



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CRISTINA PIRES DIAS LINS

**A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DO
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM ESCOLAS
DA REDE MUNICIPAL DE DOURADOS/MS (2012-2017)**

DOURADOS-MS

2018

CRISTINA PIRES DIAS LINS

**A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DO
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM ESCOLAS
DA REDE MUNICIPAL DE DOURADOS/MS (2012-2017)**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - *Stricto Sensu* - Mestrado, da Universidade Federal da Grande Dourados, na Área de Concentração História, Política e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Alice de Miranda Aranda.

DOURADOS-MS

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

L759f Lins, Cristina Pires Dias

A Função do Coordenador Pedagógico na Implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Escolas da Rede Municipal de Dourados/MS (2012-2017) / Cristina Pires Dias Lins -- Dourados: UFGD, 2018.

187f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Alice de Miranda Aranda

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Políticas educacionais. 2. PNAIC. 3. Coordenador pedagógico. 4. Gestão do processo alfabetizador. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

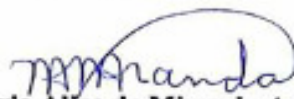
FOLHA DE APROVAÇÃO

A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE DOURADOS/MS (2012-2017)

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Stricto Sensu – da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, na Área de Concentração História, Política e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, como exigência final para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Profª. Drª. Maria Alice de Miranda Aranda.

Aprovado em: 20/03/2018

BANCA EXAMINADORA



Prof. Drª. Maria Alice de Miranda Aranda – Presidente
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)



Prof. Drª. Vilma Miranda de Brito – Titular
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dr. Fabio Perboni – Titular
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Dedico a Aparecido Antônio Dias (01/04/1942 a 26/05/2015), o meu saudoso pai que sempre me colocou em suas orações para que eu alcançasse a realização de um dos meus sonhos, que aqui se concretizou, o Mestrado em Educação.

AGRADECIMENTOS

Compreende-se que nada que conquistamos nessa vida corresponde a uma conquista individual. Só é possível alcançarmos os nossos objetivos e concretizar os nossos sonhos se estivermos rodeados de pessoas especiais que fazem a diferença no nosso viver e que se constituem como parte integrante das nossas conquistas. Portanto, tenho muito a agradecer.

Ao meu Deus supremo, meu Criador, Pai e Mestre da minha vida que, muitas vezes, em momentos que me faltaram forças me carregou em seus braços, me fez sentir segura e me reestabeleceu para que eu pudesse continuar essa árdua e grandiosa jornada.

Ao meu amado esposo Valteir Bezerra Lins pelo amor, companheirismo de todas as horas por sempre ter me incentivado e colaborado comigo vindo a zelar por nossa família auxiliando-a suprimindo todas as suas necessidades.

Aos nossos queridos filhos, presentes de Deus, Brenda Lívea Dias Lins, Murilo Brendo Dias Lins e Valteir Bezerra Lins Júnior, por compreenderem a vida de uma mãe acadêmica, profissional, bem como, pelo carinho e ajuda de todos os momentos.

À minha mãe, Jurandi Pires de Almeida, que me incentivou nos estudos e sempre foi a minha inspiração de vida e aos meus irmãos Andreia Pires Claro, Isac Pires Dias e Maria Lúcia Reis.

À minha incomparável Orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Alice de Miranda Aranda, pelo exemplo de dedicação e comprometimento com a educação, pelo qual tenho eterna admiração pela sua pessoa, pela sua humildade refletida na sua sabedoria, profissionalismo e competência. Muito colaborou nessa pesquisa e no meu crescimento acadêmico, pessoal e profissional.

À Prof^a. Dr^a. Vilma Miranda de Brito, membro da minha banca de defesa, pelo qual expresse a minha admiração. Esta me proporcionou a honra de poder contar com suas contribuições que foram de grande valia para o enriquecimento desse trabalho.

Ao Prof. Dr. Fábio Perboni, também membro da minha banca de defesa, pelo qual expresse a minha gratidão e admiração porque fez colocações significativas e de extrema relevância vindo a contribuir na amplitude da consistência científica dessa pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Elisângela Alves da Silva Scaff, que prestativamente participou como membro suplente da banca o que possibilitou alívio e maior segurança caso houvesse possíveis imprevistos.

Às Escolas e às Coordenadoras Pedagógicas participantes dessa pesquisa, por terem aberto suas portas e terem enriquecido o trabalho de modo crítico e respeitoso, o que possibilitou alcançar os objetivos aqui propostos.

À querida Luci Marques Pereira Troian, pelo apoio de sempre, por ter participado, viabilizado e administrado os momentos com muita seriedade para que eu viesse a cursar o Mestrado em Educação. Amiga e profissional pelo qual expresso a minha eterna admiração.

Aos meus amados educandos da Escola Municipal Neil Fioravanti/CAIC que no decorrer dos anos me deixaram mais embevecida pela Educação. Aos queridos professores desta escola e meus competentes diretores Maria Ivanir Sanches, José Vicente Tardivo e Sônia Solange Ferreira Vasconcelos, pelo apoio, incentivo de todos os momentos e que aqui deixo registrado a minha gratidão.

À minha amiga Olga Cristina da Silva Teixeira, por me incentivar e contribuir nos momentos de dúvidas sempre se colocando prestativa e atenciosa, o que me foi de grande valia.

Às companheiras do Programa de Pós-Graduação, em especial à Turma de Mestrado em Educação/2016, pela amizade e parceria por colaborarem no decorrer do curso, na ampliação do conhecimento por meio de discussões significativas e também pelo apoio nos momentos de aflição sendo as que seguem: Ana Cristina da Silva Brito, Ana Paula Oliveira dos Santos, Eliane de Fátima Triches, Evely Solaine de Souza Rodrigues, Flávia Paula Nogueira Aranda e Kelei Zeni.

A todos (as) Professores (as) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) que contribuíram no meu enriquecimento intelectual, pessoal e profissional.

A todos os funcionários da UFGD em especial, as Secretárias do Programa de Pós-Graduação, Valquíria Lopes Martinez e Fernanda Santos Lima, pela paciência e colaboração de todos os momentos.

A todos os futuros leitores deste trabalho que, certamente, muito contribuirão no seu enriquecimento por meio de novos olhares vindo a preencher as lacunas que porventura ficaram em aberto.

A todos e todas, os meus sinceros agradecimentos!

O Senhor é a minha rocha, a minha fortaleza, o meu libertador, o meu Deus é o meu rochedo, em quem me refugio. Ele é o meu escudo e o poder que me salva, a minha torre alta (Salmos 18:2).

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado em Educação teve por objetivo analisar a função do coordenador pedagógico na gestão do processo alfabetizador da criança em relação às orientações decorrentes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O PNAIC está em desenvolvimento no Brasil como parte de uma política educacional maior, foi instituído sob a Portaria nº. 867, de 04 de julho de 2012. Decorre do compromisso de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (EF), conforme previsto no Decreto nº. 6.094 de 24 de abril de 2007. A pesquisa foi delimitada na Linha de Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e vinculada ao Projeto intitulado “Política, Gestão e Avaliação da Educação Básica: O Processo Alfabetizador da Criança em Foco” - Chamada FUNDECT/CAPES Nº 11/2015 EDUCA-MS - CIÊNCIA E EDUCAÇÃO BÁSICA. Partiu do entendimento de que os Coordenadores Pedagógicos têm uma função primordial de articular e mediar o processo alfabetizador da criança. Assim, a pesquisa teve como questão basilar: Qual é a função do coordenador pedagógico na gestão do processo alfabetizador no PNAIC na Rede Municipal Pública de Ensino de Dourados/ MS? O objeto de estudo foi a função do coordenador pedagógico na gestão do processo alfabetizador por meio do PNAIC, cujo marco temporal abarca o período 2012-2017. A metodologia teve o caráter qualitativo e concretizou-se por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O campo empírico foram três escolas da Rede Municipal Pública de Ensino de Dourados/MS. Os instrumentos utilizados na pesquisa de campo foram o questionário e a entrevista semiestruturada. O questionário foi destinado a 10 participantes das 03 escolas em pesquisa, sendo essas 07 Coordenadoras Pedagógicas do Processo Alfabetizador e 03 Coordenadoras Pedagógicas dos 4º e 5º Anos do EF. A entrevista semiestruturada priorizou a gestora a nível municipal, Coordenadora Local do PNAIC/SEMED. Conclui-se, que o PNAIC apresenta atribuições em torno da garantia do direito de aprendizagem das crianças e que, por um lado, a implementação do referido programa pelos Coordenadores Pedagógicos, ainda não alcançou a efetivação total na gestão do processo alfabetizador nas escolas porque estes não têm realizado discussões sobre os conteúdos formativos do PNAIC com os seus pares, nem tratado do resultado das avaliações internas e externas à medida que deveriam tratar. Por outro lado, convém salientar, que não é somente a coordenação pedagógica que precisa cumprir a sua função. Isso porque para que o Pacto seja implementado nas escolas é preciso que haja, primariamente, o cumprimento das funções a nível federal, estadual e municipal, o que vem acontecendo tardiamente e que resulta na descontinuidade do programa. Em linhas gerais, o federalismo de cooperação é presente no âmbito do PNAIC, todavia a cooperação muda a amplitude conforme os espaços geográficos que cada ente atua, ficando mais a encargo da federação a formulação das ações enquanto os demais entes, municípios e estados, a responsabilidade de implementação, ou seja, a execução. Considera-se a relevância científica do estudo, pressupõe-se que colaborará significativamente para uma reflexão aprofundada a respeito da educação local, bem como, na ampliação dos estudos na Linha de Políticas e Gestão da Educação, podendo possibilitar novos olhares e desencadear novos estudos. Acredita-se também que é de relevância social porque, a partir dela, poderão ser observados avanços e pontos que precisam ser melhorados, ligados ao papel do Coordenador Pedagógico na gestão do PNAIC no processo alfabetizador do município de Dourados.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. PNAIC. Coordenador Pedagógico. Gestão do Processo Alfabetizador.

ABSTRACT

This Master's Thesis in Education aimed to analyze the function of the pedagogical coordinator in managing the literacy process of the child in relation to the resulting guidance of the *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC). The PNAIC is under development in Brazil as an educational policy, was instituted under Administrative Rule no. 867, of July 4, 2012. It follows from the commitment to alphabetize all children up to a maximum of eight years of age, that is, at the end of the 3rd year of Elementary Education (EE), as provided in Decree no. 6,094 of April 24, 2007. The research was outlined in the Policy and Education Management Line of the Graduate Program in Education of the Federal University of Grande Dourados (UFGD) the linked to the Project titled "Policy, Management and Evaluation of Basic Education: The Literacy Process of the Child in Focus "- Called FUNDECT / CAPES N ° 11/2015 EDUCA-MS - SCIENCE AND BASIC EDUCATION. Part of the understanding that Pedagogical Coordinators have a primary function of articulating and mediating the child's literacy process. Thus, the research had as basilar question: What is the function of the pedagogical coordinator in the management of the literacy process in the PNAIC in the Public Municipal Education Network of Dourados/ MS? The object of study was the role of the pedagogical coordinator in the management of the literacy process through the PNAIC, whose time frame covered the period 2012-2017. The methodology had a qualitative character and was accomplished through bibliographical, documentary and field research. The empirical field was three schools of the Municipal Public Education Network of Dourados/ MS. The instruments used in the field research were the questionnaire and the semi-structured interview. The questionnaire was intended for 10 participants from the schools in research, being these 07 Pedagogical Coordinators of the Literacy Process and 03 Pedagogical Coordinators from the 4th and 5th Years of the EE. The semi-structured interview prioritized the manager at the municipal level, Local Coordinator of the PNAIC / SEMED. It concludes with a research in which the PNAIC has attributions regarding the guarantee of the right of learning of the children and, on the one hand, an implementation of said program by the Pedagogical Coordinators in agreement with their peers, has not yet achieved full effectiveness in the management of the literacy process in schools because they have not held discussions on the formative contents of the PNAIC with their peers, nor have they addressed the outcome of internal and external evaluations as they should be addressed. On the other hand, it is not only the pedagogical coordination that has to fulfill its function because in order for the Pact to be implemented in schools, it is necessary first of all to carry out functions at the federal, state and municipal levels, and that results in the discontinuity of the program. It leads to the understanding that federalism of cooperation is present in the framework of the PNAIC, but the cooperation changes the breadth according to the geographical spaces that each entity acts, being more the responsibility of the federation the formulation of the actions while the other entities , municipalities and states, the implementation responsibility, the implementation. It is considered the scientific relevance of the study, it is assumed to collaborate for an in-depth reflection on local education, as well as, in the expansion of the studies in the Line of Policies and Management of Education, being able to make possible new looks and to initiate new studies. It is also believed to be of social relevance because, from it, the form is welcome and the points of service, as well as the role of pedagogical coordinator in the management of the PNAIC in the literacy process of the municipality of Dourados.

Keywords: Educational Policies. PNAIC. Pedagogical Coordinator. Process Management Literacy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABEB	Anuário Brasileiro da Educação Básica
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
APM	Associação de Pais e Mestres
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIM's	Centros de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
COEF	Coordenação Geral do Ensino Fundamental
COMED	Conselho Municipal de Educação
DF	Distrito Federal
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAED	Faculdade de Educação
Fatec-SENAI	Faculdade de Tecnologia do SENAI
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 Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDECT	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GEPGE	Grupo de Estudos e Pesquisas: Estado, Política e Gestão da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDI	Índice de Desenvolvimento da Infância
IES	Instituição de Ensino Superior

IFMS	Instituto Federal de Educação do Mato Grosso do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MaisPAIC	Mais Programa de Alfabetização na Idade Certa
MS	Mato Grosso do Sul
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NR	Nova Redação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAE	Programa de Acompanhamento Escolar
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCCR	Plano de Cargo e Carreira da Rede
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDEpT	Plano Decenal de Educação para Todos
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
REME	Rede Municipal de Educação
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal da Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

UEMS	Universidade Estadual de Mato grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - O PNAIC Estruturado em Âmbito Federal e Estadual- 2012/2013	36
Quadro 02- Participantes e Concessão de Bolsas Pacto/2013	39
Quadro 03- Perfil dos Participantes do Pacto no Ano de 2016	41
Quadro 04- Materiais disponibilizados pelo PNAIC/ 2012/2013	47
Quadro 05- Cadernos de Formação do PNAIC/2013	48
Quadro 06- Calendário de Atividades Propostas aos Coordenadores Estaduais e Municipais- Outubro/ 2012 a Dezembro/ 2013	53
Quadro 07- Calendário de Atividades Propostas aos Orientadores de Estudo das Redes Municipais/ Estaduais- Outubro/ 2012 a Junho/ 2013	54
Quadro 08- Calendário de Atividades Propostas aos Professores Alfabetizadores Municipais- Janeiro/ 2013 a Dezembro/ 2013	55
Quadro 09- Federalismo de Cooperação: Papel dos entes federados em relação ao PNAIC- 2017	61
Quadro 10- Dimensões Intraescolares da Qualidade da Educação/Elaborado Julho/2017.....	85
Quadro 11- Órgãos do setor administrativo público da cidade de Dourados/ 2017.....	112
Quadro 12- Configuração do BIA no Ensino Fundamental Dourados/2014	115
Quadro 13- Projetos, Programas e Conselhos existentes nas Escolas Participantes/ 2017	121
Quadro 14- Perfil das Participantes da Escola A/2017.....	126
Quadro 15- Perfil das Participantes da Escola B/2017.....	127
Quadro 16- Perfil das Participantes da Escola C/2017.....	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01- Respondentes por Escola Participante/2017	125
Gráfico 02- O que dizem as respondentes sobre as Diretrizes do PNAIC/2017	137
Gráfico 03 - Função do Coordenador Pedagógico no âmbito do PNAIC/2017	139
Gráfico 04 - Coordenador Pedagógico no cumprimento da função no âmbito do PNAIC/2017.	140
Gráfico 05- Aspectos positivos do PNAIC/2017	145
Gráfico 06- Dificuldades na Implementação do PNAIC nas escolas/2017.....	148
Gráfico 07- Expectativas Geral das Escolas participantes/2017	154
Gráfico 08- O PNAIC é ou não necessário/2017	157
Gráfico 09- Importância da Participação da Coordenação Pedagógica no PNAIC/2017	158

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Quantitativo de Trabalhos Encontrados sobre o tema do objeto de pesquisa: CAPES, GOOGLE ACADÊMICO e SCIELO/Setembro/2017.....	26
Tabela 02- Quantitativo de Participantes no PNAIC em Dourados 2013 a 2017	51
Tabela 03- Configuração profissional, física e recursos existentes nas escolas participantes/2017.....	119
Tabela 04- Quantitativo do atendimento das escolas participantes na REME/ Dourados-2017..	122
Tabela 05- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das escolas participantes 2005 a 2015	123

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Índices de crianças não alfabetizadas ao final do 3º Ano do Ciclo de alfabetização: dados estatísticos- BRASIL/2010.....	33
Figura 02- Organograma da Formação do PNAIC no ano de 2017	44
Figura 03- Localização do Município de Dourados	111
Figura 04- Mapa de Localização da Escola A/2017	116
Figura 05- Mapa de Localização da Escola B/2017	117
Figura 06- Mapa de Localização da Escola C/2017	118

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Carta de Apresentação.....	178
Apêndice B- Termo de Consentimento Esclarecido.....	179
Apêndice C- Questionário destinado aos sujeitos da pesquisa: Coordenadores (as) Pedagógicos (as) da Gestão do Processo Alfabetizador.....	180
Apêndice D- Questionário destinado aos Coordenadores (as) Pedagógicos (as) dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.....	183
Apêndice E- Roteiro de Entrevista destinada à Coordenadora Local do PNAIC/SEMED....	186

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I - O PNAIC NO MOVIMENTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: DO NACIONAL AO LOCAL	32
1.1 O PNAIC: Origem e Trajetória	32
1.1.2 O PNAIC no Âmbito Municipal.....	51
1.2 Pilares de Sustentação do PNAIC	57
1.2.1 Federalismo de Cooperação.....	58
1.2.2 Municipalização do Ensino	64
1.2.3 Qualidade da Educação	72
CAPÍTULO II - A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	79
2.1 O Coordenador Pedagógico na Gestão Escolar.....	79
2.2 O Coordenador Pedagógico na Legislação Atual.....	82
2.2.1 A função do Coordenador Pedagógico na atualidade da rede Municipal de Ensino de Dourados/ MS.....	88
2.3 A Função da Coordenação Pedagógica na gestão do Processo Alfabetizador por decorrência do PNAIC.....	92
CAPÍTULO III – A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS/ MS (2012-2017)	109
3.1 Caracterização do lócus da pesquisa: Município de Dourados/MS	110
3.1.2 Sistema de Ensino na Administração Pública em Dourados.....	112
3.2 Caracterização do Campo Empírico: Escolas da Rede Municipal de Dourados.....	115
3.3 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa	124
3.4 A função do Coordenador Pedagógico no PNAIC nas Escolas da Rede Municipal de Ensino em Dourados/ MS (2012-2017).....	129
3.4.1 A Função do Coordenador Pedagógico Sob o Olhar da Coordenadora Local do PNAIC/SEMED	130
3.4.2 A Função da Coordenação Pedagógica no âmbito do Pacto, sob o olhar dos Coordenadores Pedagógicos das Escolas Participantes	135
3.4.2.1 Conhecimento das Diretrizes do PNAIC.....	135
3.4.2.2 A Função do Coordenador Pedagógico no âmbito do PNAIC.....	138
3.4.2.3 Aspectos positivos, dificuldades e expectativa em relação ao PNAIC	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICES	1778

INTRODUÇÃO

A presente Dissertação de Mestrado em Educação teve por objetivo analisar a função do coordenador pedagógico na gestão do processo alfabetizador da criança em relação às orientações decorrentes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Foi delineada na Linha de Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estado, Políticas e Gestão da Educação (GEPGE). É parte do Projeto de Pesquisa “Política, Gestão e Avaliação da Educação Básica: O Processo Alfabetizador da Criança em Foco”- Chamada FUNDECT¹/CAPES² N° 11/2015 EDUCA-MS - CIÊNCIA e EDUCAÇÃO BÁSICA.

O objeto da pesquisa foi a função do coordenador pedagógico no PNAIC e teve como marco temporal o período que abarca os anos de 2012 a 2017. Estabeleceu-se o referido marco ao considerar que 2012 foi o ano em que o programa foi promulgado e finaliza-se em 2017 porque é o tempo cabível para fins de análise dentro dessa pesquisa.

O interesse pelo estudo do tema pela pesquisadora originou-se em decorrência desta estar ligada diretamente à educação atuando na função de professora da Educação Básica, lecionando no Pré-Escolar e 1º ano do Ciclo de Alfabetização na Rede Municipal Pública de Ensino de Dourados/ MS, bem como, por atuar como Orientadora de Estudos do PNAIC, na formação de professores alfabetizadores e de coordenadores pedagógicos.

O PNAIC está em desenvolvimento no Brasil como parte de uma política educacional maior, foi instituído sob a Portaria n°. 867, de 04 de julho de 2012. Decorre do compromisso de alfabetizar todas as crianças até no máximo aos oito anos de idade compreendida no âmbito do programa como a “idade certa”, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (EF) conforme previsto no Decreto n°. 6.094 de 24 de abril de 2007.

É oportuno dizer que a compreensão no âmbito dessa pesquisa foi que não existe “idade certa” para ser alfabetizado tendo em vista que a alfabetização é “[...] um processo permanente que se estenderia por toda a vida e que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e escrita [...]” (SOARES, 2011, p. 15).

Assim, compreende-se que o coordenador pedagógico é um profissional da educação de suma importância na gestão do processo pedagógico, em especial, no caso deste estudo, na

¹ Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul.

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

gestão do processo alfabetizador da criança. Contudo, convém salientar, que no ano de 2012, este profissional não foi incluído como participante oficial da formação no programa, ele foi até citado, mas conforme segue:

Os coordenadores pedagógicos das escolas que oferecem um ou mais anos do ciclo de alfabetização e que estejam em exercício na escola, poderão participar do curso de formação, na condição de orientador de estudo ou de professor alfabetizador (se estiver lecionando) e, na respectiva condição, receber a bolsa de estudo (BRASIL, 2012, p. 28).

Entretanto, em Portaria recente sobre o PNAIC a nova redação datada do ano de 2016³, aponta o coordenador pedagógico como um dos responsáveis em assegurar a alfabetização da criança até os 08 anos de idade:

As ações do Pacto terão como foco os estudantes das séries iniciais, cabendo aos professores, **coordenadores pedagógicos**, gestores escolares, gestores públicos e instituições formadoras uma **responsabilidade compartilhada** no alcance do direito da criança de, no máximo até os oito anos, escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade (BRASIL, 2016a, grifos nossos).

Neste viés, formaliza-se a integração do coordenador pedagógico que, juntamente com professores, gestores escolares, entre outros, passa a ter uma responsabilidade compartilhada com vista a garantir o direito de aprendizagem das crianças, especialmente nas áreas de linguagem e matemática, nos três primeiros anos do ensino fundamental que neste estudo é tratado como “processo alfabetizador da criança”.

E considerando a presença do tema gestão no desenvolvimento desse processo, entende-se:

[...] a gestão escolar do processo alfabetizador como um princípio orientador das ações, no caso, ações decorrentes da política educacional vigente, desde a concepção, os indicativos para sistematizar uma proposição no tocante à elaboração, implantação, implementação, avaliação e em termos: pedagógico, administrativo, político, cultural e de financiamento. Abarca, portanto, os seguintes gestores: o próprio professor, o coordenador pedagógico e também o diretor da escola, este último não deve ter a sua ação limitada exclusivamente ao fazer burocrático e administrativo (ARANDA, 2017, p. 172).

³ Redação dada pela portaria Nº 1.094, de 30 de Setembro de 2016a.

Assim, houve a compreensão de que ao investigar um determinado objeto, o pesquisador deve considerar as lacunas que o instigam e buscar avançar nas discussões de modo que tais lacunas, ou parte delas, sejam preenchidas e, ao mesmo tempo, especialmente no campo da educação, deve-se vislumbrar ir para além do conhecimento científico até o momento produzido sobre o mesmo, pois:

A pesquisa educacional como diálogo deve muito mais do que produzir conhecimento científico pelo conhecimento científico acerca da educação, deve preocupar-se também e principalmente, dentro de seu agir comunicativo, em desbravar caminhos que possibilitem benefícios à comunidade científica, à sociedade e mui especialmente à educação (LIMA, 2010, p. 131).

