemos deixar de esclarecer que vídeos de propaganda possuem uma imagem a vender, algo de que queiram convencer seus espectadores. Estas frases nos passam a mensagem de que quem não teve acesso à educação por infortúnios da vida pode ter sua vida “transformada”, atribuindo à educação por ora, a alfabetização, o mérito de mudança social, oportunidades melhores de ascensão. Coadunamos esse pensamento com outra frase retirada de vídeo publicado pelo MEC, “Uma pátria educadora se faz com mais acesso à educação” (YOUTUBE, 2016).

O discurso da alfabetização enquanto mecanismo de ascensão social não é um discurso qualquer, escolhido meramente ao acaso. É um discurso criado dentro do jogo da política, um jogo de poder cheio de intencionalidade e interesses a quem pertence ao campo político. Associar a alfabetização como um meio de “subir na vida”, ao possuí-la, e incentivar os cidadãos brasileiros a adquiri-la parece representar os interesses de uma população analfabeta, afinal, todo cidadão desprovido de uma condição social em que possua capital cultural e econômico desvalorizado deseja acreditar na possibilidade de mudança através da educação. Sendo assim, quem joga o jogo da política estaria verdadeiramente representando os interesses de uma população a estabelecer esses discursos frente às políticas de alfabetização se estes não fossem discursos pautados em impossibilidades e incertezas. Pierre Bourdieu (1996), ao analisar o campo educacional e a organização social, denuncia a escola como uma instituição reprodutora da organização social, não favorecendo com que os sujeitos que nela adentram alterem sua ocupação no espaço social, mas permaneçam na mesma posição no espaço.

Portanto, Bourdieu (2011) ressalta que quem joga esse jogo da política tem a intencionalidade de permanência e perpetuação no campo político, por isso apresentam interesses que parecem representar os interesses dos cidadãos que lhe deram a delegação; como o discurso de uma alfabetização em favor de mudanças na própria condição de vida; como a promessa de uma ascensão há muito tempo almejada, que camuflam a intencionalidade de manutenção no campo político disfarçados de representar os interesses do povo. Esse jogo do campo político é melhor explicitado na citação de Bourdieu (2011, p. 198):

Uma das virtudes da noção de campo é a de tornar inteligível o fato de que certo número de ações realizadas pelas pessoas que estão nesse jogo, que eu chamo de campo político, tem seu princípio no campo político. Dizer “Eu trabalho em vosso favor” ([“*Jeroule pour vous*”]) dizia um cartaz de 81, a que os outros respondiam “Ele vos trabalha!” ([“*Il vous roule!*”])), equivale a dizer que eu sou seu porta-voz e não tenho interesse expressivo próprio, que não tenho nada a dizer a não ser o que você diria se estivesse no meu lugar, em posição de se expressar.

Portanto, as políticas públicas que são propagadas com discursos de mudança de vida e ascensão social à população, como benefícios oferecidos para legitimar os interesses e necessidades da população, fazem parte de um jogo específico de um campo, o político. Campo este que necessita ser estudado e entendido para averiguar os verdadeiros interesses por detrás dos discursos.

Entender as políticas públicas, em especial políticas de governo voltadas à alfabetização, exige, antes de tudo, entender e analisar os autônomos campos da política e acadêmico, com suas relações e jogos de poder. Para tanto, nos respaldamos epistemologicamente em Pierre Bourdieu, que traz conceitos fundamentais à interpretação da política pública, objeto de pesquisa desta dissertação: o PNAIC. Nele trataremos de conceitos de campo e espaço para compreender como a sociedade está organizada e os conceitos de capital cultural e *habitus* enquanto essenciais para esclarecer o lugar que a alfabetização ocupa e, por fim, os conceitos de campo político e acadêmico, onde se travam as relações que se estabelecem desde a criação de uma política pública governamental, suas alterações, até seu encerramento, como também onde ocorrem disputas epistemológicas e conceituais para definir as vertentes de conhecimento científico em que a política será conduzida.

2.1. A Organização social de Pierre Bourdieu: conceitos de espaço e campo

Utilizamos como principal referência de análise do campo educacional o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930 – 2002), que defendia a organização social na relação entre objetividade e subjetividade, na qual evidencia a existência das estruturas objetivas, como também a subjetividade da ação e consciência dos agentes sociais diante destas estruturas. Ao nos prestarmos a entender essa relação entre subjetividade e objetividade existente nos campos, repleta de regras, mecanismos, condutas próprias, produção de ideias, encontramos subsídios epistemológicos para analisar o *campo*

político e o acadêmico, onde se encontra nosso objeto de pesquisa, a política de alfabetização, “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”.

Para compreendermos a organização social e seus funcionamentos, Bourdieu explicita o significado de dois conceitos chaves de sua teoria *campo* e *espaço*. Eles estão intrinsecamente ligados, portanto, não há como conceituarmos um sem que tratemos do outro. Conceituaremos espaço sabendo que o conceito de campo nele estará presente e, depois, de campo, sabendo que espaço também estará presente e que muitos pontos serão abordados em comum.

O espaço social definido por Bourdieu é marcado pelas relações sociais que ocorrem nos campos diversos: político, acadêmico, filosófico, religioso, científico e outros tantos. Essas relações sociais podem ocorrer em qualquer lugar, porque o que se faz relevante nelas são os modos de percepção e ações que se consolidam dentro das estruturas dos campos. Este espaço social não é um espaço físico, palpável, um local específico marcado geograficamente (eventualmente pode ser entendido como espaço físico), mas um espaço abstrato, simbólico, constituído pelos agentes dos diversos campos.

No espaço social existem as posições e distâncias que os agentes sociais ocupam dentro dos campos. Tanto as posições quanto as distâncias dos agentes devem ser compreendidas como relacionais, ou seja, quando defino uma posição ou distância ocupada por um agente social a defino em relação a algo ou alguém. Assim, os agentes sociais tomam determinada posição e lugar em relação ao outro, como acima, abaixo ou, até mesmo, entre. O que irá definir as posições e distâncias dos agentes sociais é o seu *habitus*, constituído pelas propriedades culturais e econômicas que cada um possui e que lhes permite vivenciar nas estruturas dos campos. Nas palavras de Bourdieu (2004, p. 153) deixaremos mais evidente o conceito.

É possível, a esta altura da exposição, comparar o espaço social a um espaço geográfico no interior do qual se recortam regiões. Mas esse espaço é construído de tal maneira que, quanto mais próximos estiverem os grupos ou instituições ali situados, mais propriedades eles terão em comum; quanto mais afastados, menos propriedades em comum eles terão. As distâncias espaciais - 'no papel' - coincidem com as distâncias sociais. Isso não acontece no espaço real. Embora se observe praticamente em todos os lugares uma tendência para a segregação no espaço, as pessoas próximas no espaço social tendem a se encontrar próximas - por opção ou por força - no espaço geográfico, as pessoas muito afastadas no espaço social podem

se encontrar, entrar em interação, ao menos por um breve tempo e por intermitência, no espaço físico. As interações, que proporcionam uma satisfação imediata às disposições empiristas- podemos observá-las, filmá-las, registrá-las, em suma, tocá-las com a mão -, escondem as estruturas que se concretizam nelas.

Estabelecendo uma relação da explanação de Bourdieu com o elemento principal de nosso objeto de pesquisa, a alfabetização, exemplificaremos como os agentes se organizam no espaço. O espaço social se organiza na relação dos agentes sociais possuidores ou não do domínio de leitura e da escrita da língua portuguesa no Brasil, no qual denominamos alfabetizados¹³ os que possuem este domínio e analfabetos os que não possuem. A distinção entre os agentes sociais se concretiza pelo fato de serem analfabetos ou não, ou seja, as pessoas que são analfabetas no Brasil ocupam posições e lugares diferentes das que são alfabetizadas, no que diz respeito a regiões que ocupam, gênero, renda, idade, cargos de empregos, dentre outros¹⁴. Assim, as pessoas que são analfabetas possuem um conjunto de propriedades semelhantes que as fazem pertencer e frequentar lugares e posições diferentes do grupo de pessoas que são alfabetizadas. Portanto, analfabetos e alfabetizados ocupam distintos lugares e posições sociais, tanto geográficos como simbólicos. Bourdieu (2004, p. 149) esclarece que este espaço social que vivemos é marcado pelas relações dos agentes sociais nos campos habitados:

(...) quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais.

As relações objetivas são concretizadas nas interações entre as posições ocupadas diante das distribuições de recursos, em suas diferentes formas de capitais econômico, cultural e até mesmo o simbólico – pelo qual “se revestem as diferentes espécies de capital quando percebidas e reconhecidas como legítimas” (BOURDIEU, 2004, p. 155).

Os agentes estão distribuídos no espaço social de acordo com o que possuem de capitais em seus relativos pesos. Agrega-se a quantidade de capital econômico que possuem com a estrutura de seu capital cultural e essas acumulações fazem com que os

¹³ Em Introdução conceituamos alfabetizado/analfabeto.

¹⁴ Ver em introdução taxas de analfabetismo por região, idade, gênero e renda.

agentes se assemelhem em suas posições e tenham disposições para as mesmas condições e condicionantes, levando-os a também produzirem práticas parecidas. Oliveira (2010) também se apropria dos conceitos de Bourdieu para explicitar a relação existente no espaço social, em que os agentes se apropriam de determinadas práticas pelas semelhanças existentes de outros agentes que estão posicionados na mesma estrutura de campo.

As possibilidades de acumulação de capital cultural não estão desvinculadas do capital econômico. Isto porque a acumulação envolve um processo lento de inculcação, até constituir-se em um *habitus*. Ou seja, ela exige tempo, acesso a espaços, bens e modalidades culturais diversas – recursos materiais estes que estão distribuídos de forma desigual entre as diferentes classes e frações de classe na sociedade capitalista (OLIVEIRA, 2010, p. 10).

Relacionamos a afirmação de Oliveira (2010) com o conceito do espaço social, com a frase “Se a vida fez você parar de estudar (...)” (YOUTUBE, 2016) e com os agentes sociais alfabetizados e analfabetos. Primeiro, ressaltamos a semelhança dos condicionantes de vida de pessoas analfabetas no Brasil, como baixa renda, ocupação de cargos sociais subalternos, maiores de 15 anos, inserção no trabalho na infância e adolescência, moradia afastada de centros urbanos, entre outros. As condições de vida das pessoas analfabetas são semelhantes e as levam a perpetuar esse condicionamento, à medida que a falta de um importante capital cultural, a aquisição da leitura e da escrita, torna-se um empecilho para se posicionar de outra forma no espaço social. Sem o domínio da leitura e da escrita, os analfabetos não podem almejar concorrer a um cargo público e, conseqüentemente, ter uma renda salarial mais elevada, o que poderia lhes proporcionar a frequentar lugares que pessoas alfabetizadas frequentam (como ir ao cinema e assistir filmes legendados), que lhes exigem uma maior aquisição financeira e a compreensão da leitura, que lhes falta. Mesmo uma pessoa que foi analfabeta durante boa parte de sua vida e adquiriu o capital cultural de ser alfabetizada, mudar sua posição social de cargo de emprego, garantindo uma melhoria de renda, não frequentaria, por exemplo, um cinema com filmes legendados, porque suas disposições a agir como uma pessoa analfabeta foi sendo constituída pelos condicionantes de sua posição e lugar que ocupou socialmente. Esta pessoa teria adquirido os capitais cultural e econômico para exprimir a ação de ir ao cinema ver filme legendado, porém “as distâncias sociais estão inscritas nos corpos, ou, mais exatamente, na relação com o corpo, com a linguagem e

com o tempo” (BOURDIEU, 2004, p. 155), construída ao longo de sua vida, em seu condicionante de analfabeto. Portanto, estas pessoas “que a vida as fez parar de estudar” são resultado de um ajustamento à posição ocupada condicionantes de sua posição social, que lhes permite possuir disposições semelhantes. O mundo social organizado pelas “propriedades atribuídas aos agentes e instituições apresentam-se em combinações com probabilidades muito desiguais (...)” (BOURDIEU, 2004, p. 161), o que percebemos nos exemplos citados anteriormente e quando o próprio Bourdieu afirma que “os possuidores de um domínio refinado da língua têm mais possibilidade de serem vistos nos museus do que aqueles que são desprovidos desse domínio” (*idem*).

A distinção existente entre grupos de pessoas alfabetizadas e analfabetas vai além de suas aquisições do capital econômico e cultural. Ela se estabelece por meio das disposições dos grupos nas tomadas de posição. Estamos aqui tomando por disposições a ideia de Bourdieu de *habitus*, definida como um conjunto de ações e práticas que traduzem gostos, estilos intrínsecos e relacionais dos indivíduos.

Os *habitus* são princípios capazes de gerar práticas diferentes, como diferenciá-las, também de esquematizar classificações, como mau e bom, bem e mal, distinguindo-as entre os diferentes indivíduos, por exemplo; o que é bom para um é mau para outro. Assim, só é possível estabelecer uma diferença a partir de um olhar que um sujeito coloca sobre o outro, sobre suas práticas.

Só se torna uma diferença visível, perceptível, não indiferente, socialmente pertinente, se ela é percebida por alguém capaz de estabelecer a diferença – já que, por estar inscrito no espaço em questão, esse alguém não é indiferente e é dotado de categorias de percepção, de esquemas classificatórios, de um gosto, que lhe permite estabelecer diferenças, discernir, distinguir (...) (BOURDIEU, 1996, p. 23).

Na mesma medida em que circunda a separação e distinção no espaço social, temos a proximidade entre os sujeitos que veiculam nos mesmos lugares e que possuem o mesmo *habitus*. Isto porque as disposições dos agentes e seu *habitus* são os meios de se interiorizar as estruturas do mundo social, fazendo com que os agentes percebam o mundo como evidente, passando a aceitá-lo, mesmo sendo os mais desprivilegiados, como quem enxerga a partir do olhar de um dominante. Bourdieu (2004, p. 158) explicita porque isto ocorre:

(...) as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu *habitus* como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social. O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído. Em consequência, o *habitus* produz práticas e representações que estão disponíveis para a classificação, que são objetivamente diferenciadas; mas elas só são imediatamente percebidas enquanto tal por agentes que possuam o código, os esquemas classificatórios necessários para compreender-lhes o sentido social. Assim, o *habitus* implica não apenas um *sense of one's place*, mas também um *sense of other's place*.

Portanto, os juízos estabelecidos pelos agentes sociais são produzidos e classificados enquanto esquemas de classificação construídos por condicionamentos sociais de suas condições sociais, ou seja, os agentes sociais classificam a si mesmos, ou ficam expostos à classificação quando selecionam diferentes atributos, como músicas, roupas, alimentos e até mesmo outros agentes, como amigos que condizem com a sua posição. Assim, ao escolherem o que lhe está disponível no espaço social, atributos que correspondem à sua posição, estão sujeitos a se auto classificarem e fornecerem evidências para classificações alheias. O juízo classificatório evidencia a relação entre as práticas dos agentes sociais com suas posições sociais, de modo que é possível “adivinhar” a posição social de uma pessoa pelo seu modo de falar, andar, vestir, lugares que frequenta etc. O *habitus*, nesse sentido, é um grande perceptor das posições sociais.

As afinidades de *habitus* estabelecidas entre os agentes sociais vividas como simpatia ou antipatia se encontram nas ligações duráveis que são sancionadas (às vezes até juridicamente). Por isso, quando funda-se um movimento político, por exemplo, as possibilidades de agrupamento são maiores entre pessoas que se encontram no mesmo setor de espaço.

O espaço social me engloba como um ponto. Mas esse ponto é um ponto de vista, princípio de uma visão assumida a partir de um ponto situado no espaço social, de uma perspectiva definida em sua forma e em seu conteúdo pela posição objetiva a partir da qual é assumida. O espaço social é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele (BOURDIEU, 1996, p. 27).

A sociologia deve incluir uma percepção do mundo social, isto é, uma da construção das visões de mundo, que também contribui para a construção desse mundo. Porém, dado que nós construímos o espaço social, sabemos que esses pontos de vista são, como a própria palavra diz, visões tomadas a partir de um ponto, isto é, a partir de uma determinada posição no espaço social. E sabemos também que haverá pontos de vista diferentes e mesmo antagônicos, já que os pontos de vista dependem do ponto a partir do qual são tomados, já que a visão que cada agente tem do espaço depende de sua posição nesse espaço. Cada agente inserido no espaço social possui visões, princípios e características que variam de acordo com os campos ao qual pertence, conceito que explicitaremos.

Todo campo é um espaço estruturado de posições sociais e de distâncias ocupadas por seus agentes sociais. Assim como há a ação dos agentes nos campos, estes possuem estruturas construídas pelos eixos específicos [de seu campo], como por exemplo, o campo político possui como eixo as divisões partidárias conhecidas como esquerda e direita, sendo que esta escolha partidária faz com que os agentes se aproximem ou se distanciem em suas posições no campo.

Cada campo possui suas leis gerais, suas propriedades específicas que o tornam um campo particular. Mesmo possuindo conhecimentos dos mecanismos universais, eles possuem suas funções variáveis que diz respeito a determinado campo. O modo de funcionamento de como os agentes sociais se comportam no seio dos campos é resultado de uma aceitação das regras de cada campo. Elas não precisam ser jurídicas, ou estar subscritas em algum lugar para que sejam aceitas por todos, precisam apenas ser compreendidas e aceitas para que os agentes sociais permaneçam participando do campo. O estar nos campos não constitui um ato tranquilo, mas, pelo contrário, é marcado de luta entre os pretendentes e os dominantes, ou seja, entre quem deseja entrar no campo e quem já faz parte do campo de modo que o domina, que conhece muito bem suas regras e defende seu monopólio de quem tenta forçar sua entrada.

Portanto, os campos são espaços de conflito, competição e de concordância sobre seu funcionamento, ao mesmo tempo em que são travadas severas lutas entre seus agentes, ao mesmo tempo é preciso que se estabeleçam concordâncias em favor do funcionamento do campo. É um paradoxo entender o campo enquanto arena de luta e de concordância. Vejamos pelo exemplo do campo político. É consenso que existe uma luta entre agentes deste campo que se opõem entre esquerda e direita, entre estar no partido político PT e PSDB, mas, ao mesmo tempo, ambos, mesmos que contrários,

pertencem ao mesmo campo (político) e, conseqüentemente, possuem *habitus* semelhantes, estão regidos pelas mesmas regras do campo e, portanto, todos são responsáveis pela proteção deste campo, em favor de todos. Dessa maneira, o campo é marcado por essa dupla dinâmica de enfrentamento e cumplicidade em favor das regras de seu funcionamento.

Cada campo possui seus interesses e objetos de disputas próprios, não sendo objeto de disputa as questões específicas dos geógrafos. Assim, os objetos de disputa e os interesses são percebidos por quem pertence ou por quem foi formado a entrar no campo em questão. Bourdieu (1983) explicita que para que o campo funcione é preciso que haja os objetos de disputa específicos de cada campo e pessoas dotadas do *habitus* que resultam no conhecimento do campo para que dispute seu jogo e tenha interesse pelos objetos de disputas. Este *habitus* indica a construção de conhecimentos e habilidades necessárias ao pertencimento do campo.

Um *habitus* de filólogo é ao mesmo tempo um "ofício", um capital de técnicas, de referências, um conjunto de "crenças", como a propensão a dar tanta importância às notas quanto ao texto, propriedades que se atêm à história (nacional e internacional) da disciplina, à sua posição (intermediária) na hierarquia das disciplinas, e que são ao mesmo tempo a condição de funcionamento do campo e o produto deste funcionamento (mas não integralmente: um campo pode se contentar em acolher e em consagrar um certo tipo de *habitus* já mais ou menos integralmente construído) (BOURDIEU, 1983, p. 90).

Dessa maneira, o *habitus* se faz elemento essencial para funcionamento do campo e para ser parte integrante do campo é preciso adquirir o *habitus* que o constitui. O campo se estrutura na relação de força entre os agentes que desejam jogar o jogo do campo (chamado de pretendentes do campo, por Bourdieu) e os que já estão no jogo. Os jogadores que já pertencem a esse campo já possuem um *habitus* do campo que legitimam seu poder dentro do campo. Portanto, quem consegue entrar em um campo de maneira recente não joga o jogo da mesma maneira. Os pretendentes, primeiro, precisam entrar no campo e, para isso, há várias maneiras, como no campo jurídico, é preciso passar no exame da ordem ou, em muitos outros campos, o concurso público é a porta de entrada.

Ao conseguir entrar no campo, os pretendentes terão um capital social muito distinto de um jogador experiente do campo. Portanto, as disputas travadas não são de

modo algum igualitárias, resultando na tendência de os jogadores mais experientes ganharem as lutas travadas, como troféus específicos do campo. Cada campo possui capitais sociais específicos e, como são distribuídos de forma desigual, eles se concentram mais nas mãos de uns do que de outros. A legitimidade e reconhecimento dos capitais são concedidos por outros agentes pertencentes ao campo, como quem confere o reconhecimento ao professor é o aluno, e ao jornalista, o seu leitor.

Esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico. (Falar de capital específico é dizer que o capital vale em relação a um certo campo, portanto dentro dos limites deste campo, e que ele só é convertível em outra espécie de capital sob certas condições. Basta por exemplo pensar no fracasso de Cardin quando ele quis transferir para a alta cultura um capital acumulado na alta costura: o último dos críticos de arte teve que afirmar sua superioridade estrutural como membro de um campo estruturalmente mais legítimo; dizendo que tudo o que Cardin fazia em matéria de arte legítima era detestável, impondo assim a seu capital a mais desfavorável taxa de conversão) (BOURDIEU, 1983 p. 91).

Portanto, Bourdieu (1983) esclarece que cada campo possui o seu capital social construído e instituído, nos quais seus agentes se apropriam através de seu *habitus* e jogam o jogo do campo com capitais desiguais em busca de troféus e reconhecimento. Por isso, é importante aos que ingressam no campo adquirir o conhecimento prático das regras do jogo para saber jogá-lo. É-lhes exigido que saibam “toda a história do jogo, todo o passado do jogo” (BORDIEU, 1983, p. 92), porque a história e o passado estão presentes nos atos recentes do jogo. Um dos indícios de segurança na constituição de um campo é justamente a objetividade que existe entre o que é referente ao passado que está presente no que é contemporâneo. Assim, todos os agentes sociais pertencentes ao campo “compactuam com a conservação do que é produzido no campo, tendo interesse em conservar e a se conservar conservando” (*idem*, p. 93).

Bourdieu (1983, p. 93) explica que esse fenômeno ocorre “porque ele é inscrito na lógica da história do campo e em suas disposições historicamente constituídas para e pelo fato de pertencer ao campo”. Portanto, a história do campo, os modos como se joga o jogo do campo é um conhecimento fundamental a quem é recém-chegado e a quem já

o domina torna-se um poder a quem o tem. Para sintetizar, utilizamos uma lista de propriedades invariantes dos campos construída por Pinho (2014, p. 30):

- ❖ Todo o campo encerra uma luta entre dominantes e dominados.
- ❖ As relações internas são determinadas a partir da lógica da luta específica do campo.
- ❖ A estrutura do campo é definida em cada momento pelo estado de relação de forças entre agentes e/ou instituições, estado este que pode ser reconhecido pela distribuição do capital que, acumulado em lutas passadas, orienta as tomadas de posição futuras.
- ❖ Todos os agentes dentro de um campo possuem, por mais distante posicionalmente, interesses fundamentais em comum.
- ❖ Todo campo pressupõe que algo esteja em disputa e que existam pessoas interessadas em participar do jogo.
- ❖ Para se “jogar o jogo” específico de cada campo é preciso agentes dotados de *habitus* que os capacite a entrar no jogo, como o conhecimento das regras e premissas básicas.
- ❖ É pelo monopólio da violência legítima (ou autoridade sobre o campo) que se desenvolvem as lutas em cada campo, estando os agentes dispostos a conservar ou subverter a estrutura de distribuição do capital.

Compreendendo os conceitos que aqui se fazem necessários, tais como espaço social, *habitus*, capital cultural e econômico e campo, buscaremos abranger um campo específico de nosso espaço social que nos auxilia a interpretar o nosso objeto de pesquisa, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Para melhor entendimento deste objeto entenderemos, segundo Bourdieu (2011), o conceito de campo político.