Neste sentido e, em virtude dos fatos mencionados de aproximação com a pesquisa, ao estar presente e envolvida em espaços educacionais em meio à gestão escolar, a pesquisadora entendeu que os coordenadores pedagógicos têm um papel primordial na gestão das políticas educacionais movimentadas pela União.

A colocação se faz pela compreensão de que os coordenadores pedagógicos são de suma importância porque têm na escola, o papel articulador, formador e transformador, sendo um elemento mediador, no auxílio de professores, nas articulações curriculares, nas relações pedagógicas, interpessoais, na atuação junto aos alunos e realidade sociocultural pela qual a escola está inserida, conforme destacam (ALMEIDA e PLACCO, 2009, p. 38).

Há entendimento que o pesquisador deve estar atento às suas escolhas, na delimitação do seu tema, na escolha do seu objeto de estudo, objetivos, metodologias e trilhe caminhos à luz de uma pesquisa que produza conhecimentos de relevância, tanto no aspecto científico, quanto política, social e educacional.

No aspecto da política pública e social, ao abordar uma pesquisa voltada à temática educação cabe assinalar, que “a Educação é uma Política Pública Social, que representa a materialidade da intervenção do Estado em ação, o Estado em Movimento” (AZEVEDO, 2008, p. 05).

Num sentido macro, o conceito de educação “[...] envolve, pois, a interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana, desde o nosso corpo até as nossas ideologias, num conjunto único, porém, em constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança” (GATTI 2010, p. 13).

Entrelaçando as ideias das autoras compreende-se que, numa relação institucional, a educação é uma política pública social, e em todos os outros campos (família, igrejas, locais

comunitários, entre outros) ela é considerada como um processo de formação contínua dos sujeitos podendo ocorrer em todas as relações sociais. Todo esse processo envolve constante mudança, inclusive no campo educacional, tendo em vista que:

As mudanças na esfera educacional são reflexos das inter-relações estabelecidas com as transformações gerais ocorridas na sociedade. Os anos 1990 do século XX e os anos iniciais do século XXI retratam estas transformações através do conjunto de reformas na educação que visam uma adaptação da escola às mudanças econômicas e políticas ocorridas no Brasil (BRITO, 2012, p. 32).

Concorda-se com a autora que com o passar dos séculos a educação passou por reformas significativas e que “[...] os anos de 1990 [...] foram marcados pelo início de um processo de redefinição das políticas educacionais, provocando uma mudança de eixo em busca de maior qualidade e produtividade” (PERBONI, 2016, p. 54). O autor destaca ainda que “[...] a forma como se configuram essas novas políticas podem ser percebidas, por exemplo, por imposição de um novo padrão de qualidade educacional, associado aos resultados em testes padronizados” (Ibid).

Compreende-se, neste sentido, que políticas educacionais são delineadas implicando na educação no âmbito federal, distrital, estadual e municipal. Destaca-se que tais reformas serão tratadas com mais profundidade no decorrer dos capítulos dessa Dissertação.

Ressalta-se, contudo, que o pensamento dos autores está em consonância com Palumbo (1989) ao destacar os movimentos das políticas públicas, e ressaltar que estas são formadas, reformadas, modificadas, transformadas, num processo ou uma série histórica de intenções ações e comportamentos de muitos participantes.

Com o olhar voltado para a lógica de Palumbo, observa-se que a União tem movimentado políticas educacionais voltadas aos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), neste estudo o destaque é para o programa Pacto⁴ Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Compreende-se os programas como sendo “[...] atividades específicas nas quais as agências se envolvem durante a implementação de uma política pública” (PALUMBO, 1989, p. 37). As agências por sua vez, são denominadas pelo autor como “[...] unidades

⁴ O termo Pacto é utilizado para pontuar a pactuação entre esfera federal, estadual e municipal, bem como, para explicitar a articulação destas esferas nas questões de financiamento e ações atribuídas a cada ente (TEIXEIRA, 2016 p. 19).

governamentais (isto é, corpos legislativos, tribunais, agências administrativas) responsáveis pela formulação e implementação dessas políticas” (Ibid).

Neste sentido, a gestão escolar corresponde ao micro e “[...] diz respeito à escola, que se organiza por meio [...] de instrumentos de gestão, dados pela legislação nacional e sistematizados [...] pelo coletivo de sujeitos da escola, a exemplo do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar [...]” (LIMA, 2016, p 32).

O entendimento que se tem é que a gestão escolar exerce um papel de grande peso na implementação das políticas, onde diretores, coordenadores pedagógicos, educadores, funcionários, administrativos, a comunidade em geral, entre outros, devem gestar a educação e serem responsáveis por ela.

Assim sendo, para a implementação das políticas educacionais no âmbito da escola, é preciso que os gestores sejam compromissados e atuantes, tendo em vista que a referida gestão escolar “[...] é o fazer da escola em todas as suas atribuições, quer administrativa, quer política, quer financeira, quer pedagógica” (SILVA, 2011, p. 19).

Logo, a gestão escolar abrange todos os aspectos que dizem respeito à organização e preservação da estrutura física da escola, os aspectos ligados ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que direciona todo andamento da escola, a administração dos recursos financeiros, bem como, o fazer pedagógico envolvendo o planejamento, organização das ações didáticas pedagógicas ligadas a todo o processo de ensino e aprendizagem, etc.

Neste sentido, convém esclarecer que o termo “alfabetização da criança” é entendido como:

[...] processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças– é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão (MORTATTI, 2010, p. 329).

Além de ser um processo complexo e multifacetado é também:

[...] um termo/conceito utilizado contemporaneamente, no Brasil, para designar processo de ensino e aprendizagem que, ao longo do período histórico [...] comportou diferentes sentidos e foi designado por diferentes termos, correspondentes a diferentes conceitos, tais como: ‘ensino das primeiras letras’; ‘ensino de leitura’; ‘ensino simultâneo de leitura e escrita’ (MORTATTI, 2011, p. 08).

Neste sentido, a “A utilização do termo ‘alfabetização’ consolidou-se, no Brasil, a partir do início do século XX, sempre relacionado predominantemente com processos de escolarização” (Ibid). Pontua-se ainda que “A partir da última década do século XX, esse termo/conceito passa a ser discutido em sua relação com o termo/conceito ‘letramento (escolar)’, propondo-se, ou substituição daquele termo/conceito por este, ou complementaridade entre ambos” (Ibid).

Com esse pensamento acerca da alfabetização, é preciso voltar o olhar para a escola, viés onde se insere a função básica do Coordenador Pedagógico, este entendido como:

[...] sujeito do processo educativo que tem o compromisso de buscar garantir o direito a educação de qualidade para todos no âmbito de uma instituição escolar, com a compreensão que este propósito está vinculado a uma concepção de sociedade, de educação, de ser humano, de gestão, de planejamento e currículo escolar, de avaliação que depende da postura político-pedagógica deste profissional para o alcance de objetivos voltados para a formação integral crítica de todos os envolvidos, ou seja, alunos e professores (VARGAS, ARANDA e DAN, 2014, p. 03).

Considera-se, portanto, que no processo alfabetizador da criança, os coordenadores pedagógicos têm um papel primordial nesse princípio orientador para a ação e tomada de decisões ligadas ao Pacto, aqui abordado, dentro da metodologia dessa pesquisa.

Destaca-se que a metodologia aqui é entendida como um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (GIL, 2008, p. 08). Em linhas gerais o estudo foi realizado por meio de Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental e Pesquisa de Campo, sendo que essas duas últimas serão conceituadas posteriormente no decorrer desde campo introdutório.

Em relação à pesquisa Bibliográfica esta foi entendida “[...] como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade [...] com a área de estudo [...], bem como sua delimitação [...] essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa” (GIL, 2002, p. 61).

A Pesquisa Bibliográfica foi a primeira etapa deste trabalho, com vistas a ampliar o campo de visão a respeito das produções científicas pré-existentes, para assim, fomentar as discussões em torno do objeto de estudo da pesquisa.

Um passo imprescindível para esta pesquisa foi traçar uma metodologia. Neste sentido, salienta-se que o estudo tem como basilar a Policy Cycle de Palumbo (1989). Para melhor compreensão a respeito desse ciclo, destaca-se que este se divide em cinco fases, sendo elas:

Fase 1- Agenda: A organização da agenda. Questões tornam-se parte da agenda pública sendo consideradas pelo corpo legislativo, pela agência administrativa ou pela corte.

Fase 2- Formulação: O problema é definido, interesses são agregados em apoio ou oposição a ele, uma determinada abordagem para solucionar o problema é adotada.

Fase 3- Implementação: Partes ausentes na política são geradas, programas são criados, e aspectos da política são modificados para atender as necessidades, recursos e exigências das agências implementadoras e da clientela que elas almejam.

Fase 4- Avaliação: O impacto da política e os processos pelos quais ela está sendo implementada são avaliados.

Fase 5: Término: A política pode ser descontinuada devido a perda de apoio, por não estar alcançando suas metas, ou por custar demais, em termos financeiros (PALUMBO, 1989, p. 50, grifos nossos).

A ênfase desse estudo está em alguns elementos da terceira fase que diz respeito à implementação, voltando o olhar para o objeto a função do coordenador pedagógico na gestão do processo alfabetizador no âmbito do Pacto.

Em relação à primeira etapa metodológica da pesquisa houve “[...] a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico [...] revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes” (PIZZANI *et al*, 2012, p. 54).

Assim, buscou-se produções científicas já existentes ligadas ao supracitado objeto, vislumbrando contribuir na ampliação do conhecimento científico, avançar nas discussões de modo significativo, inédito ou até mesmo dando um novo olhar sobre as produções existentes, bem como, voltar o olhar para a delimitação do tema.

Neste sentido, realizou-se pesquisa no banco de artigos, teses e dissertações no portal da SCIELO, Tese e Dissertação da Capes e Google Acadêmico. A base do critério das escolhas dos referidos bancos se deu pelo fato que estes disponibilizam uma extensa produção científica.

O tema utilizado na pesquisa foi Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e os descritores foram: Coordenador Pedagógico e o Processo Alfabetizador. O período delimitado na busca foi do ano de 2012 ao ano de 2017.

Buscou-se configurar o que apresentou cada banco de dados, a quantidade geral e as categorias das produções científicas encontradas, as descartadas, as selecionadas para análise, suas unidades de federação e ano em que foram produzidas. O resultado do levantamento pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 01- Quantitativo de Trabalhos Encontrados sobre o tema do objeto de pesquisa: CAPES, GOOGLE ACADÊMICO e SCIELO/Setembro/2017

Banco de pesquisa	Categorias gerais	Descartados	Categorias selecionadas			UF	Universidade/ano
			ART	DISSERT	TESE		
SCIELO	00	00	00	00	00	00	00
PORTAL DE TESE E DISSERTAÇÃO DA CAPES	03	00	00	03	00	MS	2016 (UFGD) 2017 (UFGD) 2016 (UEMS)
GOOGLE ACADÊMICO	197	192	02	03 ⁵	00	MS MS MG MS RS	2013 (UFGD) 2014 (UFGD) 2014 (UFU) 2016 (UFGD) 2016 (FURG)
FONTES DE ANÁLISE- TOTAL							07 ⁶ Produções

Fonte: Elaborada para essa pesquisa com base em fontes digitais CAPES, GOOGLE ACADÊMICO e SCIELO.

Ao analisar o quadro 01, constatou-se que no portal da SCIELO não foi encontrada nenhuma produção, enquanto no banco de Tese e Dissertação da Capes foram encontradas 02 produções que foram selecionadas para análise. No banco do Google Acadêmico, foram encontrados 197 resultados, contudo, 193 deles foram descartados por não terem ligação com o objeto proposto tendo em vista que apresentavam resquícios dos descritores, como a palavra coordenador, pedagógico, processo, contudo em contextos de trabalhos não tinham ligação com a temática aqui proposta.

Diante do exposto, convém salientar que 08 produções foram consideradas para fins de análise, sendo que uma dessas produções também foi encontrada no banco de Tese e Dissertação da Capes, selecionada anteriormente.

Neste sentido, ao todo foram selecionadas 07 produções, que correspondem a 02 artigos e 05 dissertações, sendo um dos artigos e três das cinco dissertações oriundos da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O outro artigo foi produzido na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uma dentre as quatro dissertações é oriunda da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e a última da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), ambas selecionadas para análise.

A referida base da análise deu-se por meio da leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, com vistas a levantar os objetivos, a metodologia utilizada e as conclusões dos estudos. Seguindo para a análise, foram observados os aspectos dos conhecimentos produzidos que mais se aproximavam ou se distanciavam da proposta de pesquisa pelo qual se destina tal levantamento, para assim efetivá-la como projeto de pesquisa propriamente dito.

⁵ Convém destacar que 01 destas 03 produções foi descartada porque já apareceu no banco de dados anterior.

⁶ Porque, conforme salientado, uma delas aparece em dois bancos de dados.

O primeiro estudo selecionado é uma dissertação de mestrado de autoria de Nunes (2013), da Universidade Federal da Grande Dourados. Intitula-se: O delineamento da Política de Alfabetização no Município de Dourados/MS: considerações sobre o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Com a pesquisa constatou-se que a qualidade do processo de alfabetização e letramento ainda continua atrelada às questões da reprovação e do fracasso escolar. Mesmo ao observar que o objeto de pesquisa foi o BIA e não ter sido feita nenhuma menção ao PNAIC, acredita-se que poderá ser utilizada como fonte de pesquisa para contextualizar políticas de alfabetização delineadas no município de Dourados/MS.

O segundo foi o artigo de autoria de Aquino e Aranda (2014), da Universidade Federal da Grande Dourados. Intitula-se: A Função da Coordenação Pedagógica da Escola no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. O estudo mostrou que a gestão do coordenador pedagógico é imprescindível na gestão do PNAIC no espaço escolar. Observa-se que há uma aproximação da proposta de pesquisa porque também tem como lócus o município de Dourados e poderá colaborar a respeito da gestão do PNAIC e também poderá aprofundar sobre a gestão do processo alfabetizador.

O terceiro, de autoria de Aranda e Lima (2014), intitula-se Política e Gestão do Processo Alfabetizador: uma análise da implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Municípios Brasileiros. O trabalho constatou que a gestão escolar e seus sujeitos vivenciam na contemporaneidade situações administrativas, pedagógicas, políticas e financeiras deveras contraditórias, bem como, que o PNAIC, entendido como uma ação da política educacional voltada para a alfabetização da criança e incita muitas expectativas positivas. Aproxima-se da pesquisa aqui proposta porque analisa a implantação do Pacto em municípios brasileiros e trata da gestão do processo alfabetizador.

O quarto estudo é uma dissertação de mestrado de autoria de Lima (2016) da Universidade da Grande Dourados. Intitula-se Política e Gestão do Processo Alfabetizador na Relação PAR/PNAIC em Dourados, MS: qual qualidade? Como resultado da pesquisa observado pela autora aponta que a concepção de qualidade anunciada na relação PAR/PNAIC para a gestão do processo alfabetizador não se distancia da proposição do Compromisso Todos pela Educação/ Decreto nº 6.094 de 2007. Aproxima-se da pesquisa por ter como lócus o município de Dourados, apesar de feito a relação PAR/PNAIC e não ter tratado especificamente da coordenação pedagógica no âmbito do Pacto, está entre os selecionados porque colaborará na contextualização do projeto de pesquisa e poderá ser utilizado para aprofundar sobre a relação do PNAIC no referido município.

O quinto estudo a ser analisado é de autoria de Acosta (2016), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Intitula-se “Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa no Município do Rio Grande/RS”. Como resultado da pesquisa houve o apontamento de que a política do PNAIC não contempla o coordenador pedagógico na formação. A dissertação foi selecionada pela aproximação com a pesquisa aqui proposta, trata do PNAIC e do papel do coordenador pedagógico na sua gestão na sua gestão no âmbito da escola, contudo foi desenvolvida no âmbito de outro município o que se distancia da pesquisa aqui proposta.

A sexta produção selecionada é da autoria de Teixeira (2017), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Intitula-se: Implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização na Gestão do Processo Alfabetizador em Dourados-MS. Aos olhos da autora, concluiu-se que a ANA ainda não foi concebida e percebida pelos sujeitos da Escola, sendo esses os gestores do processo pedagógico, como uma possibilidade de se tornar um importante orientador do processo alfabetizador da criança e afins. A dissertação foi selecionada porque se aproxima desta pesquisa porque aborda o PNAIC e trata da gestão do processo alfabetizador no município de Dourados, que será o lócus deste estudo.

A sétima e última produção, mas não menos importante, é de autoria de Arruda (2016), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) Unidade Universitária de Campo Grande. Intitula-se: O Ritmo e o Tom da Atuação do Coordenador Pedagógico no Contexto do Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Desenvolvimento Profissional Docente em Aquidauana/MS. Como resultados a autora aponta para a não obrigatoriedade de inclusão dos coordenadores na formação do Pacto, uma vez que aqueles que participaram foram como ouvintes voluntários, não receberam incentivos ou bolsa de estudos. A Dissertação foi selecionada por se aproximar desta pesquisa por tratar da atuação do coordenador pedagógico participantes do PNAIC, mesmo que tenha sido elaborado no contexto de outro município, colaborará como base de análise nessa pesquisa.

Dos estudos selecionados, observou-se que todos tratam de políticas públicas e gestão da educação. Constatou-se que o PNAIC está presente nas discussões de todas as produções analisadas. Há prevalência do uso da pesquisa bibliográfica, documental e de campo nas metodologias abordadas nas produções.

A maioria dos conhecimentos é fruto de pesquisa da UFGD, o que leva a constatar que a instituição tem colaborado significativamente para a ampliação das produções científicas ligada à temática em questão. Outro ponto em destaque foi a inexistência de Teses de Doutorado que tratam do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Pode-se supor

que isso se dá pelo fato do Pacto ter sido legislado em 2012 e praticamente ter sido implementado em 2013, e se houver alguma pesquisa ainda está em fase de conclusão.

Com o levantamento bibliográfico aqui realizado, constata-se que se alcançou o objetivo proposto porque, por meio dele, ampliou-se o campo de visão levando à compreensão a respeito de quais são as produções científicas existentes.

Todas as produções têm um ponto em comum: se distanciam e/ou se aproximam em algum aspecto do assunto proposto. Contudo, convém salientar que apenas duas produções trataram da temática aqui abordada: Aranda e Lima (2014) e Arruda (2016), todavia, abarcaram também outros municípios e outro marco temporal o que levou a constatação de que o tema proposto nessa pesquisa tem relevância científica.

Diante de tal constatação, realizou-se também a pesquisa documental entendida como “[...] aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, Considerados cientificamente autênticos [...] a fim de descrever/comparar fatos [...] estabelecendo suas características ou tendências [...]” (PÁDUA, 1997, p. 62).

Neste viés, os principais documentos abordados como fonte de pesquisa foram as legislações do PNAIC, os Cadernos de Formação, o documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º E 3º Anos) do Ensino Fundamental”, bem como, Portarias, Decretos e Leis das políticas educacionais brasileiras delineadas para a alfabetização.

Aliada a pesquisa bibliográfica e documental houve a pesquisa de campo, que teve o caráter qualitativo, sendo “[...] quando o pesquisador vai a campo ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir das perspectivas das pessoas nelas envolvidas” (GODOY, 1995, p. 21). Neste sentido, para a referida pesquisa de campo elegeu-se como lócus o município de Dourados, localizado na região sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul (MS), tendo a sua rede municipal pública de ensino composta por 28 Escolas Urbanas, 10 escolas Rurais e 07 escolas indígenas. A escolha do município como lócus pautou-se no critério de que este aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Considerou-se que a escola como um “[...] lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam” (DOURADO, 2007, p. 923). Diante disso, foram selecionadas como campo empírico três escolas da Rede Municipal de Ensino do referido município, aqui intituladas como: Escola A, Escola B e Escola C.

Para selecionar as escolas, foram considerados os seguintes critérios:

- fazem parte do Projeto de Pesquisa “Política, Gestão e Avaliação da Educação Básica: o processo alfabetizador da criança em foco”- Chamada FUNDECT/CAPES Nº

11/2015 EDUCA-MS - CIÊNCIA E EDUCAÇÃO BÁSICA, pelo qual está articulada essa pesquisa;

- são escolas da Rede Municipal Pública de Ensino de Dourados;
- aderiram ao Pacto nacional pela Alfabetização na Idade certa;
- são escolas situadas na zona urbana;
- as populações atendidas pelas escolas possuem baixo nível socioeconômico;
- atendem o Ciclo de Alfabetização.

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram 07 coordenadores pedagógicos e 03 professores coordenadores das referidas escolas, bem como a coordenadora Local do PNAIC/SEMED, totalizando no quantitativo de 11 pessoas.

As técnicas utilizadas na pesquisa foram o questionário, que foi destinado aos supramencionados participantes das escolas, e a entrevista semiestruturada, que foi realizada com a coordenadora local do PNAIC/SEMED. O objetivo de ambos os instrumentos foi de abrir a comunicação com os sujeitos de modo a traçar o perfil destes, bem como, para tratar da temática proposta, com vistas a analisar qual é a função do coordenador pedagógico na gestão do processo alfabetizador no PNAIC na Rede Municipal Pública de Ensino de Dourados/ MS.

Nesta conjuntura, a metodologia pautou-se na pesquisa qualitativa. Convém salientar que, neste viés, não se “engessou-se” a participação restringindo somente aos coordenadores pedagógicos, mesmo que esse seja o foco da pesquisa, ao considerar que:

Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado a priori tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo “dados” originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas (DUARTE, 2002 p. 143-144).

Concordando com a autora, a pesquisa foi enriquecida com o olhar dos professores coordenadores, que atuam juntos aos coordenadores pedagógicos, que enriqueceram a partir dos seus pontos de vistas, contrapondo-se aos discursos legislados, o que possibilitou uma análise mais crítica e a verificação de pontos de aproximações, consonâncias, discordâncias, entre os sujeitos.

Neste viés, a presente pesquisa teve como questão basilar: Qual é a função do coordenador pedagógico na gestão do processo alfabetizador no PNAIC na Rede Municipal Pública de Ensino de Dourados/ MS?

O objetivo geral consistiu em:

- Analisar a função do coordenador pedagógico na gestão do processo alfabetizador da criança em relação às orientações decorrentes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

O objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar o PNAIC como política educacional do nacional ao local.
- Identificar a função do coordenador pedagógico no PNAIC.
- Apreender a função pedagógica do coordenador na gestão do processo alfabetizador e a relação dessa função conforme preconizado pelo Pacto.

A pesquisa estruturou-se em três capítulos, a saber:

O Capítulo I intitulou-se: O PNAIC no movimento da política educacional brasileira: do nacional ao local. Teve por objetivo analisar a origem e a trajetória do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tendo como fio condutor a movimentação das políticas educacionais.

O Capítulo II intitulou-se: A Função do Coordenador Pedagógico no PNAIC. Teve por objetivo compreender a origem e trajetória da função da coordenação pedagógica delineadas no movimento da política brasileira, bem como, entender qual é a função do coordenador pedagógico no PNAIC, propriamente dito.

O Capítulo III teve como título: A Função do Coordenador Pedagógico Decorrente do PNAIC em Escolas da Rede Municipal Pública de Ensino de Dourados/ MS (2012-2017). Teve por objetivo, apreender qual é a função do coordenador o pedagógico na gestão do processo alfabetizador na implementação do Pacto.

Acredita-se na relevância científica da pesquisa e que esta promoveu a aproximação da universidade e escola. Pressupõe-se que colaborou significativamente aprofundando o que já foi produzido a respeito da educação local, contribuindo assim, na ampliação dos estudos ligados à linha de Políticas e Gestão da Educação, podendo possibilitar novos olhares e desencadear novos estudos, produções de artigos, capítulos de livros, intercâmbios nas participações em eventos, publicações em anais, projetos de extensão, entre outros.

Convém ressaltar que a pesquisa também teve relevância social porque, com informações em mãos, proporcionados pela pesquisa, os coordenadores pedagógicos e seus pares poderão reavaliar a sua função no âmbito do PNAIC e dentro das suas unidades escolares e, se for o caso, sistematizar mudanças significativas de modo a ampliar a qualidade da educação municipal.

CAPÍTULO I

O PNAIC NO MOVIMENTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: DO NACIONAL AO LOCAL

Este primeiro capítulo teve por objetivo analisar a origem e a trajetória do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tendo como fio condutor a movimentação das políticas educacionais, com fins de identificar os seus pilares de sustentação. Neste sentido, este capítulo encontra-se dividido em dois tópicos.

O primeiro tópico está intitulado: O PNAIC- Origem e trajetória. Este abarca as políticas e programas que o influenciaram, bem como, apresenta como o referido Pacto está configurado no âmbito federal, estadual e municipal.

O segundo tópico intitula-se: Pilares de Sustentação do PNAIC. Aborda em que medida o federalismo de cooperação, a municipalização do ensino e a qualidade de educação influenciaram na formulação e influenciaram/influenciam na implementação do referido Pacto.

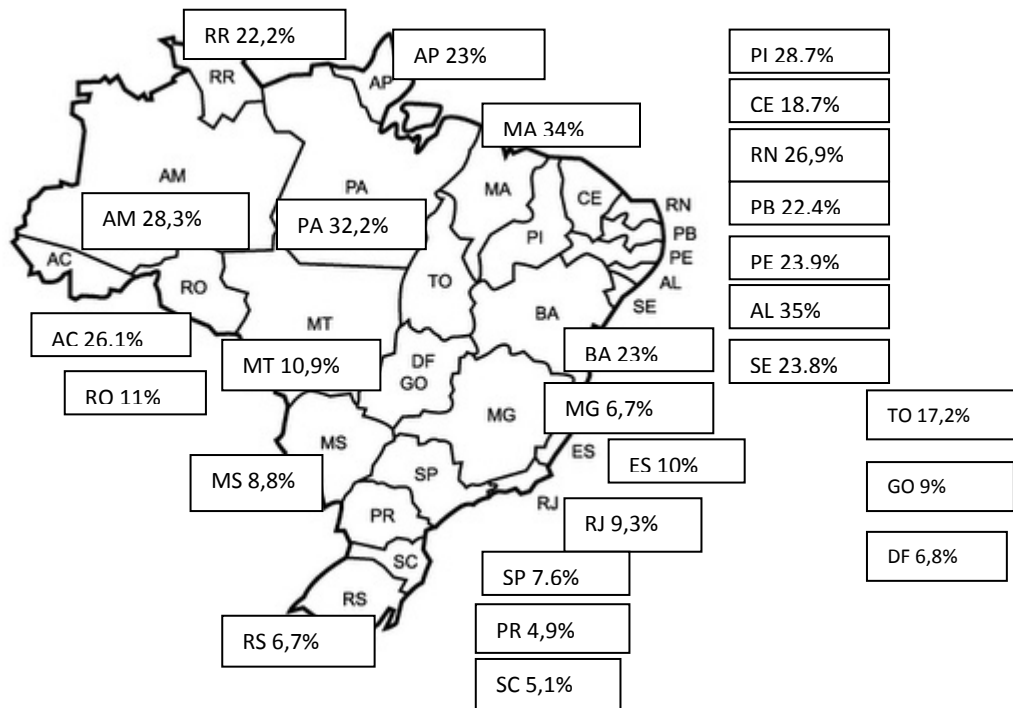
1.1 O PNAIC: Origem e Trajetória

Primariamente, antes de tratar da origem do Pacto convém contextualizar como estava o cenário da alfabetização no Brasil. Neste sentido, dados estatísticos apresentados antes da formulação do PNAIC retratavam que no país havia crianças que não estavam sendo alfabetizadas ao final do 3º ano do ensino fundamental.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica (ABEB) indicou a existência de 3,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola colocando que a quantidade equivale à população do Uruguai.

Neste sentido, destaca-se que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)/2010, também foi indicativo para que houvesse a intensificação dos olhares e discursos legislativos com vistas a assegurar a alfabetização das crianças. Isso porque os dados apresentados pelo referido Instituto apontaram que 15,2%, das crianças não estavam alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, conforme apresentados a seguir.

Figura 01- Índices de crianças que não foram alfabetizadas ao final do 3º Ano do Ciclo de Alfabetização: Dados estatísticos, BRASIL, 2010



Fonte: Elaborado pela autora com base na mesma estrutura apresentada no ABEB/2012/Censo Demográfico 2010/IBGE. (Dados declaratórios, BRASIL, 2010). Ensino Fundamental.

Ao analisar a figura 2, é observável que no Brasil, no ano de 2010, antes da implantação do Pacto, 15,2%, das crianças não estavam alfabetizadas ao final do 3º Ano do Ciclo de Alfabetização. Constatou-se que as regiões do Norte e do Nordeste são as que apresentavam maior índice de crianças que não foram alfabetizadas ao final do 3º Ano do Ciclo de Alfabetização. Ressalta-se que, no estado de Mato Grosso do Sul o índice de 8,8% de crianças que não se alfabetizaram, também deve ser considerado.

É neste contexto que entra o PNAIC posto como uma forma de reverter o atual cenário do país⁷. O “[...] lançamento⁸ do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC foi em 08 de Novembro de 2012 [...] no Palácio do Planalto” (BRASIL, 2015a, p. 18). Cabendo aqui salientar que os dados apresentados na figura 01 estiveram presentes nos discursos de sua apresentação.

Destaca-se que o PNAIC não foi formulado “do dia para noite” de modo aleatório, tendo em vista que:

⁷ Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discorso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff>. Acesso em: Set. 2017.

⁸ Realizado pela presidenta Dilma Vana Rousseff e, então, Ministro da Educação Aloisio Mercadante.

[...] muitas questões estão postas para o tema da alfabetização da criança, por isso é preciso refletir a configuração da política educacional que resulta das demandas que colocam em relevo a necessidade de pesquisas e estudos contínuos para uma aproximação mais coerente com as respostas que podem ser encontradas no processo (ARANDA, 2012, p. 32).

Neste viés, é preciso dar destaque aos programas relacionados à alfabetização da criança, que antecederam o PNAIC e influenciaram na sua origem, a saber: o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e o Pró-letramento.

Em relação ao PAIC, este começou a ser configurado em 2005, pela parceria de prefeitos dos municípios do Ceará, dirigentes municipais de educação e teve apoio financeiro na UNICEF com vistas a combater o analfabetismo, regulamentado pela Lei Nº 14.026 de dezembro de 2007, passou a ser uma Política de Estado (SILVA, 2013, p. 20).

A partir daí, por meio do governo estadual definiu-se o conteúdo programático das escolas, houve treino dos professores, ofereceu-se material didático e houve a avaliação dos resultados. Observou-se que no Ceará o Ideb foi de 3,2 para 4,9, sendo o nível mais alto do nordeste ficando equivalente ao Rio de Janeiro e Espírito Santo⁹.

Em 2011, lançou-se o PAIC+, sendo que “Com essa ação, o PAIC amplia o atendimento aos professores e aos alunos, agregando continuidade às ações até então restritas à atuação dos professores na Educação Infantil e nos 1º e 2º anos iniciais do Ensino Fundamental [...]” (SILVA, 2013, p. 24). Assumiu uma nova “roupagem” em 2016 intitulando-se Mais Alfabetização na Idade Certa (MaisPAIC)¹⁰, pela Lei nº 15.921 de 15 de dezembro de 2015 (CEARÁ, 2015), integrando dos 6ºs aos 9ºs anos, alcançando mais de 1,3 milhão de estudantes. Mesmo assim, ressalta-se que o estado do Ceará, também aderiu ao PNAIC¹¹.

Se de um lado, o PAIC é apontado como um programa que inspirou a formulação do PNAIC, como é visto em discursos presentes na fala de ministro e gestores do MEC¹², por outro lado, está o Pró-letramento que:

⁹ Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/home/319>>; Acesso em: 18 Jul 2017.

¹⁰ Informação disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/195-noticias-2015/9879-maispaic-beneficiara-mais-de-1-3-milhao-de-alunos-da-rede-publica-cearense> Acesso em: 04 Agos./2017.

¹¹ Informação Disponível em: <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2013/3246-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-abre-inscricoes-para-vagas-remanescentes>. Acesso em 05 de Set. de 2017.

¹² Informação disponível em: <https://undime.org.br/noticia/16-12-2015-15-12-maispaic-beneficiara-mais-de-13-milhao-de-alunos-da-rede-publica-cearense>- Acesso em 04 de Agos. 2017.

Em 2005 [...] é implementado, com a finalidade de fazer a formação continuada a distância e em serviço de professores das turmas iniciais do ensino fundamental que atuavam na rede pública de ensino. A proposta funcionava na modalidade semipresencial, mediante a utilização de material impresso e vídeos, com atividades presenciais e a distância, acompanhadas por tutores (BRASIL, 2015a, p. 14-15).

O Pró-letramento é citado como basilar do PNAIC. Como pode ser constatado nos materiais de estudo apresentado no programa:

O MEC considerou o programa bem sucedido e, ao analisar, após sua implantação, as informações sobre as avaliações dos alunos a partir de mensurações pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatou que os novos índices indicavam melhoria nos resultados dos estudantes. **Esse fato foi uma referência importante para a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** [...] 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’. Assim, em 2012, reuniram-se representantes das secretarias de sistemas públicos de ensino, do Ministério da Educação (MEC) e universidades, representados por professores atuantes na área da educação, para a elaboração e produção de documentos que explicitassem a necessidade de garantia de ‘direitos à educação’ das crianças no Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2015a, p. 16, grifos nossos).

O Pró-letramento influenciou na formulação do Pacto e na perspectiva de formação, visava “[...] favorecer a melhoria do desempenho escolar de alunos em leitura, escrita e matemática” (Ibid, p.15).

Destaca-se, que o referido programa é “[...] de suma importância na formação de continuada de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de Dourados” (ARANDA, 2013, p. 161). A autora colocou ainda que no referido município o programa teve como objetivos:

[...] oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem (Ibid).

Em linhas gerais, analisa-se que o PNAIC originou-se dos resultados significativos gerados pelo Pró-letramento, onde a seguir será observado que inclusive este é citado como direcionador de eixo do Pacto. Sua configuração está apresentada no quadro a seguir.

Quadro 01 - O PNAIC Estruturado em Âmbito Federal e Estadual- 2012/2013

Âmbito	Adesão	Estruturação da equipe PNAIC	Processo Formativo	Carga Horária
Federal	- Todas ¹³ as unidades de Federação aderiram (estados ¹⁴ e Distrito Federal).	- 53 coordenadores estaduais; - 5424 coordenadores municipais; - 78 coordenadores no âmbito das IES; - 170 supervisores (IES); - 645 formadores (IES); - 15.950 orientadores de estudos; - 317.462 professores alfabetizadores das redes estaduais e municipais de ensino ¹⁵ .	A União, representada pelo MEC, deve: - Promover, em parceria com universidades, os cursos de formação de professores e orientadores de estudo; - Conceder bolsas de apoio a eles; - Oferecer materiais didáticos; - Aplicar as avaliações e distribuir a Provinha Brasil para aplicação ¹⁶ - O processo ¹⁷ de formação continuada é coordenado por 38 IES públicas, sendo 31 federais e 07 estaduais.	Não informado
Estadual/ Estado de Mato Grosso do Sul	- Dos 79 municípios (IBGE, 2015), 78 (99%) aderiram - Apenas o Paraíso das Águas ficou de fora porque ainda não era considerado município	- 03 coordenadores/as no âmbito das IES; - 06 supervisores/as (IES); - 09 formadores/as (IES); - 02 coordenadoras da rede estadual; - 78 coordenadores/as municipais; - 226 orientadores/as de estudo; - 4.619 professores/as alfabetizadores/as das redes estaduais e municipais de ensino.	Foi dividido em 5 pólos ¹⁸ para uma melhor organização e atendimento aos coordenadores/as e orientadores/as de estudo: - Pólo de Campo Grande, - Pólo de Bonito - Pólo de Dourados - Pólo de Três Lagoas - Pólo de Naviraí. Para cada pólo houve um/a formador/a e um/a supervisor/a, além do auxílio de uma tutora. Estes são responsáveis pela organização de documentos, fotos, listas de presença, além de acompanhar e auxiliar os/as coordenadores/as e orientadores/as com suas dificuldades.	- 200h para Orientadores/as de Estudo - 120h para os professores/as alfabetizadores/as

Fonte: Elaborado a partir de dados apresentados nos materiais do Seminário Inicial PNAIC/ Dourados (2013); sites MEC (2014); UFMS (2013) e Todos Pela Educação (2012).

¹³ Informação disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/24884/entenda-como-funciona-o-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>.

¹⁴ Três estados fizeram a formação com o apoio de universidades de outros estados em 2013: Alagoas, Paraíba, que ficaram sob a responsabilidade da UFPE e Tocantins, sob a responsabilidade da UnB. [...] No ano de 2014 ingressaram ao grupo a Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal de Alagoas e Universidade Federal da Paraíba (BRASIL, 2015a, p. 21).

¹⁵ Informação disponível em:

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2014_versao_site.pdf Acesso em Jul. de 2017.

¹⁶ Informação disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/24884/entenda-como-funciona-o-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/> Acesso em Jul. de 2017.

¹⁷ Informação disponível em:

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2014_versao_site.pdf.

¹⁸ Informação disponível em: http://geplei.sites.ufms.br/?page_id=372 Acesso em Jul. de 2017.

Ao analisar o quadro 02, constata-se que no ano de 2013 a adesão de entes federados, entre eles os municípios do estado de Mato Grosso do Sul foi significativo a quantidade de sujeitos envolvidos. Nota-se que o estado de Mato Grosso do Sul, visando melhor organização das formações pelo PNAIC, foi dividido em 05 pólos se teve um número significativo de adesão de professores alfabetizadores da rede estadual e municipal, num total de 4.619 dentre os 317.462 do nível nacional.

É nítido que existe uma diferença entre a carga horária de orientadores de estudos, que é de 200 h, em relação aos professores alfabetizadores, que é de 120 h. A explicação está no fato de que os referidos orientadores, além de cumprirem a carga horária durante as formações dos professores alfabetizadores, também participaram de uma formação junto aos formadores da Instituição de Ensino Superior (IES).

Conforme a Portaria/ 867/2012, que instituiu o programa, as ações de implementação do Pacto estruturaram-se por meio de 04 (quatro) eixos, sendo estes dispostos no Artigo 6º:

- I- formação continuada dos professores;
- II- materiais didáticos, tecnologias e literatura educacionais;
- III- avaliação; e
- IV- **gestão**, controle e mobilização social (BRASIL 2012a, grifo nosso).

Em relação ao **eixo I**, este trata da “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores [...] **tem base no programa Pró-Letramento**, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas” (BRASIL, 2012a, p. 12, grifos nossos).

Acrescenta-se que a Portaria nº 1094/2016, nova redação dada à Portaria nº 867/2012 que instituiu o PNAIC, destaca no Inciso I que a “formação, inclusive em serviço, dos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos das escolas das redes públicas de ensino participantes das ações de alfabetização” (BRASIL, 2016a). É nítido, mais uma vez, a influência do Pró-letramento.

A referida Portaria 1094/2016 coloca ainda que a formação caracteriza-se pelos incisos II, III e IV, que dispõem:

- II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo. III - formação dos coordenadores estaduais, Undime¹⁹, regionais e locais participantes das ações de formação em serviço de professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos (Redação dada pela Portaria Nº 1094/2016/MEC). IV- apoio às ações de alfabetização e letramento e

¹⁹ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

redução da distorção idade-série, desenvolvidas por iniciativa dos sistemas de ensino e dos programas federais de fomento à extensão da jornada e de incentivo à iniciação à docência na educação básica, nas escolas com baixo desempenho na Prova Brasil identificadas pelo MEC (Acrescentado pela Portaria Nº 153/2016/ MEC) (BRASIL, 2016a).

Observa-se que a formação do PNAIC envolve vários sujeitos nas mais diversas esferas, com ações que visam garantir a alfabetização, incentivo à docência na educação básica, entre outras. Sobre o conceito do tema formação continuada, destaca-se que, “[...] é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Está disposto Portaria/ 867/2012, que existem outros eixos do PNAIC. Neste sentido, **o eixo II, materiais didáticos, tecnologias e literatura educacionais**, conforme dispõe o Artigo 8º, são materiais que são disponibilizados pelo MEC, para as escolas participantes, sendo estes acervos literários, jogos pedagógicos apoio à alfabetização, obras de apoio pedagógico aos professores, bem como, tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

Voltando os olhares para o Eixo III, Avaliação, consiste em avaliar a qualidade da alfabetização das crianças. Em relação ao ciclo de alfabetização dispõe “[...] avaliação externa universal do nível de alfabetização, aplicada pelo INEP [...] avaliação de aprendizagem realizada periodicamente pelas próprias escolas, para orientar ações de apoio e reforço pedagógico aos alunos nas dimensões de Leitura, Escrita e Matemática [...]” (Ibid, p. 2 e 3).

Em relação à avaliação externa “[...] está no discurso de que o objetivo é promover a qualidade do ensino [...] melhoria da gestão dos sistemas educacionais [...] auxiliariam os governantes [...] para a elaboração e execução de políticas educacionais (INEP, 2015, *apud* TEIXEIRA, 2016, p. 64).

Neste sentido, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) desde o ano de 2013 é “[...] elaborada e aplicada em larga escala pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP) compondo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)” (TEIXEIRA, 2016, 22). Ressalta-se que “[...] os dados da [...] (ANA) em 2013 e 2014, constatou-se o baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e Matemática²⁰” (BRASIL, 2017).

²⁰ Os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA (2013-2014) estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/painel-educacional>

Em linhas gerais, notou-se por meio da ANA que a alfabetização “[...] ainda apresenta resultados insatisfatórios em relação aos níveis de proficiência esperado para o 3º ano do ensino fundamental” (TEIXEIRA, 2016, p. 149).

Além da avaliação externa o programa também orienta que haja, no âmbito das escolas, a avaliação interna permeada por instrumentos diversificados entre outras ações com vistas a aferir a qualidade no processo de alfabetização das crianças.

O eixo IV, gestão, controle e mobilização social, de acordo com o Artigo 10, caracteriza-se pela “constituição de um arranjo institucional para gestão das ações do Pacto” (BRASIL, 2012a). Observa-se que os eixos envolvem aspectos diversos que vão desde a formação até os materiais para serem colocados em ação nas escolas, envolvendo a parceria na gestão programa e a avaliação da alfabetização.

No Pacto, no que diz respeito à adesão destaca-se que em dezembro do ano de 2013 “[...] mais de 290 mil professores alfabetizadores e 15 mil orientadores de estudo haviam sido cadastrados [...] tornando o PNAIC a mais abrangente política educacional brasileira” (CARDOSO *et al*, 2014, p, 04). A respeito do financiamento, o programa teve o investimento inicial de R\$ 2,7 Bilhões²¹. Observa-se que houve um número significativo de adesão, bem como, de investimento. Neste viés, no ano de 2013, os coordenadores pedagógicos ainda não tinham direito a bolsa e não estavam inclusos oficialmente nas formações.

A Portaria nº 90 de 06 de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013d) dispôs que os participantes do curso de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores receberiam uma bolsa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nos seguintes valores apresentados no quadro a seguir:

Quadro 02- Participantes e Concessão de Bolsas Pacto/2013

Categorias	Perfil	Nº de Participantes	Valor da Bolsa
Equipe de gestão	Coordenador Geral da IES	1 por Estado	R\$ 2.000,00
	Coordenador adjunto da IES	1 por Estado	R\$ 1.400,00
	Supervisor da IES	1 para cada 100 Orientadores de Estudo	R\$ 1.200,00
Equipe de formação	Formador da IES		R\$ 1.100,00
	Coordenador das ações do Pacto nos Estados, Distrito Federal e Municípios (Coordenador	1 (um) Coordenador Local para cada município com até 50 (cinquenta) Orientadores de	R\$ 765,00

²¹ Informação Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35576>. Acesso em Set. de 2017.

Local)	Estudos.	
Orientador de Estudos	1 (um) Orientador de Estudos para cada 25 (vinte e cinco) Professores Alfabetizadores, podendo chegar a no máximo 34 (trinta e quatro) docentes.	R\$ 765,00
Professor Alfabetizador	Caso o Município possua menos que 10 professores alfabetizadores em sua rede formar turmas mistas com professores de outros Municípios ou solicitar atendimento pela Rede Estadual.	R\$ 200,00 (duzentos reais)

Fonte: Elaborado pela autora com base em (BRASIL, 2013d).

É observável no quadro que no ano de 2013 a equipe de gestão era composta por Coordenador Geral da IES que recebia uma bolsa de R\$ 2.000,00 (dois mil reais), enquanto o Coordenador adjunto da IES R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) e o Supervisor da IES R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais).

A equipe de formação era composta por Formador da IES que recebia a bolsa no valor de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais), o Coordenador das ações do Pacto (Coordenador Local) R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), o Orientador de Estudos que recebia R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) e o Professor Alfabetizador com a bolsa de R\$ 200,00 (duzentos reais). Nota-se que a coordenação pedagógica não fazia parte da equipe foco da formação.

Situação essa, que é alterada no ano de 2016 com a nova Resolução Nº 06, de 1º de novembro de 2016 que ampliou a equipe, bem como, inseriu o coordenador pedagógico. No Art. 3º dispôs o pagamento de bolsas para:

I - coordenador-geral da Formação; II - coordenador-adjunto da Formação; III - supervisor; IV - formador; V - coordenador estadual das ações do Pacto; **VI - coordenador da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime; VII - coordenador regional das ações do Pacto;** VIII - coordenador local das ações do Pacto; IX - orientador de estudo; **X - coordenador pedagógico;** e XI - professor alfabetizador (BRASIL, 2016b, grifos nossos).

Nesta conjuntura, o PNAIC teve, a partir de 2016, a equipe reestruturada, conforme o quadro 03.

Quadro 03- Perfil dos Participantes do Pacto no Ano de 2016

Categorias	Perfil	Nº de Participantes	Valor da Bolsa
Equipe de gestão	Coordenador estadual	1 por Estado	R\$ 2.000,00
	Coordenador UNDIME	1 por Estado	R\$ 2.000,00
	Coordenador regional	1 por Regional	R\$ 1.400,00
	Coordenador local	1 por Município ²²	R\$ 1.200,00
Equipe de formação	Coordenador-geral da instituição formadora 1	1 por instituição formadora	R\$ 2.000,00
	Coordenador adjunto	2 por instituição formadora; 1 para cada área de formação: - Gestão; e - Alfabetização e Letramento	R\$ 1.400,00
	Formadores da instituição formadora	1 para 30 Coordenadores; 1 para 30 Orientadores de estudo	R\$ 1.100,00
	Supervisor	1 para 75 Orientadores de estudo	R\$ 1.200,00
	Orientadores de estudo ²³	1 para 30 professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos ²⁴	R\$ 765,00
Público-alvo	Professores alfabetizadores e coordenador pedagógico	O nº de vagas ofertadas varia conforme o número de turmas cadastradas no Censo Escolar 2015	R\$ 200,00

Fonte: Documento Orientador – PNAIC em Ação, 2016, p. 12 (BRASIL, 2016c).

Observe que houve alteração em relação ao ano de 2013. Integrou-se o Coordenador UNDIME nas ações do Pacto, o que foi de grande valia porque este tem uma visão a nível regional, para coordenar e articular o PNAIC com as demais regiões brasileiras, de modo a buscar aperfeiçoar e intercambiar as ações de formações continuadas.

Sobre a inclusão do Coordenador Pedagógico, considera-se que isso também foi imprescindível tendo em vista que este “[...] tem lugar de destaque nas políticas públicas educacionais, com grande responsabilidade no enfrentamento dos desafios inerentes ao cotidiano escolar [...]” (VARGAS, ARANDA e DAN, 2014, p. 03).

Vale ressaltar que no ano de 2017, o Pacto sofreu mais alterações ao regulamentar no Documento Orientador PNAIC em Ação 2017:

²² Municípios com mais de 50 Orientadores de Estudo poderão indicar mais um coordenador local.

²³ Recomenda-se a não substituição dos orientadores e professores em 2016.

²⁴ No caso de haver menos que 10 (dez) professores alfabetizadores no município ou localidade, será facultada a indicação de 1 (um) orientador de estudo da rede estadual ou a solicitação de inclusão desses professores em turmas da rede estadual, condicionada à aceitação da Secretaria Estadual demandada.

A formação PNAIC, em 2017, atenderá a três grupos diferenciados: a) professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental que permanecem como foco no processo de formação; b) professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; e c) articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2017a²⁵, p.15).

A partir de 2017 os professores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, na modalidade pré-escolar, passam a ser integrados, bem como, os articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação (PNME)²⁶. Em relação ao material a ser utilizado, o documento aponta que “Para coordenadores pedagógicos da educação infantil e professores da pré-escola serão oferecidas às redes a formação baseada no material ‘Leitura e Escrita na Educação Infantil’²⁷”, produzido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (Ibid, p. 18).