2.2 Campo político

É importante que tenhamos a noção de campo político para que nos subsidiemos na construção da realidade política, ou do jogo político. Com esta compreensão estabelecer outras relações com os distintos campos existentes no espaço social com o que aqui faremos, o campo acadêmico. O campo político, para Bourdieu (2011, p. 195), é um microcosmo dentro um macrocosmo social, ou seja, ele é um “pequeno mundo social relativamente autônomo no interior do grande mundo social”. Nele existem propriedades, *habitus*, que fazem parte do espaço social como um todo, mas ao mesmo tempo, por pertencerem ao campo político, assumem uma forma específica a este campo, e, por isso, é compreendido como autônomo.

O campo político é marcado pelo campo de forças, em que se efetuam as relações de luta e força que objetivam o poder. Portanto, compreender o campo político, auxilia a compreender a luta política pelo poder. Quando pensamos na vigente política pública que visa a alfabetização de crianças (2012), relacionada ao campo político, indagamos quais são as disputas estabelecidas dentro deste campo que fazem com que este programa tenha aspectos tão diferentes de seus programas antecessores? Quais lutas foram travadas?

Entendamos, primeiramente, que programas como o PNAIC, discursos e problemas políticos são resultado, ou produto, das lutas políticas que são geradas no interior do campo por meio da concorrência entre os seus agentes. O que é produzido dentro do campo político é marcado por uma distribuição desigual dos instrumentos de produção, pois, além da disputa entre os agentes no interior do campo, há pressão externa entre “mandantes, mandatários e suas organizações” (PINHO, 2014, p. 36).

A relação existente entre os agentes sociais gira em torno do alcance de troféus pertencentes a este campo. Para qualquer político, os troféus são a aquisição de cargos que determinam a potencialidade de seu poder, sabendo que enquanto vereador, por exemplo, seu poder fica restrito à determinada cidade, subordinado a outros agentes do campo que possuem cargos que legitimam mais poder. Dessa maneira, não que seja uma regra, mas uma regularidade, o domínio deste campo político pertence a quem joga o jogo político há mais tempo, a quem já adquiriu ao longo dos anos alguns troféus e que ocupa postos de decisão dentro desse campo. Quem ainda não pertence a esse campo, mas, assim o deseja fazer, deve operar uma “conversão” de *habitus* próprio do campo (diz Bourdieu, ao comparar o campo político ao religioso), mesmo que não seja uma transformação consciente, mas imposta, de maneira que quem não segue as regularidades deste campo o transgredir, resultando em sua própria expulsão.

O acesso à política exige condições sociais mínimas, que reafirmam um *habitus* particular de quem pertence ao campo político. Essas condições de acesso não são fatores naturais, mas fatores que refletem as desigualdades sociais e históricas que levam à constituição do campo por um determinado grupo de pessoas. Como por exemplo, a participação de mulheres no campo político, que corresponde a uma parcela mínima, como também o fato inédito na história do Brasil, até 2011, de termos uma presidenta mulher. Portanto, as desigualdades de acesso à política não são fatores naturais, são marcadas por características que dão possibilidade de acesso ao microcosmo político, como o tempo livre e a educação, entre tantas outras. Bourdieu

(2011, p. 200) esclarece essa afirmativa ao colocar o conhecimento em direito constitucional como pré-requisito para entrar no campo político: “Há momentos em que, se você não possui um mínimo de cultura em direito constitucional, você fica excluído de uma série de debates”.

Há um *habitus* particular ao campo da política, um conjunto de práticas que correspondem aos agentes deste campo, como nos explicita Bourdieu (2011, p. 200) sobre a cultura política:

É preciso aprender a usar de evasivas ou subterfúgios, aprender os artifícios, as relações de forças, como tratar os adversários... Essa cultura específica deve ser dominada de forma prática. Não se trata apenas de uma cultura acadêmica, mas de uma cultura que, por um lado, é cultivada e se aprende em parte na *Sciences Po* [Instituto de Estudos Políticos de Paris], sobretudo atualmente, mas também na prática, através das confrontações... [...] Mais profundamente, o que é importante é o aprendizado de todos esses saberes e de todas essas habilidades que lhe possibilitam comportar-se normalmente, isto é, politicamente, em um campo político, que lhe abrem a possibilidade de participar no que habitualmente se chama de “a política politiquêira”. Essa percepção do jogo político é o que faz com que se possa negociar um compromisso, que se silencie a respeito de algo que habitualmente se diria, que se saiba proteger discretamente os amigos, que se saiba falar aos jornalistas.

Portanto, quem pertence ao campo político possui um conjunto de atributos que o caracterizam como político e ao longo de sua trajetória e vivência política constrói mais atributos que o faz representar o ser político. Essa organização faz com quem este campo seja um espaço restrito a pessoas que se adequam às suas condições sociais para que joguem um jogo particular, enquanto os outros são excluídos deste campo. Estabelece-se um consenso da relação entre os profissionais e os profanos, sendo os profissionais os que são políticos e adquirem, por assim ser, o direito de fazer política; já os profanos são todos aqueles que não são políticos, mas, de alguma maneira, são envolvidos com a política. “Um acordo de que a política é importante, que somente os políticos podem fazer política, que somente os políticos têm competência para fazer política (...)” (BOURDIEU, 2011, p. 198).

O fechamento existente neste campo encontra seus limites, pois os profissionais deste campo necessitam, de certa maneira, do veredito dos que não participam ativamente deste campo. Como por exemplo, a necessidade de um aporte do campo

acadêmico na construção de políticas que tem objetos específicos de determinadas áreas do conhecimento que os acadêmicos possuem. O PNAIC, para ser construído, necessitou de agentes do campo acadêmico com conhecimentos científicos específicos e legitimados na área da alfabetização. Para a implementação desta política também foi necessária a atuação do campo acadêmico, pois neste campo se encontram os intelectuais dotados de conhecimento científico capaz de formar os professores alfabetizadores.

Nesse sentido, há restrição ao fechamento do campo político. Há limites para os jogos políticos,

os que estão envolvidos nesse jogo não podem jogar entre si sem fazer referência àqueles em nome de quem se expressam e perante os quais devem prestar contas, mais ou menos ficticiamente, de tempos em tempos. Os jogos internos encontram aí o seu limite (BOURDIEU, 2011, p. 201).

Portanto, mesmo diante da tendência ao fechamento do campo, é preciso que os profissionais que intencionam a perpetuação no campo e a aquisição de poder se apresentem como representantes dos interesses dos cidadãos que julgam servir. Os interesses ficam falseados em meio aos discursos de feitorias em favor do povo, enquanto o verdadeiro objeto de disputa do campo é o poder e, que para que isto seja alcançado, parcerias entre campos são estabelecidas.

Assim, o fato de o campo político ser autônomo e ter sua lógica própria, lógica que esta no princípio dos posicionamentos daqueles que nele estão envolvidos, implica que existe um interesse político específico, não automaticamente redutível aos interesses dos outorgantes do mandato. Há interesses que se definem na relação com as pessoas do mesmo partido ou contra as pessoas dos outros partidos. O funcionamento do campo produz uma espécie de fechamento. Esse efeito observável é o resultado de um processo: quanto mais um espaço político se autonomiza, mais avança segundo sua lógica própria, mais tende a funcionar em conformidade com os interesses inerentes ao campo, mais cresce a separação com relação aos profanos (BOURDIEU, 2011, p. 199).

A fim de exemplificar brevemente as relações conflituosas dentro do campo político, como a variação de interesses dentro de diferentes partidos, trago o conflito existente sobre a “idade teto”¹⁵ para que as crianças sejam alfabetizadas. O PNAIC deixa claro estar atendendo a um currículo organizado por ciclos, que privilegia o

¹⁵ Idade Teto é a idade limite em que a criança deve ser alfabetizada.

respeito ao tempo de aprendizado do aluno concomitante com diversas formas de atuação do professor dentro de um tempo maior para que a aprendizagem possa ocorrer de fato. Portanto, fica claro que o PNAIC, ao defender o posicionamento de que a criança possui até o 3º ano do ensino fundamental para se alfabetizar, carrega consigo uma opção política. Esta opção é uma escolha embasada em princípios organizativos da educação, coadunado com objetos voltados à efetivação de um currículo multicultural. Por outro lado, ocorreram tentativas de romper com esta opção política apresentando outra totalmente contraditória, a que atende interesses diferentes dos princípios do PNAIC, justamente por estar presente o jogo político, conflitante com interesses diversos. O projeto lei que não foi aprovado – conflitante com o posicionamento do PNAIC – que defende uma alfabetização até os seis anos de idade e se “julga” defender o interesse dos profanos, ao comparar a idade em que os alunos das escolas particulares se alfabetizam – enfatizando que estamos nivelando os alunos da escola pública em baixo nível e que estes precisam estar em nível de “competição” aos que estão em escola particular. Estas situações conflitantes estão presentes na política, uma disputa para legitimar princípios e interesses que representam um lado de cada um que joga este jogo.

Nesse sentido, reforçamos a definição de Bourdieu (2011, p. 201) sobre campo enquanto “campo de forças, e um campo de lutas para transformar as relações de forças”. Essa relação de forças se estabelece pela conduta dos agentes, que se determina pela posição que ocupam neste campo. Mesmo o campo político sendo entendido como campo autônomo, ele passou por transformações em que se reconsidera a participação de quem antes era espectador para tornar-se agente do campo. Bourdieu (2011) se refere à ação dos jornalistas, em especial os de televisão e aos especialistas em pesquisa de opinião, que passam de meros espectadores a agentes que jogam o jogo político. São considerados assim por produzirem efeitos no campo, por transformarem o estado do campo, ou até mesmo se estiverem fora do campo as coisas se modificam significativamente. Bourdieu (2011, p. 202) exemplifica,

O *Front National*, por exemplo, tornou-se um agente do campo político na medida em que, pouco a pouco, impôs a todos os outros porta-vozes políticos, institucionais ou individuais, a referência se não ao próprio FN, pelo menos aos problemas que se acredita que ele tenha tentado impor no campo político. A presença do FN substituiu a oposição entre ricos e pobres pela oposição entre nacionais e estrangeiros, a qual, notadamente sob a influência do campo político, se tornou tão importante na

consciência política comum. Infelizmente, seria fácil mostrar que não existem mais partidos que não se definam por relação a essa referência, essa dicotomia, esse *princípio de divisão* que foi imposto e importado ao campo político.

Dessa forma, torna-se perceptível o quanto o campo político pode ser relativamente autônomo, por estar vinculado aos cidadãos que os cercam e suas opiniões. Este campo está sujeito, em sua autonomia, a sofrer mudanças de paradigmas. Ao ingressarem novos agentes, o campo fica sujeito a mudar princípios de pertencimento, fazendo com que os critérios de qualificação para estar no campo mudem, retirando os que não se modificam para desqualificados. Portanto, as lutas políticas ocorrem dentro deste campo entre os responsáveis políticos, que se tornam adversários diante da competição pelo monopólio da manipulação dos bens políticos, que se materializa na luta pelo poder sobre o Estado, lutas estas simbólicas. “Há, no campo político, lutas simbólicas nas quais os adversários dispõem de armas desiguais, de capitais desiguais, de poderes simbólicos desiguais” (BOURDIEU, 2011, p. 204).

Os jogos simbólicos no campo político são os que possuem mais importância, pois são capazes de colocar em disputa “a imposição legítima dos princípios de visão e divisão do mundo social” (BOURDIEU, 2011, p. 206). São estes jogos simbólicos que envolvem disputas intelectuais que são capazes de criar princípios de classificação sobre determinada visão. Para mudar esses princípios de classificação precisa haver uma disputa no jogo simbólico, é preciso “realizar uma ação intelectual, e também uma ação política na medida em que os princípios de classificação fazem classes, as quais são passíveis de mobilização” (*idem*, p. 206). Muitas guerras oriundas de disputas religiosas exemplificam exatamente o que aqui estamos falando, a partir de um princípio de visão religiosa as pessoas se organizam em classe, que se classificam como “hindus” (ou qualquer outra religião) e se mobilizam, criam exércitos para disputar a imposição de seu princípio de visão. Na área educacional, as pessoas se classificam de acordo com um princípio de visão, como classe de indivíduos que se posicionam a favor da organização das escolas por ciclos e não por séries e, para isso, articulam ações intelectuais e políticas para adquirir o monopólio da capacidade de fazer com quem outras pessoas da área educacional vejam e creiam a partir da mesma visão que a sua. Portanto, é isto que está em disputa no jogo político, “o monopólio da capacidade de fazer ver e de fazer crer de uma maneira ou de outra” (*idem*, p. 206).

Como ficam os intelectuais acadêmicos diante desse jogo político? Como podem eles dar forças às suas ideias sem entrar no jogo político? Bourdieu (2011) esclarece que estabelecer força às ideias sem entrar no campo e no jogo político é, de fato, um grande problema dos intelectuais, visto que lhes é importante ter algo a dizer sobre estes problemas de visão e de divisão do mundo social em que produzem um conhecimento.

Porém, a tentativa de dar força política às ideias é um trabalho árduo e difícil diante de um jogo que “os poderosos tendem a imitar a verdade e a procurar as crenças e os princípios de visão e de divisão que se esforçam por impor” (BOURDIEU, 2011, p. 207).

Essa imposição se disfarça em nome da ciência para executar um golpe de força, no qual os intelectuais devem ter a ousadia de se opor nome da própria ciência. Porém, as armas que os intelectuais dispõem se resumem ao seu próprio conhecimento do mundo social, tal como ele é, e do conhecimento do jogo duplo que constitui o jogo político.

Diante das armas que dispõem é preciso levar em consideração a verdade para se fortalecerem e, assim, prestam uma homenagem à virtude científica que “está inscrita na própria lógica do microcosmo político que a ciência – e em particular a ciência do jogo político – não é totalmente desprovida de força política, tendo ao menos uma força crítica, negativa” (BOURDIEU, 2011, p. 207).

As disputas pelas ideias no campo político se articulam com as disputas pelo poder, por isso, cria-se uma ambiguidade em defender as ideias consagradas e legitimadas no campo científico quando estas contradizem o jogo pelo poder. Portanto, são defendidas ideias que auxiliam os poderosos a manterem-se no poder e não as que beneficiariam a população através das descobertas de pesquisas.

Então, o mundo acadêmico, com seus intelectuais providos de conhecimentos científicos, que nem sempre são reconhecidos, travam lutas com o campo político através de suas críticas e análises da realidade por meio de pesquisas.

Nesse sentido, surgem consequências para as práticas políticas quando outro campo compreende programas, discursos e se posiciona diante delas. A partir daqui sentimos a necessidade de explicar sobre o campo acadêmico para que entendamos sua relação com as próprias políticas e nos subsidiemos para a análise do PNAIC.

2.3 Campo acadêmico

O campo acadêmico, não diferente dos outros campos, possui suas especificidades. Seus agentes sociais, com *habitus* específicos, estabelecem jogos de poder e disputam seus troféus como todos os outros campos. Particularmente, é um campo marcado por uma grande diversidade de profissionais com distintas identificações, pela variedade de posições e distâncias que os agentes podem ocupar. Bourdieu (2008) intitula seu livro que explicita as análises pertencentes a este campo de “*homo academicus*”, que para nós é entendido como “homem acadêmico” e este, por sua vez, pode se caracterizar de diversas maneiras, variando conforme a universidade a qual ele é filiado (se é pública, particular, há quantos anos a instituição já está estabelecida, possui programa de pós-graduação, a nota atribuída pela Capes, está localizada em qual região do país, entre outros), como é vinculado (professor adjunto, titular, livre docente, com dedicação exclusiva, ou não), qual (is) titulação (ões) possui (doutor, pós-doutor – quantos pós-doutorados e aonde foram feitos, Phd), a qual área pertence (ciências humanas, exatas, biológica), suas produções acadêmicas (divulga suas pesquisas em revistas, anais de eventos nacionais, internacionais, escreve livros, capítulos, seus locais de produção possuem qual qualis?), atividades administrativas, de extensão e de ensino (coordena projetos, possui cargos administrativos, como coordenação de curso, de pós-graduação, leciona para graduação ou para a pós, é representante de órgãos), entre outros fatores que podem levar o acadêmico a diferentes classificações e distinções que determinam a posição que este ocupa no campo.

O capital científico é outro fator que auxilia a determinar as posições que os agentes ocupam no campo, sendo ele determinado por todas as outras formas de classificação deste “homem acadêmico”. Bourdieu (2004b) explicita duas formas distintas de adquirir e ser reconhecido seu capital científico, através do poder temporal (ou político) e do prestígio. O primeiro refere-se a um poder institucionalizado, que diz respeito à ocupação de posições importantes em instituições científicas, como diretorias, coordenações de departamentos, cursos e outros, como também poder sobre os meios de produção e reprodução, que dá o poder de delegar contratos, nomeações e outros. Já o poder pelo prestígio pessoal não depende do poder político, é independente dele, esse poder “repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento, pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles” (BOURDIEU, 2004b, p. 35).

Os dois tipos de conhecimento científico possuem diferentes formas de acumulação: por meio de contribuições científicas através de publicações em órgãos mais seletivos e prestigiados e inovações e descobertas científicas é possível acumular poder de prestígio; já o capital científico institucionalizado demanda uma disposição de tempo para a participação em comissões, bancas, reuniões, cerimônias – de modo que é difícil dizer como o “professam habitualmente os detentores, sua acumulação é o princípio (a título de compensação) ou o resultado de um menor êxito na acumulação da forma mais específica e mais legítima do capital científico” (BOURDIEU, 2004b, p. 36).

Bourdieu (2004b, p. 38) indica que o acúmulo da espécie destes dois capitais científico são difíceis de ocorrer e saber sobre qual capital científico os pesquisadores são possuidores, os caracterizam e os posicionam na estrutura do campo entre diferentes extremos: “tendo, num extremo, os detentores de um forte peso político e de um frágil crédito científico (em especial os administradores científicos)”. Nesse sentido, Bourdieu (2004b, p. 39) explicita sobre o acúmulo destes dois capitais científicos:

Se ocorre que a acumulação de um forte crédito científico (junto aos pares) favorece de modo contínuo, e em geral tardiamente (quer dizer, quando já é tarde demais), a obtenção dos poderes econômicos e políticos (da parte dos poderes administrativos, políticos, etc.) a conversão do capital político (específico) em poder científico é (infelizmente!) mais fácil e mais rápida, sobretudo para os que ocupam posições médias nas duas distribuições (do prestígio e do poder) e que, mediante o poder que estão aptos a exercer sobre a produção e a reprodução (participação no Conselho Nacional das Universidades, nas comissões do CNRS, nas bancas de concursos de recrutamento e de aperfeiçoamento etc.), estão em condições de assegurar a perpetuação da ortodoxia contra a inovação (em especial, a favor das complexas alianças mediante as quais os eleitos pelos sindicatos – frequentemente destinados a se tornarem executivos – podem dar seu apoio aos dirigentes mais fiéis à ordem científica estabelecida).

Portanto, o campo acadêmico é um espaço de relações entre agentes que produzem, disseminam e lutam pela legitimidade do conhecimento científico. E não há como separar essa luta científica da política, pois o campo político é um dos campos que legitimam os conhecimentos científicos, por exemplo, ao reconhecer nacionalmente que a base epistemológica para a alfabetização será construtivista, delimita-se métodos, estratégias que serão usadas, valorizando determinada epistemologia e deslegitimando

outras que não correspondem à que foi escolhida politicamente, dentro do jogo de interesses políticos. Dessa maneira, os agentes acadêmicos, detentores da epistemologia selecionada politicamente, ganham um troféu específico desse campo, que para alcançá-lo passaram por lutas travadas no interior do campo, uma disputa de capital científico (em sua forma “pura”) entre agentes que defendem bases epistemológicas contraditórias entre si.

Dentro da estrutura do campo acadêmico há um monopólio do conhecimento específico, por um lado e, por outro, a situação de concorrência que supõe um equilíbrio na distribuição desse capital entre os concorrentes. Pensemos na relação entre os agentes do campo acadêmico que são detentores de poder dentro deste campo, ou seja, possuem seu conhecimento científico legitimado, com os pretendentes deste campo, que desejam entrar no campo e produzir conhecimento científico.

O meio de acesso ao campo acadêmico é restrito e seletivo. Uma das formas de ingresso é pelo processo de seleção do mestrado, que elenca vários atributos que correspondam ao campo, sendo o conhecimento científico um dos atributos mais importantes de ingresso. Uma das fases do processo de seleção que a maioria das universidades públicas adota é a prova de conhecimentos relacionados à área de saber que o pretendente do campo concorre. As instituições disponibilizam previamente ao candidato uma lista de livros escolhidos pelos profissionais do campo, e esses livros são munidos de conhecimento científico legitimado pelos profissionais das linhas específicas dos programas de pós-graduação. Portanto, já no processo de seleção, os pretendentes do campo são induzidos a concordar com os conhecimentos científicos que são legitimados por um determinado grupo de profissionais. Assim, são ensinados a pensar cientificamente de acordo com os princípios científicos dos profissionais que possuem mais capital específico do campo. Quando o pretendente ingressa na academia por meio do mestrado, ele (ou o projeto de pesquisa do aluno) é selecionado pelo professor, ou seleciona seu professor orientador (depende dos critérios de cada instituição de ensino Superior), e, ao ser definido, é preciso que o pretendente deste campo construa conhecimentos científicos próximos aos conhecimentos de seu orientador. A vinculação entre orientador e orientando na academia exige uma correspondência de conhecimento científico, sendo este um dos critérios que a própria Capes recomenda ao avaliar os cursos de pós-graduação. Os pretendentes que não se adequam as regras e regularidades presentes no campo, dele são excluídos.

As lutas no campo acadêmico não ocorrem somente entre pretendentes e profissionais do campo, mas ocorrem também entre os agentes já pertencentes a este campo. Eles competem de acordo com seus capitais específicos do campo, e estes, por sua vez, são distribuídos de forma desigual e, portanto, não competem de modo igual.

O campo científico é sempre o lugar de uma *luta, mais ou menos desigual*, entre agentes desigualmente dotados de capital específico e, portanto, desigualmente capazes de se apropriarem do produto do trabalho científico que o conjunto dos concorrentes produz pela sua *colaboração objetiva* ao colocarem em ação o conjunto dos meios de produção científica disponíveis. Em todo campo se põem, com *forças mais ou menos desiguais* segundo a estrutura da distribuição do capital no campo (grau de homogeneidade), os dominantes, ocupando as posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico, e os dominados, isto é, os novatos, que possuem um capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos científicos acumulados no campo. (BOURDIEU, 1983b, p. 138)

Dessa maneira, percebemos a distribuição desigual do capital científico (puro) do campo acadêmico, à medida que crescem os recursos científicos acumulados e aumenta-se o direito de entrada no campo e, conseqüentemente, cresce a homogeneidade entre os concorrentes, pois tendem a fazer pesquisas nas áreas semelhantes. Isso acarreta numa diminuição da concorrência científica.

É assim que a oposição entre as estratégias de conservação e as estratégias de subversão – que será analisada a seguir – tende a se enfraquecer na medida em que a homogeneidade do campo cresce e que decresce correlativamente a probabilidade das *grandes revoluções periódicas em proveito das inúmeras pequenas revoluções permanentes* (grifos do autor, BOURDIEU, 1983b, p. 138).

Portanto, na luta dos opostos em favor da conservação ou da subversão, os agentes do campo acadêmico criam estratégias a favor de seus interesses, a variar de acordo com sua posição no campo, ou seja, o quanto de capital científico (puro) possui é que lhe permitirá definir quais estratégias se farão. Se sou um profissional do campo acadêmico com vasto conhecimento científico, que reflete em várias produções que são divulgadas em eventos, revistas e livros renomados da área, isso vai definir o quanto posso elaborar estratégias em favor do meu interesse. Compreende-se, então, que os profissionais do campo que possuem mais capital específico com mais divulgações e

reconhecimentos científicos são os que “ditam” as regras do campo em favor da conservação, para assegurar que o conhecimento científico em que acredita se perpetue através da compactuação dos demais agentes do campo. Essa ordem delimita as diretrizes do campo acadêmico em diversos sentidos, como o estabelecimento de consenso sobre as pesquisas que possuem mais valor, os instrumentos de coletas de dados, referências de obras entre outros que vão estabelecendo um *habitus* incorporado do campo acadêmico (dentro das diversas áreas científicas que a academia é capaz de acolher).

Essa ordem engloba também o conjunto das instituições encarregadas de assegurar a produção e a circulação dos bens científicos ao mesmo tempo que a reprodução e a circulação dos produtores (ou reprodutores) e consumidores desses bens, isto é, essencialmente o sistema de ensino, único capaz de assegurar à ciência oficial a permanência e a consagração, inculcando sistematicamente *habitus* científicos ao conjunto dos destinatários legítimos da ação pedagógica, em particular a todos os novatos do campo da produção propriamente dito (BOURDIEU, 1983b, p. 140).

Levemos essa compreensão para relacioná-la com o PNAIC. As políticas de alfabetização carregam consigo aportes científicos que são legitimados e que, portanto, advém de pesquisadores que têm um grande número de publicações e reconhecimento. Dessa maneira, entendemos este pesquisador como dominante do campo e, portanto, que estabelece uma ordem de compactuação dos seus conhecimentos científicos com os demais agentes de sua instituição, fortalecendo mais ainda esse conhecimento científico. Assim, essa instituição também é grande responsável para propagar as produções científicas legitimadas. À medida que este conhecimento científico faz parte de uma política voltada à alfabetização de crianças, como o PNAIC, os agentes do campo acadêmico, assim como suas instituições, propagam esse conhecimento aos seus consumidores, que, no caso do PNAIC, são os professores que irão transpor este conhecimento científico à ação (nas salas de aula para alunos em fase de alfabetização). Ao chegar aos destinatários esse conhecimento científico faz com que seja mais legítimo.

Dentro do campo acadêmico fica claro que a posição que se ocupa nele designa como cada agente organiza suas estratégias, até mesmo dos agentes que objetivam ser subversivas ao conhecimento científico vigente. Essa subversão se relaciona ao desejo de trazer inovações na ciência e ao mesmo tempo traçar estratégia de sucessão aos

agentes que já dominam o campo há muito tempo. A quem não deseja se dobrar aos interesses dos dominantes do jogo, trava-se uma luta perigosa na qual devem se munir dos novos conhecimentos científicos, sem esperar grandes conquistas em curto prazo.

Nesse sentido, temos percebido o conhecimento científico legitimado em suas formas de conservação e cabe-nos questionar, assim como Bourdieu (1983b, p. 142), as formas de subversão desse conhecimento em favor da legitimação de novos conhecimentos:

Quais são as condições sociais que devem ser preenchidas para que se instaure um jogo social onde prevaleça a idéia verdadeira, porque os que dele participam têm interesse na verdade, em vez de ter, como em outros jogos, a verdade de seus interesses?.

O campo acadêmico, em seu bojo, serve aos interesses de quem pertence ao campo, como também a quem não pertence, mas, que é possível tirar benefícios com dele, como alguns setores sociais. Porém, mesmo que este campo comporte uma parte do arbitrário social, sua busca de interesses se vincula aos conhecimentos científicos privados que sejam proveitosos para o progresso da própria ciência. As rupturas científicas tomam forma de revoluções contra as instituições e a ordem científica estabelecida, quando o método científico vigente já está afirmado como mecanismos e disposições do campo. Quando não há as revoluções científicas todos os demais conhecimentos científicos são excluídos no interior do campo.

Quando o método está inscrito nos mecanismos do campo, a revolução contra a ciência instituída se opera com a assistência de uma instituição que fornece as condições institucionais da ruptura; o campo torna-se o lugar de uma revolução permanente, mas cada vez mais desprovida de efeitos políticos. É por isto que esse universo da revolução permanente pode ser também, sem contradição, o do "dogmatismo legítimo" o equipamento científico necessário à revolução científica só pode ser adquirido na e pela cidadela científica. (...) Segue-se daí que a revolução científica não interessa aos mais desprovidos, mas aos que são, ao contrário, entre os novatos, os mais ricos cientificamente (BOURDIEU, 1983b, p. 144).

À medida que os recursos científicos acumulados aumentam é preciso que o capital científico seja incorporado e apropriado para que se tenha acesso à luta científica. O antagonismo dos interesses particulares frente ao conhecimento científico coaduna cada vez mais com o interesse de que os produtos científicos não sejam

interessantes só a eles mesmos, mas também para os outros. Quanto mais os intelectuais “responsáveis”, que não se atém à produção científica particular, direcionam sua ação em nome da “responsabilidade” mais um pensamento intelectual militante e o que era ocasional, torna-se um *habitus*.

O intelectual "livre" tem uma propensão ao terrorismo: ele levaria de bom grado para o campo político as guerras da verdade, que são guerras de vida ou de morte que ocorrem no campo intelectual ("se estou certo, você está errado"), mas que assumem uma forma inteiramente diferente quando o que está em jogo não é apenas a vida e a morte simbólicas (BOURDIEU, 1983, p. 53).

Dessa maneira, a organização do campo social engloba o anárquico, a transformação, que tende cada vez mais tornar-se radical e fecundo, enquanto o monopólio da cientificidade “pura” possui cada vez menos lugar. A ordem coletiva da ciência tende a se organizar, então, pela “anarquia concorrencial das ações interessadas”, onde cada agente pertencente ao campo junto com seu grupo cruzam as incoerências das estratégias individuais (BOURDIEU, 1983b, p.145). Assim, a oposição existente neste campo entre os aspectos funcionais e disfuncionais não faz muito sentido em um campo autônomo, pois as ações compreendidas como mais disfuncionais (como a recusa de cooperação) fazem parte dos mecanismos que pertencem às disposições mais funcionais.

Na medida em que o "método científico se inscreve nos mecanismos sociais que regulam o funcionamento do campo e que se encontra, assim, dotado da objetividade superior de uma lei social imanente, pode realmente objetivar-se em instrumentos capazes de controlar e algumas vezes dominar aqueles que o utilizam e nas disposições duravelmente constituídas que a instituição escolar produz. Essas disposições encontram um reforço contínuo nos mecanismos sociais que, achando suporte no materialismo racional, da ciência objetivada e incorporada, produzem controle e censura, mas também invenção e ruptura (BOURDIEU, 1983b, p. 146).

3. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Neste capítulo, buscaremos compreender a vigente política pública voltada à alfabetização de crianças em nível nacional intitulada: “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, implementada em todo país a fim de contribuir com a erradicação da emergente realidade brasileira, o analfabetismo. Como já salientamos nesta dissertação, o analfabetismo não é uma discussão atual, mas antiga e que carrega consigo divergentes opções epistemológicas e metodológicas de acordo com os momentos históricos da alfabetização no Brasil. Por isso, destacamos que estas escolhas são opções políticas, marcadas de intencionalidades e dissociadas da neutralidade (MORTATTI, 2010).

Buscamos compreender a estrutura e o funcionamento teórico dessa política, conhecendo sua organização, seus eixos de trabalho e como estes são conduzidos. A singularidade do PNAIC é analisada em sua articulação com seu funcionamento em um contexto social que valoriza o capital cultural da leitura e da escrita como fator predominante para a circulação e inserção dos sujeitos nas esferas sociais.

Ao tratarmos de uma política nacional que mobilizou a participação de todos os estados do país (mais de cinco mil municípios), vislumbramos um direcionamento da academia para analisar esta política em diferentes perspectivas. Relembramos que neste capítulo nos debruçaremos analiticamente para compreender o PNAIC, baseado em fontes documentais, as quais se propõem a produzir novos conhecimentos e compreender os fenômenos e o modo como esses desenvolvem a partir da reconstrução crítica dos dados.

3.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: organização e funcionamento da política

Como já destacamos nesta dissertação, os índices de alfabetização em nosso país denunciam a realidade do analfabetismo espalhado de forma desproporcional em regiões distintas, escancarando a necessidade da construção de uma política em nível nacional que investisse na erradicação deste analfabetismo. Portanto, a formação dos professores que trabalham com crianças na faixa etária de seis a oito anos tornou-se o foco para alcançar o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.

Então, para implementar uma política de formação continuada voltada para a melhoria da alfabetização foi preciso a articulação entre as diferentes Secretarias do Ministério da Educação responsáveis pelos programas de formação que se encontravam em desenvolvimento, como também a articulação com os estados e municípios, a criação de instrumentos de avaliação, acompanhamento e monitoramento dos processos que fossem desenvolvidos na escola, bem como o apoio material e financeiro para efetivar a construção de uma política a nível nacional que investisse na formação dos profissionais da Educação Básica responsáveis pela alfabetização.

Por meio da Portaria nº. 867, de 4 de julho de 2012, foi implementado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em parceria com estados, municípios e Distrito Federal, respaldados na meta 5 do Plano Nacional de Educação, “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”. Outras portarias legitimam e constroem o PNAIC, como organizado no quadro 2:

Quadro 2 - Documentos que respaldam a implementação e funcionamento do PNAIC

TÍTULO	CARACTERIZAÇÃO DO DOCUMENTO
Lei nº. 11.273, de 06 de fevereiro de 2006	Aborda a autorização da concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de Programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Portaria nº. 867, de 04 de julho de 2012	Traz a instituição e as ações do PNAIC, definindo suas diretrizes gerais.
Medida Provisória nº. 586, de 08 de novembro de 2012	Discorre sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do PNAIC e demais providências.
Portaria nº. 1.458, de 14 de dezembro de 2012	Trata das categorias e dos parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do PNAIC.
Portaria nº. 90, de 6 de fevereiro de 2013	Destaca o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC.
Resolução nº. 4, de 27 de fevereiro de 2013	Discorre sobre o estabelecimento das orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a formação continuada de professores alfabetizadores, no âmbito do PNAIC.
Lei nº. 12.801, de 24 de abril de 2013	Trata do apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do PNAIC.
Resolução nº. 12, de 8 de maio de 2013	Ressalta a alteração dos dispositivos da Resolução CD/FNDE nº. 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a formação continuada de professores alfabetizadores, no âmbito do PNAIC.
Manuais do Pacto e do Sistema	Relata como deve ser o funcionamento, preenchimento e manipulação do sistema do PNAIC – SISPACTO.

Informações	Informa sobre professores alfabetizadores e orientadores de estudo.
Passo a passo	Discorre sobre como cadastrar as turmas de professores no SISPACTO; recuperar a senha; fazer o cadastro do coordenador local e dos orientadores de estudo; fazer a troca do coordenador e como fazer para aderir ao PNAIC.

Fonte: Quadro organizado pela autora em 2015, por meio de pesquisa realizada nos documentos do PNAIC e informações disponibilizadas no site: <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

Como uma política necessita das bases legais para sua existência, elencamos as medidas provisórias, leis, portarias, resoluções e manuais que orientam a organização, a forma de funcionamento, possibilitando a implementação do programa nos diversos níveis de alcance: federal, estadual/distrital e municipal.

Para a adesão do Programa nas diversas instâncias, a Secretaria de Educação Básica organizou, no segundo semestre do ano de 2012, reuniões com cada um dos Secretários de Educação dos 26 estados brasileiros e Distrito Federal, juntamente com os presidentes Estaduais da Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) para discutir as estratégias de participação de cada uma das instâncias envolvidas. Segundo o Caderno de Apresentação do PNAIC (2015), essas reuniões serviram para que fossem respeitadas as formações que já estavam em andamento e para que se construíssem articulações com a proposta do PNAIC. Contudo, é compreensível que cada Estado em articulação com seus municípios, ou os municípios em ação autônoma executassem programa de formação de professores voltado à melhoria da alfabetização com vertentes e epistemologias distintas do PNAIC. Portanto, ressalta-se a importância do diálogo entre as universidades e as Secretarias Estaduais de Educação.

Outro aspecto que merece ser destacado foi a construção do diálogo entre as universidades e as Secretarias Estaduais de Educação, sobretudo naqueles estados com programas próprios de formação de professores na área da alfabetização, no sentido de incluir os professores que tivessem atuação na formação e titulação compatível, como formadores das universidades. Dessa forma buscamos garantir a articulação da formação proposta pelo PNAIC com as experiências em andamento em cada estado, dentro da perspectiva de construção da autonomia docente (BRASIL, 2015, p. 21).

A proposta do PNAIC inicialmente foi pensada para atender às demandas de todos os estados do Nordeste, região Norte e o Pará, estados estes que possuíam os maiores índices de analfabetismo, analfabetismo funcional e distorção idade série dentro

do território brasileiro, criando uma expectativa de participação de dez estados. A formação e a construção de materiais seriam organizadas através da parceria com as universidades que já participavam das ações do programa PRÓ-LETRAMENTO¹⁶. O Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL, da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, foi responsável pela elaboração da proposta de formação continuada aos professores alfabetizadores, que inicialmente previa ser realizada em dois anos, focando na alfabetização e letramento e alfabetização matemática. O CEEL/UFPE elaborou a proposta de formação com foco no professor alfabetizador e sua prática em sala de aula, com articulação do uso de materiais disponibilizados pelo MEC, a qual foi apresentada em novembro de 2011 ao Ministro da Educação, Aloísio Mercadante. O ministro pontuou a necessidade da universalização da formação de professores alfabetizadores, considerando a construção do PNAIC enquanto uma política nacional que visasse a formação de todos os professores alfabetizadores das escolas públicas de todo país, inclusive das escolas do campo.

Considerando a necessidade de o PNAIC ter adesão nacional, foi realizado um esforço para que mais universidades participassem da proposta de formação, no intuito que houvesse ao menos uma universidade responsável pela formação em cada estado da federação. Para que as formações fossem realizadas, foi dada prioridade aos professores que já haviam sido parceiros, como formadores das universidades responsáveis pelo Pró-Letramento. As universidades que não possuíam professores que foram participantes do pró-letramento realizaram um levantamento no diretório dos grupos de pesquisa do CNPq para identificar profissionais envolvidos na área de alfabetização e letramento. Por meio desse levantamento, outras universidades puderam ser incluídas no programa ao indicarem professores responsáveis para a coordenação do PNAIC.

No ano de 2013, o PNAIC contou com a parceria de 38 universidades e no ano posterior contou com a adesão de mais três: a Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Alagoas, totalizando a participação de 41¹⁷ universidades. As três últimas instituições que entraram para o programa receberam o apoio da UFPE e da UnB durante todo o ano de 2013, para que em 2014 pudessem se responsabilizar pelas formações dos professores. As 41 universidades construíram equipes de formação para que pudessem atuar nos 5421 municípios que aderiram ao Pacto. Assim, o ano de 2013 foi marcado pela

¹⁶ Ver apêndice - Universidades participantes do programa PROLETRAMENTO.

¹⁷ Ver apêndice - Universidades participantes do PNAIC.

implementação do maior programa de formação de professores desenvolvido pelo MEC em grande escala.

Ao aderirem ao programa, todos assumem o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, ou ao final do 3º ano do ensino fundamental, como também o compromisso de aplicar avaliações anuais universais aplicadas pelo INEP. As ações do PNAIC são subsidiadas em quatro eixos: formação continuada dos professores alfabetizadores; materiais de apoio pedagógico e tecnologias educacionais; avaliações; e gestão, controle social e mobilização, aos quais aprofundaremos o entendimento nos próximos tópicos dessa dissertação.

3.1.1 Formação continuada

O eixo de formação continuada se caracteriza como o eixo central das ações do PNAIC, amparado por outros três que subsidiam o trabalho do professor em aspectos de conhecimentos teóricos e técnicos referentes à alfabetização, disponibilização de materiais pedagógicos, didáticos e tecnológicos, apoio de orientadores de estudo, espaço para discussão sobre a realidade local, suporte para a realização de provas diagnósticas (que servem tanto para o aferimento do professor quanto aos níveis de aprendizado de sua turma como para averiguação do governo dos índices de analfabetismo), bolsas de incentivo ao estudo, entre outros fatores que visam amparar o professor em sua atuação diária.

A articulação do uso de diversos recursos associada à formação do professor é evidente diante da disponibilidade de materiais didáticos e tecnológicos, avaliações, planejamento, conhecimentos teóricos, gestão e organização das ações. Portanto, são inúmeros os fatores que irão interferir e subsidiar a prática docente na busca de melhorar a qualidade do ensino alfabetizador. Sabemos que não é somente a prática do professor que fará modificações na qualidade do ensino, porém, sem ele tão pouco se fará. Assim, coadunamos com a importância dada ao trabalho do professor, juntamente com a compreensão de que atrelado à sua prática existem fatores sociais, estruturais, financeiros que interferem na qualidade da educação.

A formação dos professores alfabetizadores objetiva fornecer aos profissionais um espaço de reflexão sobre as dúvidas e conflitos que aparecem cotidianamente nas salas de aula e com isso, favorecer a troca de experiências para vislumbrar as

possibilidades de superação de dificuldades. Podem participar das formações os professores considerados alfabetizadores, ou seja, que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental, 1º, 2º e 3º anos e professores de classes multisseriadas. Estes também necessitam atuar diretamente nas escolas das redes de ensino que participam das ações do Pacto (Brasil, Caderno de Apresentação, 2012).

Para esta formação se efetivar é necessária a parceria entre universidades públicas brasileiras, secretarias de educação e escolas, pois o Pacto conta com a participação de professores formadores, que possuem vínculo com as universidades públicas brasileiras, que, por sua vez, realizam a formação dos professores orientadores de estudo, que possuem vínculo com as secretarias de educação, e assim formam uma rede responsável pela formação dos professores alfabetizadores que estão alocados nas escolas da rede municipal de ensino.

A formação dos orientadores de estudo tem como foco a compreensão do papel deles na formação continuada dos professores alfabetizadores, assim como discutir a concepção de alfabetização que permeia no Pacto e aprofundar os conhecimentos que serão trabalhados ao longo da formação dos professores alfabetizadores. Para atingir estes objetivos, os orientadores de estudo participam de um curso de formação oferecido pela universidade parceira¹⁸ que contempla 200 horas, compreendidas entre curso inicial de 40 horas; quatro encontros de 24 horas; oito horas de seminário final no município e 16 horas de seminário final do estado, para a socialização de experiências entre os participantes; e 40 horas de estudo, planejamento e realização das atividades propostas à distância (BRASIL, CADERNO DE APRESENTAÇÃO, 2012, p. 29). Os professores orientadores de estudo deverão ser selecionados por meio de processo seletivo previsto em edital organizado pelos estados e municípios. Segundo o documento do MEC disponibilizado no portal do Pacto (2012), para ser um orientador de estudo é necessário que contemple os pré-requisitos:

- I – ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção; II – seja formado em Pedagogia ou ter licenciatura; III – ser professor ou coordenador do ciclo de alfabetizador do ensino fundamental há, no mínimo, três anos ou ter experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores; IV – prioritariamente, ter sido tutor do Programa Pró-Letramento; V – ter disponibilidade para dedicar-se ao curso de formação e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores (p. 1).

¹⁸ Ver lista de Universidades Parceiras em apêndice.

Dos pré-requisitos solicitados pelo MEC para tornar-se um professor orientador, são eleitos como prioritários e exigência os itens I, II e III, que garantem que o professor tenha vínculo efetivo na rede de ensino, com formação em alguma licenciatura e experiência mínima de três anos. No caso dos candidatos que correspondem somente a estes três pré-requisitos, é necessário que haja justificativa no Sispacto, a título de controle e de que evite o preenchimento da vaga por favorecimentos políticos. É solicitado que os orientadores de estudo se responsabilizem à ministração do curso de formação dos professores alfabetizadores, acompanhem a prática pedagógica de seus professores, avaliem a frequência, mantenham registros de atividades e apresentem relatórios à universidade parceira. É ainda previsto que haja um professor orientador a cada turma que contemple no mínimo 25 e no máximo 34 professores alfabetizadores.

Aos professores alfabetizadores são ofertados quatro cursos de formação continuada em turmas distintas, sendo: um curso para professores de classes multisseriadas, um para professores dos 1º anos do Ensino Fundamental, um para professores dos 2º anos do EF e um para professores dos 3º anos do EF. Caso o município tenha um quantitativo pequeno de professores em cada ano de ensino, podem ser formadas turmas mistas. Os professores realizam o curso em encontros presenciais, em seus municípios, abrangendo o estudo das unidades do curso (unidades 2, 3, 7 e 8 realizadas em 8 horas cada uma delas e as unidades 1, 4, 5 e 6 em 12 horas) correspondente a 80 horas, como participam do seminário final que somatiza 8 horas e possuem mais 32 horas não presenciais dedicadas ao estudo individual e atividades extrasala, construindo assim, um curso de 120 horas no total (BRASIL, CADERNO DE APRESENTAÇÃO, 2012, p. 30). Segundo o Caderno de Apresentação do Pacto (2012, p. 28), o objetivo da formação do professor alfabetizador é que ele tenha um espaço em que possa “Refletir, estruturar e melhorar a ação docente”.

Nos estudos presenciais, os professores alfabetizadores terão formação acerca sobre as concepções de alfabetização defendidas pelo programa em articulação com os diferentes componentes curriculares, como Matemática, Ciências, História, Geografia e Arte; como vislumbrará planejamento de estratégias didático-pedagógicas e suas formas de avaliação, como melhor podemos compreender no quadro 3, referente às ementas dos Cadernos de Formação.

Quadro 3 - Ementas dos Cadernos de Formação organizados por unidades temáticas

Unidade	Ementa
01 (12 horas)	Concepções e alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
02 (08 horas)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização; livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
03 (08 horas)	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
04 (12 horas)	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças. Jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura com atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
05 (12 horas)	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.
06 (12 horas)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte): o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
07 (08 horas)	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
08 (08 horas)	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

Fonte: Brasil. Caderno de apresentação, p. 33. 2012.

O documento orientador do Pacto (2014, p. 1) assinala que os conteúdos selecionados para a formação dos professores alfabetizadores contribuem para:

o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

Estes conteúdos são disponibilizados aos professores alfabetizadores em forma de livros, conhecidos como “cadernos de formação”, que contemplam os conteúdos referentes aos direitos de aprendizagem, anteriormente descritos, para serem discutidos no curso de formação presencial. No ano de 2013, o curso teve a extensão de 120 horas, cuja estrutura já descrevemos, focando o aprendizado da Língua Portuguesa em articulação a diferentes componentes curriculares. Para formação do professor está previsto que sejam utilizadas estratégias formativas que contemplam atividades de estudo, planejamento e socialização da prática. No ano de 2014, a carga horária foi estendida para 160 horas, a fim de contemplar tanto o aprofundamento dos temas tratados em 2013 como dar ênfase no ensino de Matemática articulado com diferentes componentes curriculares. Após o encerramento destes dois primeiros módulos, o MEC ampliou as áreas de conhecimento do programa, abrangendo Arte, Ciências da Natureza e Ciências Humanas em um curso de 120 horas.

No que se refere à compreensão de conteúdos selecionados ao processo de alfabetização, caracteriza-se como um avanço a construção de cadernos de estudo e a formação continuada para tratar dos temas: Arte, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Estes conhecimentos são essenciais à formação humana e têm sido ignorados há muitos anos no currículo da alfabetização, que prioriza o ensino/aprendizado da Língua Portuguesa e Matemática. Mesmo considerando como um avanço o programa PNAIC dedicar um dos anos da formação aos conhecimentos em Arte e Ciências, ressaltamos a defasagem destes conhecimentos na formação com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática. No próprio caderno de apresentação do PNAIC salienta-se a importância dos professores compreenderem o Sistema Alfabético de Escrita e o conhecimento de saber fazer uso de materiais, metodologias para a alfabetização em detrimento do aprendizado dos diversos conhecimentos não restritos à Língua Portuguesa, que poucas vezes foram citados nos objetivos da formação enumerados de 1 a 12, que podemos ler apenas nos tópicos 2 e 12:

2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de

aprendizagem e desenvolvimento *nas diferentes áreas de conhecimento*;

12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando *diferentes componentes curriculares* e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita (grifos nossos, BRASIL, 2012, p. 31).