Mesmo que a educação infantil não seja o foco desta Pesquisa, cabe fazer uma análise dizendo ser crível que a sua integração no programa é de suma importância, no entanto, há ressalvas em alguns aspectos. Se o objetivo de alfabetizar as crianças for estendido também ao universo do pré-escolar, acredita-se que acarretará controvérsias. Isso porque as crianças estão inseridas numa faixa etária, em que, não se pode gerar a “precocidade” destas na imposição de que sejam alfabetizadas, bem como, a desvalorização da busca de desenvolver aspectos que são muito mais importantes que dizem respeito à sua formação integral. Não significa que se esteja aqui subestimando as crianças e chamando-as de imatura, até porque conforme destaca Lins (2016), as crianças “[...] não são imaturas e sim estão na fase delas, no nível delas de acordo com a idade em que estão inseridas” (LINS, 2016, p. 2).

Constata-se que a mudança, se tiver como objetivo a alfabetização desta faixa etária, entra em contradição com o Art. 29 da LDBEN ao promulgar que a Educação infantil, “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da

²⁵Documento Orientador PNAIC em Ação 2017.

²⁶ De acordo com o site do MEC, o Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Em 2017, o Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> Acesso em Agos. de 2017.

²⁷ De acordo com (BRASIL, 2017), o material “tem como objetivo geral a formação de professores de Educação Infantil para que possam desenvolver o trabalho com a leitura e escrita, em creches e pré-escolas.[...] está estruturado em oito cadernos [...] será disponibilizado pelo MEC em formato digital [...]” (p.18).

criança de até 05 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade²⁸” (BRASIL 2013b). Neste sentido, não tem como objetivo a sua alfabetização e, mesmo que alfabetizar seja uma consequência do trabalho, acredita-se que não pode ser vista como objetivo principal.

Contudo, esclarece-se que existe uma dicotomia a respeito de alfabetizar ou não na educação infantil tendo em vista que:

[...] ao antecipar este ensino, estaremos antecipando o fracasso que ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental (FARIA, 2005), e a outra posição defende o ato de ensinar, e não encontra nenhum problema de falar em ensino na Educação Infantil [...] (ARCE, 2007 e STEMMER, 2007), (SANTOS, 2013, p. 10).

Convém salientar que a criança vive num mundo letrado e diante disso não se pode isentá-la do mundo da leitura e da escrita. Assim, acredita-se que podem e devem haver atividades onde a criança possa ler e escrever a seu modo, convencional ou não convencional. Isto é necessário tendo em vista que são atividades que antecedem a alfabetização e que podem colaborar na etapa posterior que é o ciclo de alfabetização, contudo, sem o objetivo de alfabetizar, conforme prioridade do Pacto.

Pressupõe-se que toda essa mudança pode estar ligada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁹, sendo que nesta nova versão fica disposto que as crianças sejam alfabetizadas até o 2º Ano do Ensino Fundamental³⁰.

Compreende-se que estar alfabetizado vai além do domínio do código e sim pela “[...] Aquisição do sistema convencional da escrita- a alfabetização- e pelo desenvolvimento de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita- o letramento” (SOARES, 2003, P. 14).

Logo, acredita-se que a integração da Educação Infantil e do Programa Novo Mais Educação pode ter a ver com essa nova versão da BNCC, que pode fazer com que o PNAIC tenha como novo objetivo alfabetizar as crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental.

Em relação ao Programa Novo Mais Educação, no documento norteador das ações do PNAIC/2017 está que o “[...] principal objetivo apoiá-los na organização e encaminhamento

²⁸ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

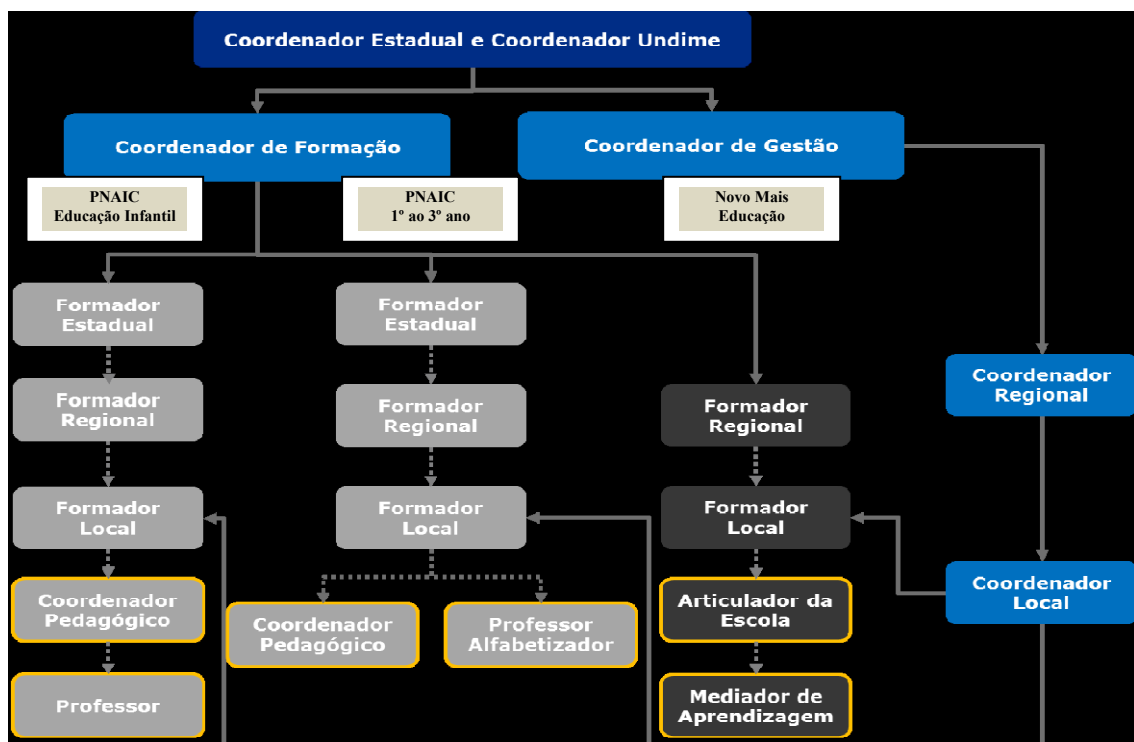
²⁹ Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental> Acesso em: 02 Agos. 2017

³⁰ Informação disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/antecipacao-da-alfabetizacao-na-base-curricular-levanta-debate-sobre-o-ensino-infantil.ghtml> Acesso em: Agos. 2017.

de intervenções com os alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental participantes do Programa Novo Mais Educação” (BRASIL, 2017a, p. 19), abrangendo outros níveis.

Nesta nova configuração existe uma equipe de gestão do PNAIC formado pelos Coordenadores, seguido pela equipe de formadores e dos cursistas propriamente ditos, formados pelos professores e inclusos de modo formal, os coordenadores pedagógicos. É nítido que está organizado por meio de uma interdependência dos sujeitos, conforme apresentado no organograma a seguir.

Figura 02- Organograma da Formação do PNAIC no ano de 2017



Fonte: Organograma apresentado no Documento Orientador do PNAIC, 2017³¹.

Ao analisar o quadro observa-se que o Coordenador Estadual e Coordenador UNDIME encabeçam o programa, seguido pelo Coordenador de Formação e o Coordenador de Gestão. A Educação Infantil e o ciclo de alfabetização, 1º ao 3º ano, terá o Formador Estadual, Formador Regional e Formador local, que atuarão com os coordenadores pedagógicos e com os professores dos respectivos níveis de ensino.

O programa Novo Mais Educação, apresenta algumas alterações em relação aos níveis anteriores porque não terá o Formador Estadual, apesar de manter o Formador Regional e

³¹ Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador_versao_final_20170720.pdf
Acesso em: 31 de Jul. 2017.

Formador Local. É observável que no lugar do Coordenador Pedagógico aparece uma nova nomenclatura, Articulador da Escola, e no lugar do Professor aparece o Mediador de Aprendizagem.

Destaca-se que entre as mudanças está também a ampliação na concessão de bolsas, fixadas pela Portaria Nº 851 de 13 de Julho de 2017, dispondo no seu Artigo 1º o valor³² destas, ficando assim definidas:

- I - Equipe de Gestão: a) Coordenador Estadual: R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais); b) Coordenador Undime R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais); c) Coordenador de Gestão: R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais); d) Coordenador Regional: R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais); e e) Coordenador Local: R\$ 1.000,00 (mil reais);
- II - Equipe de Formação: a) Coordenador de Formação: R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais); b) Formador Estadual: R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais); c) Formador Regional: R\$ 1.000,00 (mil reais); e d) Formador Local: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais);
- III - Equipe de Pesquisa: a) Coordenador de Pesquisa: R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais); e b) Pesquisador: R\$ 400,00 (quatrocentos reais) (BRASIL, 2017b)

Em relação à **equipe de gestão**, é observável que em relação ao Quadro 03 dessa pesquisa houve redução da bolsa. Constatase que o Coordenador Estadual e o Coordenador UNDIME que antes recebiam R\$ 2.000,00 (dois mil reais) passam a receber R\$ 1.500, 00 (mil e quinhentos reais), ou seja, tiveram suas bolsas reduzidas em R\$ 500,00 (quinhentos reais).

O Coordenador Regional que tinha a bolsa de R\$ 1.400, 00 (mil quatrocentos reais) passa a ganhar a bolsa no valor de R\$ 1.200,00, sendo reduzida em R\$ 200,00 (duzentos reais). É nítida a redução de R\$200,00 na bolsa do Coordenador Local que recebia R\$ 1.200, 00 e passa a receber R\$ 1.000, 00 (mil reais). Observa-se que na equipe de gestão aparece uma nova nomenclatura que é o Coordenador de Gestão, que não apareceu no quadro referente ao ano de 2016.

Em relação à **equipe de formação**, não aparece mais o Coordenador-geral da instituição formadora 1, nem o Coordenador Adjunto. Por outro lado, é apresentado o Coordenador de Formação tendo a bolsa de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais). Contata-se que não mais aparece o supervisor. No lugar dos Formadores da instituição formadora

³²Ao voltar o olhar para as bolsas do ano de 2016, apresentados no quadro 03 da p.29 deste relatório, constata-se que alguns deles estão em dissonância com os valores apresentados no ano de 2017, bem como, há alterações nas nomenclaturas e também há retirada de bolsas.

aparecem o Formador Estadual com bolsa de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) e o Formador Regional com bolsa no valor de R\$ 1.000,00 (mil reais).

Adotou-se nova nomenclatura para os Orientadores de Estudo, que agora passam a ser chamados de Formador Local, tendo a sua bolsa assegurada no mesmo valor anterior de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).

O que mais chama atenção a respeito do público alvo que no ano de 2016 era composto por professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos, no ano de 2017, mesmo aparecendo no organograma, não mais aparecem na concessão de bolsas. As bolsas dos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos, que em 2016 era de R\$ 200,00 (duzentos reais), foram retiradas.

Acredita-se que as respectivas bolsas deveriam ter sido mantidas tendo em vista que são esses profissionais que estão diretamente ligados às crianças, que são o principal foco do PNAIC. São estes que estão no universo escolar, envolvidos diretamente na gestão do processo alfabetizador no ciclo de alfabetização e devem ser valorizados e reconhecidos.

Observa-se que especialmente o coordenador pedagógico, vem ao longo dos anos sendo um sujeito instável no PNAIC. Isso porque no início, anos 2012/2013 não era integrado formalmente, depois no ano de 2016 foi integrado de modo oficial com direito à bolsa, posteriormente, em 2017, vê a sua bolsa sendo retirada.

Por outro lado, existem sujeitos que conquistaram espaço em 2017. É o caso da equipe de pesquisa formado pelo coordenador de pesquisa e pesquisador. Isso é considerado de suma importância tendo em vista que é preciso fomentar os estudos e discussões para a ampliação do campo de visão referente ao PNAIC, podendo apontar o que está dando certo, o que está deixando a desejar e o que precisa ser melhorado. Isso se a pesquisa for realizada de modo dialético e a referida equipe tiver plena autonomia.

Dando continuidade, a respeito do eixo II, Materiais Didáticos e Pedagógicos são compostos por “[...] conjuntos de materiais específicos para alfabetização [...] livros didáticos (entregues pelo PNLD³³) [...]; jogos pedagógicos [...] literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE³⁴); obras de apoio pedagógico aos professores” (BRASIL, 2012c, p. 12-13).

Para melhor compreensão, elaborou-se um quadro, a seguir, com o detalhamento dos referidos materiais.

³³ Programa Nacional do Livro Didático.

³⁴ Programa Nacional Biblioteca da Escola.

Quadro 04- Materiais disponibilizados pelo PNAIC/ 2012/2013

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.
8 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 da 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 06 anos nas escolas públicas da Educação Básica.
A criança de 06 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de 09 anos	Livro que trata da inserção da criança de 06 anos em práticas escolares de alfabetização.
Livros do 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 às concepções sobre currículo, disponível no Portal do MEC.

Fonte: Elaborada pela autora (BRASIL, 2012c, p. 34 - 35).

Ao analisar o quadro, constata-se que o conjunto de materiais é composto por gêneros literários, dicionários, jogos, voltados para a alfabetização de crianças, bem como, outros direcionados à informação aos professores alfabetizadores, como fonte de pesquisas e apoio pedagógico, buscando garantir recursos didáticos pedagógicos e tecnológicos. Acredita-se que os supramencionados materiais são necessários, se complementam dando suportes teóricos, metodológicos, concretos e tecnológicos por meio de sites para pesquisas e consultas. Há também 08 Cadernos de Formação, apresentadas no quadro 05.

Quadro 05- Cadernos de Formação do PNAIC/2013

Cadernos de Formação	Carga Horária	Ementa
Unidade 1 Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios	12 h	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
Unidade 2 Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa	08 h	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.
Unidade 3 A Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética	08 h	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.
Unidade 4 Ludicidade na Sala de Aula	12 h	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 como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
Unidade 5 Os Diferentes Textos em Salas de Alfabetização	12 h	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.
Unidade 6 Planejando a Alfabetização; Integrando Diferentes Áreas do Conhecimento Projetos Didáticos e Sequências Didáticas	12 h	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.
Unidade 7 Alfabetização para Todos: Diferentes Percursos, Direitos Iguais	08 h	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.
Unidade 8 Organização do Trabalho Docente Para Promoção da Aprendizagem	08 h	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

Fonte: Adaptado pela autora (BRASIL, 2012 c, p. 33).

Ao analisar o quadro nota-se que os supramencionados cadernos dão ênfase à Linguagem, voltados para a alfabetização na perspectiva do letramento, bem como, para o reconhecimento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) por meio da interdisciplinaridade, ou seja, inter-relacionando a Língua Portuguesa com as demais áreas de conhecimento (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte).

Outro ponto destacável é que os conteúdos de estudo dos cadernos apresentam a preocupação com o planejamento, a organização de espaços para que seja um ambiente alfabetizador. Visa, também, o planejamento de uso dos recursos disponibilizados pelo PNAIC para que estes estejam acessíveis às crianças e sejam integrados à rotina.

Um ponto imprescindível que os cadernos buscaram garantir foi a ludicidade, em especial a unidade 4 “Ludicidade na Sala de Aula” mostrando a importância de integrar jogos e brincadeiras, propiciar diferentes agrupamentos das crianças, atendimento às especificidades das crianças, de modo a favorecer a aprendizagem de todas.

É de suma importância que seja enfatizado o uso de brinquedos, brincadeiras e jogos em todas as fases da vida, especialmente, nesta fase do Ciclo de Alfabetização, tendo em vista que “O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança” (VYGOTSKY, 1991, p.117).

Esta zona é compreendida como a distância “[...] entre o nível de desenvolvimento real, [...] através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial [...] através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou [...] companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1984, p. 97). Analisa-se que a ludicidade proporciona a interatividade entre as crianças, entre as crianças e o professor de modo que haja avanço porque o outro se torna um mediador dentro do nível de desenvolvimento potencial.

Nos cadernos há ações voltadas às avaliações. Para melhor compreensão, tais ações encontram-se de modo mais detalhado no eixo III, Avaliações, colocando-o dividido em três componentes:

[...] **avaliações processuais**, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. **A segunda [...] refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil³⁵** de cada criança, no início e no final do 2º ano e que

³⁵ O que se tem no momento é a Ficha do Perfil do aluno que é inserido no SIMEC virtualmente para fins de planejamento de ações de professores e coordenadores pedagógicos.

permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. **A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP,** visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará [...] implementar medidas e políticas corretivas [...] o custo dos sistemas e das avaliações externas será assumido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2012b, p.13, grifos nossos).

A avaliação como um dos eixos do PNAIC, busca garantir que haja tanto a avaliação interna, realizada no nível das instituições escolares, quanto à avaliação externa universal a ser aplicada no final do Ciclo de Alfabetização correspondente, na atualidade, à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)³⁶.

Em linhas gerais em relação aos quatro eixos do PNAIC de acordo com o Artigo 5º as referidas ações têm por objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, **até o final do 3º ano do ensino fundamental;**

II - reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficiente nos demais anos do ensino fundamental e diminuir a distorção idade-série na Educação Básica; (Redação dada pela Portaria 153/2016/MEC)

I - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores que atuam na alfabetização de alunos do ensino fundamental; (Redação dada pela Portaria 153/2016/MEC)

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

VI - apoiar tecnicamente os programas de fomento à extensão da jornada escolar e de incentivo e iniciação à docência nas questões relativas à alfabetização e ao letramento no ensino fundamental, nas escolas com baixo desempenho na Prova Brasil identificadas pelo MEC (Acrescentado pela Portaria 153/2016/MEC) (BRASIL, 2012a, grifos nossos).

Os objetivos estão voltados à alfabetização das crianças ao final do 3º ano do ensino fundamental, na redução dos déficits na alfabetização e letramento, diminuir a distorção idade-série na educação básica, melhorar o IDEB, aperfeiçoar a formação de professores,

³⁶A referida avaliação foi incorporada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB, estabelecendo os objetivos dispostos no Art. 4º a Avaliação Nacional da Alfabetização- ANA, terá como objetivos principais: I- Avaliar a qualidade, a equidade e eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização; II- produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares de forma que cada unidade receba o resultado global; apresentado na Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013 que institui a Avaliação Nacional da Alfabetização.

também colaborar na construção de propostas que vise o direito a aprendizagem, o desenvolvimento da criança, bem como, a extensão da jornada escolar.

O discurso envolve ações voltadas à criança, aos seus direitos de aprendizagens, aos índices de produtividade, aos professores, escolas e programas. Acredita-se que o ponto chave das suas ações são as formações continuadas, tendo em vista que, por meio delas, todas as demais ações podem ser impulsionadas.

1.1.2 O PNAIC no Âmbito Municipal

No âmbito municipal, constata-se que em 2013, Dourados– MS, lócus dessa pesquisa, foi um dos municípios que aderiu ao PNAIC. Ressalta-se que “[...] ao aderirem ao PNAIC as redes municipais dão algumas sinalizações acerca de seus compromissos com a educação pública [...]” (BRASIL, 2015c, p.29).

Ao firmar o compromisso o município estruturou suas formações com base nas orientações destacadas anteriormente. Assim, com vista a propiciar melhor compreensão de como o programa configurou-se no âmbito municipal elaborou-se a tabela a seguir.

Tabela 02- Quantitativo de Participantes no PNAIC em Dourados 2013 a 2017

Categoria dos Profissionais	Ano 2013	Ano 2014	Ano 2015	Ano 2016	Ano 2017		
					Pré-Escolar	Ciclo de Alfabetização	Programa ³⁷ Novo Mais Educação
Professores/as Alfabetizadores/as	318	346	217	204	149	216	---
Entre Coordenadores (as) Pedagógicos (as) e Professores (as) Coordenadores (as)	Início: 57 Final: 26	67	27	31	54	23	---

³⁷ De acordo com o Documento Orientador do PNAIC/2017 o PNME integrou-se ao programa com principal objetivo ter apoio na organização, bem como, encaminhamento de intervenções nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática com vistas a atender alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental participantes do referido PNME.

Articulador ³⁸	---	---	---	---	---	---	43
Mediador ³⁹	---	---	---	---	---	---	86
Formadores Locais	15	10	10	10	08	10	02
Total de participantes	359	423	254	245	211	249	131
	591 participantes						
Período de formação	Março a Dezembro	Março a Novembro	Julho a Dezembro	Novembro a Dezembro	Outubro a dezembro (este ano a formação terá o ciclo terminado em maio de 2018)		

Fonte: Anos de 2013 a 2016 com base em Teixeira (2016, p. 129); Ano 2017 com base nas informações fornecidas pela Coordenadora Local do PNAIC/ Dourados.

Ao analisar o quadro observa-se que os anos de 2013 e 2014, considerando a quantidade de participantes no Ciclo de Alfabetização, foram os anos com maior participação no programa nesse nível de ensino. Convém salientar, que também foram os anos que mais tiveram formações, sendo que estas decaíram nos anos posteriores.

Constata-se que no primeiro ano de 2013 caiu drasticamente a quantidade de coordenadores pedagógicos que no referido ano participavam da formação como “professores convidados”. Contudo, observa-se no quadro apresentado que em 2017 houve o aumento de níveis de ensino inclusos no PNAIC sendo que, foram abarcados a Educação Infantil (Pré-escolar) e o Programa Novo Mais Educação, totalizando o quantitativo de 591 participantes e mais coordenadora local do PNAIC/SEMED que sempre o coordenou no âmbito municipal. Este ano de 2017 foi realizado por meio de um ciclo que se iniciou em outubro/2017 e será finalizado no mês de maio do ano de 2018.

Em 2013 dos 57 coordenadores pedagógicos apenas 26 permaneceram até o final da formação, sendo a evasão mais de 50%. Ressalta-se que o fato inspira uma análise mais profunda, contudo, não caberá tal análise neste momento. Isso porque, no Capítulo III dessa pesquisa apresentou-se uma análise mais aprofundada a respeito da situação de evasão, elencou outros fatores de modo mais contextualizado.

³⁸ É a nova nomenclatura dada ao coordenador do Programa Novo Mais Educação na escola. Antes era chamado de Professor Comunitário. **Fonte:** Informação fornecida pelo Coordenador Geral do PNME/SEMED/2017.

³⁹ São os monitores que trabalham as áreas de Língua Portuguesa e Matemática e fazem a mediação entre os professores das turmas e seus alunos. **Fonte:** Informação fornecida pelo Coordenador Geral do PNME/SEMED/2017.

A seguir, apresenta-se o calendário referente às ações de 2013, constando as atribuições que foram direcionadas à equipe no âmbito estadual e municipal.

Quadro 06- Calendário de Atividades Propostas aos Coordenadores Estaduais e Municipais- Outubro/ 2012 a Dezembro/ 2013

MÊS/ANO	ATIVIDADES PREVISTAS
Outubro a dezembro/2012	Informar, no Simec, os orientadores de estudo da rede e assegurar a matrícula deles junto à IES formadora.
	Instituir a Coordenação Institucional do Pacto e realizar a primeira reunião de trabalho (somente para as coordenações estaduais).
Novembro a dezembro/2012	Definir, com IES formadora, calendário acadêmico e pólos de formação.
	Reunir orientadores de estudo e debater calendário de atividades, pólos e organização das turmas.
Dezembro a fevereiro/2012	Acompanhar a primeira etapa de formação dos Orientadores de Estudo junto à IES formadora (Módulo Inicial – 40h).
Janeiro a fevereiro/2013	Informar, no Simec, os professores alfabetizadores que participarão da formação; e organizar turmas.
Fevereiro/2013	Assegurar a matrícula dos professores alfabetizadores junto à IES formadora.
Março/2013	Acompanhar a entrega dos materiais pedagógicos nas escolas da rede.
	Monitorar a realização dos encontros presenciais de formação entre orientadores de estudo e professores alfabetizadores.
Abril/2013	Monitorar a aplicação da Provinha Brasil nas escolas da rede.
Abril a maio/2013	Acompanhar a segunda etapa da formação dos Orientadores de Estudo junto à IES formadora.
Maió a junho/2013	Monitorar a realização dos encontros presenciais de formação entre Orientadores de Estudo e Professores Alfabetizadores.
Junho a julho/2013 A	Acompanhar a terceira etapa da formação dos Orientadores de Estudo junto à IES formadora.
Julho a dezembro/2013	Realizar demais atividades previstas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Manual do Pacto (BRASIL, 2012b).