Para entendermos que o ensino às crianças das escolas públicas de nosso país não podem se resumir ao “básico”, o ensino de Língua Portuguesa e Matemática, é preciso que os demais conhecimentos sejam valorizados para fornecer às crianças uma formação humana que contemplem os diversos conhecimentos. Mesmo estes conteúdos sendo previstos para a formação dos professores, nos confrontamos com a contradição dos instrumentos avaliadores, Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que ignoram os conhecimentos em Arte, Ciências Naturais e Sociais. Por mais que se façam testes eventualmente em Ciências Naturais, os resultados não constam na planilha federal (RAVITCH apud FREITAS, 2012).

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (FREITAS, 2012, p. 389).

O argumento usado para justificar a utilização do básico se restringe ao entendimento de que a compreensão dos aspectos mais complexos depende primeiramente do básico. Este argumento representa perfeitamente o sistema capitalista, que reflete o ato de postergar o futuro do aluno, retirando dele seus principais elementos que dariam uma formação crítica sobre a sociedade em que vive para atribuir-lhe apenas conhecimentos básicos, com a falsa promessa de que no futuro possa alcançar outros “níveis” em sua formação. Dessa maneira, seus conhecimentos serão suficientes às corporações e limitado às áreas de aprendizagem em leitura e matemática e nisso se resumirá sua formação.

Ao ofertar um curso de formação aos professores alfabetizadores de todo o país, é quisto que estes alcancem alguns objetivos relacionados à própria prática na sala de aula, como citado em alguns itens do Caderno de Apresentação referente aos objetivos da formação:

1. *Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento*, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovadas no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e *planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados*;
6. *Planejar o ensino na alfabetização*, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização *na perspectiva do letramento*;
9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, *analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras*, utilizando materiais distribuídos pelo MEC (grifos nossos, BRASIL, 2012, p. 31).

Os objetivos da formação dos professores alfabetizadores, em sua maioria, deixam clara a necessidade de compreensão, por parte dos professores, da alfabetização na perspectiva do letramento e a utilização deste conhecimento para planejar e concretizar suas aulas alfabetizadoras. Como está enfatizado na citação, cabe ao professor “entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento”; “planejar situações didáticas em que” os materiais do PNAIC (construídos embasados na alfabetização na perspectiva do letramento) sejam utilizados, “planejar o ensino na alfabetização (...) na perspectiva do letramento” e entender, analisar e planejar “atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras” (*idem*).

Diante destas atribuições dadas ao professor que realiza o curso de formação, preocupa-nos o tempo que é destinado aos mesmos para assimilar tais conhecimentos e colocá-los em prática, visto que cada professor carrega consigo uma concepção de língua, de escrita, de aquisição, de alfabetização, de sujeito. Portanto, se estabelece uma disputa de saber, no qual o professor que não concebe a alfabetização na mesma perspectiva adotada pelo PNAIC precisa abrir mão de seu saber em favor de outro, afinal “a prática docente apoia-se em modelos anteriores, na experiência que os professores tiveram quando eles mesmos eram alunos e aprenderam a ler e escrever” (FERREIRO, 1990, p. 9). E para aprender, assimilar uma nova concepção alfabetizadora para compor uma nova prática, é preciso de tempo para desaprendermos e para voltarmos a aprender. Ferreiro (1990), em sua experiência na implementação de uma nova política governamental de alfabetização no Estado de São Paulo, que visava a

formação dos professores na perspectiva do construtivismo, ressalva o problema do tempo de assimilação e a disputa dos saberes:

Eu colocaria o problema da seguinte maneira: todos estamos de acordo em considerar que a alfabetização requer um tempo de assimilação de conhecimentos (por oposição ao tempo de assimilação de uma técnica), e que é de importância fundamental (...) para os professores, que também devem mudar seus esquemas assimiladores relativos ao conhecimento – a língua escrita – e a concepção do processo de aprendizagem das crianças (FERREIRO, 1990, p. 2).

Portanto, precisamos colocar em questão que as divergências de concepção de alfabetização são uma realidade presente na educação brasileira e que para os professores assimilarem uma nova concepção de alfabetização demanda tempo e disputa de saberes. Segundo pesquisa de Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013), há três grandes tendências com relação à concepção de alfabetização, explícitas em documentos municipais e estaduais analisados¹⁹. A primeira tendência, identificada como “alfabetização por imersão”, acontece através da imersão dos alunos em práticas de leitura e de escrita, sem a necessidade de um trabalho em que os docentes reflitam sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética. A segunda, identificada como “alfabetização como aprendizagem do código alfabético”, se opõe à primeira, pois prioriza o entendimento do funcionamento do código escrito por meio de métodos sintéticos, sobretudo da abordagem fônica²⁰. A terceira tendência, identificada como “alfabetização na perspectiva do letramento”, coaduna com a proposta defendida pelo PNAIC, que dá importância ao trabalho com textos variados desde o início da escolarização e também para o atendimento das necessidades de promover um ensino sistematizado do sistema alfabético de escrita. Nesta pesquisa, os autores evidenciaram que, no cenário atual, as tendências que prevalecem são 1 e 2, sendo estas, perspectivas de alfabetização que não condizem com a proposta do PNAIC. Portanto, ao prevalecer

¹⁹ A pesquisa se desenvolveu por meio de análise documental com base na proposta de Bardin (2007). Foram analisados 26 documentos curriculares do Ensino Fundamental, sendo 12 de secretarias municipais de capitais brasileiras e 14 de secretarias estaduais elaborados ou reformulados na primeira década deste Século. Documentos Municipais analisados: Rio Branco, Natal, Recife, Teresina, Campo Grande, Cuiabá, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Vitória, Florianópolis, Curitiba. Documentos Estaduais analisados: Amazonas, Rondônia, Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santos, Santa Catarina e Paraná.

²⁰ Os Métodos Sintéticos baseiam-se no aprendizado do sistema Alfabético de Escrita pela compreensão das menores unidades sonoras, como no Alfabético, a criança aprende primeiro as letras, para depois formar as sílabas através da junção entre consoantes e vogais, para formar palavras, frases e textos. No método fônico ou fonético a criança aprende pela percepção dos sons das letras, das sílabas, das palavras para depois pronunciar frases.

outras tendências de alfabetização não condizentes à proposta do PNAIC, é necessário que este programa leve em consideração o tempo de assimilação e a disputa entre os saberes. Porém, ao confrontarmos com a agenda de atividades previstas (Quadro 4) para serem desenvolvidas pelos professores alfabetizadores percebemos um aligeiramento das ações.

Quadro 4 - Atividades previstas para serem desenvolvidas pelos professores alfabetizadores

Mês/Ano	Atividades previstas
Janeiro a fevereiro de 2013	Adotar providência para matrícula no curso de formação de Professores Alfabetizadores.
Março/2013	Participar do 1º encontro de formação com orientador de estudo da rede.
	Receber e utilizar materiais pedagógicos junto aos alunos do ciclo de alfabetização.
Abril/2013	Participar do 2º encontro de formação com orientador de estudo da rede.
	Aplicar a Provinha Brasil junto aos alunos do 2º ano do ensino fundamental.
Maio a junho/2013	Participar do 4º encontro de formação com orientador de estudo da rede.
Julho a dezembro/2013	Participar dos outros quatro encontros presenciais e realizar demais atividades previstas.

Fonte: Brasil, Livroto do Pacto, 2012.

Há um confronto entre a necessidade de tempo de assimilação a um novo conhecimento por parte dos professores com o que está previsto no cronograma do PNAIC, pois o tempo demandado ao professor alfabetizador para tomar providências de efetuar sua matrícula no curso é igual ao tempo previsto para receber um material novo, com novos saberes e novas demandas docentes, e já utilizá-los junto aos seus alunos. Portanto, vislumbramos uma política de alfabetização que objetiva no menor tempo possível, cumprir com sua meta de erradicação do analfabetismo e não em investir prioritariamente na formação do educador alfabetizador. “Não é a mesma coisa ter como prioridade a redução dos índices de analfabetismo ou a capacitação dos professores” (FERREIRO, 1990, p. 4). Emilia Ferreiro (1990) defende que o investimento na formação dos professores assegura, em longo prazo, resultados duradouros nos setores marginalizados na América Latina, mas que não podemos cair na crença de ir pelo caminho mais curto querendo assegurar resultados semelhantes.

Ainda sobre o aligeiramento da formação do professor, Soares (2008, p. 140) ressalta que este traz a formação um esvaziamento e fragmentação do conteúdo.

(...) na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegemônico de sociedade.

Portanto, é preciso que a formação tenha prazos que respeitem mais o processo de aprendizado dos próprios professores. O Jornal A do Ceale (2014), ao entrevistar orientadores de estudo, verificou a dificuldade vivenciada com relação ao tempo que é a formação. Daniela Weber, orientadora de estudo, relata que o diálogo estabelecido entre os formadores e orientadores “não foi muito claro. Aprendemos meio que sozinhos o que o Pacto” (JORNAL A, 2017, p. 7). Ainda ressalta que o tempo destinado à formação com os professores alfabetizadores é pouco, dado que os cursistas demonstravam dúvidas de assuntos já trabalhados em outros módulos e isto entrava em confronto com a necessidade de trabalhar um caderno de formação a cada encontro. Outro Orientador de estudo, Thiago Molina, traz que o pouco tempo destinado à formação dificulta realizar um dos principais pontos da formação, que é fazer com que os professores alfabetizadores reflitam sobre a própria prática.

Uma das ações do PNAIC que coadunam com a proposta do professor possuir um maior prazo para sua assimilação de conhecimento é a manutenção destes no ano de ensino que já lecionavam, com a intencionalidade de que haja continuidade do trabalho que foi iniciado.

O MEC recomenda expressamente que o Professor Alfabetizador que tenha concluído a formação em Linguagem em 2013 permaneça atuando em turmas do Ciclo de Alfabetização em 2014 (turmas do 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/multietapa) e, se possível, continue participando do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na condição de bolsista ou não bolsista, visando assegurar a continuidade dos trabalhos durante os três primeiros anos do ensino fundamental (DOCUMENTO ORIENTADOR DO PACTO, 2014, p. 5).

Salientamos como um fator positivo do programa o fato de priorizarem que sejam mantidos nos anos de ensino de alfabetização, os mesmos professores durante

toda a formação, visto que os aprendizados e reflexões construídos ao longo do curso poderão ser colocados em prática nas salas de aula. No caso dos orientadores de estudo, a primazia é que continuem os mesmos, e que se deve, ao buscar a construção de uma rede de professores, que se tornem especializados no tema para que sempre possam dar um suporte aos professores alfabetizadores.

No entanto, Gatti & Barreto (2009) criticam a tendência existente nas políticas de formação continuada organizadas em “cascata”, por meio da qual os grupos que são capacitados transformam-se em capacitadores, como ocorre no PNAIC, o grupo de professores das universidades parceiras fornecem formação aos orientadores de estudo, que, por sua vez, tornam-se multiplicadores do conhecimento que receberam aos professores alfabetizadores. Este modelo apresenta uma formação tecnicista por princípio, pois fornece aos próximos formadores a referência que deve ser seguida e, para isso, são “bombardeados” com uma grande quantidade de informação em pouco tempo para se assimilar e realizar a tarefa de socializar este mesmo conhecimento.

Este modelo de formação legitima a produção de conhecimento que está em reconhecimento e aceitação dentro do campo acadêmico, pois o conhecimento da universidade detentora do “poder epistemológico” tem a oportunidade de perpassar e reproduzir este conhecimento legitimado aos orientadores de estudo através dos cursos de formação e dos materiais de estudo. Assim, há uma propagação do conhecimento em que determinado grupo acredita e defende, por meio de materiais, manuais que todos pertencentes e que aderiram ao programa devem seguir, baseando-se na lógica de que todos façam a mesma coisa. A pesquisadora Sônia Regina Mendes (UERJ), ao dar entrevista ao jornal Letra A, do Ceale, demonstra um posicionamento que vai de encontro com Gatti e Barreto (2009, p. 7) ao pontuarem que a formação de professores no Brasil precisa levar em consideração as múltiplas experiências com a alfabetização que o professor possui e relata: “O Brasil ainda trata o professor cursista como se ele ainda fosse um espectador. Na teoria, o Pacto atenta para essas questões, mas, na prática, isso ainda precisa ser mais exercitado”. Também pontua que este modelo de formação heterogêneo não atingirá a todos os professores cursistas e, por isso, ainda temos muito a avançar nas políticas de formação de professores.

Contudo, não podemos desconsiderar que o professor é o agente de sua própria atuação do dia-a-dia da sala de aula e as apropriações realizadas por ele possuem limitações e resistências. Portanto, não podemos enxergar o professor como mero sujeito passivo do conhecimento propagado no campo acadêmico, mas como um agente

que recria sua realidade dentro dos limites das condições pré-estabelecidas. Muitas são as teorias a ele ensinadas nos cursos de formação, porém, nem todas ele reconhece em suas práticas. Albuquerque e Ribeiro (2015, p. 57) refletem que “o conhecimento não vira prática, ele vem da prática, a ela retorna, nela é ressignificado, tornando-se novo conhecimento que alimentará novas práticas”. Por isso, os espaços formativos precisam abarcar os diversos conhecimentos que são produzidos pelos professores em suas ações cotidianas através das trocas, do compartilhamento de experiências e no respeito às diversidades que existem entre os professores em relação aos ritmos, saberes e experiências.

Os conhecimentos que têm sido propagados pelos cursos de formação do PNAIC foram escolhidos, são epistemologias direcionadas por um grupo de pesquisadores que conquistaram o poder epistemológico na área da alfabetização. Assim, compreendemos que os materiais que são fornecidos pelo PNAIC carregam consigo um currículo selecionado e carregado de concepções que tentaremos esclarecer neste próximo tópico.

3.1.2 Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais do PNAIC

Os materiais didático e pedagógico são fornecidos pelo MEC e distribuídos nas várias escolas que aderiram ao Pacto. Dessa forma, os professores possuem acesso aos materiais previstos na Portaria nº. 867/2012, artigo 8º, conforme visualizamos no quadro dos materiais disponíveis aos professores alfabetizadores:

Quadro 5 - Descrição dos materiais didáticos disponíveis aos professores alfabetizadores

MATERIAL	DESCRIÇÃO
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação	Caderno com informações e princípios gerais sobre o Programa de Formação do Professor Alfabetizador, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Formação de professores: princípios e estratégias formativas	Caderno de reflexão sobre formação continuada de professores e apresentação dos princípios sobre formação docente adotados no Programa e orientações didáticas aos orientadores de estudo.
Oito cadernos das unidades (para cada curso)	Oito cadernos para cada curso (32 cadernos ao todo), com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores, sugestões de atividades,

	dentre outros.
Caderno de Educação Especial – A Alfabetização de Crianças com deficiência: uma proposta Inclusiva	Caderno com texto de discussão sobre Educação Especial.
Portal do Professor Alfabetizador	Portal com informações sobre a formação e materiais para os professores alfabetizadores.
Livros didáticos aprovados no PNLD	Livros adotados nas escolas dos professores alfabetizadores. Na formação serão realizadas atividades de análise dos livros e de planejamento de situações de uso do material.
Livros de Literatura adquiridos no PNBE e PNBE Especial	Obras literárias das bibliotecas das escolas, adquiridos por meio do Programa Nacional de Biblioteca na Escola.
Obras Complementares adquiridas no PNLD – acervos complementares	Livros adquiridos por meio do Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares.
Jogos de Alfabetização	Jogos adquiridos pelo Ministério da Educação e distribuídos às escolas.
Cadernos do Provinha Brasil	Cadernos de Avaliação da Provinha Brasil, produzidos e distribuídos pelo INEP.
BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.	Livro publicado pelo Ministério da Educação com orientações sobre o atendimento das crianças de seis anos nas escolas públicas da Educação Básica.
A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de 9 anos.	Livro que retrata da inserção da criança de seis anos em práticas escolares de alfabetização.
Livros PNBE do Professor	Obras pedagógicas das bibliotecas das escolas, adquirida por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola.
Coleção Explorando o Ensino	Coleção de obras pedagógicas produzidas pelo Ministério da Educação, contendo volumes dedicados ao ensino de diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, História, disponível no portal do Professor Alfabetizador (MEC).
Coleção Indagações sobre o currículo	Coleção de textos que tratam de temas relativos a concepções sobre currículo, disponível no Portal do MEC.

Fonte: Brasil. Caderno de Apresentação: Formação do professor alfabetizador, 2012, p. 34-35.

Estes materiais servem para subsidiar e apoiar o professor em suas práticas alfabetizadoras, partindo dos cadernos de formação, que servem para munir o professor de conhecimentos teóricos e pedagógicos a respeito de temas de alfabetização,

currículo, avaliação, utilização de jogos, tecnologias e literatura para compor o planejamento escolar, entre outros²¹. Gostaríamos de salientar que mais importante do que conhecer os jogos e os materiais que são distribuídos para os professores e para as escolas, é entender a base conceitual em que estes materiais são construídos, ou seja, em qual concepção de currículo e de alfabetização o PNAIC está estruturado para adquirir estes materiais (partimos do pressuposto que são materiais na mesma linha de concepção).

Iniciaremos clareando as concepções curriculares em que o PNAIC tem baseado sua proposta de alfabetização, analisando os cadernos de formação do PNAIC referentes ao tema currículo na alfabetização dos anos de ensino 1, 2 e 3, sendo estes: “Currículo na alfabetização: concepções e princípios”; “Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem”; e “Currículo Inclusivo: o direito de ser alfabetizado” (BRASIL, 2012).

O Caderno de Apresentação (2015, p. 32), ao explicitar a utilização dos cadernos de formação nos cursos aos professores alfabetizadores, ressalva cinco princípios que orientam a concepção dos Cadernos de formação:

- Perspectiva de um currículo inclusivo, que defende os direitos de Aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais;
- Integração entre os componentes curriculares;
- Foco central na organização do trabalho pedagógico;
- Seleção e discussão de temáticas fundantes em cada área de conhecimento;
- Ênfase na alfabetização e letramento das crianças.

Caminhando numa vertente de um currículo multicultural, os cadernos apontam discussões enveredadas em uma proposta curricular inclusiva. Nessa direção, afirmam a necessidade no processo alfabetizador na compreensão das diferenças existentes na escola nos âmbitos culturais, linguístico, étnico e de gênero, favorecendo o respeito aos direitos de aprendizagem. A palavra inclusão aparece constantemente em todos os textos que propõem discutir o currículo. Nesse sentido, a inclusão assume um papel importante na concepção sobre currículo, tornando-se princípio de organização (PNAIC, 2012).

Coadunamos com o princípio inclusivo expresso nos cadernos, pois não há como negar a multiculturalidade presente nas mais diversas dinâmicas sociais, como classe

²¹ Ver site do PNAIC, em cadernos de formação site: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>.

social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião expressas nas distintas esferas sociais, inclusive na educação. Uma educação multicultural é como um caminho para o confronto da marginalização de pessoas na sociedade às pessoas sem acesso à utilização da linguagem escrita. Porém, MacLaren (2000, p. 18) nos alerta que é preciso ir além do discurso de diversidade e inclusão, pois ele “é, muitas vezes, predicado com afirmações dissimuladas de assimilação e consenso, que servem de apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade”. Assim, não devemos nos apoiar em uma falsa bandeira da diversidade e inclusão e reafirmar estereótipos os quais deveríamos estar dispostos a desafiar.

Definem currículo no ciclo de alfabetização como “um produto histórico-cultural, norteador das práticas de ensino da leitura e da escrita, refletindo as relações pedagógicas da organização escolar” (PNAIC, ANO 2, UNIDADE 1, p. 7). Em consonância com esta concepção, explicitam que não há neutralidade no currículo, pois este abrange um conjunto de “experiências, conteúdos, disciplinas, vivências e atividades na escola que visam a construção de identidades e subjetividades, sem desconsiderar o “currículo oculto” no ambiente escolar” (*Ibidem*).

O caderno do ano 3 reafirma o currículo como uma construção diária dos professores, que são respaldados nos documentos oficiais. Porém, não refletem exatamente o que estes documentos propõem. Há muito de cada um construindo o currículo escolar, muito das diretrizes da escola, de suas crenças, fazendo com que haja negociações constantes numa relação de forças de poder. Para exemplificar a necessidade do consenso em meio às diversas negociações e jogo de poder no cotidiano da escola, eles trazem o consenso de alfabetizar todos os alunos da escola até os oito anos de idade. Um exemplo no mínimo tendencioso, que nos faz refletir e complementar os questionamentos da pesquisa. Ponderamos que houve uma disputa de forças para que existisse o consenso de que todos fossem alfabetizados até os oito anos de idade e que esta disputa ocorreu em nível internacional em decorrência do índice de analfabetismo e analfabetismo funcional que o Brasil apresenta. Porém, como estabelecer este consenso ao mesmo tempo em que se ressalta que o direito à educação de todos deve considerar as individualidades e subjetividades para a formação de sujeitos críticos?

A defesa apresentada no texto para que seja um consenso a alfabetização até os oito anos de idade é em virtude de favorecer uma mudança na distribuição desigual de objetos culturais, como a escrita e seus suportes. Explicitam que é um dever da escola

dar acesso à cultura escrita aos alunos que nela frequentam. (PNAIC, 2012, CADERNO 3). Compreendemos que as desigualdades não são fatores naturais, mas são construções sociais esquematizadas politicamente em favor de um lado. Portanto, há propostas para que haja mudanças, como reafirma Moreira (2001, p. 66): “desigualdades não são naturais, portanto resistências são possíveis”. E mesmo entendendo as possibilidades de resistência, não poderíamos deixar de falar que a escola é uma das instituições responsáveis por disseminar uma desigualdade. Os estudos de uma pedagogia crítica se posicionam como denunciadores da escola como um instrumento de reprodução com mecanismos de legitimação de uma ordem capitalista. Portanto, é preciso que os professores ajam sobre o currículo escolar que está disposto e repensem sua própria forma de agir, que também é construtora de currículo.

Uma vez entendida a proposta de currículo expressa pelos cadernos do PNAIC, entraremos na análise das concepções de alfabetização. Nos cadernos, fica clara a compreensão da alfabetização distinta da aquisição de um instrumento que levará as pessoas a obterem conhecimentos futuros. Entendem-na imersa nos fatores políticos, sociais, econômicos e culturais, pois no

[...] processo pedagógico não se pode ensinar a escrita como se houvesse neutralidade. A escolha dos textos, das situações vivenciadas pode ser feita de modo a considerar os temas que podem ajudar as crianças a desenvolverem atitudes críticas (PNAIC, CADERNO 2, TEXTO 2, p. 13).

Nesse sentido, percebemos que a intencionalidade ao alfabetizar é de aproximar o uso da leitura e da escrita a situações e temas que estejam presentes em sua vida cotidiana. Demonstram-se contrários à compreensão de que a alfabetização é a aquisição de um código, que poderia ser ensinado facilmente por métodos analíticos ou sintéticos e, por isso, um ano era seria suficiente para o aprendizado. Houve muitas repetências de alunos na antiga 1º série, decorrente desta compreensão de alfabetização como o processo de adquirir um código.

Rechaçada esta concepção de alfabetização enquanto código, os cadernos trazem apontamentos da compreensão de Emília Ferreiro e Ana Teberosk presentes na pesquisa Psicogênese da língua escrita, contrários aos tradicionais métodos de alfabetização. Ressaltam que a grande contribuição foi a mudança de visão dos educadores sobre a alfabetização, entendendo-a “como um processo de construção de conhecimentos sobre um sistema notacional e inserção em práticas sociais de leitura e escrita (CADERNO 2,

TEXTO 2, p. 14).” Assim, muda-se a perspectiva sobre os erros cometidos pelas crianças ao criar suas hipóteses de escrita, passando estes a serem valorizados e reveladores para que o nível de escrita fosse compreendido.

Consideram que Ferreiro e Teberosk também contribuíram ao perceber que para se alfabetizar a criança necessita entender a relação do que está escrito no papel com os sons das partes orais das palavras, o que se faz considerando os segmentos sonoros menores que as sílabas. Reafirmam a necessidade da criança de estabelecer essa relação como passar pelos níveis de escrita. “Esse processo de construção da escrita alfabética envolve aprendizagens conceituais baseadas em princípios que devem ser apropriados pelas crianças” (PNAIC, CADERNO 2, TEXTO 2, p. 15).

Ao levar em consideração estas contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosk, ampliam as discussões que vão além dos níveis de escrita tratados pelas referidas autoras. Ressaltam que não se basta chegar à hipótese alfabética de escrita, pois “uma vez que, além de compreender o funcionamento do nosso sistema de escrita, é preciso que as crianças leiam e produzam textos com autonomia (CADERNOS 2, TEXTO 2, p. 15).

Nesse sentido, os cadernos nos trazem diferentes referências e novos conceitos para tratar a alfabetização, baseados em Magda Soares, que faz a dicotomização entre os termos alfabetização e letramento.

O primeiro corresponderia à ação de ensinar/aprender a ler e escrever, enquanto o segundo seria considerado como o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (PNAIC, CADERNO 1, p. 21).

Conceituado os dois termos, os cadernos do PNAIC apontam para uma direção de proposta de alfabetização que coaduna com Magda Soares, entendendo que pesquisas recentes apontam para bons resultados quando se propõem alfabetizar letrando, ou seja, não deixar de lado a sistematização de atividades que proporcionem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, como também não deixar de favorecer a ampliação de experiências de letramento.

Nessa perspectiva, incluem o lúdico e a exploração de vários gêneros textuais e orais como fatores importantes e estimuladores da reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Não desconsideram a complexidade de se aprender a ler e escrever, mas veem a ludicidade e os gêneros como aliados para uma aprendizagem mais prazerosa e significativa aos alunos (CADERNO 2, TEXTO 2).

Portanto, podemos notar, ao analisar os cadernos do PNAIC que tratam sobre as concepções de alfabetização, que não há utilização de apenas um método baseado em uma única concepção de alfabetização, mas a construção histórica baseada em diferentes concepções, presentes com mais ênfase na alfabetização na perspectiva do letramento.

A partir destas concepções de currículo e alfabetização os materiais fornecidos ao PNAIC são construídos e repassados às escolas que o aderiram. Para as salas de aula dos 1º, 2º e 3º ano de cada escola são disponibilizados livros didáticos, que desde o ano de implementação do PNAIC eram de uso obrigatório, porém, no ano de 2016, o documento orientador esclarece que, com o intuito de dar mais flexibilidade e autonomia às escolas, o material não será encaminhado, dando determinada liberdade para que cada rede continue implementando o programa com seus próprios materiais. Também deixam a critério da escola manter a utilização dos materiais que antes eram distribuídos.

As mudanças no PNAIC incluem flexibilidade e respeito à autonomia das redes. Assim, em 2016, o MEC não encaminhará material. As redes poderão dar continuidade a programas e materiais próprios, podendo, caso desejem, aderir ao Pacto com a manutenção de seus projetos (DOCUMENTO ORIENTADOR – PNAIC, 2016, p. 8).

Esta modificação traz inquietações decorrentes a real intencionalidade de não fornecer mais os materiais, fazendo com que se levante hipóteses de que esta ação se relaciona aos cortes de verbas que o programa tem sofrido e que poderá haver conflitos epistemológicos ao oferecer “liberdade” de escolha de materiais próprios de cada rede.

Além dos livros didáticos, desde o início do programa é disponibilizado a cada escola um kit de jogos de alfabetização, obras literárias fornecidas por programas parceiros, como o PNBE e PNLD, e vários sites que contribuem para a formação do professor e apoio de material pedagógico, como nos esclarece o documento orientador.

Há diversos outros materiais como, por exemplo, os do Projeto Trilhas, também enviado às escolas públicas pelo MEC, o Árvore de Livros e o Portal Ludoeducativo. A esse conjunto, agrega-se uma grande quantidade de materiais didáticos de outros programas de alfabetização, revistas, textos, depoimentos, sugestões de atividades, vídeos e inúmeros outros recursos encontrados em sites da Internet, dedicados ao tema da Alfabetização. Avaliada a qualidade desses recursos, eles poderão compor o acervo dos professores e inspirar novas produções, autônomas e personalizadas, resgatando a

Alfabetização como um processo intencional e marcado por especificidade própria (DOCUMENTO ORIENTADOR–PNAIC, 2016, p. 8).

Dessa maneira, o PNAIC busca dar subsídio à prática do professor alfabetizador ao fornecer-lhes materiais de apoio à sua prática como a formação que prevê troca de experiência e uso destes materiais.

3.1.3 Avaliação no PNAIC

Diante da compreensão que obtivemos sobre as concepções de currículo e alfabetização que embasam o PNAIC, temos um respaldo para esclarecer a concepção de avaliação que busca ser coerente a estas concepções. Portanto, ao creditar o processo alfabetizador às práticas de leitura e escrita que façam parte do cotidiano do aluno e que lhe faça sentido e, conjuntamente, forneça os conhecimentos grafofônicos específicos da construção da leitura e da escrita, a avaliação exerce o papel de prover ao professor mecanismos de diagnosticar como os alunos estão se apropriando deste sistema de escrita alfabética.

A avaliação explicitada na proposta do PNAIC é trabalhada sobre duas vertentes. A primeira enquanto um subsídio para a prática do professor, que ao avaliar compreende a realidade dos alunos de sua sala de aula e consegue estruturar seu planejamento e ações de acordo com o que foi diagnosticado; a segunda enquanto um instrumento de aferição dos resultados obtidos pelos alunos dos anos de ensino em foco, através das avaliações externas.

Para compreender a proposta de avaliação enquadrada na primeira vertente utilizamos o caderno intitulado: “Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões” (BRASIL, 2012). Este caderno enfatiza a concepção de avaliação numa perspectiva progressista, a qual compreende a avaliação como um processo de acompanhamento dos alunos por meio da utilização de diversos instrumentos e que está presente do início ao fim da escolarização. E mais,

Ao se adotar uma concepção mais progressista, pode-se considerar a avaliação como uma ação que inclui os vários sujeitos, ou seja, como uma ação intencional que se dá de modo multidirecional. Dessa forma, o que se busca é um sistema integrado de co-avaliação, no qual docentes, discentes e equipes de profissionais da escola e de outros sistemas avaliam e são avaliados (BRASIL, 2012, p. 07).

Portanto, o processo de avaliar envolve vários sujeitos da escola, não creditando apenas ao professor a responsabilidade da avaliação e seus resultados, mas entendendo-a como uma ação conjunta. O próprio Pacto trabalha com a articulação de tarefas de várias instâncias responsáveis pela educação, conduzindo a uma ideia de “sistema integrado de co-avaliação”, no qual diversos atores são envolvidos, a gestão do sistema, a gestão escolar e os alunos. Esse viés permite que a avaliação seja para além de um instrumento para diagnosticar as aprendizagens dos alunos, servindo também para compreender as práticas pedagógicas e o que nela interferem, como os fatores contextuais. Assim, a avaliação ultrapassa o contexto da sala de aula e permite o envolvimento de todos os atores envolvidos no processo educacional das crianças.

A perspectiva progressista de avaliação entende que o processo que é construído desde o 1º ano do EF até o 3º ano do EF (abarcando o ciclo de alfabetização) tem maiores possibilidades de definir intervenções mais coerentes que possam ser direcionadas ao grupo da sala de aula e aos alunos que apresentam demandas específicas.

De acordo com a proposta, o eixo avaliação reúne três componentes principais: avaliações processuais; avaliação de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem, através da aplicação da Provinha Brasil, ao início e ao final do 2º ano do ensino fundamental; e avaliação ANA, aplicada ao final do 3º ano do ensino fundamental para averiguar o nível de alfabetização alcançado ao encerrar-se um ciclo.

Ao elencar estes três componentes como necessários, fica claro no caderno “Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões” (CADERNO DE AVALIAÇÃO, 2012, p. 7), que preza por uma avaliação progressista, que sua concepção é compreendida “como processos, desenvolvimentos, percursos de formação e que se efetiva do *início ao fim* da escolarização”. Ou seja, pressupõe-se que a avaliação seja parte de todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, no decorrer do ano letivo, por isso ressaltam a importância da avaliação ser planejada, uma ação intencional, que serve para orientar outras ações docentes, pois fornece uma “compreensão do processo de construção das aprendizagens pelos estudantes e de reflexão sobre as estratégias de ensino” (CADERNO DE AVALIAÇÃO, 2012, p. 8).

Para isso, defendem que o professor precisa utilizar diferentes instrumentos para se avaliar e com estes, acompanhar e analisar a progressão dos estudantes, como suas próprias estratégias que são utilizadas em sala de aula para ensinar.

Para tal, é preciso saber quais são os conhecimentos e habilidades a serem ensinados e conhecer estratégias variadas de avaliação. Um instrumento avaliativo bastante conhecido é a Provinha Brasil, aplicada em turmas do ano 2º do Ensino Fundamental (ele propõe diagnosticar o nível de conhecimento da leitura e da apropriação do sistema de escrita). Contudo, outros instrumentos podem ser elaborados pelos docentes para esses mesmos eixos de ensino e complementar informações, tal como será exemplificado neste caderno. Os demais eixos, como a oralidade e a produção textual não são contempladas pela Provinha Brasil. Sabendo-se da relevância de aprendizagens relativas a eles, sugere-se que sejam criadas estratégias variadas para identificar os avanços e dificuldades das crianças e planejar as ações didáticas relativas a tais aprendizagens (CADERNO DE AVALIAÇÃO, 2012).

A Provinha Brasil, que deve ser aplicada ao início e ao final do 2º ano do ensino fundamental, é citada como um instrumento de avaliação diagnóstica, como uma possibilidade dos professores saberem sobre os níveis de conhecimentos de leitura e escrita dos seus alunos, com a ressalva de que a prova não diagnostica a oralidade e produção textual. E, assim, sugerem a utilização de outros instrumentos avaliativos para que considerem o que não está contemplado pela Provinha Brasil e compreendam as individualidades dos alunos, porém, que o próprio programa exige que seja feito com os resultados dessa prova, dissemina outra concepção de avaliação, a qual não é a que está propagada nos cadernos. Os resultados da Provinha Brasil deverão ser colocados num sistema informatizado que será acompanhado tanto pelos professores quanto pelos gestores e analisados pelo INEP. Esses resultados e os da prova ANA são o que garantem aos professores reconhecimento e valorização, pois são previstas aos professores que tiveram mais êxito no processo alfabetizador premiações concedidas em edital específico. A Portaria nº. 867/2012 ilustra as ações a serem realizadas no eixo de avaliação, deixando de lado as avaliações processuais e priorizando a avaliação diagnóstica do 2º ano e a avaliação final, ANA.

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 documental, 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 (PORTARIA Nº. 867/2012, ART. 9).

Dessa maneira, a avaliação perde seu caráter diagnóstico para ser um instrumento de regulação e responsabilização ao professor. Por mais que os resultados destas provas (Provinha Brasil e ANA) não sirvam mais como um meio de ranqueamento entre as escolas – pois os resultados ficam disponibilizados apenas para gestores e professores das mesmas – os resultados são utilizados para dar determinada gratificação aos “bons professores” (aqueles que conseguem alfabetizar seus alunos), legitimando que o sucesso ou fracasso escolar se dá somente pela atuação destes profissionais. Maia (2010) também afirma que a aplicação destes instrumentos nem sempre geram aspectos positivos, pois os professores sentem-se pressionados a oferecerem melhores resultados.

Este modelo gerencialista de prestação de contas que responsabiliza as escolas e seus profissionais pelos prejuízos que muitas das vezes provêm de ordem social, fora importado de experiência norte-americana. Nele pode-se observar que o que serve para julgar os estudantes e os professores, ou a escola como um todo, também serve para ser meio de ascensão ou queda da escória em linguagem portuguesa e matemática.

Respaldados na lógica gerencial, em que os resultados possuem mais importância e valor do que os processos, apropriar-se destes testes padronizados significa buscar por índices elevados, ao invés de comprometer-se com a qualidade educacional que promova uma mudança no âmbito da formação humana.

ao se enfatizar os produtos em detrimento dos processos, bem como ao não se considerar, nas análises dos resultados das provas, os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares ou acadêmicos e os contextos sociais de estudantes e professores, está-se optando por controle e regulação, desprezando-se o potencial indutor para as mudanças que, no plano do discurso, visam à qualidade de ensino para todos (SOUSA E LOPES, 2010, p. 54).

Nesta linha, propõe-se uma educação com foco em avaliações e notas altas como sinônimo de educação de qualidade, porém, o foco para a melhoria da educação não deve ser nos resultados pontuados, mas sim numa formação humana que não restrinja os

estudantes a aprenderem apenas o “básico”, postergando as aprendizagens essenciais para a vida (RAVITCH apud FREITAS, 2012).

Na proposta do PNAIC utilizam-se os dados coletados da prova ANA para respaldar o nível de alfabetização no Brasil, atribuindo sucesso ou fracasso ao programa a partir da análise destes dados. Eliana Albuquerque²² (2015), uma das professoras autoras do PNAIC, já nos aponta esse fator como um dos pontos fracos do programa, “a vinculação da ANA (aplicada em 2013, primeiro ano do PNAIC) ao sucesso do programa.” Portanto, fica claro para a autora que o sucesso ou fracasso do professor ou do programa não pode ser avaliado somente com o resultado de um dos eixos e ainda no começo da ação do Pacto. Ao falar sobre o uso da ANA, Eliana Albuquerque (2015) nos oferece mais informações a respeito desta prova.

Acho que tivemos avanços na construção da avaliação, principalmente pela inserção da avaliação da escrita dos alunos. A ANA, como avaliação de rede, é uma das formas de avaliação, mas não a principal. Ela, como avaliação de rede, pode apresentar um perfil das turmas e das escolas, mas não pode e deve ser tomada em si mesma. O material do PNAIC propõe a discussão sobre a importância da avaliação diagnóstica e processual realizada pelos professores durante o ano letivo. Usar os resultados da ANA, aplicada no primeiro ano do programa, como avaliação de seu sucesso é uma irresponsabilidade, uma vez que havia uma carência de discussão sobre o que fazer para alfabetizar os alunos na perspectiva do letramento, tomando como foco as especificidades da alfabetização.

Portanto, é uma forma errônea utilizar os dados da prova ANA para avaliar um programa com vários eixos e o foco na alfabetização das crianças. A primazia tem sido os resultados e não o processo de avaliação. Esta avaliação é um instrumento utilizado para averiguar as capacidades dos alunos em leitura, escrita e raciocínio matemático ao terminar o ciclo inicial de alfabetização (3º ano do ensino fundamental). O Ministério da Educação (MEC), segundo a Portaria nº. 867/2012, define a aplicação da prova anualmente a todos os alunos que terminam o 3º ano do ensino fundamental. Ressaltamos que no ano de 2015 a prova não foi aplicada, sob o argumento do MEC de que a cada dois anos a aplicação satisfaria as necessidades de dados.

²² Eliana Borges Correia de Albuquerque é professora associada da Universidade Federal de Pernambuco, participante dos grupos de pesquisa: Didática da Língua Portuguesa pela UFPE; Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) pela UFMG; e Grupo de Estudo em alfabetização, prática docente e formação do professor (GEALPRAFOR) pela UFPE.

Para medir os conhecimentos e habilidades que foram desenvolvidos pelos alunos nos três primeiros anos do ensino fundamental se respaldam em indicadores que normatizam as habilidades referentes a cada nível de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos. Referentes às habilidades de leitura diferenciam por níveis de proficiência que são pontuados, como podemos averiguar no quadro abaixo.

Quadro 6 - Classificação de níveis por habilidade de leitura

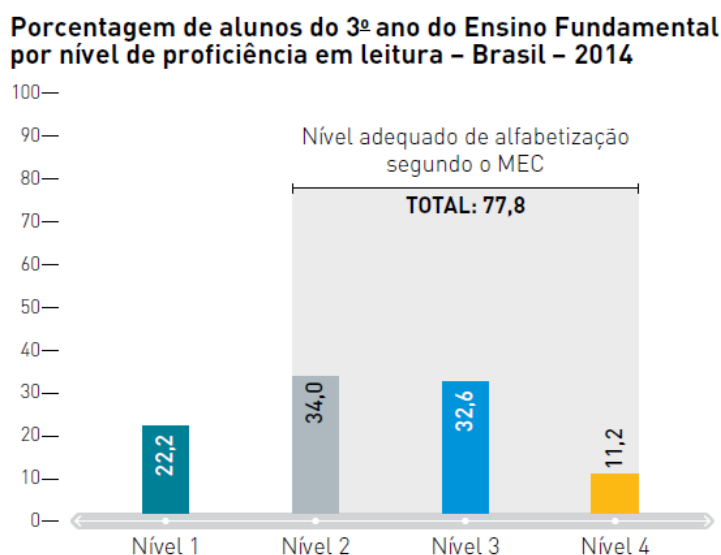
Nível	Escala de Leitura
Nível 1 (até 425 pontos)	Neste nível os estudantes provavelmente são capazes de: • Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informações explícitas em textos curtos, como piada, parlenda, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica: em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. • Reconhecer a finalidade de textos como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem. • Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. • Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.
Nível 3 (maior que 525 até 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informação explícita em textos de maior extensão, como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto. • Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. • Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica – com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e a não verbal – tirinha: sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exigem conhecimento intertextual de narrativas infantis: o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.
Nível 4 (maior que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: • Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de

	um diálogo em uma entrevista ficcional. • Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. • Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.
--	---

Fonte: Quadro disponibilizado no site: <<http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 02 nov.2016.

Com base nesse indicador, os alunos que terminam o 3º ano do ensino fundamental são enquadrados em diferentes níveis de proficiência, de 1 a 4, sendo considerados pelo MEC adequados 2, 3 e 4. Há controvérsias com relação aos níveis considerados adequados, pois muitos consideram um baixo nivelamento no nível 2. Na figura fica claro que 22,2% dos alunos que terminam o 3º ano do ensino fundamental não possuem o nível básico de leitura.

Imagem 6 - Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em leitura



Fonte: MEC/Inep/DAEB – Avaliação Nacional da Alfabetização

Referente aos níveis de habilidades de escrita, estes são subdivididos em cinco níveis, possuindo um nível a mais do que existe nos níveis de habilidade escrita. Vejamos o que se espera ser alcançado de habilidade escrita em cada um dos níveis.

Quadro 7 - Classificação de níveis por habilidades de escrita

Nível	Escala de Escrita
Nível 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram nesse nível provavelmente escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre letras grafadas e a pauta sonora, porém, ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
Nível 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
Nível 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram nesse 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 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram nesse 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, e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
Nível 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

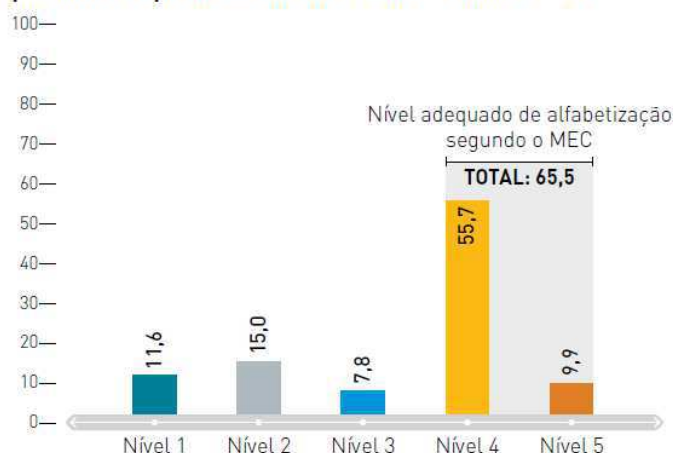
Fonte: Quadro disponibilizado no site <<http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

Referente ao nível de escrita, que exige mais do aluno, é recomendável o nível 4 e 5. Ao observarmos a imagem 7 e percebemos que 65,5% dos alunos possuem níveis de

escrita correspondente ao que é esperado pelo MEC. Destes, a maioria encontra-se no nível 4 – 55,7% e no nível 5 obtemos 9.9% dos alunos.

Imagem 7 - Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em escrita

Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em escrita – Brasil – 2014



Fonte: MEC/Inep/DAEB – Avaliação Nacional da Alfabetização

Apenas 11,6% possuem o nível 1, 15% possuem o nível 2 e 7,8% o nível 3 (não sendo estes os níveis esperados). Dessa forma, podemos afirmar que a maioria dos alunos encontra-se no nível recomendado pelo MEC. Referente à classificação de níveis por habilidade matemática, possuímos quatro níveis. Vejamos agora o que se espera ser alcançado de habilidade matemática em cada um dos níveis.

Quadro 8 - Classificação de níveis por habilidade matemática

Nível	Escala de Matemática
Nível 1 (Até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: • Ler horas e minutos em relógio digital; medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito. • Associar figura geométrica espacial ou plana a imagem de um objeto; contagem de até 20 objetos dispostos em forma organizada ou desorganizada à sua representação por algarismos. • Reconhecer planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo). • Identificar maior frequência em gráfico de colunas, ordenadas da maior para a menor. • Comparar comprimento de imagens de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados.
Nível 2 (Maior que)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:

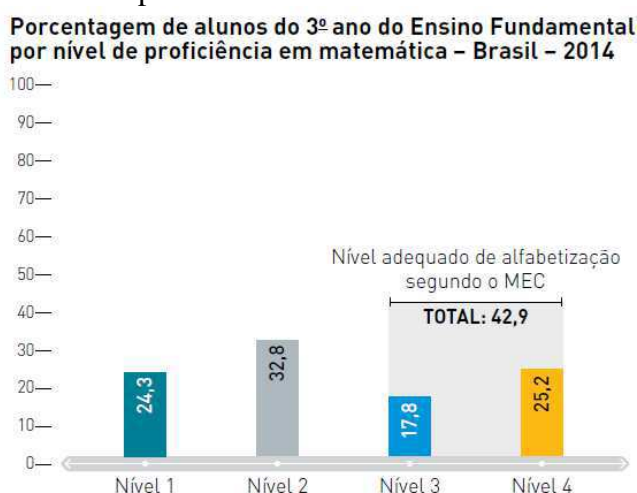
425 até 525 pontos)	• Ler medida em instrumento (balança analógica) identificando o intervalo em que se encontra a medida. • Associar a escrita por extenso de números naturais com até três ordens à sua representação por algarismos. • Reconhecer figura geométrica plana a partir de sua nomenclatura; valor monetário de cédulas ou de agrupamentos de cédulas e moedas. • Identificar registro de tempo em calendário; uma figura geométrica plana em uma composição com várias outras; identificar frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras; identificar frequência associada a uma categoria em tabela simples ou de dupla entrada (com máximo de 3 linhas e 4 colunas, ou 4 linhas e 3 colunas). • Comparar quantidade pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos desorganizados; quantidade pela contagem, identificando quantidades iguais; números naturais não ordenados com até três algarismos. • Completar sequências numéricas crescentes de números naturais, de 2 em 2, de 5 em 5 ou de 10 em 10. • Compor número de dois algarismos a partir de suas ordens. • Calcular adição (até 3 algarismos) ou subtração (até 2 algarismos) sem reagrupamento. • Resolver problema com as ideias de acrescentar, retirar ou completar com números até 20; problema com a ideia de metade, com dividendo até 10.
Nível 3 (maior que 525 até 575 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de: • Associar um agrupamento de cédulas e/ou moedas, com apoio de imagem ou dado por meio de um texto, a outro com mesmo valor monetário. • Identificar frequências iguais em gráfico de colunas; identificar gráfico que representa um conjunto de informações dadas em um texto; identificar frequência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (com mais de 4 colunas, ou mais de 4 linhas). • Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. • Calcular adição de duas parcelas de até 03 algarismos com apenas um reagrupamento (na unidade ou na dezena); subtração sem reagrupamento envolvendo pelo menos um valor com 3 algarismos. • Resolver problema, com números naturais maiores do que 20, com a ideia de retirar; problema de divisão com com a ideia de repartir em partes iguais, com o apoio de imagem, envolvendo algarismos até 20.
Nível 4 (maior que 575 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de: • Ler medida em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito; horas e minutos em relógios analógico, identificando marcadores de 10, 30 e 45 minutos, além de horas exatas. • Reconhecer decomposição canônica (mais usual) de números

	naturais com três algarismos; composição ou decomposição não canônica (pouco usual) aditiva de números naturais com até três algarismos. • Identificar uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico em barra. • Calcular adição de duas parcelas de até 03 algarismos com mais de um reagrupamento (na unidade e na dezena); subtração de número naturais com até três algarismos com reagrupamento. • Resolver problema, com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar, não envolvendo o reagrupamento; com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar ou completar, envolvendo reagrupamento; de subtração como operação inversa da adição, com números naturais; de multiplicação com a ideia de adição de parcelas iguais, de dobro ou triplo, de combinação ou com a ideia de proporcionalidade, envolvendo fatores de 1 algarismo ou de fatores de 1 e 2 algarismos; de divisão com a ideia de repartir em partes iguais, de medida ou de proporcionalidade (terça e quarta parte), sem apoio de imagem, envolvendo números de até 2 algarismos.
--	--

Fonte: Quadro disponibilizado no site <<http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

Das habilidades elencadas no quadro são considerados satisfatórios os níveis 3 e 4. Porém, menos da metade dos concluintes do 3º ano de ensino fundamental encontra-se nestes níveis, sendo representados por 42,9% dos alunos. Os demais alunos se dividem entre os níveis 1 e 2, sendo 24,3% com conhecimentos matemáticos referentes ao nível 1 e 32,8% referentes ao nível 2, como mostra a imagem 8.