Ao analisar o quadro, observa-se que entre o ano de 2012 e 2013 o coordenador municipal e o coordenador estadual ficaram responsáveis por toda a logística ligada às formações do PNAIC. Tinham a função de zelar pela matrícula dos envolvidos junto ao SIMEC, bem como, articular as senhas, visar o cumprimento do horário, carga horária, decidir

calendários e pólos de formação. Eram responsáveis por acompanhar a distribuição de materiais de modo a assegurar que estes chegassem aos seus destinos. Tinham também o papel de monitorar as formações e as avaliações nas escolas da rede municipal. Assumiram um papel primordial porque ficaram responsáveis por toda a logística de implementação do PNAIC ficando com as atribuições de gestores, articuladores e de monitores.

Em seguida, apresenta-se o quadro contendo o calendário que foi destinado aos orientadores de estudos.

Quadro 07- Calendário de Atividades Propostas aos Orientadores de Estudo das Redes Municipais/ Estaduais- Outubro/ 2012 a Junho/ 2013

MÊS/ANO	ATIVIDADES PREVISTAS
Outubro a novembro/2012	Inscrever-se na seleção para escolha dos orientadores de estudo.
	Adotar providência para matrícula no curso de formação de Orientadores de Estudo junto à IES formadora (conforme calendário acadêmico definido pela universidade).
Dezembro/2012 a fevereiro/2013	Iniciar curso de formação (realização do Módulo Inicial de 40h).
Março/2013	Realizar 1º encontro de formação com Professores Alfabetizadores da rede.
Abril/2013	Realizar 2º encontro de formação com Professores Alfabetizadores da rede.
Abril a maio/2013	Participar da segunda etapa de formação dos Orientadores de Estudo junto à IES formadora.
	Realizar 3º encontro de formação com Professores Alfabetizadores da rede.
Maió a junho/2013	Realizar 4º encontro de formação com Professores Alfabetizadores da rede.
Junho a julho/2013	Participar da terceira etapa de formação dos Orientadores de Estudo junto à IES formadora.
Maió a junho/2013	Participar das próximas etapas da formação, dar continuidade à formação dos professores alfabetizadores e realizar demais atividades previstas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Manual do Pacto (BRASIL, 2012b).

Ao analisar o quadro, constata-se que as ações apresentadas no calendário, referente ao orientador de estudo municipal e estadual, iniciam-se pela sua inscrição/adesão. Ao ser selecionado precisou, como citado anteriormente, passar por uma formação com os formadores da IES. Assumiu um papel imprescindível, tendo em vista que atuou, corpo a corpo, com os professores alfabetizadores cursistas e como responsáveis pela formação do PNAIC, propriamente dita.

Dando continuidade, a seguir apresenta-se o quadro ligado ao calendário de ações voltadas aos professores alfabetizadores.

Quadro 08- Calendário de Atividades Propostas aos Professores Alfabetizadores Municipais- Janeiro/ 2013 a Dezembro/ 2013

MÊS/ANO	ATIVIDADES PREVISTAS
Janeiro a fevereiro/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.
Abril a maio/2013	Participar do 3º encontro de formação com orientador de estudo da rede.
Maió a junho/2013	Participar do 4º encontro de formação com orientador de estudo da rede.
Julho a dezembro/2013	Participar dos outros 4 encontros presenciais e realizar demais atividades previstas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Manual do Pacto (BRASIL, 2012b)

Ao analisar o quadro, constata-se que o professor alfabetizador também precisou aderir ao PNAIC e matricular-se no curso de formação. Além de participar dos cursos de formação os professores assumiram a responsabilidade em receber e garantir o uso dos materiais pedagógicos juntos aos seus alunos do ciclo de alfabetização. Outro ponto destacável é que os professores do 2º ano do ciclo também ficaram responsáveis em aplicar a Provinha Brasil para os seus alunos.

Os professores alfabetizadores assumiram um papel fundamental. Isso porque ao participarem das formações tinham que propiciar a efetivação destas buscando fazê-las acontecer nas suas realidades escolares. Ou seja, precisavam direcionar para o que foi aprendido nas formações do PNAIC chegasse às crianças de 06 a 08 anos de modo prático com vistas a alcançar o seu objetivo maior que era de que todas as crianças, aos 08 anos de idade no final do ciclo de alfabetização, estivessem alfabetizadas.

No calendário do PNAIC elaborado para 2012/2013, não constava nenhuma ação voltada para os coordenadores pedagógicos isso porque, como citado anteriormente, estes ainda não eram oficialmente integrados ao programa.

Destaca-se que o Capítulo III aprofundará a discussão em relação a este município lócus da pesquisa, bem como, apresentará os demais calendários de formação posteriores ao ano de 2013, contextualizando de modo mais aprofundado.

Mesmo assim, coloca-se aqui em destaque a produção científica de Aranda (2017) “[...] decorrente de pesquisa realizada durante estágio pós-doutoral dentro do Programa Nacional de Pós Doutorado, instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD/CAPES), na Universidade Federal de Uberlândia, no estado de Minas Gerais, sob a ótica da política educacional e da gestão escolar” (ARANDA, 2017, p. 166). É um artigo que analisa a implementação do Pacto com o objetivo de pontuar expectativas, dificuldades e desafios dos sujeitos⁴⁰ da implementação do PNAIC nos Municípios de Dourados-MS e Uberlândia-MG. Em suas análises a pesquisadora fez pontuações que devem ser consideradas.

Ao analisar as expectativas ligadas à implementação do PNAIC nos Municípios, pontuou:

[...] no geral, os sujeitos dos dois Municípios, de todos os segmentos envolvidos, não apresentaram discrepância nas respostas dadas. Mencionaram que visualizam uma maior aproximação da Educação Básica Pública com a Universidade; mais oportunidade de pesquisas para a Pós-Graduação com o tema da alfabetização no viés da gestão e da política educacional; criação de grupos de estudos e pesquisas sobre a alfabetização no viés da política pública; o repensar da teoria e da prática da alfabetização não mais individualmente, mas no coletivo (não só no espaço local, mas pensando também o espaço nacional); melhoria nos índices solicitados pelas avaliações nacionais (ARANDA, 2017, p.170).

Constata-se que os sujeitos têm expectativas significativas porque “reivindicam” que haja o estreitamento dos laços entre a Educação Básica e Universidade, compreendem que as pesquisas de pós-graduação podem gerar temas ligadas as políticas educacional e que é preciso criar grupo de estudos relacionados à alfabetização, com a expectativa de que as práticas de alfabetização sejam repensadas em instâncias coletivas para além do local.

Em relação às dificuldades na implementação do PNAIC nos Municípios, a pesquisadora destacou:

Quanto às dificuldades, são destaques também mencionados no geral pelos sujeitos da pesquisa: a questão da falta de tempo institucionalizado para estudo, para o planejamento das ações encaminhadas nas formações; para a

⁴⁰ Sendo os “[...] sujeitos envolvidos no PNAIC, iniciando pelas Universidades responsáveis pela Coordenação Geral nos dois Municípios, pelos formadores de estudos sobre o PNAIC, passando pelas duas Secretarias Municipais de Educação e alcançando os sujeitos das escolas que atuam como orientadores de estudo, bem como os professores alfabetizadores” (ARANDA, 2017, p. 169).

catalogação, conservação e disponibilização dos materiais didáticos oriundos do PNAIC; a preocupação com as avaliações em larga escala destinadas às crianças, que além da Provinha Brasil, agora também a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA); atrelado a todas essas dificuldades foi destaque a afirmação da **ausência da gestão administrativa e pedagógica da escola nas formações do PNAIC, representados pela Direção Escolar e Coordenação Pedagógica** (Ibid, p. 171, grifos nossos).

Observa-se que existem dificuldades na implementação do PNAIC que perpassam pela de indisponibilidade de tempo⁴¹ para estudos, planejamento e organização dos materiais formativos além de estarem preocupados com as avaliações em larga escala. O que mais chama atenção é que dentre as dificuldades está em destaque a ausência da figura do diretor e do coordenador pedagógico nas formações. A respeito dos desafios a autora pontuou que existem:

[...] desafios de várias ordens, como exemplo: tempo institucionalizado para estudo para os professores alfabetizadores, melhorias na carreira docente, condições para o trabalho pedagógico, necessária articulação entre docência e gestão, aprofundamento da concepção de alfabetização, de avaliação e de gestão. São desafios que ao serem superados podem possibilitar avanços para a materialização de uma política de caráter estatal para a alfabetização da criança, pautada na gestão democrática da educação (ARANDA, 2017, p. 175).

Os desafios enfrentados estão em institucionalizar tempos para estudo, alcançar a melhoria no cargo da docência na alfabetização, condições para o exercício do trabalho pedagógico, bem como, em ter melhor articulação docência/gestão e em aprofundar conceitos ligados ao ciclo de alfabetização.

Aranda (2017) analisa que a implementação do PNAIC engloba uma rede de ações articuladas, contudo, existem pontos do programa que precisam ser revistos e rearticulados nos municípios em questão. O próximo tópico vislumbra compreender sobre quais pilares assenta-se o Pacto.

1.2 Pilares de Sustentação do PNAIC

Entende-se que o Pacto está assentado em pilares e que é preciso analisar quais são e em que grau de profundidades está essa sustentação. Neste viés, centralizar-se-á o olhar no Federalismo de Cooperação, na Municipalização do Ensino e na Qualidade da Educação,

⁴¹ Ressalta-se, contudo, que no município de Dourados os professores têm o direito a 1/3 de Hora Atividade que deve ser destinado a estudos, planejamentos, organização de materiais etc.

dispostos nas legislações brasileiras, por compreender que estes são de grande relevância por estarem presentes, especialmente, nas implementações de ações voltadas ao ciclo de alfabetização.

1.2.1 Federalismo de Cooperação

Para fomentar as discussões em torno das ações das políticas que influenciaram no processo alfabetizador da criança far-se-á neste momento a relação do federalismo de cooperação com o PNAIC, que é aqui considerado como um fator político, com vistas a responder como ocorre esta cooperação entre os entes federados. Assim, “vários fatores influenciam as políticas educacionais brasileiras. Alguns têm obtido maior destaque nas pesquisas da área, mas outros são ainda pouco estudados. Esse é o caso do impacto do **federalismo** no funcionamento e nos resultados da educação no país” (ABRÚCIO, 2010, p. 39).

O autor coloca que o federalismo influenciou as políticas educacionais brasileiras e que o seu impacto ainda é pouco estudado. Em concordância com o autor destaca-se que é indispensável voltar os olhares para o federalismo, em especial, o federalismo de cooperação, de modo a levantar o impacto deste na educação brasileira.

Para melhor compreensão a respeito do supramencionado termo, federalismo, o mesmo autor pontua:

[...] **‘O termo ‘federal’** é derivado do latim *foedus*, que [...] **significa pacto**. Em essência, **um arranjo federal é uma parceria**, estabelecida e regulada por um pacto, cujas conexões internas refletem um tipo especial de divisão de poder entre os parceiros, baseada no reconhecimento mútuo da integridade de cada um e no esforço de favorecer uma unidade especial entre eles’ (ABRUCIO, 2005, p.43, grifos nossos).

Em análise, o federalismo é um arranjo federal, onde os participantes precisam unir esforços para formar uma unidade entre eles. Constatou-se que o significado destacado pelo autor está centralizado no termo federal, que tem como significado “pacto”, ou seja, “parceria”, divisão de poder entre parceiros.

Destaca a existência de três tipos de federalismo, sendo eles:

O federalismo centrípeto se inclina ao fortalecimento do poder da União em que, na relação concentração – difusão do poder, predominam relações

de subordinação dentro do Estado Federal. Pode-se dar como exemplo o próprio Brasil entre os anos 1930-1934, 1937-1945 e 1964- 1988.

O federalismo centrífugo remete ao fortalecimento do poder do Estado membro sobre o da União em que, na relação concentração – difusão do poder prevalecem relações de larga autonomia dos Estados-membros. Pode-se assinalar como tal a Velha República, especialmente o poder hegemônico das oligarquias paulistas e mineiras, entre 1898 – 1930.

O federalismo de cooperação busca um equilíbrio de poderes entre a União e os Estados-membros, estabelecendo laços de colaboração na distribuição das múltiplas competências por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, objetivando fins comuns. Esse federalismo político e cooperativo foi posto em 1934, em 1946 e é o registro jurídico forte de nossa **atual Constituição** (CURY, 2010, p. 153, grifos nossos).

O primeiro, o federalismo centrípeto, estava presente no século XX, período ditatorial, sendo caracterizado pelo poder centralizado na União, onde as relações de subordinação eram predominantes dentro do Estado federal. O segundo, o federalismo centrífugo, estava presente, especialmente, entre o final do século XIX e início do século XX, prevalecendo o poder do Estado membro sobre o da União, com larga autonomia dos estados-membros, especialmente, das oligarquias paulistas e mineiras. O terceiro, o federalismo de cooperação, posto entre os anos de 1934 a 1946, período democrático, e presente na atualidade, ocorre por meio de ações cooperativas entre os entes federados.

Destaca Cury (2010) que na nossa atual Constituição Federal/1988 (CF) o tipo de federalismo que prevalece é o de cooperação, que visa o equilíbrio de poderes entre a União e Estados-membros, distribuindo competências de modo articulado, com objetivos em comum. Ou seja, um arranjo federal entre parceiros, uma divisão de poder para favorecer uma unidade especial entre eles.

Para compreensão destaca-se que a supramencionada atual CF⁴² promulgada em 1988, foi elaborada dentro de um contexto social muito intenso⁴³ e assumiu um grande destaque em relação às demais porque estabeleceu, formalmente, o **Estado Democrático de Direito**, tendo como fundamento de acordo com o Artigo 1º “I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político” (BRASIL, 1988, grifos nossos).

⁴² É a sétima Carta Magna do Brasil Promulgada sob o governo do então presidente José Sarney de Araújo Costa.

⁴³ Como destaca Alves (2015) que diz: “[...] no final dos anos de 1970 e primeira metade de 1980, o país se encontrava em um momento de ampla participação popular [...] neste momento histórico: a vitória dos opositoristas ao regime militar nas eleições de 1982, nos principais estados brasileiros; o movimento democrático pelas eleições diretas, as ‘Diretas Já’; a eleição indireta do presidente Tancredo Neves, no ano de 1985; e a convocação da Assembleia Nacional Constituinte que culminou na edificação da Constituição Federal de 1988 (ALVES, 2015, p. 33-34).

Estabelecida nesses fundamentos, além de legislar sobre o Estado Democrático de Direito, há um avanço no que diz respeito ao conceito de educação, pois esta é reconhecida como um direito social aparecendo no Capítulo II Dos Direitos Sociais, no Artigo 6º: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" NR⁴⁴ (BRASIL, 2015a).

A CF/1988 “[...] em seus artigos 1º e 18, elevou e reconheceu o Município como ente federativo, delegando-lhe a autonomia [...] cumprindo a exigência básica do Estado federal: a repartição regional de poderes autônomos” (SANTIN e FLORES, 2006 p. 56).

Em relação aos parceiros, trata-se dos pactuantes subnacionais “[...] sejam estados, províncias, cantões ou até municípios, como no Brasil. Tais direitos não podem ser arbitrariamente retirados pela União [...] garantidos por uma Constituição escrita [...] o principal contrato fiador do pacto político-territorial” (ABRUCIO, 2005, p. 43).

Ressalta-se ainda que na federação, o poder do país “deriva de um acordo entre as partes [...] a descentralização em estados unitários pode até repassar um efetivo poder político, mas esse processo sempre provém do centro e não constitui direitos de soberania aos entes subnacionais” (p. 43).

Neste sentido, “[...] só pode ser mantida ao longo do tempo caso estabeleça-se uma relação de equilíbrio entre a autonomia dos pactuantes e sua interdependência” (Ibid). Assim, pode-se dizer que como em qualquer esfera:

A atuação coordenadora do governo federal ou de outras instâncias federativas não pode ferir os princípios básicos do federalismo, como a autonomia e os direitos originários dos governos subnacionais [...]. É preciso, portanto, que haja **processos decisórios** com participação das esferas de poder e estabelecer *redes federativas* (ABRUCIO & SOARES, 2001) e não hierarquias centralizadoras (p. 46).

Compreende-se que os governos subnacionais (estados e municípios) possuem autonomia e não há hierarquias centralizadoras. Onde a esfera federal, estadual e municipal depende uma da outra e nenhuma é mais importante que a outra.

Para mostrar o Federalismo de Cooperação como pilar do PNAIC, destaca-se que no Artigo 2º da Portaria nº 1.094, de 30 de Setembro de 2016, observar-se-á que as ações do Pacto ficam instituídas onde o MEC “[...] em **parceria** com as instituições formadoras e os sistemas públicos de ensino dos **estados, Distrito Federal e municípios**, apoiará a

⁴⁴ Redação dada pela Emenda Constitucional Nº 90, de 2015 (BRASIL, 2015a).

alfabetização e o letramento dos estudantes, até o final do 3º ano do ensino fundamental [...]" (BRASIL, 2016⁴⁵, grifos nossos).

Ao analisar a referida Portaria 1094/2016, é observável que o Federalismo de Cooperação é um dos pilares que a sustenta, tendo em vista que legisla-se sobre a parceria dos estados, Distrito Federal e municípios, que incumbir-se-ão de apoiar a alfabetização e o letramento até o final Ciclo de Alfabetização.

Observa-se que a legislação está em consonância com o apontamento feito por Abrúcio (2005) ao colocar que “**O termo ‘federal’ [...] significa pacto. Em essência, um arranjo federal é uma parceria, estabelecida e regulada por um pacto [...] divisão de poder entre os parceiros**” (ELAZAR, 1987, p. 5, *apud* ABRUCIO, 2005, p.43, grifos nossos).

Nas redações, tanto legisladas quanto abarcadas teoricamente, encontra-se a palavra “parceria” e o termo “pacto”. Neste sentido, é preciso analisar qual é o papel de cada ente federado regulamentado para que haja a implementação do PNAIC.

Neste viés, os supramencionados regulamentos, considerando o apontamento de Palumbo (1994, p. 37), são como “regras ou ordens expedidas por agências administrativas com vistas à implementação de uma política”. Para tanto foi elaborado o quadro 06 a seguir, que apresenta as regulamentações, “regras”, do Pacto direcionando a função de cada um dos entes federados nos âmbitos (Federal, Estadual, Distrito Federal e Municipal).

Quadro 09- Federalismo de Cooperação: Papel dos entes federados em relação ao PNAIC – 2017

F E D E R A L I S M O	Função dos Entes Federados no PNAIC		
	União/MEC	Estados e Distrito federal	Municípios
	Art. 11- aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; II - distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental; III - desenvolver e disponibilizar, para as redes de ensino, sistema informatizado para coleta e tratamento dos	Art. 13. Caberá aos Estados e ao Distrito Federal: I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e 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; (<i>Redação dada pela Portaria 1094/2016/MEC</i>) II - promover a participação das escolas de sua rede de ensino nas avaliações realizadas pelo INEP; III - aplicar a Provinha Brasil em sua rede, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico; IV - instituir e viabilizar o funcionamento	Art. 14. Caberá aos Municípios: I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e participar da elaboração do Plano de Gestão, no qual deverão constar estratégias de monitoramento das ações do Pacto e de avaliação periódica dos estudantes; (<i>Redação dada pela Portaria 1094/2016/MEC</i>) II - promover a participação das escolas da rede nas avaliações realizadas pelo INEP; III - aplicar a Provinha Brasil

⁴⁵ Nova Redação que Altera dispositivos da Portaria MEC nº 867 de 04 de julho de 2012.

<p>R A Ç Ã O E P N A I C</p>	<p>resultados da Provinha Brasil; IV - promover, em parceria com as instituições formadoras, a formação em serviço dos coordenadores estaduais, Undime, regionais e locais, dos orientadores de estudo, dos coordenadores pedagógicos e dos professores nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto, considerando, sempre que possível, unidades escolares como espaços de formação; <i>(Redação dada pela Portaria 1094/2016/MEC)</i> - conceder bolsas de estudo aos coordenadores estaduais, da Undime, regionais e locais do Pacto e aos orientadores de estudo, coordenadores pedagógicos e professores das redes públicas participantes da Formação Continuada; <i>(Redação dada pela Portaria 1094/2016/MEC)</i> VI - fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos nos artigos 6º, 7º e 8º desta Portaria, nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto; VII - apoiar a gestão e o monitoramento local das ações aprovadas no Plano de Gestão. <i>(Redação dada pela Portaria 1094/2016/MEC)</i> VIII - apoiar as escolas na organização de ambientes nas salas de aula, biblioteca, corredores e outros espaços comuns, com o propósito de estimular a leitura, a escrita e a consolidação da alfabetização para</p>	<p>do Comitê Gestor Estadual no âmbito do Estado ou Distrito Federal; <i>(Redação dada pela Portaria 1094/2016/MEC)</i> V - gerenciar e monitorar a implementação, execução e resultados das ações do Pacto em seu estado; <i>Portaria 1094/2016/MEC)</i> I - designar coordenador (es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais; VII - selecionar orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação; <i>(Redação dada pela Portaria 1094/2016/MEC)</i> VIII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário; IX - monitorar, em colaboração com os municípios e com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização, previstos nesta Portaria; X - disponibilizar Assistência Técnica às escolas e aos municípios com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização; XI - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento dos alunos do ensino fundamental com alfabetização incompleta. <i>(Redação dada pela Portaria 1094/2016/MEC)</i> XII - coordenar e monitorar o processo de construção, execução e avaliação do Plano de Gestão do Estado; <i>(Redação dada pela Portaria 1094/2016/MEC)</i> XIII - estabelecer metas para cada escola, a partir da análise do boletim da ANA 2014, da Provinha Brasil ou de outros instrumentos de avaliação próprios, buscando que o maior número possível de estudantes termine o 3º ano com fluência na leitura, domínio do Sistema de Escrita Alfabética e dos fundamentos da Matemática, alcançando, pelo menos, o nível 3 da ANA; e <i>(Redação dada pela Portaria 1094/2016/MEC)</i> XIV - apoiar a organização de atendimento especial aos estudantes que se encontrem nos níveis 1 e 2 da ANA e a todos que apresentem dificuldades, independentemente de terem realizado a avaliação, buscando a consolidação da alfabetização, quando possível, antes</p>	<p>em sua rede de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico; IV - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede; V - designar coordenador (es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais, se houver; VI - selecionar orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação; <i>(Redação dada pela Portaria 1094/2016/MEC)</i> VII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário; VIII - monitorar, em colaboração com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização previstos nesta Portaria; IX - disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização; X - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento dos alunos do ensino fundamental com alfabetização incompleta. <i>(Redação dada pela Portaria 1094/2016/MEC)</i> XI - realizar avaliações regulares a partir de instrumento padronizado, e registrar dados sobre a aprendizagem dos alunos em</p>
---	---	---	---

	estudantes das séries iniciais e outros que possam ser beneficiados.	mesmo do 3º ano. <i>(Redação dada pela Portaria 1094/2016/MEC)</i>	sistema próprio do MEC. <i>(Acréscido pela Portaria 1094/2016/MEC)</i>
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Portarias nº 867, de 04 de Julho de 2012 (BRASIL, 2012a) e Portaria nº 1.094, de 30 de Setembro de 2016 (BRASIL, 2016a).

Na análise do quadro, observa-se que à União, representada pelo MEC, cabe a função de avaliadora do Ciclo de Alfabetização, disponibilizando recursos tecnológicos para que as redes de ensino façam o tratamento dos resultados, devem promover as formações em parcerias com estados, Distrito Federal e municípios concebendo bolsas de estudo, bem como, materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias.

Deverá apoiar a gestão e o monitoramento local das ações aprovadas no Plano de Gestão de cada ente para na implementação do PNAIC. Cabe à União a função de articuladora das formações entre os entes federados, explicitando ser um Estado- Avaliador, onde a avaliação, de acordo com Freitas (2009, p. 346) “[...] passou a ser uma das mediações imprescindíveis e valorizadas num planejamento cuja conformação tem-se dado [...] na/pela relação entre âmbitos internacional, nacional e local [...]”.

Aos estados e Distrito Federal, um dos primeiros pontos foi que aderissem ao PNAIC para efetivarem a participação. Incumbiram-se da elaboração do Plano de Gestão, aplicar as avaliações, informar, monitorar os resultados, instituir e viabilizar o funcionamento do Comitê Gestor Estadual no âmbito do Estado ou Distrito Federal. Ficaram com a função de gerenciar, selecionar os coordenadores das ações do PNAIC, bem como, os orientadores de estudos, professores e equipe necessária, fomentando a participação de todos.