Imagem 8 - Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em matemática



Fonte: MEC/Inep/DAEB – Avaliação Nacional da Alfabetização

Estes dados sobre os níveis de aprendizado referentes ao conhecimento matemático, de leitura e de escrita servem para nos alertar que mesmo as crianças inseridas fisicamente no contexto escolar vêm sendo excluídas dentro da instituição ao demonstrarem ter um baixo nível de aprendizado no que se refere a estas matérias. Ferraro (1985, p. 48) afirma que a “produção de novos analfabetos se faz através da exclusão praticada pelo aparelho escolar”. Nogueira (2002, p. 22), baseada em Bourdieu, explicita a relação do *habitus* na construção do fracasso escolar, na medida da estrutura da escola.

A idéia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo. Dada a posição do grupo no espaço social e, portanto, de acordo com o volume e os tipos de capitais (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras seriam mais arriscadas.

Quando contextualizamos esse raciocínio à educação, remetemos às situações de sucesso e fracasso escolar vividas pelos alunos. Estes verificam quais são suas possibilidades e chances dentro do ambiente e investem seus esforços maiores ou menores, de acordo com as possibilidades que vislumbram para si. A família deposita seus recursos, como tempo, dinheiro e dedicação na carreira escolar dos filhos dependendo da probabilidade de êxito e objetivam, em seus esforços, a reprodução social, ou para manter a posição social estruturada ou na busca de ascensão social.

Compreendendo alguns pontos centrais da teoria de Bourdieu, no contato com conceitos, relações e fundamentos apresentados pelo autor é possível compreender a escola como uma estrutura organizada para legitimar e perpetuar o processo de dominação em nossa sociedade. A educação escolar legitima a cultura das crianças oriundas de meios sociais favorecidos, enquanto deslegitima aqueles que possuem um diferente capital cultural. No setor educacional, prega a efetivação de uma escola pública, gratuita e obrigatória, defendendo o discurso de sê-la democrática e popular para garantir o direito à cidadania. Esta democratização do ensino deveria garantir a igualdade de oportunidades, porém, vem exalando um resultado contrário, que reafirma as diferenças de grupos sociais.

As escolas públicas, ao democratizarem suas vagas, ressaltam o discurso de igualdade de oportunidades, pois, afinal, as portas das escolas encontram-se abertas a todos, pertencentes a quaisquer classes sociais. Porém, a massificação dos sistemas de educação levou a escola a ser mudada em seu formato, pois escolarizar a todos significa ter alunos com problemas sociais e que trazem como *capital cultural* culturas marginalizadas.

Antonio Teodoro (2011) destaca a dupla crise vivenciada por esse processo de democratização no ensino público proveniente da regulação e da emancipação do sistema de ensino. A crise em decorrência da regulação prove do não cumprimento do “seu papel de integração social e de formação da economia do conhecimento” (ANTONIO TEODORO, 2011, p. 12), já a emancipação, por não produzir a mobilidade social que as camadas sociais tanto esperam.

Pierre Bourdieu (1996) já destacava que o sistema escolar é uma instituição de reprodução que por meio de sua distribuição de capital cultural tem contribuído para a perpetuação da estrutura social. Um grande exemplo trazido pelo autor para explicar o processo de distinção exercido pela escola é a comparação com o demônio de Maxwell (anulação da segunda lei da termodinâmica):

Maxwell imagina um demônio que faz a triagem das partículas em movimento, mais ou menos quentes, isto é, mais ou menos rápidas, que chegam até ele, enviando as mais rápidas para um recipiente cuja temperatura se eleva e as mais lentas para outro, cuja temperatura baixa. Assim fazendo, ele mantém a diferença, a ordem que, de outro modo, tenderia a desaparecer. O sistema escolar age como o demônio de Maxwell: a custa do gasto de energia necessária para realizar a operação da triagem, ele mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes (BOURDIEU, 1996, p. 37).

As classificações e ordenações que são estabelecidas em vários espaços da escola reafirmam uma diferença social que já existe, ressaltando os motivos primordiais da crise da democratização do ensino. Admite a igualdade de acesso e a usa a seu favor. Porém, baseia-se no princípio meritocrata, no qual não vivem com a igualdade de resultados sem estabelecer competição. Os resultados obtidos pelos alunos têm total

dependência aos esforços empenhados pelo próprio sujeito. Porém, isto é uma variável que se distribui de forma desigual em toda população. Segundo Bourdieu (1998, p. 53),

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

No âmbito escolar “não podem aceitar que um ethos (Bourdieu) cultural sequer interfira com a obtenção dos resultados dos alunos” (FREITAS, 2007, p. 969). Se aceitassem teriam que admitir as desigualdades sociais que eles mesmos produzem estão no interior das escolas, fazendo com que o discurso de equidade limite-se ao acesso ou ao combate de reprovação.

Temos uma realidade de alunos provenientes das camadas populares que estão excluídos no próprio interior das escolas, à mercê de programas políticos. As avaliações escolares direcionando quais são os conteúdos que têm aceitação e valorizando as crianças que carregam de sua herança familiar a cultura aceita. Tratam de modo igual os alunos que são diferentes, privilegiando os que já são favorecidos por sua bagagem familiar.

Nessa perspectiva, Bourdieu compreende a relação de comunicação pedagógica (o ensino) como uma relação formalmente igualitária, que reproduz e legitima, no entanto, desigualdades anteriores. O argumento do autor é o de que a comunicação pedagógica, assim como qualquer comunicação cultural, exige, para a sua plena compreensão e aproveitamento, que os receptores dominem o código utilizado na produção dessa comunicação. Dito de outra forma, a rentabilidade de uma relação de comunicação pedagógica, ou seja, o grau em que ela é compreendida e assimilada pelos alunos, dependeria do grau em que os alunos dominam o código necessário à decifração dessa comunicação. Para Bourdieu, esse domínio variaria de acordo com a maior ou menor distância existente entre o arbitrário cultural apresentado pela escola como cultura legítima e a cultura familiar de origem dos alunos. Para os alunos das classes dominantes, a cultura escolar seria a sua própria cultura, reelaborada e sistematizada. Para os demais, seria uma cultura “estrangeira” (NOGUEIRA, 2002, p. 30).

Dessa maneira, percebemos que Bourdieu observa que a comunicação pedagógica estabelecida na escola prevê que os alunos tenham previamente um conjunto de habilidades e referências culturais, os quais são possuídos por alunos mais

favorecidos socialmente, sendo que no ceio escolar o ensino é passado como que se todos os alunos possuísem os mesmo instrumentos de decodificação, o que não é real, pois estes instrumentos são adquiridos apenas por aqueles que têm a cultura escolar como cultura familiar.

Sendo assim, ao dissimular a cultura das classes dominantes através da postura, conteúdo, provas e cobranças escolares dominantes, a escola dissimula quem serão os agentes sociais capazes de obter sucesso escolar, como mostra os efeitos que isso tem. As diferenças nos resultados são vistas dentro das escolas como diferença de capacidades ao invés de diferenças sociais e culturais, fazendo-a ser uma instituição de reprodução e legitimação de desigualdades sociais.

3.1.4 Gestão, controle e mobilização social

A gestão do PNAIC se organiza como forma de rede colaborativa, onde são estabelecidas parcerias entre Ministério da Educação e seus órgãos correspondentes, Instituições do Ensino Superior, Estados e Municípios. Eles se organizam em função de construir toda a organização e funcionamento desta política pública que tem mobilizado o setor educacional desde o ano de 2012. Como responsáveis por toda a estrutura do programa, desde a construção, implementação, controle e manutenção, muitas são as distribuições de funções e cargos a fim de um bom funcionamento, na busca de cumprir a meta número 5 do PNE, “alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade”.

Antes de o PNAIC atingir o “chão” da sala de aula um grande arranjo institucional é constituído, de modo que todos os eixos possam ser organizados e contemplados pelo programa. Portanto, definem-se os papéis de cada instituição e delegam-se coordenadores, formadores, orientadores, supervisores e professores para que coloquem o Pacto em ação. Os cargos distribuídos dentro da proposta gestora do PNAIC atingem todos os níveis, municípios, estados, distrito federal e órgãos nacionais com a intencionalidade de acompanhar a modo macro e micro as ações que forem desenvolvidas, como podemos visualizar no quadro de atribuições e pré-requisitos aos cargos no PNAIC.

Quadro 9 - Atribuições e pré-requisitos aos cargos no PNAIC

QUADRO DE ATRIBUIÇÕES E PRÉ-REQUISITOS AOS CARGOS NO PNAIC			
		ATRIBUIÇÕES	PRÉ-REQUISITOS
EQUIPE DE	Coordenador	• Responsável	pelo <i>Cargos de Indicação pela</i>

GESTÃO	Estadual	monitoramento, avaliação e replanejamento das ações do PNAIC no âmbito do Estado; • Dialogar, definir metas, articular-se com as instituições formadoras e coordenar o processo de discussão e disseminação das ações do Pacto, em parceria com os demais coordenadores, e propor soluções para as dificuldades identificadas pelo Estado;	<i>respectiva Secretaria de Educação</i> • Ser servidor efetivo da Secretaria de Educação; • Ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais; • Possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização; • Ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los; • Ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais.
	Coordenador Undime	• Monitorar, avaliar e replanejar as ações do PNAIC para o estabelecimento e cumprimento das metas de alfabetização e letramento no âmbito dos municípios; • Dialogar e articular-se com as instituições formadoras, para atender às demandas dos municípios.	
	Coordenador Regional	• Realizar o monitoramento, avaliação e replanejamento das ações do PNAIC; • Articular diálogos com as instituições formadoras e os coordenadores locais para identificar escolas para acompanhamento <i>in loco</i> dos trabalhos.	
	Coordenador Local	• Supervisionar o desenvolvimento do programa nas escolas de seu território; • Realizar visitas periódicas para monitoramento; • Sugerir às instituições formadoras possibilidades de apoio especial às escolas mais vulneráveis.	
EQUIPE DE FORMAÇÃO	Coordenador Geral da Instituição Formadora		<i>Cargo indicado pelo dirigente máximo da IES.</i> • Ser professor efetivo da IES; • Ter experiência na área de formação continuada de profissionais da Educação básica; • Possuir titulação de mestrado ou doutorado.
	Coordenador adjunto		<i>Cargo indicado pela coordenação Geral da Formação na IES</i> • Ser professor efetivo

			da IES; • Ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; • Possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado.
	Formadores da Instituição formadora		<i>Cargo selecionado pelo coordenador Geral do IES</i> • Ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; • Ter atuado como professor alfabetizador ou formador de professores alfabetizadores durante, pelo menos, dois anos; • Ser formado em pedagogia ou áreas afins ou ter licenciatura; • Possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área da educação.
	Supervisor		<i>Cargo selecionado pelo dirigente da secretaria estadual ou distrital de educação e pelo Coordenador-Geral do IES.</i> • Ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; • Possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área da educação.
	Orientadores de estudo	• Acompanhar a prática pedagógica dos cursistas do PNAIC; • Buscar junto às instituições	<i>Cargo escolhido por processo de seleção-público e transparente</i>

		formadoras, aos professores da rede e na Internet, recursos e estratégias didáticas que levem à resolução de problemas detectados nas escolas.	• Ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção; • Ter sido tutor do Programa Pró-Letramento ou ter participado do Pacto nos anos anteriores; • Ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores.
PÚBLICO-ALVO	Professores alfabetizadores	• Planejar e executar ações pedagógicas visando o acompanhamento do progresso da aprendizagem de cada aluno em sua turma; • Compreender a importância de sua intervenção e da organização do tempo pedagógico para criar atitudes e rotinas de valorização da Leitura, da Escrita e da Matemática, em todos os componentes do currículo; • Dar continuidade às ações de formação continuada de professores no âmbito do PNAIC.	• Estar cadastrado no Censo Escolar do ano anterior no momento da constituição da turma de professores alfabetizadores; • Estar no exercício da função docente em turmas do 1º, 2º, 3º ano do Ensino Fundamental e/ou nas classes multisseriadas ou multietapa que possuem alunos desses anos.
	Coordenadores pedagógicos	• Participar das discussões relacionadas aos materiais e à formação do PNAIC; • Organizar o ambiente da escola, criando um clima propício à alfabetização, à cooperação e ao convívio; • Acompanhar o progresso da aprendizagem das turmas da sua escola; • Auxiliar os professores na definição de estratégias pedagógicas e seleção de materiais e tecnologias para atender às necessidades de aprendizagem de cada turma.	

Fonte: Quadro organizado pela autora em 2016, com base em dados disponibilizados no documento orientador do PNAIC de 2014.

Conforme mostrado no quadro, os cargos existentes para a gestão do PNAIC, de Coordenadores em nível Estadual, Undime, Regional e Local, são de indicação das respectivas Secretarias de Educação. Portanto, não se os pré-requisitos para que as pessoas possam ser indicadas. Porém, não há processo seletivo para que se escolham as

peessoas mais competentes ao cargo, sendo possível que escolhas de interesse político sejam realizadas. Com relação aos pré-requisitos exige-se “amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização”, mas não solicita-se formação alguma. Em pesquisa sobre a formação dos Coordenadores Estaduais, profissionais que ocupam os cargos de dirigentes em nível Estadual, obtemos uma realidade dentro dos 27 coordenadores, 17 que possuem currículo lattes (63%), destes a formação inicial se divide em: 5 – Letras; 5 – Pedagogia; 3 – Geografia; 1 – Filosofia; 1 – Serviço Social; 1 – Física; 1 – não consta. Entre estes 17 que investigamos, todos possuem pós-graduação, 13 têm pós-graduação *latto senso* e 6 *stricto senso*, sendo 3 apenas com mestrado, e os outros 3 com mestrado e doutorado. As áreas da pós-graduação se dividem entre as temáticas de: Educação, Língua Portuguesa, Alfabetização, Políticas Públicas, Planejamento Educacional, Gestão Escolar Psicopedagogia, Educação Infantil, Professores da pré-escola, Ciências da Educação e Física.

Através deste mapeamento podemos perceber que as escolhas realizadas pelas secretarias competentes à indicação consideram (uma vez que não sabemos a formação dos outros 37%) que os profissionais que ocupam estes cargos tenham uma formação em licenciatura, para que compreendam a realidade do ser professor em nosso país. Mesmo que a obtenção de uma pós-graduação não seja um pré-requisito ao cargo, verificamos que todos a possuíam, o que indica a importância destinada a uma boa formação destes profissionais. A formação obtida através de pós-graduação por estes profissionais indica uma capacitação coerente ao cargo, pois destinam-se à gestão escolar, políticas públicas, planejamento escolar, formações estas que capacitam a função de coordenação, os profissionais que não possuíam pós-graduação nestas áreas, eram formados em áreas que abrangem o conhecimento científico específico que trata o PNAIC, como em Educação, Língua Portuguesa, Alfabetização, Professores da pré-escola.

Em 2012 cria-se, portanto, um Comitê Gestor Nacional que tem como responsabilidade a tarefa de coordenar e avaliar em âmbito Nacional o PNAIC, sendo presidido

pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação, com participação dos titulares e suplentes da Secretaria da Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), do FNDE,

do INEP, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União dos dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e representante de outros órgãos e entidade que o Comitê julgar conveniente (PORTARIA Nº. 867/2012, ART. 10).

A composição deste Comitê, sofre uma recente mudança com a portaria nº. 1.093, de 30 setembro de 2016, pela supressão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). No rol das mudanças que foram estabelecidas no programa, no ano de 2016, cria-se na área da Gestão o Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e Letramento com a intencionalidade de trazer a gestão de modo mais próximo dos professores e dos demais atores relevantes para o processo de qualificar o ciclo de Alfabetização nas escolas públicas. Comporão este Comitê titulares e suplentes da Secretaria Estadual de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), representação das Instituições formadoras e de outros órgãos que o Comitê julgar conveniente. Portanto, verifica-se, através da composição deste Comitê, uma organização gestora centrada nos participantes que estão atuando mais diretamente com o corpo docente alfabetizador, portanto, mais próxima do que vem sendo realizado dentro das escolas, visto que o Comitê Nacional articula a participação apenas de dirigentes e responsáveis por órgãos governamentais.

Nesse sentido, entendemos que na organização do PNAIC os agentes que podem gerir, coordenar e avaliar a política são pessoas que assumem cargos políticos. Sendo assim, há uma concentração de agentes no “campo político”, como nomeia Bourdieu e, desse modo, há o “fechamento do campo” e só podem jogar o jogo político o jogador que sabe jogar esse jogo por pertencer ao campo. Porém, depois de três anos de implementação, sente-se a necessidade de aproximar a gestão dirigentes que estão mais próximos da realidade que vem sendo efetivada nas escolas, como sinaliza o Documento Orientador do PNAIC (2016, p. 16):

A criação do Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento é um exercício do regime de colaboração previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) e um reconhecimento de que os professores, embora diretamente responsáveis pela alfabetização das crianças, precisam do apoio dos dirigentes escolares, das redes de ensino, das instituições formadoras e do MEC nesse desafio de elevar o padrão de qualidade do Ciclo de Alfabetização nas escolas públicas. Obviamente, há outros atores relevantes: as famílias, as Associações de Pais e Mestres, os Conselhos Escolares, os Conselhos Municipais de Educação

e os diversos fóruns, associações e organizações regularmente instituídos.

As ações do PNAIC vêm sendo geridas e organizadas dentro das atribuições de tarefas distribuídas entre MEC, IES, Estados e Municípios. Cabe ao MEC e às Instituições de Ensino Superior ações de abrangência Nacional que de todo modo impactam as regiões micros, como os municípios. O MEC é o órgão responsável pela aplicação das avaliações externas em nível de alfabetização, assim como sua distribuição, o desenvolvimento e a distribuição de um sistema informatizado que colete e trate os dados da Provinha Brasil, como também é o responsável pela concessão de bolsas de apoio aos participantes do PNAIC e o fornecimento de materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias. Cabe ao MEC ainda promover parceria com os IES para realizar a formação continuada, como também fomentar ações de mobilização e gestão (PORTARIA Nº. 867/2012, ART. 11). Portanto, podemos identificar, dentro das atribuições dadas ao MEC, que ele atua diretamente com todos os eixos do programa no âmbito de gerir, estabelecer parceria para formar, suprir demandas materiais e financeiras, como avaliar e controlar os resultados obtidos.

Referente às atribuições dadas às instituições de ensino superior vemos (conforme o quadro de atribuições e pré-requisitos aos cargos do PNAIC) que elas se restringem ao eixo de formação de professores (tanto aos orientadores de estudo quanto aos professores alfabetizadores) e, de certa maneira, ao eixo de materiais didáticos, pois estes precisam ser de conhecimento e uso para que auxiliem na formação.

Cabe às IES organizarem todo o curso de formação de orientadores de estudo e de professores alfabetizadores, desde sua gestão acadêmica e pedagógica, a seleção de formadores, organização de espaço físico e material para realização dos cursos, certificar os concluintes dos cursos e apresentar relatórios parciais e finais sobre os mesmos ao MEC (PORTARIA Nº. 867/2012, ART. 12).

Dessa maneira, cabe às IES a “distribuição” do conhecimento científico, pressupondo que o campo acadêmico é o espaço que detém o poder de construção e divulgação do conhecimento científico. Saindo dos muros acadêmicos, o conhecimento científico deste campo tem alcançado seu uso social, na medida em que orientadores de estudo e professores alfabetizadores transpõem o conhecimento científico em prol da alfabetização de crianças da escola pública.

Os conhecimentos científicos que são disseminados correspondem à área do saber da alfabetização, envolvendo aspectos da linguística, conceitos de alfabetização e

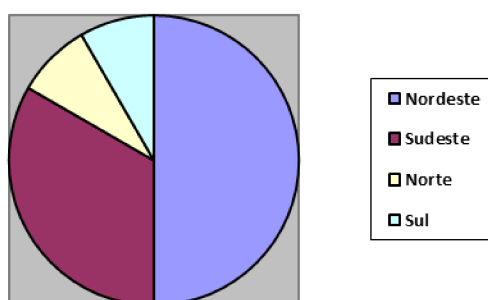
matemática de um determinado grupo de acadêmicos que detém o monopólio deste conhecimento científico em meio a tantos outros grupos de acadêmicos que defendem e lutam por um conhecimento científico na área da alfabetização que não corresponde ao que está expresso no PNAIC. Diante de um quadro²³ de participação de 41 universidades, distribuídas por todas as regiões do nosso país, com uma enorme participação de acadêmicos distribuídos entre coordenadores gerais, coordenadores adjuntos, formadores, supervisores e orientadores de estudo para ensinarem um único conhecimento científico, baseados nas mesmas epistemologias. Ao que parece, esta lógica vai contra a ordem de regularidades encontrada no campo acadêmico, que é um espaço de lutas e conflitos (BOURDIEU, 2008). Assim, nesse contexto, nos cabe entender a parceria estabelecida entre campo político e campo acadêmico para que os acadêmicos aceitem o monopólio na disseminação de um conhecimento científico alfabetizador.

Primeiramente, o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), foi convidado a organizar o material direcionado à formação dos professores alfabetizadores, o que representa a escolha de um dos centros de pesquisa que fazem parte da Rede de Formação de Professores com a epistemologia direcionada à alfabetização com foco no letramento. Juntamente com este Centro, outras universidades e instituições de pesquisa foram convidadas a fazer parte da construção dos cadernos de formação, jogos pedagógicos e demais materiais. Segundo o Jornal Letra A (2014), fizeram parte da elaboração pesquisadores das universidades e instituições: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Todo o material foi construído no decorrer de um ano entre 2011 e 2012.

²³ Em anexo o Quadro de Universidades formadora – por região.

Dessa maneira, podemos visualizar que a construção e elaboração dos materiais do PNAIC são advindas prioritariamente da região Nordeste, com uma segunda maior contribuição da região sudeste e uma minoria das regiões norte e sul de nosso país.

Imagem 9 - Regiões do Brasil responsáveis pela construção e elaboração dos materiais do PNAIC



Fonte: Imagem organizada pela autora em 2017 com base nos dados disponibilizados no Jornal Letra A (2014).

Na região Nordeste, a predominância das instituições formadoras é do estado de Pernambuco, contendo apenas a Universidade Federal da Bahia – UFBA, que não é deste estado. A predominância de pesquisadores deste estado como detentor do poder científico na área da alfabetização se evidencia mais ainda quando sinalizados nos cadernos de formação nas “Sugestões de Leituras”, textos e artigos de pesquisadores que fazem parte de grupos de pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco, como o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre “Didática da Língua Portuguesa”. Portanto, nos é claro o grupo científico que tem dominado o campo acadêmico na área de alfabetização e tem disseminado o conhecimento científico que lhe é legitimado. Em congruência com o grupo predominante do Estado de Pernambuco também encontramos o Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – CEALE, da Universidade Federal de Minas Gerais, do qual vários pesquisadores das universidades de Pernambuco também fazem parte. O CEALE é um centro que comporta vários professores pesquisadores que também possuem legitimação no campo acadêmico da alfabetização.

Dos professores pesquisadores que auxiliaram na produção dos materiais do PNAIC, estão listados como parte da equipe do CELL, ou como apoio ou como associados. O CEEL é um núcleo de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que foi criado no ano de 2004 para compor a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Portanto, antes de ser o centro de pesquisa

responsável pelo eixo de linguagem do PNAIC, já havia sido o centro responsável pelos programas Pró-Letramento, Brasil Alfabetizado e Programa Nacional do Livro Didático.

Dessa maneira, fica instituída no PNAIC a vertente epistemológica que deve ser seguida por todas as universidades, professores formadores, orientadores de estudo e professores alfabetizadores. Os professores formadores, por sua vez, ao se voluntariarem²⁴ a participar do programa, coadunam com a vertente expressa pelo PNAIC, pois existe todo um material a ser seguido, carregado da epistemologia da alfabetização que ali se encontra legitimada.

Na fala de Eliana Albuquerque²⁵ sobre como ela avalia a relação da Universidade com o PNAIC, a professora vislumbra a parceria como um aspecto positivo, ressaltando a importância dos acadêmicos e a academia voltarem seus conhecimentos às demandas sociais. Essa aproximação entre escola e universidade possibilitou aos acadêmicos estarem mais perto de seus objetos de pesquisa.

[...] esse é um dos *pontos positivos* do programa, uma vez que a articulação entre universidade e escola pública é fundamental. O PNAIC possibilitou que os *professores das universidades se envolvessem de forma mais efetiva na construção das práticas de alfabetização* considerando não apenas o seu objeto de pesquisa, mas o cotidiano da escola. (...) Essa experiência é importante para a formação inicial e continuada dos professores, e para o *desenvolvimento das pesquisas* (grifos nossos - ENTREVISTA ELIANA ALBUQUERQUE).

As universidades têm, portanto, a funcionalidade de formar os professores e orientadores de estudo, permitindo um contato próximo à realidade das crianças em fase alfabetização e à própria formação e conhecimento possuído pelos professores.

Está designado as Instituições de Ensino Superior (IES), ao que se refere a formação continuada: realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação; selecionar os professores formadores; assegurar espaço físico e material de apoio aos encontros de formação; certificar os professores que realizaram o curso; apresentar relatórios finais e parciais sobre a execução do curso (PORTARIA Nº 867/2012).

²⁴ Com relação ao programa anterior, Pró-Letramento, o PNAIC fornece autonomia as universidades e aos professores pesquisadores a se voluntariarem a serem formadores.

²⁵ Professora associada na Universidade Federal de Pernambuco, colaboradora do CEALE, pesquisadora de temas voltado à prática de leitura e escrita e formação de professores.

Fica, então, a cargo das Instituições de Ensino Superior papéis extremamente importantes, dentre eles destacamos a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação e a seleção dos professores formadores.

Retomando as distribuições de funções estabelecidas para que o PNAIC funcione em harmonia precisamos esclarecer o papel dos Estados, Distrito Federal e Municípios nesta gestão. O propósito de suas atribuições se liga à adesão e execução do PNAIC nas escolas públicas. Cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios primeiramente à adesão²⁶ ao PNAIC, depois promover a participação das escolas de sua rede de ensino nas avaliações realizadas pelo INEP, como aplicar a Provinha Brasil e “informar os resultados pelo o Sistema disponibilizado pelo MEC”, gerenciar e monitorar as ações do Pacto, designar coordenadores para compor a equipe de gestão, indicar orientadores de ensino, dar assistência técnica às escolas e municípios com mais dificuldades e garantir a participação por parte dos professores (PORTARIA 867/2012, ART. 13 e 14). A Portaria nº. 1.093/2016, que altera a Portaria nº. 867, art. 13, indica que a adesão ao Pacto vincula-se à necessidade de “elaborar, ouvida a seccional da Undime do estado, Plano de Gestão, no qual deverão constar estratégias de monitoramento das ações do Pacto e de avaliação periódica dos estudantes”, como no art. 14 destinado apenas aos municípios “participar da elaboração do Plano Gestão”.

Recentes são as alterações nas portarias que demonstram uma descentralização da gestão do PNAIC focada no Comitê Gestor Nacional, para uma gestão que atende com mais especificidade os estados, que se aproximam com mais facilidade dos municípios, que agora são convocados a participar da elaboração de um plano de gestão. Segundo o Jornal letra A (2014), cada região e cada município adaptam as diretrizes do Pacto de acordo com suas realidades, mas, por se tratar de um programa de abrangência nacional, há um grande desafio em estabelecer diálogo entre todas as instituições.

Diante destas funções estabelecidas em regime colaborativo, organiza-se de que forma se dará a participação como um todo. Vejamos um quadro que ilustra a atual organização de participantes do PNAIC.

Quadro 10 - Organização do quantitativo de participantes do PNAIC de acordo com a função

	Perfil	Nº de Participantes
Equipe de Gestão	Coordenador Estadual	1 por Estado

²⁶ Todos os Estados e Distrito Federal aderiram ao PNAIC em seu primeiro ano de implementação (2013).

	Coordenador Undime	1 por Estado
	Coordenador Regional	1 por Regional
	Coordenador Local	1 por Município
Equipe de Formação	Coordenador-geral da instituição formadora	1 por instituição formadora
	Coordenador Adjunto	2 por instituição formadora; 1 para cada área de formação: Gestão; e Alfabetização e Letramento.
	Formadores da instituição formadora	1 para 30 coordenadores; 1 para 30 orientadores de estudo.
	Supervisor	1 para 75 orientadores de estudo
	Orientadores de Estudo	1 para 30 professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos
Público-alvo	Professores alfabetizadores e coordenador pedagógico	O número de vagas ofertadas varia conforme o número de turmas cadastradas no Censo Escolar 2015.

Fonte: Dados adaptados do Documento Orientador do PNAIC em ação – 2016 p. 12.

O MEC, ao instituir a Rede de Formação de Professores, previa toda uma organização dos programas de formação continuada de professores em parceria com as universidades, como explicita nas características desejáveis do programa:

V. projetem a implementação, em larga escala, dos programas de formação e a implantação das novas tecnologias, em associação com instituições de ensino superior e outras organizações, por meio de convênios com os municípios, estados e Distrito Federal; e VI. proponham procedimentos eficazes de gestão do projeto, que garantam um trabalho contínuo com as redes públicas de educação, por meio de ações que integrem a escola, a administração pública e as instituições de ensino superior (EDITAL Nº. 01/2003 – SEIF/MEC, p. 7).

Podemos perceber, então, que as universidades estão vinculadas ao PNAIC com cargos que, dentro do campo acadêmico, possuem seu valor e, mais ainda, área específica das ciências humanas, onde se encontra o objeto do conhecimento. Retomamos o que Bourdieu (2008) explicita a respeito do campo acadêmico: os agentes desse campo adquirem seu poder através do prestígio ou cargos políticos da universidade, não sendo os dois poderes associados ser regularidade deste campo.

Portanto, indago-me se as indicações²⁷ realizadas pelo dirigente máximo da Instituição de Ensino Superior conferem o cargo por se tratar de acadêmico de prestígio ou de político? E os demais cargos oriundos pelos coordenadores gerais das universidades, não trazem um fechamento ao campo acadêmico? Ainda, se as universidades tomam a função ativa no programa, como torná-lo objeto de pesquisa e conseguir “manter-se distante”?

A equipe gestora do PNAIC, conforme dividido no quadro visto, é composta por profissionais indicados pelas respectivas secretarias, possuindo como atribuições a responsabilidade de monitorar, avaliar e replanejar as ações do PNAIC em seus diferentes âmbitos, estado, Distrito federal e municípios. Porém, mesmo diante de uma equipe variada e numérica, ocorreram descompassos entre as ações previstas e sua execução, o que acarretou empecilhos para o bom andamento das atividades, como “atrasos no cronograma e distribuição do material, corte e atraso no pagamento de bolsas etc.” (ALBUQUERQUE, 2015). Dessa maneira, visualizamos a funcionalidade da equipe gestora em prol de cobrar resultados através de monitoramento, porém sem aporte para suprir as demandas de gerenciamento.

A gestão do Pacto se baseia no controle e monitoramento das ações para respaldar o desempenho do programa, incentivando a comunidade escolar e sociedade local a acompanhar o andamento das ações do Pacto. Para tal, o MEC desenvolveu um módulo denominado SISPACTO, que faz parte de outro sistema, o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). O SISPacto é uma ferramenta tecnológica que tem por objetivo trazer transparência e agilidade ao que está sendo realizado no Pacto. Outras ações são previstas para que se monitore esta política, como elencamos:

- III – Promoção, por meio do Conselho Municipal, dos conselhos escolares, dos conselhos de acompanhamento e controle social da educação e organizações da sociedade civil, do acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, bem como todas as demais ações de caráter suplementar com impacto direto na aprendizagem e permanência da criança na escola;
- IV – Fortalecimento dos conselhos de educação e escolares envolvidos no acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto
- V – Mobilização da comunidade escolar, dos conselhos de educação e da sociedade local em torno das ações do Pacto (PORTARIA Nº. 867/2012, ART. 10).

²⁷ Ver quadro de atribuições e pré-requisitos aos cargos no PNAIC, quadro 9.

Portanto, a comunidade escolar é convidada a participar do processo de acompanhamento e monitoramento do PNAIC, atribuindo-lhes a responsabilidade da educação das crianças.

O programa do PNAIC teve uma grande adesão nacional, como já salientamos, e um dos motivos elencados pela Eliana Albuquerque se dá pelo grande apoio financeiro que obteve. Tanto os professores alfabetizadores como os orientadores de estudo podem ter bolsas de estudos concedidas pelo MEC e regulamentadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FDNE, como um incentivo à formação continuada do professor.

A Medida Provisória nº. 586, de 8 de novembro de 2012, dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da união aos entes Federados que aderirem ao PNAIC e explicita que este financiamento objetiva dar suporte à formação continuada dos professores alfabetizadores, como também dar reconhecimento aos resultados alcançados pelas escolas e profissionais na execução das ações do PNAIC. A Portaria nº. 1.458, de 14 de dezembro de 2012, define as categorias e os parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa para os participantes do Pacto, medidas estas que, ao longo do programa, sofreram alterações através das Portarias nº. 155 e 154, de 22 de março de 2016. Alguns critérios são estabelecidos para que haja o recebimento da bolsa, como ter frequência, realizar as atividades e monitoramento²⁸, sendo que cada participante precisa atender aos critérios e ao cronograma mensal:

Quadro 11 - Cronograma mensal de atividades a serem desenvolvidas como pré-requisito para o recebimento de bolsa

DIAS	Ações a serem desenvolvidas
15 a 17	Avaliação dos perfis municipais: professor alfabetizador avalia o orientador e este avalia o professor alfabetizador e o coordenador local.
18 a 20	Coordenador local avalia seus orientadores.
20 a 26	Avaliação dos perfis da universidade.
27 a 30	Aprovação das avaliações pelo coordenador adjunto e coordenador IES.
1 a 3 – mês seguinte	Autorização de pagamento pelo coordenador IES.

Fonte: Documento orientador do PNAIC, 2016.

²⁸ As atividades de Monitoramento ocorrem através do Sistema SisPacto. Neste sistema os participantes avaliam sua própria atuação como também avaliam a atuação de outros participantes do (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2016).

As datas dos cronogramas variam a cada ano, dependendo de quando ocorreu a formação e toda a mobilização de atividades para os cursos. Como o PNAIC possui uma equipe que abrange diversos cargos, para que sua gestão se efetive e funcione, de fato, os pagamentos de bolsa são concedidos a todos os envolvidos no programa, variando o rendimento de acordo com o cargo ocupado, como podemos perceber no quadro²⁹, a seguir:

Quadro 12 - Valores de bolsas concedidas aos participantes do PNAIC

	Perfil	Valor da bolsa
Equipe de Gestão	Coordenador Estadual	R\$ 2000,00
	Coordenador Undime	R\$ 2000,00
	Coordenador Regional	R\$ 1400,00
	Coordenador Local	R\$ 1200,00
Equipe de Formação	Coordenador-geral da instituição formadora	R\$ 2000,00
	Coordenador Adjunto	R\$ 1400,00
	Formadores da instituição formadora	R\$ 1100,00
	Supervisor	R\$ 1200,00
	Orientadores de Estudo	R\$ 765,00
Público-alvo	Professores alfabetizadores e coordenador pedagógico	R\$ 200,00

Fonte: Quadro adaptado do Documento orientador do PNAIC, 2016.

Como podemos visualizar no quadro, todos os participantes do PNAIC têm direito à bolsa de apoio, fazendo com que o programa tenha uma mobilização financeira muito grande (em virtude da quantidade de participantes³⁰) e que, em comparação ao programa antecedente, os gastos e investimentos foram bem mais elevados. Esse investimento financeiro é dos motivos pelos quais o PNAIC teve grande adesão por parte dos municípios, universidades, estados e Distrito Federal, como relata em Eliana Albuquerque (2016) em entrevista:

²⁹ A Portaria nº. 1458/2012 previa o cargo e o pagamento ao Coordenador das ações do Pacto nos Estados, Distrito Federal e municípios. Porém, no ano de 2016, este cargo foi dividido para compor dois cargos: Coordenador regional das ações do Pacto e Coordenador Estadual das ações do Pacto.

³⁰ Em 2013 participaram do eixo de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: 53 coordenadores estaduais, 5424 coordenadores municipais, 78 coordenadores no âmbito das IES, 170 supervisores (IES), 645 formadores (IES), 15.950 orientadores de estudos e 317.462 professores alfabetizadores das redes estaduais e municipais de ensino. O processo de formação continuada é coordenado por 38 IES públicas, sendo 31 federais e 7 estaduais.

O Pró-Letramento foi um programa de formação continuada de professores proposto pelo MEC em parceria com as universidades públicas que integravam a Rede Nacional de Formação de Professores na área de matemática e linguagem. As Secretarias de Educação municipais e estaduais podiam fazer a adesão ao programa e, como contrapartida, deveriam possibilitar toda a estrutura para seu funcionamento, que incluía o financiamento da participação dos orientadores de estudo nos encontros de formação promovidos pelas universidades e a organização dos encontros dos orientadores de estudo com os professores. Não havia a ajuda de custo paga pelo MEC aos professores para participarem dos encontros aos sábados. A maioria das secretarias de educação não disponibilizava, na carga horária dos docentes, o horário da formação e muitos professores não podiam participar ou desistiam porque trabalhavam em mais de um turno e tinham outros compromissos. A experiência do Pró-Letramento foi fundamental para se pensar na organização do PNAIC. A orientação para que os encontros fossem mensais e aos sábados e a ajuda de custo dada aos professores possibilitaram maior participação.

Portanto, evidencia a fala de Eliana Albuquerque (2016) que um dos motivos do pró-letramento ter tido uma menor adesão com relação ao PNAIC se deu pela falta de apoio financeiro da União para os Estados e Municípios que aderiram e, em contrapartida, este programa foi essencial para que se efetivassem mudanças benéficas ao próximo programa de formação de professores, que no caso é o PNAIC. Assim, é de suma importância compreender a configuração dos professores antecessores para se repensar novas políticas, novas práticas. E, assim, também se faz importante analisarmos as políticas que estão vigentes, como o PNAIC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizando uma breve explanação acerca do que discutimos ao longo desta dissertação, destacamos a importância que as políticas educacionais, em especial as políticas de formação de professores voltadas à alfabetização, tenham continuidade para gerar mudanças plausíveis. Porém, este é outro empecilho que o PNAIC enfrenta, pois o Programa se enquadra como uma política de governo, ou seja, o governo vigente que assume as diretrizes referente às ações do programa. Por isso, é possível que grandes mudanças ocorreram ou até mesmo que seja previsto seu fim.

Foram enfrentadas diferentes situações ao longo dos quatro anos de implementação do Pacto, entre elas o Projeto de Lei nº. 5609/2013, que tramitou no Congresso em substituição à Lei nº. 12.801/2013³¹, na busca de modificar aspectos centrais do PNAIC, como a mudança da alfabetização até os seis anos de idade e a utilização de métodos fônicos, baseados em instruções explícitas sobre a relação grafema (letra) e fonema (som), proposta essa rejeitada (PL nº. 5609/2013). O corte orçamentário que refletiu no atraso do pagamento das bolsas, a diminuição de oferta de bolsas de estudo e a redução da carga horária nos cursos de formação³². Sobre os cortes orçamentários com o programa em andamento, Eliana Albuquerque (2016) expressa sua insatisfação: “Os cortes quebram a dinâmica da formação, como a discussão mensal, aos sábados, sobre a construção das práticas de alfabetização. É lamentável”. E, recentemente, com a mudança de governo, tivemos empossado como Ministro da Educação Mendonça Filho, autor de projeto de lei que visa alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece o prazo de alfabetização de alunos da escola pública até os seis anos de idade, contrariando várias linhas pedagógicas que são contrárias à alfabetização precoce, inclusive a linha pedagógica adotada pelo PNAIC (REVISTA EDUCAÇÃO, 2016).

É perceptível que para efetivar mudanças significativas devemos investir, em longo prazo, na formação dos professores alfabetizadores e orientadores de estudo, como investir na continuidade dos programas propostos e que as mudanças a serem

³¹ Lei nº. 12.801/2013, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

³² Os cursos presenciais ofertados pelas IES passaram de 200 horas para 100 horas. Para os professores alfabetizadores passaram de 160 horas para 80 horas, causando uma diminuição de 50% da carga horária.

feitas sejam baseadas em estudos e pesquisas concretas, não somente em opções políticas.

Quanto ao currículo proposto nos textos, percebemos que carrega um discurso de compreender as diversidades, reconhecer as diferenças e minimizar as desigualdades sociais existentes. Porém, isto fez-nos refletir sobre as contradições desse discurso ao afirmar, ao mesmo tempo, o respeito às diferenças de aprendizagem como um direito do aluno e estabelecer o tempo que este aluno deve consolidar seus conhecimentos.

Também nos atentamos à aproximação do PNAIC a um currículo multicultural, que nos traz satisfação por suas concepções e pelo modo de compreender a educação, pois o multiculturalismo pode ser uma medida política capaz de integrar e reconhecer os diversos grupos étnicos e culturais minoritários. Portanto, nossa realidade atual mostra que a escola, ao invés de assumir o papel de integração social, ainda homogeneiza os indivíduos, desvalorizando as diferenças existentes. O objetivo da educação básica, desde o início da República, tem sido forjar um comportamento padrão, com uniformes, regras gerais, linguagem adequada, provas que direcionam o padrão de conhecimentos que os alunos devem possuir, entre tantas outras maneiras de efetivar um currículo monocultural no interior das escolas (KLINKE, 2003). Por outro lado,

[...] cabe ao sistema educacional entender o pluralismo, buscar sua liberdade cultural sem preconceitos com postura crítica e, por meio de um currículo multicultural conciliar a identidade nacional com a presença de um mundo globalizado. Um currículo multicultural pode harmonizar os conhecimentos comuns a todos com as particularidades culturais de cada grupo, enfrentando a contradição entre igualdade e as desigualdades sociais e culturais (TEIXEIRA E BEZERRA, 2007, p. 57).

Os educadores, nesse cenário, deveriam, pois, enfrentar os desafios colocados pelo multiculturalismo e promover análise das diferentes linguagens e a valorização das expressões culturais, além de favorecer um ambiente com experiências de produção cultural que ampliem o horizonte cultural dos educandos (CANDAU, 2012).

Esta proposta curricular coaduna com a proposta de alfabetização explicitada nos cadernos, pois, ao entender que o processo de compreender o Sistema de Alfabetização não deve se desvinculá-lo da forma de apropriação do funcionamento do mundo, trazendo aos alunos a necessidade de ter experiências culturais, circularem por diversos espaços, ampliar seus horizontes culturais.

Não podemos deixar de explicitar que o PNAIC não adota um modelo ou uma metodologia de alfabetização, mas que assimila diferentes propostas. Como Mortatti

(2010) nos esclareceu, não há mais um modelo único de implementação na alfabetização. Percebemos a presença de autores como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que contribuíram com as ideias inovadoras retratadas em *Psicogênese da língua escrita*, e de Magda Soares, com a distinção e associação da necessidade em se alfabetizar letrando e que constituem a forma de enxergar a alfabetização pelo PNAIC.

Essa proposta curricular e concepção de alfabetização tem sido propagada aos professores alfabetizadores de nosso país através da parceria estabelecida entre o MEC e as universidades públicas, que possuem a função de formar os professores formadores. Então, na busca por responder nossa pergunta central, por que alterar uma política de formação de professores alfabetizadores? Ao que nos indica a pesquisa, a meta existente na substituição de uma política de formação de professores voltada para a alfabetização por outra política é o aperfeiçoamento das políticas anteriores a partir do acúmulo de experiências nelas vivenciadas, com relação à organização da proposta, o alcance do público-alvo, mudanças curriculares, renovação das metas a serem alcançadas, envolvimento e responsabilização de diferentes instâncias, assim como maior participação de universidades de nosso país. A parceria com as Universidades distintas demonstra um comprometimento e um consenso em disseminar o mesmo conhecimento epistemológico, acordado pelo MEC através da escolha pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que possui o Centro de Estudos em Educação e linguagem (CEEL), responsável por organizar os materiais direcionados à formação dos professores alfabetizadores direcionada à alfabetização com o foco no letramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M.; CORDIOLLI, M. (Orgs.) **Projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**: projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL nº. 8.035/2010. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

ALBUQUERQUE, Andrea Serpa de; RIBEIRO, Simone. Educação do Campo e o (im) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Revista Educ. Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 45-61. Fev. 2015.

ALFERES, Marcia Aparecida. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do programa Pró-Letramento**. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009.

ALVES, N. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Ângela et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 49-66.

ANTUNES, Ricardo. As formas contemporâneas de trabalho e a desconstrução dos direitos sociais. In: SILVA, M. O. da S.; YASBECK, C. **Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Cortez; São Luís, MA: FAPEMA, 2006.

AVANCINI, Marta. Novo ministro da educação enfrenta dilema entre a eficiência e o consenso. **Revista Educação**. 22 jun. 2016. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/novo-ministro-da-educacao-enfrenta-dilema-entre-eficiencia-e-o-consenso-2/>. Acesso em: 06 set. 2016.

BALL, Stephen J. Grandes políticas, un mundo pequeno. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. In: NARODOWSKI, Mariano (Org.). **Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela**. Buenos Aires: Granica, 2002. P. 103-128.

BOKOVA, Irina. **Uma mensagem para o Dia Internacional da Alfabetização 2016**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Set. 2016. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/a_message_for_the_international_literacy_day_2016/. Acesso em: 06 set. 2016.

BOURDIEU P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1977.

_____, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a Teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa – Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____, Pierre. A escola conservadora. In: Bourdieu, P. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1998. P. 39-64.

_____, Pierre. Campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 5. Brasília, jan.-jul. 2011. P. 193-216.

_____, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: **Questões de sociologia**. Tradução: Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. P. 89-94.

_____, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu: Sociologia. **Grandes Cientistas Sociais**, nº. 39. São Paulo: Ática, 1983b. P. 122-155.

_____, Pierre. **Coisas Ditas**. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____, Pierre. **Homo academicus**. Tradução: Ariel Dillon. SigloXXI Editores. Buenos Aires: Argentina, 2008.

_____, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução: Denise Barbara Catani. Editora Unesp. São Paulo, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Toda Criança aprendendo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 84, nº. 206/207/208 jan./dez. 2003.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Base da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Ministério da educação. **Edital nº. 02/2003 – SEIF/MEC**. Torna público que estará recebendo propostas de universidades brasileiras que possuam ou tenham interesse em constituir centros de formação continuada, desenvolvimento de tecnologia e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, 2003.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores de Educação Básica**: orientações gerais. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Guia Geral. Brasília: MEC/SEB/SEED, 2012b.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: O Brasil do futuro com o começo que ele merece. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. Todos pela Educação. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Editora: Moderna, 2016.