Aos municípios, assim como os estados e o DF, também coube aderir ao PNAIC e participar da elaboração do Plano de Gestão nas suas instâncias. Tem também a função de fomentar a participações das escolas nas avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aplicar as avaliações, informar os resultados. Cabendo-lhes, assim como os demais, gerenciar e monitorar a implementação, selecionar e fomentar a participação da equipe.

Ao se tratar do financiamento constata-se a parceria entre a União, estados, DF e municípios. Neste viés, a União responsabiliza-se na distribuição dos materiais e recursos para formações, bolsas, enquanto os estados, o DF e os municípios, são responsabilizados em custear o deslocamento e a hospedagem das equipes “da e para” a formação.

Os estados, unidades federativas, ficaram também com a função de dar Assistência Técnica às escolas e aos municípios com maiores dificuldades, buscando que o maior número

possível de estudantes termine o 3º ano dominando a leitura, a escrita e a Matemática, alcançando, pelo menos, o nível 3 da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), apoiando os estudantes que se encontrem nos níveis 1 e 2 da referida avaliação com vistas que todos estejam alfabetizados ao final do 3ª ano do Ciclo de Alfabetização.

Ao município, por sua vez, coube à função de apoiar as escolas que estão sob sua gestão, que apresentam maiores dificuldades para que haja a implementação das ações e obtenção de resultados positivos de alfabetização, articulando com o Programa Mais Educação, realizar avaliações regulares a partir de instrumento padronizado⁴⁶, e registrar dados sobre a aprendizagem dos alunos em sistema⁴⁷ próprio do MEC.

Em síntese, observa-se que o Federalismo de Cooperação é de fato um dos pilares que sustentou a formulação do Pacto, porque as legislações do PNAIC deixam explícitas as parcerias entre a União, estados, Distrito Federal e municípios, que se incumbirão da gestão do programa apoiando, gerenciando, monitorando e financiando s ações.

Mesmo assim, cabe dizer que a respeito do regime de colaboração federativa “[...] há um caminho nem sempre muito tranquilo entre a intenção das políticas públicas, a ações e o resultado final” (BRITO, 2012, p. 123), isso porque no olhar da autora “[...] nos remete à questão da dinâmica da política local, que, em última instância é quem define a implementação das políticas públicas dependendo do maior ou menor grau de organização e autonomia que tenha” (Ibid, 123-124).

Em suma, no federalismo de cooperação é constatado que no âmbito do PNAIC fica mais a encargo em nível federal a formulação das ações enquanto aos municípios e estados cabem mais a função de execução destas referidas ações.

Em instância da dinâmica da política local, houve uma tendência da municipalização do ensino, a ser abordado no tópico a seguir.

1.2.2 Municipalização do Ensino

No tópico anterior compreendeu-se que o Federalismo de Cooperação é um dos pilares que influenciou a formulação do PNAIC. Neste sentido, acredita-se que existem outros pilares desencadeados nas políticas educacionais, como por exemplo, a municipalização do ensino

⁴⁶ Trata-se da Ficha de Perfil do Aluno, instrumento que avalia eixos da Linguagem e da Matemática.

⁴⁷ O referido sistema corresponde ao Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC).

que pode ter influenciado o programa. Assim, buscar-se-á entender se a referida municipalização influenciou e em que medida o influenciou. Para tanto, ressalta-se que:

O tema da municipalização se faz presente desde a época imperial, nas discussões políticas e nos atos legais que vieram ao longo da história, culminando na criação dos sistemas públicos de ensino no Brasil, na esfera municipal, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Esta instituiu os municípios como entes da Federação, portanto, como entes jurídicos com responsabilidades próprias e com liberdade para a criação dos sistemas municipais de ensino (ARAÚJO, 2009, p. 239).

O tema municipalização não é atual, está presente desde a época imperial, ou seja, desde praticamente o ano 1822, gerando os sistemas de ensino brasileiros. Em âmbito municipal, na CF/1988, os municípios foram reconhecidos como entes da federação e passou a assumir responsabilidades e mais autonomia para estruturarem os seus respectivos sistemas de ensino.

Além de mais responsabilidade e autonomia, é preciso considerar que “[...] as políticas educacionais da década de 1990 e da primeira década dos anos 2000 concorreram para que fosse acentuado o processo de **municipalização do ensino fundamental** [...]” (FREITAS e KLAUCK 2013, p. 18, grifos nossos).

Para melhor compreensão, entende-se a municipalização do ensino, como a tendência “[...] de aumento da participação municipal na prestação educacional [...]” (FREITAS e FERNANDES, 2011, p. 556). As autoras destacam ainda, que houve influência “inclusive por meio da extensão do ensino fundamental à população de seis anos de idade”, onde se compreende que dizem respeito da ampliação da demanda da referida população em ficar sob responsabilidade dos municípios.

Na década de 1990, adentrando o início do ano 2000, houve influência de agentes internacionais na cobrança em torno da universalização do ensino, ou seja, ensino para todos. Os referidos movimentos internacionais colaboraram para a criação do PDEpT, aprovado pelo presidente Itamar Franco e desconsiderado pelo Fernando Henrique Cardoso, o que mostra que, muitas vezes, uma política de governo não são assumidas em governos posteriores, não conseguindo se efetivar como uma política de Estado.

Mesmo não se tornando uma política de Estado, de acordo com Teixeira (2016, p. 43), “o PDEpT (1993) foi precursor da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...]” e destaca que “Com a aprovação da LDB (1996) impulsiona-se e intensifica-se

a proposição de leis, reformas, projetos e programas que organizaram a educação, e a alfabetização”.

Nesta perspectiva, destaca-se a Lei nº 9394, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN⁴⁸), que foi um marco para a educação brasileira, dispôs no seu Artigo 21 que: “a educação escolar compõe-se de: I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996 a).

Observa-se que a supracitada lei avançou em vários pontos significativos, sendo um deles, como visto, na ampliação da Educação Básica- EB. Neste sentido, a LDBEN/1996 é “[...] uma importante conquista no sentido de se caminhar em direção a um verdadeiro sistema nacional de educação abrangente e universalizado, isto é, capaz de garantir a plena escolaridade a toda à população do país” (SAVIANI- 2008, p. 210).

Neste viés, destaca-se que a LDBEN legislou “[...] competências de política educacional a cada um dos entes federativos. Já o Ministério da Educação passa a ter um caráter centralizador das decisões de políticas e descentralizador na execução de políticas educacionais” (TORRES e PISSAIA, 2012, p. 6).

O Artigo 11 dispõe no Inciso I que o município deverá pautar suas ações integrando-as às políticas e planos educacionais da União e dos Estados. Cabe também o papel de organizar o seu sistema de ensino autorizando-o, credenciando-o e supervisionando-o, dando prioridade ao ensino fundamental.

Mesmo tendo a autonomia de organizar o seu sistema de ensino, observa-se que o Artigo 8º da LDBEN destaca que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (Ibid). Destaca ainda no seu parágrafo 1º que “Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (Ibid).

Diante disso, especialmente do inciso I, entende-se que há uma predominância das decisões virem “de cima para baixo” o que não se configura numa colaboração. Acredita-se que é preciso considerar as relações especialmente, em que envolve poder “[...] não se realizam na particularidade, mas na intersubjetividade da comunicação entre os atores sociais [...] o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos” (BORDGNON e GRACINDO, 2008, p. 151 e 152).

⁴⁸Promulgada sob o governo do Fernando Henrique Cardoso.

O Inciso II dispõe que o município deverá exercer ação redistributiva em relação às suas escolas e, conforme disposto no inciso V, deve priorizar o ensino fundamental. Ressalta-se que o referido ensino fundamental sofreu uma alteração no ano de 2006, pois:

Até o ano 2005, o ensino fundamental era a etapa obrigatória da educação básica, com duração mínima de oito anos, destinada à população da faixa etária de 7 a 14 anos. Com a redação dada pela Emenda Constitucional de n. 53, de 2006 (BRASIL, 2006), o ensino fundamental passou a ter duração mínima de nove anos, sendo a sua prestação estendida com obrigatoriedade para a população de seis anos de idade (FREITAS e KLAUCK, 2013, p.16).

Neste sentido, com a referida lei, houve uma mudança em relação às crianças de 06 anos, que não mais seriam da Educação Infantil e sim, passara a pertencer ao Ensino Fundamental I. Diante de tal alteração, muda-se a equivalência da organização do referido nível de ensino, que tinha a duração de 08 anos indo de 1ª à 8ª série e comportava crianças e adolescentes de 07 a 14 anos. Passou a ser de (09 anos), abarcando do 1º ao 9º ano, direcionado a crianças e adolescentes de 06 a 14 anos.

Constata-se também, que houve a mudança do termo utilizado, antes chamado de série, agora passa a ser chamado de ano e para assegurar o direito da inclusão das crianças ao ensino de 09 anos, sancionou-se a Lei⁴⁹ nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 que dispôs no seu Artigo 5º que “Os **Municípios**, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010, para a implementação do ensino de 09 anos [...]” (BRASIL 2006a).

No sentido de apoiar estados e municípios, houve a criação do “Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) criado pela Emenda Constitucional nº 14/1996, regulada pela Lei nº 9.424/1996” (CURY, 2010, p. 162). Pontua-se que teve como principal objetivo garantir o acesso universal ao ensino fundamental.

Constata-se que por meio do Fundef há um movimento de recursos financeiros “[...] estabelece-se um critério mais razoável para a divisão dos recursos vinculados, de modo a que, minimamente, se articulassem aportes financeiros às respectivas responsabilidades” (OLIVEIRA e SOUSA, 2010, p. 17).

Mesmo assim, há de se considerar o apontamento que “[...] a implantação do Fundef contribuiu para a ampliação do atendimento na esfera do ensino fundamental [...]” (FILHO, 2006, p. 301). Embora “[...] tenha deixado de lado o atendimento de crianças (0 a 6 anos) [...]” (GUIMARÃES, 2005, p. 38).

⁴⁹ Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 a lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006⁵⁰ (BRASIL, 2006b) e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007⁵¹ (BRASIL, 2017b) e pelo Decreto nº 6.253/2007⁵² (BRASIL, 2007a) está o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que veio em substituição do FUNDEF.

O FUNDEB “[...] é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, formado, em sua maioria, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios” (SANTANA, 2015, p. 07). Neste sentido:

O Fundeb, ao abranger no regime de redistribuição de 20% dos impostos a todas as etapas e modalidades da educação básica, obedecendo a estas prioridades e permitindo a cada ente federativo a aplicação livre da receita recebida, regula com força o princípio da cooperação (FERNANDES, 2009, p. 28).

Todas as etapas e modalidades da educação básica passam a ser atendidas, ou seja, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Ressalta ainda que “Na verdade, o grande salto do Fundef para o Fundeb foi a superação da guerra entre governos. Com o Fundeb, só “perderá” recursos o ente federado que não se dispuser a atender à sua própria demanda” (Ibid, p. 28).

A respeito dos benefícios, destaca-se “[...] o fundo pode contribuir para a redução do analfabetismo, universalização do ensino básico [...]. Mas a política de vinculação dos recursos, isoladamente, pode não ser suficiente para a mitigação de todos os problemas [...]” (CAMPOS e CRUZ, 2009, p. 371).

Não basta apenas disponibilizar recursos é preciso articular bom uso desses recursos, assim como, fazer o enfrentamento ligado a outros desafios da educação que é de garantir a plena universalização do ensino, incluindo o ensino superior, bem como, deve-se abranger nas questões que envolvem a necessidade de um olhar para todos os elementos, desde os aspectos

⁵⁰ Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos Artigos 7º, 23, 30, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

⁵¹ Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

⁵² Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.

legislativos de direitos, aos aspectos físicos, psicológicos, cognitivos, afetivos, sociais, econômicas, culturais dos estudantes e dos profissionais de educação, entre outros.

Nesta conjuntura, acredita-se que os referidos problemas, estão na “[...] urgência na criação de políticas públicas objetivando o desenvolvimento econômico e social do país” (PAZ, 2009, p. 06). Voltou-se o olhar para estas questões quando se:

[...] desencadeou diversas ações do governo Lula. A principal política de divulgação nacional foi o lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado em 28 de janeiro de 2007, um programa do governo federal brasileiro que engloba um conjunto de políticas econômicas, planejadas para os quatro anos seguintes, e que tem como objetivo acelerar o crescimento econômico do Brasil, prevendo investimentos totais de R\$ 503,9 bilhões até 2010, sendo uma de suas prioridades o investimento em infraestrutura, em áreas como saneamento, habitação, transporte, energia e recursos hídricos, entre outros (Ibid).

De acordo com o autor, determinou-se que “cada ministério teria que apresentar uma série de ações que se enquadrariam no referido programa. O Ministério da Educação aproveitou então, e lançou em 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” (Ibid). Pontua-se que:

O PDE se constitui um conjunto de programas e projetos desenhados pelo MEC, para todo o país, e tem como intuito oferecer diretrizes, subsídios teórico-metodológicos, assessoria e acompanhamento às escolas e Secretarias de Educação, no tocante ao desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, em busca do sucesso e permanência do aluno na escola (ALVES, 2010, p. 57).

O PDE não se deu de modo isolado e sim se constituiu num conjunto de programas, buscou oferecer um norte teórico-metodológico bem como assessoramento às escolas e suas secretarias de educação, sistematizando as ações vislumbrando acabar com a evasão escolar. Em linhas gerais, acredita-se que este colaborou para o movimento em torno de ações significativas para a educação brasileira. Neste sentido, o PDE:

[...] traz as questões ligadas à educação formal para o eixo das discussões. De acordo com documento oficial de orientação do governo federal – Orientações gerais para elaboração do Plano de Ações Articuladas dos Municípios – PAR 2011-2014, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, programa estratégico do PDE, ‘inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais’ (VASCONCELOS, 2012, p.1).

O PDE e o PAR são diferentes do PNAIC na forma de organização. Mesmo assim, observa-se na fala da autora, que houve uma tendência de conciliar a atuação dos entes federados, entretanto, sem lhes ferir autonomia. Constata-se que um dos principais objetivos estava direcionado à melhoria dos indicadores educacionais. A autora destaca ainda que após “[...] o desencadeamento do processo de municipalização, fica evidente que a localidade ganha centralidade. Atrelada à preocupação com a qualidade do ensino, observa-se o aumento proposital da responsabilização das gestões municipais [...]” (Ibid, p.4). Coloca que “esses mecanismos de *accountability* (responsabilização) vêm permeando as recentes ações do poder público federal, reafirmada no cerne do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” (Ibid).

Constata-se então, que o processo de municipalização ganha centralidade e os municípios acabam voltando seus olhares ao supramencionado PDE, assumindo o papel de responsabilização pelo ensino e pela preocupação com a qualidade do ensino.

O IDEB foi parte integrante para o direcionamento do PDE tendo em vista que as escolas “As escolas que deverão receber atendimento prioritário são identificadas de acordo com o Ideb 2005 (Ideb até 2,7 para anos iniciais e até 2,8 para anos finais) e com base no Ideb 2007 (Ideb até 3,0 para anos iniciais e até 2,8 para anos finais)” (ALVES, 2010, p.58).

Pontua-se que o do PDE foi criado concomitante “[...] ao Decreto nº 6.094/2007, que instituiu o ‘Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação’ ”(PAZ, 2009, p.6). O “Plano de Metas’ [...] cobrem todas as áreas de atuação do MEC [...] níveis e modalidades de ensino [...] apoio e de infraestrutura” (Ibid). Em complemento, o autor destaca que:

O Decreto nº 6094/2007, que estabelece o ‘Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação’, estruturalmente, trata em seu Capítulo I do estabelecimento de 28 metas para **a melhoria na qualidade da educação**; no Capítulo II sobre o IDEB; no Capítulo III do termo de adesão voluntária dos municípios, estados e Distrito Federal ao Compromisso; e no Capítulo IV sobre o Plano de Ações Articuladas (PAR) como requisito para recebimento da assistência técnica e financeira aos entes participantes do Compromisso (Ibid, p. 08, grifos nossos).

A busca dos entes federativos na adesão e no firmar o compromisso como forma de garantir ajuda técnica e financeira. Destaca ainda que o Artigo 1º do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, também dispõe a “conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da

comunidade, em proveito da **melhoria da qualidade da educação básica**” (Ibid, p. 11, grifos nossos).

Conforme os estudos deste capítulo, a partir, especialmente dos anos de 1990, “as políticas educacionais no Brasil assumiram novo enfoque, centrado na priorização do ensino fundamental e na indução da sua municipalização” (ARAÚJO, 2009, p. 239).

Buscando fomentar a discussão, faz-se o seguinte apontamento:

Dos 35.717.948 alunos matriculados no ensino fundamental brasileiro, no início do ano 2000, segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2011), 15.806.796 estavam na rede estadual de ensino e 16.694.741 na rede municipal, havendo, nesse momento, certo equilíbrio entre a oferta de estados e municípios. No final de 2010, apesar da diminuição no número de matrículas, havendo 31.005.341 de alunos no ensino fundamental, a responsabilidade pela oferta do ensino fundamental aumentou para os municípios brasileiros, ao longo da década, de modo que eles respondiam, nesse ano, por 16.921.822 matrículas enquanto somente 10.116.856 alunos estavam matriculados na rede estadual (FREITAS e KLAUCK, 2013, p. 18 - 19).

Diante dos dados apontados pelas autoras, constata-se que as políticas educacionais brasileiras de fato colaboraram para a ampliação da municipalização do Ensino fundamental 1. No ano 2000 a quantidade de matrículas estava um pouco mais elevada na rede municipal, mesmo com a diminuição do número geral de matrículas em 2010, se ampliou as referidas matrículas das redes municipais em relação às redes estaduais.

As autoras destacam que “A crescente municipalização do ensino fundamental trouxe demandas aos municípios que foram aumentadas com a ampliação da duração desse ensino e sua oferta à população da faixa etária de seis anos” (Ibid, p. 19).

Neste viés, por um lado pode-se dizer que a municipalização do ensino influencia nas ações do PNAIC, tendo em vista que o referido pacto tem suas ações voltadas, especificamente, à faixa etária do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental I, que inclui as crianças de 06 anos.

Entende-se que esta articulação só faz sentido por conta do Federalismo Cooperativo, que é uma variável que deve ser considerada pelo fato de propiciar a articulação e a interdependência entre as três esferas Estadual, Distrital Federal e Municipal. Ou seja, se não houvesse a cooperação e uma das esferas, estadual ou a municipal, não estivesse no programa, logicamente, influenciariam no PNAIC.

Outra variável a ser considerada é que nem todos os estados aderiram ao Pacto, no entanto, não alcançou 100% em âmbito municipal tendo em vista que “Em junho de 2013,

alguns meses após o início do PNAIC, 5.413 municípios haviam aderido a ele, o que representa 97% de todos os municípios do país” (CARDOSO *et al*, 2014, p, 04). Apesar de pequena percentagem, a adesão não foi em todos os municípios.

Diante do exposto pode-se dizer que houve sim a influência da Municipalização do Ensino no PNAIC, contudo, não na sua totalidade. Observamos nesse tópico que aparece mais um pilar: a busca pela qualidade da educação. Neste sentido, no próximo tópico será aprofundado a discussão referente à qualidade da educação com vistas a ampliar o campo de visão a respeito.

1.2.3 Qualidade da Educação

Destaca-se que “No decorrer dos anos de 1990, o tema da qualidade da educação passou a ganhar importância na sociedade brasileira” (SILVA, 2010, p. 64). Neste sentido, buscar-se-á compreender se a qualidade da educação influenciou na formulação do PNAIC.

Em relação à qualidade, destaca-se que no Artigo 3º do Plano de Metas está disposto que:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (PAZ, 2009, p. 11).

Constata-se que a qualidade da educação básica tem como fonte de medida o IDEB, como forma de verificação do cumprimento das metas fixadas no termo de adesão ao compromisso pelos entes federados. Neste sentido, constata-se que se amplia o discurso em torno da qualidade da educação, voltando os olhares para o rendimento escolar, desempenho dos alunos por meio da avaliação da educação básica.

Cabe salientar que “a análise da Qualidade da Educação deve dar-se em uma perspectiva polissêmica, uma vez que essa categoria traz implícitas múltiplas significações” (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 7). Tendo em vista que, de acordo com os autores, a formação dos sujeitos ocorre em espaços e momentos diferenciados da produção da vida social. Neste sentido, destacam que ao tratar da qualidade na educação é preciso entender que existem dimensões extraescolares e intraescolares que devem ser consideradas.

Ressalta-se que as dimensões intraescolares, serão abordadas no segundo capítulo que terá como objetivo discutir o papel do coordenador pedagógico no PNAIC. Assim, neste tópico centralizar-se-á a discussão em torno da dimensão extraescolar tendo em vista que está em consonância com o assunto da gestão educacional na formulação de políticas educacionais.

Ao fomentar as discussões em torno da qualidade, reporta-se ao Artigo 206 da CF/1988 que versa sobre o ensino, sendo seus princípios a “VII - garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). Assim como dispõe o Artigo 211 da LDBEN que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1996a).

Nota-se o discurso em torno da qualidade e o papel da união em articular assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios. Observa-se também a prioridade para a oportunidade de educação, acredita-se num princípio de universalização.

Houve um grande movimento em busca da universalização e da qualidade da educação. Todo esse movimento está ligado a dimensões extrínsecas, ou seja, extraescolares que afetam a escola considerando que “A educação é [...] uma prática social [...] objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas” (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 7).

Considera-se o apontamento destes ao ressaltarem que “Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea” (Ibid, p. 07).

Para estes a dimensão extraescolar é caracterizada por dois níveis “A primeira diz respeito aos fatores socioeconômicos e culturais dos entes envolvidos e a segunda refere-se aos direitos, obrigações e garantias do Estado” (SOUSA, 2013, P.15).

Acredita-se que é importante aprofundar nas referidas dimensões, tendo em vista que as nossas crianças são seres em formação, na sua totalidade, e vivem em diversos contextos que envolvem aspectos social, cultural, econômico, entre outros, cabendo ao Estado considerar tais aspectos ao formular políticas educacionais.

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007), na Dimensão Extraescolar está o **Nível do espaço social**, que se refere ao nível socioeconômico e cultural dos entes envolvidos que afetam os processos educativos e a aprendizagem, influenciando nos resultados escolares.

É preciso considerar que no Brasil existem as mais variadas realidades, desde crianças que não têm o que comer, ou se alimentam precariamente, bem como, que estão à mercê de

drogas, prostituições e trabalho infantil, entre outras situações, muitas vezes, vivenciam todas essas situações extremas.

Neste sentido, “[...] faz-se necessário implementar políticas públicas e, entre essas, políticas sociais ou programas compensatórios que possam colaborar efetivamente no enfrentamento dos problemas socioeconômico culturais que adentram a escola pública”(DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 15).

Nessa mesma Dimensão Extraescolar, à nível do Estado cabe implementar ações que correspondem a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias, por meio do enfrentamento de modo a garantir a acessibilidade e evitar a evasão escolar.

Logo, “Essas dimensões dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas” (Ibid,p.14). Compreende-se que, especialmente na contemporaneidade, é impossível pensar Políticas Públicas Educacionais sem pensar nos direitos frente à heterogeneidade e para isso é necessário voltar os olhares às supramencionadas dimensões.

Convém dizer que “Paralelo ao esforço de ampliação do acesso à escola, emerge a necessidade de se investir na qualidade da educação, especialmente a educação pública básica [...] investindo-se na qualidade do material didático e na formação do professorado” (CAMPO e CRUZ, 2009, p. 373).

Ligados à qualidade da educação estão também os fatores ligados à disponibilização de recursos materiais e na preocupação com a formação dos professores. Há também maior envolvimento, os entes federados têm mais autonomia nas decisões. Assim:

[...] A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos objetivando garantir, segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a sustentabilidade das ações propostas, viabilizadas por meio da participação dos atores locais (LIMA, 2016, p. 58).

Constata-se que há um movimento em busca da qualidade sendo que estados, DF e município elaboram seus respectivos planos em torno do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e em torno do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Em relação ao PDE este inclui metas de qualidade⁵³ para a educação básica, com vistas a contribuir com

⁵³ Informação disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/oquee.html. Acesso em Jan. 2018.

escolas e secretarias de Educação. O plano prevê acompanhamento e assessoria aos municípios com baixos indicadores de ensino.

Amplia-se a participação na sua localidade, busca-se integrar a comunidade escolar em prol da qualidade da educação. Neste viés, destaca-se que:

A política de promoção da melhoria da qualidade do ensino fundamental prestado pelas redes públicas do País passou a condicionar a suplência financeira e apoio técnico da União a municípios e estados à adesão destes às diretrizes e instrumentos instituídos pelo referido Decreto: Ideb e Par (FREITAS e KLAUCK, 2013, p. 20).

Esse apontamento reafirma o que foi citado no subtópico anterior, onde se observou que a qualidade da educação básica passa a ser medida pelo IDEB, assim os entes federados ficam condicionados a buscarem cada vez mais o aumento do índice como forma de garantia de recursos financeiros.

A respeito desse condicionamento, existem riscos que podem ocorrer quando as escolas são responsabilizadas pelos resultados do IDEB, podendo usá-lo de modo inapropriado (Freitas, 2007). Em relação aos riscos, estes podem ser os seguintes:

O primeiro risco seria o de tomá-lo como referência de qualidade, ao ignorar que essa questão requer considerar-se uma gama de variáveis necessárias ao funcionamento de uma escola de qualidade, não contempladas pelo Ideb [...].

O segundo risco [...] diz respeito ao aumento da proporção de aprovados na fórmula do Ideb, uma vez que a elevação da aprovação não se relaciona propriamente com o aumento da aprendizagem. Nesse caso, o Ideb induz professores a aprovarem seus alunos sem outro critério que não o de melhorar a taxa de aprovação.

Em terceiro lugar [...] considera risco a utilização como referência da *proficiência média* da escola ou da rede, uma vez que a escola pode ser induzida a centrar seu trabalho num padrão médio. Assim, deixaria de prestar a devida atenção e atendimento aos que se encontram abaixo e acima desse patamar.

O quarto risco [...] decorre do fato de que as metas fixadas para 2021, (Decreto n. 6.094/2007) podem desconsiderar o foco imediato da necessidade de melhoria de ensino para todos, admitindo protelações dos objetivos a alcançar no processo de melhoria da educação básica (FREITAS e KLAUCK, 2013, p.20- 21).

Observa-se que há uma preocupação de que possa haver má qualidade no uso do IDEB. Em concordância, destaca-se, com base nos riscos apontados, que não se pode colocar que uma escola é ou não é de qualidade com base apenas no IDEB. Isso porque, o aumento do índice não implica, necessariamente, no aumento da aprendizagem.

Considera-se que a qualidade não diz respeito apenas à aprendizagem. Como colocado, pode ocorrer que professores aprovem os alunos visando aumentar o índice de aprovação. Pode induzir que o trabalho das escolas e de seus professores, fique focado em atingir a metas e desconsiderar a formação integral dos seus educandos, que é de suma importância para que o ensino, realmente seja de qualidade socialmente referenciada.

Convém ressaltar que “Assumir a educação como direito de todo cidadão e como dever do Estado significou um avanço [...]” (ARROYO, 2007, p. 160). Contudo, “[...] isso não tem significado avanços no reconhecimento das especificidades de políticas para a diversidade de coletivos que fazem parte de nossa formação social e cultural” (Ibid). Ou seja, “a ênfase na educação como direito de todo cidadão deixa explícitas tensões na concepção de direito, de educação, de cidadania, de políticas públicas: ver e defender esses direitos como generalistas sem reconhecimento das diferenças” (Ibid).

Observa-se que a fala de Arroyo (2007) está em consonância com os apontamentos de Dourado, Oliveira e Santos (2007), a respeito das dimensões extraescolares, reafirmando que é preciso avançar nas concepções e no reconhecimento das diferenças dos sujeitos envolvidos, especialmente, na formulação das políticas educacionais brasileiras.

Nesse viés, com base nos estudos realizados, constatou-se que em relação à qualidade ainda não se alcançou 100% de efetivação, tendo em vista que “Sob qualquer ponto de vista seja o da conjuntura global [...] seja pela diminuição das diferenças sociais que se colocam no caminho de um desenvolvimento justo, a melhoria da Educação requer decisão, persistência e coragem do país” (ABEB, 2012, p. 09).

Em concordância, acredita-se que é necessário considerar o apontamento de Brito (2012, p.57) que diz “De fato, não temos uma situação de igualdade de oportunidades na educação oferecida porque não temos igualdade de condições”.

Na fala da autora constata-se que a qualidade está ligada à igualdade de oportunidades e condições. Neste sentido, destaca ainda que “[...] a busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência [...] requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica” (Ibid, p. 57). A autora ressalta que é preciso identificar os condicionantes da política de gestão e refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual.

Compreende-se que as colocações de Arroyo (2007) e Brito (2012) se complementam levando ao entendimento de que, além da decisão, persistência e coragem do país, cabe a todos os brasileiros reconhecer que temos deveres e também direitos de decisões, sendo a

educação a principal “porta de entrada” para esse reconhecimento, numa relação circular. Neste sentido:

[...] pode-se depreender que a qualidade na educação, por ser uma categoria dinâmica e complexa, não está imune a entendimentos dúbios, incertos, imprecisos, podendo servir a interesses vários. Por isso, é preciso buscar compreendê-la em relação à totalidade das relações sociais, com base em uma concepção ‘histórico-social’, portanto, crítica. Por este caminho pode-se começar a visualizar possibilidades de um projeto de sociedade, de educação e de ser humano sustentado por uma qualidade socialmente referenciada, (ARANDA e LIMA, 2014, p. 311).

Afirmando o que foi constatado no estudo, compreende-se que a qualidade da educação precisa ser vista de várias perspectivas, considerando o nível socioeconômico e cultural dos educandos, o nível do Estado em garantir o cumprimento do seu papel de compreender que a qualidade está presente na totalidade das relações sociais e humanas.

Na Portaria nº 867/2012 que estabeleceu o PNAIC, não fica explícito o discurso em torno da busca da qualidade (BRASIL, 2012a). Contudo, convém pontuar que pautado na compreensão de qualidade da educação que foram fomentadas no decorrer deste estudo, pode-se fazer uma análise nas “entrelinhas” da sua legislação. Assim, no sentido sociocultural, observa-se que a Portaria 867/2012, com nova redação dada pela Portaria Nº 977/2013 no Artigo 1º, o parágrafo 2º dispõe:

No âmbito da Educação Básica, será assegurada, de acordo com o artigo 210 da Constituição Federal, e da Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, quando couber, em ações a serem regulamentadas em portaria específica (BRASIL, 2013c).

Mesmo, não utilizando o termo qualidade, no discurso, pode-se dizer que na formulação do PNAIC, há resquícios da busca da qualidade sociocultural. Por outro lado, há também uma busca no alcance de índice. Isso pode ser observado, especialmente, no Artigo 5º, no seu inciso III que tem como um dos objetivos do PNAIC “melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” (BRASIL, 2012a). Neste viés, a Redação dada pela portaria 1094/2016/MEC, o Artigo 14 aponta que cabe aos municípios “VIII – monitorar [...] a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa [...]; XI - realizar avaliações regulares [...] e registrar dados sobre a aprendizagem [...]” (BRASIL, 2016a).

É observável que “a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de

apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida” (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p.22).

Considera-se que há relação do pilar qualidade da educação com o PNAIC porque as suas legislações, mesmo nas entrelinhas, regulamentam sobre a gestão na busca pela melhoria da aprendizagem das crianças, bem como, dispõe sobre a comunidade indígena utilizar a sua língua materna e processos próprios de aprendizagem. Ressalta-se que mesmo assim, ainda é necessário usar o termo qualidade de modo conceituado nas suas legislações. Para isso, é preciso que haja um processo constante de reflexão/ação reflexão/ação.

Nesse viés, em relação ao PNAIC ser um programa novo ou ser considerado como “tudo de novo” é preciso salientar que:

[...] ao invés de respostas, para o PNAIC representar o “novo” ou “tudo de novo”, encontramos que é novo no sentido de atender especificamente a alfabetização de crianças até oito anos de idade, mas que esse formato já existe no Estado do Ceará antes da implantação nacional em 2012, tal qual é a semelhança entre ambos os programas, inclusive o nome. Além disso, o PNAIC tem o mesmo formato do Pró-letramento, até mesmo na concessão das bolsas de estudos aos professores, iniciadas a partir desse programa, o que torna concluso que esses programas de governo ganharam nomes diferentes, com formatos quase idênticos (VIEDES e BRITO, 2015, p. 167).

Assim sendo, em concordância com as autoras considera que o Pacto de 2012 até 2015 tinha esse formato de “novo” ao atender especificamente as crianças até os 08 anos de idade, contudo, como as pesquisadoras colocaram tinha resquícios de “tudo de novo” por estar voltado a formatos de programas que já existiam.

Vale dizer que a partir, especialmente de 2016 e adentrando o ano de 2017, o PNAIC tem trilhando para um caminho ainda mais “novo” porque tem abarcado nas suas formações os professores alfabetizadores do 3º ano, os coordenadores pedagógicos do processo alfabetizador, professores da Educação Infantil (Pré-Escolar) e seus coordenadores pedagógicos.

Como vimos anteriormente, incluiu também os mediadores e articuladores do Programa Novo Mais Educação. Com essa inclusão estendeu-se o atendimento às crianças do 3º ano, da Educação Infantil e também para as que são atendidas no PNME.

No próximo capítulo vislumbrará entender a função do coordenador pedagógico no PNAIC para, posteriormente, compreender se de fato os discursos atribuídos nas regulamentações estão sendo efetivados na Dimensão Intraescolar, ou seja, dentro das escolas.

CAPÍTULO II

A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Esse segundo capítulo tem por objetivo identificar o lugar dado ao coordenador pedagógico no PNAIC, ao considerar a importância desse profissional no acompanhamento das ações voltadas para a gestão do processo alfabetizador da criança. O capítulo estrutura-se em quatro tópicos. O primeiro mostra a configuração da figura do coordenador pedagógico na gestão escolar. O segundo faz destaque à figura do coordenador pedagógico na legislação atual. O terceiro aborda a função da Coordenação Pedagógica na Gestão do Processo Alfabetizador por decorrência do PNAIC e a relação com os direitos de aprendizagem das crianças dispostos no programa.

2.1 O Coordenador Pedagógico na Gestão Escolar

Existem antecedentes históricos ligados a nomenclaturas adotadas para designar tal função que foram sendo delineadas em tempos e espaços dentro da educação brasileira. Neste sentido, ressalta-se que “[...] no processo educacional brasileiro a nomenclatura dada ao profissional hoje conhecido como Coordenador Pedagógico foi muito diversa” (VARGAS, ARANDA e DAN, 2014, p. 04).

Destaca-se que, “na configuração dos primeiros Colégios Jesuítas, vemos pela primeira vez a descrição de um cargo, Prefeito Geral, ou Prefeito de Estudos, ocupado por um profissional a quem os professores deveriam remeter-se” (HORTA, 2007, p. 40). Assim sendo, desde os primeiros colégios criados na Brasil por meio dos jesuítas, mesmo utilizando termos diferentes, compreende-se que se tratava da função de coordenador pedagógico tendo em vista que tais termos eram remetidos a quem trabalhava na coordenação do trabalho pedagógico junto aos professores.

A autora destaca que, “os jesuítas, na organização do modelo escolar *Ratio Studiorum*⁵⁴, buscaram garantir a propagação da fé e de seus princípios (Ibid). Saviani (2007, p. 55) coloca que o referido *Ratio Studiorum* “[...] previa a figura do prefeito geral de estudos

⁵⁴O *Ratio Studiorum* consiste em um plano geral de estudos elaborado pela Companhia de Jesus para ser implantado em todos os colégios da Ordem Jesuíta em todo o mundo (SAVIANI, 2007).

como assistente do reitor para auxiliá-lo na boa ordenação dos estudos, a quem os professores e todos os alunos deveriam obedecer”. Assim a função era de assessorar o reitor para que o estudo fosse ordenado visando a obediência em cumprir tal ordenação tanto por parte de professores, quanto por parte dos alunos.

Constata-se que:

No Brasil independente, segundo Pires (2005), por meio da organização da instrução pública pela Lei de 15 de outubro de 1827, ficam instituídas as escolas de primeiras letras, onde os estudos eram realizados de acordo com o método de ensino mútuo, cabendo ao professor instruir os monitores e supervisionar as suas atividades de ensino, bem como a aprendizagem do conjunto dos alunos. Dessa forma, o docente acabava acumulando tarefas, pois absorvia as funções de docência e de supervisão, situação presente em muitos espaços educativos brasileiros hoje (VARGAS, ARANDA e DAN, 2014, p. 04).

Na referida lei, recai sobre o professor a função de monitorar, supervisionar além de se responsabilizar pela aprendizagem dos seus alunos. Não existia o “coordenador pedagógico”, mas atribuiu-se a função deste para outro profissional da educação, neste caso, ao professor. Usou-se esse contexto, contudo, a partir daqui a discussão abordará a partir do ano de 1950 com o olhar voltado para as principais legislações que implicaram nesta discussão.

Pontua-se que na década de 1.950 inauguraram-se:

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a educação e o espaço escolar eram entendidos como importantes setores para a formação do quadro técnico e profissional para um país que queria ser ‘moderno’ e seu modelo de gestão seguiu a risca os que eram implementados nas indústrias e empresas privadas dos países considerados primeiro mundo na época (Estados Unidos da América, Inglaterra, etc). E para tanto o enfoque era mais administrativo e a grande preocupação burocrática e disciplinar a acompanhava visando ‘maximizar’ os resultados, ou seja, mão-de-obra técnica qualificada e cidadão ‘disciplinado’. Surge então o supervisor escolar (LIMA, SANTOS e SILVA, 2012, p. 4-5)

Assim, com a nomenclatura de supervisor escolar, este era “[...] Munido das atribuições de supervisionar, fiscalizar e administrar o rendimento escolar e sua lógica interna [...]” (Ibid, p. 05). Convém dizer que a primeira LDB brasileira promulgada pela Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 regulamentou que:

Art. 62. A formação do **orientador de educação** será feito em cursos especiais que atendam as condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário (BRASIL, 1961, grifos nossos).

A Lei 4024/1961 apresenta a nomenclatura orientador de educação e dispõe que a formação destes profissionais devia ser em cursos especiais que atendessem o tipo de ensino e o meio pelo qual atenderiam. Nota-se que não se legislou sobre as funções do “coordenador pedagógico”, contudo, centrou-se nos aspectos formativos, onde dispôs que no caso da formação de orientadores de estudo para o ensino médio, seria criado um curso especial nas faculdades de filosofia, bem como, para outros profissionais da educação com estágio mínimo de três anos no magistério. Já os orientadores de educação do ensino primário, seriam formados por institutos de educação, também com estágio mínimo de três anos no magistério primário.

No mesmo viés, na Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971 que alterou a LDB de 1961 as “[...] atribuições do coordenador ou supervisor escolar ainda não são estabelecidas. Pode-se conferir, no entanto, que todo o texto se resumiu em apresentar o qual deveria ser a formação dos profissionais da educação” (LIMA, FABIANO e PEREIRA, 2013, p. 23).

O Artigo 33 assegura que “A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (BRASIL, 1971).

Em relação à supramencionada Lei, destaca-se que “a maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei n. 5692/1971 [...] instituiu a figura de um profissional, no quadro do magistério, comprometido com a ação supervisora, tanto em nível de sistema como de unidade escolar” (PLACO, SOUZA e ALMEIDA, 2013, p. 760).

Colocam ainda, que os termos utilizados a partir dessa lei, foram vários “supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, etc” (Ibid). Observa-se, então, que as diversas nomenclaturas apontam para as mais diversas funções que vai de supervisionar, perpassando pelo orientar, coordenar até chegar à função de um professor que coordena.

A respeito desse período, os coordenadores “[...] na década de 1970, vive um dos momentos mais críticos dentro da história” (ACOSTA, 2016, p. 62-63). A explicação da

autora é que “[...] a postura do mesmo em relação à educação era de ser autoritário, controlador, pouco expressivo dentro do ambiente escolar, assim chegando ao ponto de muitos docentes auxiliarem na eliminação dos supervisores da escola” (Ibid, p. 63).

Neste viés, os referidos supervisores “[...] refugiaram-se em meio às atividades burocráticas, desempenhando ações junto à secretaria e à direção da escola, coordenando conselhos de classe, programando reuniões, confeccionando boletins de aproveitamento, entre outras atividades” (MEDINA, 1995, p. 49).

Ainda nos dias de hoje, este perfil burocrático permeia a função dos “coordenadores pedagógicos”, onde, acabavam se restringindo a ser um assessor da direção escolar, da equipe administrativa e cumpridor de levantamentos sendo um “prestador de contas”, fugindo da função de mediar o processo de ensino e aprendizagem.

A respeito das décadas de 1980/1990 destaca-se que “[...] a supervisão passa por várias indagações a respeito das funções exercidas dentro do âmbito escolar, sobre as contribuições que poderia oferecer à educação e seus conhecimentos a respeito dos conceitos de ensino e aprendizagem” (ACOSTA, 2016, p. 63).

As nomenclaturas e as funções direcionadas ao coordenador pedagógico foram as mais diversas na educação brasileira. Mesmo compreendendo que este assumiu “múltiplas funções” há um avanço nos discursos legislativos da atualidade que serão abordados a seguir.

2.2 O Coordenador Pedagógico na legislação atual

Na atualidade temos a LDBEN/9394 que ampliou a legislação a respeito de da formação, valorização do “coordenador pedagógico”. A respeito da formação o Artigo 64, dispôs que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996a).

O referido Artigo 64 regulamenta o curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação para que seja exercida a referida função profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica.

Sobre a valorização o Artigo 67 estabelece que:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (Ibid).

Constata-se que, em relação à valorização, a referida lei dispõe sobre o plano de cargos e carreiras dos profissionais de educação. Compreende-se que o coordenador pedagógico é um desses profissionais. Legisla também sobre o plano de cargos e carreira, concurso público, aperfeiçoamento profissional, condições adequadas de trabalho, que de certa forma, garantiu direitos a esses sujeitos da educação.

Outro ponto destacável na LDBEN/ 9394 é que o seu parágrafo 1º, renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006, coloca que “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (Ibid). Subentende-se que para ser coordenador pedagógico passa a ser necessário que este tenha experiência no campo da docência.

Isso pode ser constatado na redação do parágrafo 2º, incluso pela Lei nº 11.301, de 2006 que diz “[...] são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas [...], incluídas as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico” (Ibid).

O concurso público foi um elemento legislado no parágrafo 3º, incluso pela Lei nº 12.796, de 2013 onde garantiu que “A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação” (Ibid). Observa-se que o concurso pode ser feito em âmbito federal, estadual e municipal.

Mesmo diante de toda essa trajetória e concepções em torno de nomenclaturas e funções, destaca-se que “[...] não são apenas leis e teorias que mudam concepções e visões de mundo” (LIMA, SANTOS e SILVA, 2012, p. 07).

Neste viés, “A herança das antigas atribuições do supervisor escolar ainda assombra o coordenador pedagógico que não tem acesso ou não procura ter informações sobre as suas principais atribuições na escola, e acaba aceitando tudo aquilo que lhe é posto” (Ibid). É fato que as:

[...] secretarias estaduais e municipais e, que na maioria das vezes, impõem vários afazeres que acabam dificultando ainda mais a delimitação do espaço de atuação do coordenador. Isso não quer dizer que esse profissional não possa cuidar, em caráter de urgência, de outras questões não ligadas diretamente à questão pedagógica (LIMA, SANTOS e SILVA, 2012, p. 06).

Em concordância com os autores, acredita-se que o problema não está no fato do coordenador pedagógico, em momentos raros, administrar uma questão fora da área pedagógica, junto aos seus professores ou equipe escolar. Pois em todas as profissões há situações em que é preciso assumir funções em regime de emergência para colaborar com a equipe administrativa e, vice-versa. Contudo, acredita-se que esses afazeres não devem ser ordinários e sim em situações extraordinárias para que não acabe assumindo funções burocráticas que caberiam a outros profissionais.

Assim o coordenador passa do pedagógico para burocrático administrativo com isso, vai sendo rotulado das mais variadas formas sendo algumas delas “[...] ‘bom-bril’ (mil e uma utilidades) [...] ‘bombeiro’ (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes) [...] ‘salvador da escola’ (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos)” (LIMA e SANTOS, 2007, p. 79).

Compreende-se que na atualidade, um dos pontos imprescindíveis está no fato da necessidade do coordenador pedagógico desenvolver a sua função por meio de uma gestão democrática⁵⁵ tendo em vista que a LDBEN/ 9394 promulgou nos seus artigos⁵⁶, em especial, o Artigo 3º que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996a).

⁵⁵ De acordo com Alves (2010, p. 10) “[...] a gestão democrática da educação pode ser definida como um processo de caráter político-pedagógico e administrativo, no qual **se dá participação efetiva, direta e indireta da sociedade em todos os níveis de decisão e execução da educação**, com real poder de interferência e manifestação dos anseios comunitários”.

⁵⁶ Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. [...]

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional (BRASIL, 1996a).

A função do coordenador pedagógico é ser um sujeito participativo no seu âmbito escolar, bem como, deve articular a participação de todos. Para tanto, é preciso que esteja envolvido politicamente nas discussões e decisões que vem sendo tomadas e que implicam na educação brasileira e, ao mesmo tempo, repense as questões sociais relacionando as práticas educativas.

Compreende-se então que na atualidade “[...] o coordenador deve atuar como ‘elemento dinamizador’, incentivando a participação dos pais e [...] trabalhando a atuação dos professores de modo a contribuir na concretização do projeto pedagógico na perspectiva da gestão democrática” (WALTRICK, 2008, p. 53).

Neste viés, cabe ao coordenador pedagógico nortear o seu trabalho pedagógico numa perspectiva mais democrática, rumo à qualidade socialmente referenciada e nesse caminho, deve compreender que existem “dimensões que ocorrem no âmbito intra-escolar” (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p.16).

Assim sendo, ressalta-se que tais dimensões extraescolares e intraescolares que precisam ser consideradas porque envolvem o Nível do Sistema, o Nível do Professor e o Nível do Aluno. Elaborou-se o quadro 10 a seguir, que trata das referidas dimensões intraescolares mostrando seus níveis, suas características, entre outros.

Quadro 10- Dimensões Intraescolares da Qualidade da Educação/Elaborado Julho/2017

Nível	Características	Definição
Nível de sistema	Condições de oferta do ensino	<ul style="list-style-type: none"> - A definição do custo aluno/ano deve considerar as especificidades de cada etapa, nível ou ciclo da educação escolar. - É necessário [...] o emprego dialético do conceito de <i>igualdade de condições de recursos [...] projetos de construção adequados à clientela [...] que considerem a idade e a altura dos alunos, o clima da região, o tempo que os alunos passam na escola (parcial ou integral) e, sobretudo, as necessidades do processo de ensino e de aprendizagem.</i> - Deve-se considerar que a definição de uma estrutura mínima disponível para a configuração de uma escola em condições para a oferta de um ensino de qualidade sofre variações que envolvem, entre outros, o projeto pedagógico, o clima organizacional, a gestão dos sistemas e das escolas.
Nível de escola	Gestão e organização do trabalho escolar	<p>São aspectos importantes para a qualidade à nível de escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos; - o ambiente educativo e/ou clima organizacional; - o tipo e as condições de gestão; - a gestão da prática pedagógica; os espaços coletivos de decisão; - o projeto político pedagógico da escola; - a participação e integração da comunidade escolar; - a visão de qualidade dos agentes escolares; - a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado; - a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; - a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola – entre outros.

Nível do professor	Formação, Profissionalização e ação pedagógica	Algumas das características dos docentes das escolas eficazes são as seguintes: - titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; - vínculo efetivo de trabalho; - dedicação a uma só escola; - formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; - valorização da experiência docente; - progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos.
Nível do aluno	Acesso, permanência e desempenho escolar	A escola de boa qualidade é valorada, muitas vezes, pelo fato de: - os alunos gostarem da escola, dos colegas e dos professores e de se empenharem no processo de aprendizagem. - As atividades educativas dentro e fora delas são atraentes e envolventes [...] porque os professores se utilizam de estratégias e recursos pedagógicos adequados aos conteúdos e às características dos alunos. - São escolas onde os alunos reconhecem e valorizam o trabalho dos professores e dos demais trabalhadores da educação [...] se envolvem mais no processo de aprendizagem. - os alunos acabam projetando uma trajetória escolar, acadêmica e profissional de sucesso, visão que acaba sendo valorizada pelos pais, familiares e professores. - A expectativa de sucesso, seja dos alunos, seja dos pais, dos professores e da comunidade em geral, pode, portanto, ser considerada fator importante para o desempenho escolar.

Fonte: Elaborado pela autora/com base nos estudos de Dourado, Oliveira e Santos (2007).