_____. MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Alfabetização na idade certa**. Brasília. Secad, 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Documento orientador**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. Portaria nº. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 129, 5 jul. 2012. Seção 1. P. 22-23.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

_____. Portaria nº. 155, de 22 de março de 2016. Altera a Portaria do MEC nº. 1458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 56, 23 mar. 2016. Seção 1, p. 19.

_____. Portaria nº. 1458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I. da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 243, 18 dez. 2012. Seção 1, p. 15

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. **Portaria nº. 153 de 22 de março de 2016**. Altera a portaria MEC nº. 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e amplia as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 56, 23 mar. 2016. Seção 1, p. 18 e 19.

_____. **Projeto de nº. Lei 5.609, de 21 de maio 2013**. Altera a Lei nº. 12.801, de 24 de abril de 2013, para dispor sobre a reestruturação do Ensino Fundamental de 9 anos, para garantir à criança, a partir dos 6 (seis) anos de idade, a aquisição da alfabetização/letramento na perspectiva da ludicidade e do seu desenvolvimento global. Disponível em:
<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=577726>>
Acesso em: 06 set. 2016.

_____. **Decreto nº. 9005, de 14 março de 2017**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS por Funções Comissionadas do

Poder Executivo - FCPE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9005.htm. Acesso em: 06 mai. 2017.

BRESSER PEREIRA, Luís C. **A Reforma do Estado nos anos 90**: Lógica e mecanismos de controle. Lua Nova, n. 45, 1998. P. 45-95.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao **anúncio** de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1 (79), p. 155-177, jan./abr. 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Didática Crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1996.

CARDOSO, Monica. Pnaic chega à reta final acenando resultados e desafios. **Plataforma do Letramento**. 23 mar. 2016. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/972/pnaic-chega-a-reta-final-acenando-resultados-e-desafios.html>. Acesso em: 06 set. 2016.

EDITORIAL. O contexto político e a educação Nacional. **Revista Educação & Sociedade**. Vol. 37, n. 135, Campinas, mai.-jun. 2016.

EXAME. **Os dez países com mais analfabetos no mundo**. Notícia de 29 jan. 2014. Escrito por Guilherme Dears. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/mundo/album-de-fotos/os-10-paises-com-mais-analfabetos-no-mundo>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

FARIA, Luciano Mendes de. **A educação em tempos sombrios**: perspectivas para a educação no governo Provisório de Temer Blogdopensar, 26 mai. 2016. Disponível em: <<https://blogdopensar.wordpress.com/2016/05/26/a-educacao-em-tempos-sombrios-perspectivas-para-a-educacao-no-governo-provisorio-de-temer/>>. Acesso em: 06 mai. 2017.

FERRARO, A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 35-49, 1985.

FERRARO, Alceu Ravanello. História quantitativa da alfabetização. In: **Letramento no Brasil Reflexões a partir do INAF 2001**. RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). São Paulo: Global, 2004.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. **Formação Continuada e ensino da escrita**: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 92, n. 231, p. 370-385, maio/ago. 2011.

FERREIRO, Emilia (Org.). **Os filhos do analfabetismo**: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Trad.: Maria Luiza Marques Abaure. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1999.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada**: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Ed. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

_____, Luiz Carlos de. Qualidade Negociada: Avaliação e Contra-regulação na Escola Pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v.26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

_____, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 06 set. 2016.

_____, Luiz Carlos de Freitas. **Base Nacional (mercadológica) comum** . Blog do Freitas. 20 jul. 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/author/freitaslc/>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina & BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

_____, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte/Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmaz de Afonso André. Brasília: UNESCO, 2011.

GLOBO. **Brasil é o 8º país com maior número de analfabetos adultos, diz, Unesco**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/01/brasil-e-o-8-pais-com-mais-analfabetos-adultos-diz-unesco.html>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília/DF, MEC/INEP, 2003.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 1516-3296; n. 35. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. 137p.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de Indicadores** 2014. Coordenação de Trabalho e Rendimento. ISBN 978-85-240-4365-9. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. 102 p.

IPEA. **Evolução do Analfabetismo e do Analfabetismo Funcional no Brasil – Período 2004-2009**. 2010.

KRAWCZYK, Nora. **A Reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo. Xamã. 2008.

_____, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. **Uma perspectiva histórico- -sociológica da reforma educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990**. Brasília: Liberlivro, 2012.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões**. Revista Brasileira de Educação. Nº 18, Set-Dez 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download/encontro_paic_24_2602_2010/historias_dos_metodos_de_alfabetizacao_brasil_pdf>. Acesso em 18 out. 2016.

MOURA, Bruna; OLIVEIRA, Rodrigo. Um ano de Pacto: apenas o começo. **Letra A, o jornal do alfabetizador**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Edição Especial. Ano 10, n. 37., p. 8-11. Ceale/UFMG. Belo Horizonte, mar./abr. 2014.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições *In Revista Educação & Sociedade*: Revista quadrimestral de Ciências da Educação. Campinas: Cedes (Centro de Estudos da Educação e Sociedade), n. 78, Ano XXIII. Abr. 2002. P. 15-36.

_____, Marco Aurélio. **Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: permanências e rupturas**. RBPAE, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009

_____, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PAIVA, Vanilda. **Um século de educação Republicana**. Pró-Posições, Campinas, v.1, n. 2, p. 7-21, jul. 1990.

PAINI, Leonor Dias; GRECO, Eliana Alves; AZEVEDO, Ana Laura; VALINO, Maria de Lurdes; GAZOLA, Sebastião. **Retrato do analfabetismo**: algumas considerações sobre a educação no Brasil. Acta Sci. Human Soc. Sci. Maringá, v. 27, n. 2, p. 223-230, 2005.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Caderno temático do programa de Governo: **Mais Mudanças, Mais Futuro**. Coligação Dilma Rousseff Presidente. São Paulo. 2014.

_____. Caderno temático do programa de Governo: **Uma escola do tamanho do Brasil**. Coligação Lula Presidente. São Paulo, 2002.

PERES, Marcos. Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região nordeste. **Revista Sociedade & Estado**, Brasília/DF, vol. 26, n. 3, set./dez., 2011.

PINHO, Marcelo Simões Serran de. **Políticas de segurança pública: análise do campo no legislativo federal**. 190f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

RIBEIRO, Vera Mazagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. In: **Educação & sociedade**, ano XVIII, n. 60, dez. 1997.

_____, Vera Masagão. **O analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil**. Boletim INAF (Indicadores de Alfabetismo Funcional). São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2006.

ROCHA, Gladys. **Concepções de alfabetização e analfabetismo em campanhas de alfabetização**: O caso do Programa Alfabetização Solidária. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Tese (Doutorado em Educação), 2004.

SANTOS, S. R. M. **A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**, o Pró-Letramento e os modos de formar os professores. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p.143-148, jul./dez. 2008.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **A reforma do estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SINGER, André. Cutucando onças com varas curtas - O ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014). **Revista Novos Estudos**. São Paulo, n. 102, p. 39-67, jul. 2015.

SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 0, p. 5-16, set./dez. 1995.

_____, Vera Masagão. **O analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil**. Boletim INAF (Indicadores de Alfabetismo Funcional). São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2006.

_____, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan.-abr. n. 25, 2004.

_____, K. C. D. Trabalho docente e conhecimento. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp.**, n. 46, p. 53-59, jan. 2010.

TEIXEIRA, Célia Regina; BEZERRA, Roseane Dal Bello. Escola, currículo e cultura(s): a construção do processo educativo na multiculturalidade. **Revista Dialogia**. São Paulo. v. 6, p. 55-63, 2007.

TEODORO, Antônio. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília, Liber Livro, 2011.

YOUTUBE. **Campanha publicitária – Educação de jovens e adultos**. Online vídeo clip: Youtube, Canal do Ministério da educação, Fev. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=srIUUb4M7io>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

_____. **Brasil Alfabetizado – casa**. Online vídeo clip: Youtube, Ministério da Educação, Jan. 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HxNFIBenvHA>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

ANEXOS

Carga horária dos professores alfabetizadores		
	2015 (80horas)	2016 (160 horas)
Seminário	4h	16h
Encontros	5 x 8h	10 x 8h
Seminário de Socialização	16h	8h
Outras atividades	20h	56h

Fonte: Brasil, Caderno de Apresentação, 2015, p. 43.

Carga horária dos orientadores de estudo		
	2015 (100horas)	2016 (200 horas)
Seminário 1	32h	40h
Seminário 2	24h	4 x 24h
Seminário 3	24h	24h
Outras atividades	20h	40h

Fonte: Brasil, Caderno de Apresentação, 2015, p. 43.

Carga horária dos coordenadores locais		
	2015 (32horas)	2016 (64 horas)
Seminário	8h	16h
Encontros	2 x 8h	4 x 8h
Seminário de Socialização	8h	16h

Fonte: Brasil, Caderno de Apresentação, 2015, p. 43.

APÊNDICES

QUADRO DE UNIVERSIDADES PARTICIPANTES DO PRÓ-LETRAMENTO	
UNIVERSIDADES	ESTADOS ATENDIDOS
Universidade Estadual do Ceará - UECE	Ceará
	Maranhão
	Piauí
Universidade Estadual de Maringá - UEM	Paraná
Universidade Federal de Minas Gerais - UEMG	Minas Gerais
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	Paraná
Universidade do Estado da Bahia - UNEB	Bahia
Universidade Estadual Júlio Mesquita - UNESP	São Paulo
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	São Paulo
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS	Rio Grande do Sul
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	Espírito Santo
	Mato Grosso
	Rio Grande do Norte
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	Minas Gerais
Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP	
Universidade Federal do Pará - UFPA	Tocantins
	Roraima
	Pará
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Pernambuco
	Paraíba
	Rio Grande do Norte
	Sergipe
	Alagoas
	Mato Grosso
Universidade Federal do Paraná - UFPR	Paraná
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Minas Gerais
	Rio de Janeiro
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Santa Catarina
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Rio Grande do Sul
Universidade Federal de Uberlândia - UFU	Minas Gerais
Universidade Federal do Vale dos Jequitinhonha - UFVJM	
Universidade Federal de Brasília - UNB	São Paulo
	Goiás
	Amazonas
	Distrito Federal
	Pará

	Mato Grosso do Sul
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	Amapá

Teses e dissertações do BDTD a partir da busca por: “PNAIC”				
Nº	Título	Dissertação/Tese	Ano	Instituição
01	Aprendizagem social no jogo equilíbrio geométrico (PNAIC): por uma analítica existencial do movimento	Dissertação	2015	UFPB
02	(Re)Ensinando a alfabetizar: um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (2012)	Dissertação	2016	USP
03	Construção de práticas de alfabetização no contexto dos programas ALFA e BETO e PNAIC	Tese	2015	UFPE
04	Formação continuada do professor alfabetizador proposta pelo PNAIC: O papel do orientador de estudo no processo formativo	Dissertação	2015	UFPE
05	Contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino da geometria no ciclo de alfabetização	Dissertação	2016	UNESP
06	Era uma vez... alfabetização matemática e contos de fadas: uma perspectiva para o letramento na infância	Dissertação	2015	PUC–Campinas
07	A tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC	Dissertação	2015	UFPB
08	Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais – PNAIC e PROUCA – para a alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública	Dissertação	2015	PUC–RS
09	O que os professores da rede pública Estadual do semiárido sergipiano dizem sobre o PNAIC – Eixo matemática	Dissertação	2015	UFS
10	A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Dissertação	2014	UFSC
11	Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa	Dissertação	2014	UFJF
12	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): A educação como legitimação e dominação social	Dissertação	2016	UFC

13	O papel do coordenador pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	Dissertação	2015	PUC – SP
14	Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de São Paulo: proposições e ações	Dissertação	2006	PUC–SP
15	Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	Tese	2015	UNESP
16	Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almejadas por docentes participantes	Dissertação	2015	UNINOVE
17	A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita: ressignificando o processo de alfabetização	Dissertação	2015	UFPB
18	Alfabetização e diversidade: o trabalho do professor frente a salas de aulas compostas por alunos com diferentes conhecimentos e experiências	Dissertação	2014	PUC–SP
19	Uma compreensão da alfabetização matemática como política pública no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Dissertação	2015	UFPR
20	Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil	Dissertação	2015	UFSC
21	Programa de formação de professores alfabetizadores de crianças: análise dos aspectos políticos e pedagógicos	Tese	2015	UFC
22	Interrogações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: compromisso, adesão e impacto na produção do professor alfabetizador	Dissertação	2015	UFPB
23	Estratégias pedagógicas e gerenciamento aberto: uma análise cartográfica dos novos formatos de acompanhamento de atividades pedagógicas no campo da formação continuada de professores	Dissertação	2015	UFAM
24	A ideia de número no ciclo de alfabetização matemática: o olhar do professor	Dissertação	2016	UNESP
25	O bloco pedagógico como política pública: implementação e gerenciamento	Dissertação	2015	UFJF

	em quatro escolas da rede municipal de Juiz de Fora			
26	A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação	2014	UEPB
27	Os desafios da gestão de formação de professores do programa Alfabetização na idade Certa em Acopiara/CE	Dissertação	2013	UFJF
28	“A língua é ao mesmo tempo objeto de conhecimento e ainda é meio de você aprender o conhecimento”: língua materna e alfabetização na visão de professoras egressas do curso de pedagogia	Dissertação	2015	Unisinos
29	Era uma vez... A literatura infantil que circula na escola: uma análise de edições adaptadas de contos de Fadas	Dissertação	2016	UFRGS
30	Alfabetização matemática: um ato lúdico	Dissertação	2015	UFPR
31	Avaliação Nacional da alfabetização e Provinha Brasil: percepções dos gestores e suas funções	Dissertação	2016	UNB
32	Políticas públicas de alfabetização na rede municipal de ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do direito à educação	Tese	2016	PUC-SP
33	Análise de práticas de ensino de matemática no ciclo de alfabetização: um estudo a partir da teoria da base do conhecimento do professor	Dissertação	2016	UFPE
34	A política de formação de professores do programa de intervenção pedagógica – Alfabetização no tempo certo da rede Estadual de ensino do Estado de Minas Gerais	Dissertação	2014	UFJF
35	Integração de tecnologias ao currículo no ciclo de alfabetização: análise de políticas públicas educacionais	Dissertação	2016	PUC-SP
36	Letramento e Ludicidade: superando dificuldades de leitura na alfabetização	Dissertação	2016	UEPB
37	Leitura e fruição na escola: o que os alunos e professores tem a dizer?	Tese	2016	Unicamp
38	Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos	Tese	2015	UFRGS
39	Alfabetização na Idade Certa e a educação ambiental como práticas de governo: deslocamento nas políticas públicas para os três primeiros anos do Ensino fundamental	Tese	2014	FURG
40	A inclusão escolar de alunos com	Dissertação	2014	UFSM

	transtorno do espectro autista em municípios da 4 colônias de imigração italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas			
41	Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?	Tese	2015	PUC-Rio

QUADRO DE UNIVERSIDADES FORMADORA DO PNAIC – POR REGIÃO		
NORTE	Acre	Universidade Federal do Acre - UFAC
	Amazonas	Universidade Federal do Amazonas - UFAM
	Amapá	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
	Pará	Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA
		Universidade Federal do Pará - UFPA
	Rondônia	Universidade Federal de Rondônia - UNIR
	Roraima	Universidade Federal de Roraima - UFRR
NORDESTE	Tocantins	Universidade Federal do Tocantins - UFT
	Alagoas	Universidade Federal de Alagoas - UFAL
	Bahia	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
		Universidade Federal da Bahia - UFBA
		Universidade Estadual da Bahia - UNEB
	Ceará	Universidade Federal do Ceará - UFC
	Maranhão	Universidade Federal do Maranhão
	Paraíba	Universidade Federal da Paraíba - UFPB
	Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
	Piauí	Universidade Federal do Piauí - UFPI
	Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
CENTRO-OESTE	Sergipe	Universidade Federal de Sergipe - UFS
	Distrito Federal	Universidade de Brasília - UNB
	Goiás	Universidade Federal de Goiás - UFG
	Mato Grosso do Sul	Universidade do Mato Grosso do Sul - UFMS
SUDESTE	Mato Grosso	Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT
	Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
	Minas Gerais	Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
		Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
		Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
		Universidade Federal de Uberlândia - UFU
		Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM
		Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

		Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES
	Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
	São Paulo	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
		Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho - UNESP
		Universidade Federal de São Carlos
SUL	Paraná	Universidade Federal do Paraná - UFPR
		Universidade Estadual de Maringá - UEM
		Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
	Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Pelotas - UFPel
		Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
	Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
QUADRO DE UNIVERSIDADES FORMADORA DO PNAIC – POR REGIÃO		
NORTE	Acre	Universidade Federal do Acre - UFAC
	Amazonas	Universidade Federal do Amazonas - UFAM
	Amapá	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
	Pará	Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA
		Universidade Federal do Pará - UFPA
	Rondônia	Universidade Federal de Rondônia - UNIR
	Roraima	Universidade Federal de Roraima - UFRR
	Tocantins	Universidade Federal do Tocantins - UFT
NORDESTE	Alagoas	Universidade Federal de Alagoas - UFAL
	Bahia	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
		Universidade Federal da Bahia - UFBA
		Universidade Estadual da Bahia - UNEB
	Ceará	Universidade Federal do Ceará - UFC
	Maranhão	Universidade Federal do Maranhão
	Paraíba	Universidade Federal da Paraíba - UFPB
	Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
	Piauí	Universidade Federal do Piauí - UFPI
	Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
CENTRO-OESTE	Sergipe	Universidade Federal de Sergipe - UFS
	Distrito Federal	Universidade de Brasília - UNB
	Goiás	Universidade Federal de Goiás - UFG
	Mato Grosso do Sul	Universidade do Mato Grosso do Sul - UFMS
SUDESTE	Mato Grosso	Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT
	Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
	Minas Gerais	Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
		Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
		Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
		Universidade Federal de Uberlândia - UFU

		Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM
		Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG
		Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES
	Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
	São Paulo	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
		Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho - UNESP
		Universidade Federal de São Carlos
SUL	Paraná	Universidade Federal do Paraná - UFPR
		Universidade Estadual de Maringá - UEM
		Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
	Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Pelotas - UFPel
		Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
	Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Quadro de representantes Undime		
AC	Maria Izauníria Nunes da Silva	Graduação: Letras Especialização: Tecnologia em Educação; Formação de Professores para a Educação On-line; Psicopedagogia; Metodologia de Ensino de Português de 5ª a 8ª séries
AL	Carlos Rubens Araújo	
AM	Maysa Girlane Araújo Amorim	
AP	Iolanda Sá Freire	Graduação: Pedagogia Especialização: Educação Infantil
BA	Anderson Passos	Graduação: Especialização:
CE	José Marques Aurélio de Souza	Graduação: Letras Especialização: Administração; Planejamento Educacional; Psicopedagogia clínica e Institucional; Gestão Escolar; Mestrado: Educação Doutorado: Ciências da Educação
ES	Elania Valeria Monteiro Sardinha de Souza	Graduação: Especialização:
GO	Edvânia Braz Teixeira Rodrigues	Graduação: Educação Física Especialização: Educação; Educação Física para pessoas Portadoras de Necessidades Especiais Mestrado: Educação Escolar Brasileira
MA	Suziane Regina Cunha de Moura	Graduação: Pedagogia Especialização: Neuropedagogia e

		psicanálise; Docência do Ensino Superior
MG	Suely Duque Rodarte	Graduação: Especialização:
MS	Marilda Fernandes de Oliveira Coelho	Graduação: Especialização:
MT	Cezarina Benites Santos	Graduação: Especialização:
PA	Sandra Helena Ataíde de Lima	Graduação: Letras Especialização: Língua Portuguesa; Educação; Metodologia do Ensino Superior
PB	Ana Lúcia de Souza Silva	Graduação: Especialização:
PE	Maria do Socorro de Araújo Gomes	Graduação: Especialização:
PI	Érica Graziela Benicio de Melo	Graduação: Especialização:
PR	Larissa Biassio Rosa	Graduação: Especialização:
RJ	Alessandra Govêa Satiro	Graduação: Normal Superior; Pedagogia Especialização: Educação Infantil; Administração, Supervisão, e Orientação educacional; coordenação pedagógica; planejamento, implementação e gestão de EAD.
RN	Maria Nazaré Tarquínio de Barros	Graduação: Especialização:
RO	Mariza Salvi	Graduação: Licenciatura em Matemática Especialização: Educação Matemática
RR	Kennedy Leite da Silva	Graduação: Especialização:
RS	Marilse Fernandes	Graduação: Especialização:
SC	Luana Costa de Córdova	Graduação: Pedagogia Especialização:
SE	Mário Jorge Oliveira Silva	Graduação: Educação Física Especialização: Gestão da Criatividade; Gestão Estratégica e Qualidade.
SP	Eliana Hara de Carvalho Rabello	Graduação: Especialização:
TO	Cristiane Terezinha Vidotti	Graduação: Especialização:
Nacional	Renata Dias Meireles Alencar	Graduação: Especialização:

Quadro de Coordenadores Estaduais do PNAIC		
AC	Maria do Socorro Acioli Holanda	Graduação: em Pedagogia Especialização: Pedagogia Gestora; Gestão Escolar; Educação Especial para Bem dotados e Talentosos; Tecnologias em Educação; Educação Especial; e Gestão Escolar
AL	Tereza Neuma Barbosa de Oliveira	Graduação: Serviço Social Especialização: Gestão da Cidade; Educação em Direitos Humanos e Diversidade
AM	Ana Cláudia Lima Barros	Graduação: Pedagogia Especialização: Políticas Públicas e Contextos Educacionais; Psicopedagogia Mestrado: Ciências da Educação
AP	Sandra Maria Costa da Gama	Graduação: Especialização:
BA	Nadja Maria Amado de Jesus	Graduação: não consta Especialização: Planejamento e Gestão da Educação; Planejamento educacional Mestrado: Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento
CE	Maria Socorro Bezerra Leal	Graduação: Letras Especialização: Linguística; Metodologia do Ensino Superior
DF	Beatriz Oliveira Costa	Graduação: Especialização:
ES	Maria Muller Custódio	Graduação: Especialização:
GO	Marcia Rocha de Souza Antunes	Graduação: Geografia Especialização: Educação Ambiental
MA	Adelaide Diniz Coelho Neta	Graduação: Pedagogia Especialização: Educação Infantil e Especial
MG	Eleonora Chavier	Graduação: Especialização:
MS	Helio Queiroz Daher	Graduação: Geografia Especialização: Gestão Sustentável do Turismo em Áreas Naturais; Gestão Escolar
MT	Kilwangy Kya Kapitango-A-Samba	Graduação: Filosofia Especialização: Inteligência Estratégica; Didática e Metodologia do Ensino Superior Mestrado: História da Ciência Doutorado: Educação

PA	Rosana Souza Manito	Graduação: Especialização:
PB	Maria dos Prazeres Bezerra	Graduação: Letras Especialização: Professores da pré-escola
PE	Manuelle Patrícia Ramos Vieira	Graduação: Pedagogia Especialização: Psicopedagogia
PI	Carlos Alberto Pereira da Silva	Graduação: Licenciatura em Física; Engenharia Civil Especialização: Mestrado: Física Doutorado: Física
PR	Edimara Gonçalves Soares	Graduação: Licenciatura Plena em Geografia Especialização: Mestrado: Educação Doutorado: Educação
RJ	Lidia de Souza Silva	Graduação: Especialização:
RN	Leonor da Costa Fernandes	Graduação: Especialização:
RO	Sandra Sara Antunes	Graduação: Especialização:
RR	Maria Goreth Brilhante Gomes	Graduação: Letras Especialização: Metodologia de Língua Portuguesa
RS	Lara Milani Viscardi	Graduação: Especialização:
SC	Patrícia de Simas Pinheiro	Graduação: Pedagogia Especialização: Alfabetização Mestrado: Educação
SE	Talita do Carmo Bion de Lima	Graduação: Letras Especialização: Língua Portuguesa
SP	Sônia de Gouveia Jorge	Graduação: Especialização:
SP	Andrea de Freitas (Subst.)	Graduação: Especialização:
TO	Sâmia Maria Carvalho de Macedo	Graduação: Letras Especialização: Língua Portuguesa