Ao analisar o quadro, observa-se que o **Nível do Sistema**, envolve as condições de oferta do ensino. Acredita-se que a função do coordenador pedagógico como gestor escolar e como um agente da gestão educacional, é reivindicar para que a definição do custo aluno/ano considere as especificidades de cada etapa, nível ou ciclo da educação escolar, em especial, cobrar para que tal custo aluno esteja adequado ao ciclo de alfabetização. É função também, reivindicar para que haja igualdade de condições de recursos, para que estes estejam adequados e considere a idade, altura das crianças, o clima, o tempo que passam na escola, bem como, esteja atento às necessidades do processo de ensino e de aprendizagem. Deve ser um agente na busca da qualidade socialmente referenciada, de modo a garantir no Projeto Político Pedagógico a devida atenção para o clima organizacional, a gestão dos sistemas e das escolas.

O Nível do Professor corresponde à formação, profissionalização e ação pedagógica, observa-se no quadro que existem algumas das características dos docentes que tornam as escolas eficazes. Neste sentido, entende-se que é função do coordenador pedagógico ser um mediador articulador de modo a zelar para que os seus professores possuam titulação e qualificação adequada ao exercício profissional, incentive a participação destes nos concursos para que passem a ter um vínculo efetivo evitando assim, a rotatividade e a quebra de ações pedagógicas que foram iniciadas. O coordenador deve também, respeitando leis trabalhistas,

incentivar para que os professores sejam lotados numa só escola, para assim, facilitar a participação destes docentes na referida instituição gerando maior diálogo e maior envolvimento na área pedagógica. Deve também prezar para que os professores tenham condições de trabalho adequadas, valorize suas experiências docentes e os incentive para se qualificarem para ampliar o conhecimento teórico/prático e, conseqüentemente, tenham progressão na carreira.

O Nível do Aluno corresponde ao acesso permanência e desempenho escolar, ao reportar-se ao quadro compreende-se que quando a escola é valorizada pelo aluno estes se empenham mais no processo de ensino aprendizagem o que resulta num aprendizado maior e mais significativo. Assim, compreende-se que a função do coordenador pedagógico é, junto com os seus pares, promover atividades educativas dentro e fora delas que sejam atraentes e envolventes. Deve zelar para que professores se utilizem de estratégias e recursos pedagógicos adequados aos conteúdos e às características dos alunos. Ao mesmo tempo, é preciso que o coordenador também valorize os educandos, os professores e os demais trabalhadores da educação. É observável no quadro que o coordenador pode e deve colaborar para que os alunos acabem projetando uma trajetória escolar, acadêmica e profissional de sucesso, fator considerado importante para o desempenho escolar.

Mesmo tendo direcionado a análise ao coordenador pedagógico, por este ser o sujeito pelo qual está direcionado este Relatório de Pesquisa, ressalta-se que numa perspectiva democrática, a gestão escolar compete a todos tendo em vista que a “[...] escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, e a comunidade” (LUCKESI, 2014, p. 05). Assim sendo, o coordenador faz parte desse processo, podendo articular-se e articular o todo escolar.

É preciso que na atualidade o coordenador foque no pedagógico e, juntamente com os professores, volte os olhares para verificar se a criança não está aprendendo, quais os fatores que estão implicando para que não aprenda e o que fazer para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, entre outros. Assim, poderão direcionar ações para a realidade de cada turma e a cada criança na sua peculiaridade.

Em linhas gerais na atualidade a respeito da legislação, propriamente dita, considera-se que houve um avanço porque, conforme vimos neste tópico, especialmente na LDBEN/9394, ocorreu o reconhecimento e valorização dos profissionais de educação.

Por outro lado, não houve regulamentação sobre a função dos coordenadores pedagógicos. Acredita-se que atualmente os referidos coordenadores ainda estão em busca da sua identidade e, mesmo sendo um processo moroso da passagem do discurso para a

efetivação prática, as legislações promulgadas podem ser um ponto de partida e um aval para que estes profissionais trilhem em busca da sua verdadeira função, bem como, na busca de seus direitos.

Ressalta-se, neste sentido, que é preciso também que na atualidade os coordenadores pedagógicos garantam os direitos de aprendizagem apresentados no PACTO, para isso é preciso que estes compreendam qual é a sua função frente aos referidos direitos.

2.2.1 A Função do Coordenador Pedagógico na Atualidade da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS

A pesquisa desencadeou a necessidade de compreender as funções destinadas ao coordenador pedagógico no âmbito municipal de modo a compreender como o referido profissional é abordado nas redações legislativas. Destaca-se que:

[...] em específico na Rede Municipal de Ensino as nomenclaturas dadas ao profissional em foco eram ‘Supervisor Escolar e Orientador Educacional’, ambos formados em Cursos de Pedagogia, cada um com distintas funções, mas a partir da década de 1990 ocorreu a junção destes e o nome Coordenador Pedagógico prevalece, cabendo registrar que na gestão pedagógica atual outra figura vem se estabelecendo: o Professor Coordenador, nem sempre um Pedagogo (VARGAS, ARANDA e DAN, 2014, p. 06).

Compreende-se então a respeito do “Supervisor” conforme destaca Pires (2005, p. 18) que “a função do supervisor da educação na escola se concretiza na coordenação e estruturação do trabalho docente, através dos processos administrativos de planejamento, controle e avaliação”, sendo este o contexto que antecedeu a década de 1990.

Após essa década foi feita a junção das nomenclaturas “Supervisor Escolar e Orientador Educacional” prevalecendo o termo coordenador pedagógico, sendo que na atualidade tanto esse quanto o outro cognome “professor coordenador” tem se estabelecido na rede. Par melhor compreensão, a respeito da diferença de nomenclaturas presentes na atualidade, convém salientar que no ano de 2007 promulgou-se a Lei Complementar nº. 118, de 31 de dezembro de 2007 que Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR⁵⁷) do Profissional da Educação Municipal de Dourados (DOURADOS, 2007).

⁵⁷ Disponível em:

http://www.simted.org.br/base/www/simted.org.br/media/attachments/53/53/5138d383cf70afcd3d2c9247957648ce433d071e63304_lc-118-pccr-educacao-atualizado.pdf. Acesso em Nov. 2017.

Em relação às concepções dispõe no seu Artigo 2º, Inciso XV que o “[...] Coordenador Pedagógico: Profissional com formação em Pedagogia que atua como articulador das políticas educacionais na comunidade escolar” (Ibid, p. 03).

Sobre o conceito de função o documento dispõe no Artigo 10 Inciso VIII que esta é o “[...] desdobramento do cargo identificado pela atividade profissional, ocupação, ofício ou profissão de mesma denominação, complexidade de tarefas, responsabilidades e atribuições” (Ibid).

Salienta-se que na supramencionada Lei Complementar 118 no seu Artigo 5º, Inciso I, alínea a, pontuou-se que na carreira Profissional do Magistério Municipal o professor pode assumir as funções de “1. Docência; 2. Direção Escolar; 3. **Professor Coordenador**; 4. Professor de Sala de Tecnologias Educacionais; 5. Professor Inspetor Pedagógico; 6. Professor da Educação Especial; 7. Professor de Educação Agropecuária; 8. Professor Intérprete” (Ibid, grifos nossos).

Enquanto a alínea b destaca que os Especialistas em Educação, podem assumir as funções de “1. **Coordenação Pedagógica**; 2. Direção Escolar; 3. Supervisor Técnico Escolar” (Ibid, grifos nossos). Neste sentido, compreende-se que a diferença entre as nomenclaturas, dada ao professor coordenador e coordenador pedagógico, está no fato de ser, ou não, Especialistas em Educação, o que é uma exigência para que se possa atuar na coordenação pedagógica.

De acordo com o quadro apresentado no Anexo III da referida Lei Complementar nº. 118, o professor coordenador tem a função coordenar o planejamento e articular a para que haja a execução das ações pedagógicas devendo envolver um trabalho dinâmico com reuniões e formação continuada junto a professores. Deve zelar na participação de todos na elaboração do Projeto Político.

Cabe também encaminhar os alunos que precisam de atendimento especializado relacionado às suas necessidades educacionais especiais. Organizar, assim como, conduzir as reuniões de conselho de classe sugerindo ações para resolução de situações. Tem a função de interagir com os educandos, familiares e ser parte integrante do Conselho Didático-Pedagógico e Conselho Escolar.

Em relação ao cargo de Coordenador Pedagógico, que precisa ter Especialização em Educação ficam praticamente estabelecidas as mesmas funções e atribuições que são destinadas ao professor coordenador. Contudo no quadro, de acordo com a Redação dada pela Lei Complementar nº. 131 de 27 de junho de 2008, além das funções que cabem ao professor coordenador, também é colocado que cabe à coordenação pedagógica:

Participar das decisões sobre as **transgressões disciplinares dos alunos** [...] participar das atividades cívicas, culturais e educativas da unidade escolar; **participar da Associação de Pais e Mestres**; analisar juntamente com o secretário (a) e direção as guias de transferências e ementa curricular recebidas e compatibilizá-las com o quadro curricular a fim de definir as adaptações; [...]; **desempenhar outras atribuições que lhe forem delegadas, compatíveis com suas funções**; [...] orientar e acompanhar os programas de recuperação paralelas e o processo de avaliação do rendimento escolar; assessorar o diretor(a) da escola na elaboração de todas as atividades pedagógicas da unidade escolar (Ibid, p. 37).

Nota-se que estão dispostas ao coordenador pedagógico, diversas atribuições pedagógicas, bem como, a incumbência de tratar das questões de indisciplina e burocracia o que não foi posto para o professor coordenador, assim como a participação na APM.

Destaca-se que é crível que tanto um, a burocracia, quanto o outro, a indisciplinar, são situações que fazem parte do processo. Contudo, convém explicar que no ponto de vista desta pesquisa não se trata de uma burocracia qualquer e sim do que aqui nesta pesquisa foi cunhada de “burocracias intrínsecas à função do coordenador pedagógico”. Melhor dizendo, estas são tidas, sob o olhar deste estudo, como burocracias extremamente necessárias no exercício deste profissional frente ao processo de ensino-aprendizagem consistem na: a) organização do seu material de trabalho; b) elaboração de pastas das suas turmas; c) sistematização de Ficha do Conselho de Classe; d) registros ligados à avaliação; e) registros que implicam no processo alfabetizador com fins de repasses para os docentes das decisões tomadas pelos conselhos existentes nas escolas e também ligados à APM; f) registros em diário de bordo que constem os atendimentos de cunhos pedagógicos, como: educandos faltosos, adoentados, que possuem dificuldades de aprendizagem, que necessitam de atendimento multidisciplinar, entre outros; g) Quadro que apresentem avisos importantes inseridas no contexto do processo alfabetizador; h) entre outras burocracias de cunhos pedagógicos.

Considera-se que essas burocracias da gestão do processo alfabetizador são funções da coordenação pedagógica porque estas são imprescindíveis para que haja maior visualização, interpretação, reflexão e ação de modo que este profissional, junto a seus pares, propicie, apesar das condições adversas, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O que é diferente das burocracias que não estão relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, aqui cunhadas de “burocracias extrínsecas à função do coordenador pedagógico” sendo estas compreendidas como burocracias diversas, que são funções de outros profissionais das escolas e que acabam sendo transferidas para a coordenação

pedagógica. Neste sentido, estão substituindo as burocracias intrínsecas pelas burocracias extrínsecas, desvirtuando o referido profissional, no caso desse estudo, da gestão do processo alfabetizador.

A colocação da Lei 118/2007, aparentemente parece que está “em aberto” ao dispor que este profissional deve “desempenhar outras atribuições que lhe forem delegadas, compatíveis com suas funções” e essa “brecha” acaba “[...] abrindo um leque para novas demandas que se acharem necessárias, mas que não estão dispostas em lei” (VARGAS, ARANDA e DAN, 2014, p. 11).

O que leva a compreender que mesmo que haja a colocação “**compatíveis com suas funções**” de repente, por questão hermenêutica, por não saber ao certo qual é a sua função, por não se atentar, ou até mesmo por faltar firmeza na postura deste profissional, como já foi discutido no capítulo II desta pesquisa, o coordenador pedagógico nas escolas acabou sendo o profissional “bombril” e o “bombeiro”, assume mil e uma funções e apaga todos os “incêndios”, o que o desvirtua do pedagógico.

Outro ponto colocado na legislação é que cabe à coordenação pedagógica tratar da indisciplina. Convém salientar que as questões disciplinares, no ponto de vista desta pesquisa, também é função do coordenador pedagógico, desde que estas estejam ligadas no processo ensino-aprendizagem.

Melhor dizendo, isso significa que cabe ao coordenador pedagógico resolver, as “indisciplinas relevantes intrínsecas do processo de ensino-aprendizagem”, sendo aquelas que ocorrem em sala de aula, ou em qualquer outro local onde, quando os alunos estão sob os cuidados do professor, inserido dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo assim, cabe dizer, que o termo “relevante” é colocado para chamar a atenção para que haja clareza que é seu direito do professor recorrer ao coordenador pedagógico, em questões necessárias. Ou seja, o professor não deve se isentar da sua autoridade, banalizando a questão indisciplinar, ou seja, recorrer sempre para que o coordenador resolva todas e quaisquer situações de indisciplina que ele próprio, o professor, deveria resolver. O que deve ser mediado pelo coordenador pedagógico são situações pelo qual o professor, mesmo tendo se esforçado e trabalhado a questão com as suas crianças, não tenha conseguido solucionar.

Neste ponto de vista diante das “indisciplinas relevantes intrínsecas do processo de ensino-aprendizagem” o coordenador não poderá ser apenas um expectador e sim deverá ser um mediador e articulador para que o desafio seja solucionado. Nesta perspectiva o trabalho deve ser em conjunto com os seus pares. Onde o professor considere que as crianças são seres em formação e se manifestam. Compreendendo que são nessas manifestações que dão pistas

do que precisa ser trabalhado, cabendo ao professor em consonância com a coordenação pedagógica elaborar Projetos, Sequências Didáticas e/ou Sequências de Atividades, como assinalado anteriormente nesta pesquisa, são propostas apresentadas pelo Pacto.

Ressalta-se, contudo, o crível é que não cabe ao coordenador pedagógico resolver as “indisciplinas extrínsecas do processo de ensino-aprendizagem” sendo aquelas que também devem ser consideradas e tratadas no ambiente escolar, contudo, não cabe ao coordenador pedagógico resolvê-las. Por exemplo, as brigas e fustigadas que ocorrem na hora do recreio, no pátio e/ou as confusões de portão. Tais indisciplina são entendidas como função de outros profissionais como (os) inspetores (as), porteiras (os). Em casos mais graves, têm os diretores que poderão buscar resolver tais situações.

Após este tópico ter buscado conhecer as nomenclaturas e função do coordenador pedagógico disposta nas legislações, neste momento, voltar-se-á os olhares para compreender qual é a função deste profissional na gestão do processo alfabetizador no Pacto.

2.3 A função da Coordenação Pedagógica na Gestão do Processo Alfabetizador por decorrência do PNAIC

Neste momento, carece aprofundar um pouco mais outros pontos que também estão ligados a gestão do processo alfabetizador no Pacto e que estão presentes no processo de ensino aprendizagem como, por exemplo, compreender o que dispõe o programa sobre o direito de aprendizagem das crianças e a relação com a função do coordenador pedagógico na gestão do processo alfabetizador frente a esses direitos.

É oportuno dizer que os direitos de aprendizagem pressupõem:

[...] que o protagonismo das ações esteja centrado nas crianças – seus modos de ser, agir, pensar, expressar-se e aprender, o que exige, necessariamente, que haja a revisão dos espaços e tempos escolares, das propostas pedagógicas, do uso dos materiais, do sistema de avaliação, das ofertas de apoio às crianças com dificuldade, do investimento na formação inicial e continuada dos professores, e nos vários aspectos que direta ou indiretamente influenciam no direito de aprender das crianças (BRASIL, 2012d, p. 18).

Neste viés, os direitos de aprendizagem consistem em eixos que são estruturados dentro de cada área do conhecimento. Cada eixo apresenta os objetivos que a criança deve atingir para ser alfabetizado plenamente em cada ano dos três anos do ciclo de alfabetização⁵⁸.

É crível que entre as funções do coordenador está a função de conhecer e garantir os direitos de aprendizagem dispostos no Pacto. Neste ponto, destaca-se que “Aprender a ler e escrever é um direito de todos, que precisa ser garantido por meio de uma prática educativa baseada em princípios relacionados a uma escola inclusiva” (BRASIL, 2012, p. 05). Com vistas a “[...] assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas” conforme está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 anos (BRASIL, 2010). Assim sendo, compreende-se que o ato de ler e escrever que aqui se refere não se dá de modo restrito e fragmentado e sim abarca todas as áreas de conhecimento que deve ser trabalhado de modo significativo e prazeroso.

O Artigo 2º da Portaria Nº 1.094/2016 no parágrafo 1º destaca que em relação ao direito da criança:

As ações do Pacto terão como foco os estudantes das séries iniciais, cabendo aos professores, **coordenadores pedagógicos**, gestores escolares, gestores públicos e instituições formadoras uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de, **no máximo até os oito anos**, escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática [...] (BRASIL, 2016^a, grifos nossos).

O programa tem como objetivo principal garantir o direito da criança que consiste em levá-la a ler com fluência e dominar o conhecimento matemático, contudo, coloca que todas devem estar alfabetizadas até os 08 anos de idade. No ponto de vista desta pesquisa, há concordância e discordância, diante do referido apontamento. Concorda-se com o fato de ser necessário trabalhar objetivando que todas as crianças sejam alfabetizadas, contudo, a discordância está em relação a delimitar um tempo para que a criança seja alfabetizada até os 08 anos de idade.

Isso porque há compreensão que as crianças, assim como os adultos, não são únicas, são seres heterogênicos, com individualidades diferentes, tendo cada uma delas o seu tempo próprio de aprender, onde uns levam pouco tempo e outros podem levar um pouco mais, sendo aqui pertinente registrar tal colocação.

⁵⁸ Informação disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/25574/direitos-de-aprendizagem-na-alfabetizacao-chegam-ao-cne/>. Acesso em Jan. 2018.

O PNAIC, amplia dispondo quais são os direitos de aprendizagens elencados no programa apresentando-os em quadros⁵⁹ que contêm os objetivos de aprendizagem específicos para cada área (BRASIL, 2012d). Os referidos direitos são elencados no documento “Elementos Conceituais e Metodológicos Para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental”, elaborado em 2012.

O supramencionado documento orientador delineou-se com base nas:

[...] ideias [...] constituídas, pelo MEC/SEB/DICEI⁶⁰/COEF⁶¹, [...] em torno de grupos de trabalho, de publicações legais a respeito de currículo, de seminários nacionais, de observações de práticas didáticas como objetos de pesquisa das universidades e de encontros de formação em municípios de todos os estados (BRASIL, 2012 d, p. 07-08).

Observa-se que a elaboração dos direitos de aprendizagem deu-se por meio de uma polifonia que envolveu vários órgãos, instituições, grupos de trabalhos, estruturando-se com o olhar voltado aos “[...] documentos curriculares das secretarias de educação estaduais e de capitais brasileiras e o texto síntese produzido a partir dos encontros do ‘Grupo de Trabalho Fundamental em 2010/2011’” (BRASIL, 2012d, p. 16). Composto por representantes da Secretaria de Educação e coordenado pelo MEC, onde discutiram sobre a organização do ciclo de alfabetização.

Em relação aos direitos básicos de aprendizagem, foram elencados por:

[...] uma equipe constituída por professores de 12 instituições públicas brasileiras de ensino superior e de pesquisa, estudantes de pós-graduação em Educação e Letras, estudantes de graduação em Pedagogia, e professores da educação básica (84 pessoas), que compõem a equipe de elaboração do material de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, construíram uma proposição de alguns direitos básicos de aprendizagem, que foi submetida à apreciação do Grupo de Trabalho Técnico para elaboração dos Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa constituído em julho de 2012 no âmbito da Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF) (Ibid, p. 17).

⁵⁹ Quadros disponíveis em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2017.

⁶⁰ Diretoria de Currículos e Educação Integral

⁶¹ Coordenação Geral do Ensino Fundamental

Nota-se que instituições públicas, bem como grupo de pesquisa, graduandos, pós-graduandos e de professores da educação básica, estudantes de graduação e pós-graduação, colaboraram na elaboração do material de formação do programa propondo direitos de aprendizagem do PNAIC pra serem apreciados pelo Grupo de Trabalho Técnico, onde após esta etapa de proposição:

[...] o grupo de trabalho citado acima promoveu discussões sobre o documento base, com profissionais de secretarias de educação visitadas pela equipe pedagógica do MEC, os quais contribuíram, fazendo críticas e apresentando sugestões. Treze seminários foram realizados, contemplando profissionais de 1.029 sistemas de ensino. As contribuições foram sendo sistematizadas por técnicos do MEC e estudadas pelo Grupo de Trabalho Técnico para elaboração dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, das áreas e seus respectivos componentes curriculares: Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia); Ciências da Natureza que constituem o Ciclo de Alfabetização. Com base em tal sistematização, o documento era modificado (Ibid).

Destaca-se que “Outras contribuições foram oriundas dos debates travados com os participantes do VI Encontro do Grupo de Trabalho Fundamental Brasil, em 15 e 16 de agosto de 2012, realizado no MEC” (Ibid), onde após esta articulação e colaboração resultou na “[...] definição de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo de Alfabetização” (Ibid). Assim sendo, serão apresentados a seguir os referidos direitos de aprendizagem que foram delineados para cada área de conhecimento e para cada eixo das referidas áreas.

Em relação à **Língua Portuguesa** observa-se que os seus direitos de aprendizagem estão desdobrados em 04 eixos, sendo eles: Oralidade, Leitura, Produção de Texto Escrito e Análise Linguística. Em linhas gerais, observa-se que nas análises ligadas aos direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa e seus objetivos de aprendizagem, vislumbram:

[...] proporcionar-lhes vivências e experiências de oralidade, leitura e escrita que envolva seu mundo físico, social, cultural, a partir das quais possam compreender e produzir textos orais e escritos variados e de qualidade, de diferentes gêneros textuais, com diversas finalidades, com vistas à sua participação autônoma em variadas esferas de interação social (BRASIL, 2012d, p. 36).

Constata-se que a Língua Portuguesa abarca eixos que são imprescindíveis para a interação da criança no mundo em que vivem, seja no universo familiar, escolar ou na sociedade em geral. Se os coordenadores pedagógicos e professores, com os seus pares,

trabalharemos em consonância colocando o discurso em prática, frente os direitos de aprendizagem apontados, bem como, se respeitarmos às diversidades e peculiaridades das crianças, acredita-se que será um grande passo para mudar o quadro de analfabetismo apresentado neste relatório de pesquisa, na figura 03 desta pesquisa.

Dando continuidade, a área de Matemática está dividida em 05 eixos, sendo eles: Números e Operações, Pensamento Algébrico, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação. Em síntese, diante dos eixos e dos direitos de aprendizagem apresentados para a matemática há a compreensão de que a coordenação pedagógica e seus pares devem entender que “A alfabetização matemática é o processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização” (Ibid, p.60).

É preciso considerar os conhecimentos prévios da criança e relacioná-los “[...] de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem sua atuação na vida cidadã [...]”, assim as crianças utilizarão suas “[...] ideias matemáticas para compreender o mundo no qual vive e instrumentalizá-lo para resolver as situações desafiadoras que encontrará em sua vida na sociedade” (Ibid).

A respeito da área de **Ciências Humanas**, esta abarca 04 eixos, sendo eles: Organização do Tempo e Espaço, Produção e Comunicação, Identidade e Diversidade e Cartografia, Fontes Históricas e Geográficas. Em síntese, observa-se que esta área do conhecimento “[...] evidencia-se uma preocupação em apoiar uma aprendizagem interdisciplinar e significativa, sendo importante identificar o conjunto de interações/articulações existentes entre esses eixos” (Ibid, p. 93).

Neste viés, acredita-se que é função do coordenador pedagógico mediar para que os professores articulem a referida área às demais áreas de conhecimento e não trabalhá-la fragmentando-a em si mesma. Dessa maneira “garantirão a efetivação dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da área das Ciências Humanas, no Ciclo de Alfabetização” (Ibid) onde a criança, por meio de atividades que tenham significados para ela e para o grupo, amplie o seu conhecimento de modo articulado e prazeroso.

Dando continuidade, destaca-se que a área de **Ciências da Natureza** é configurada por 04 eixos, sendo eles: Vida nos Ambientes, Ser Humano e Saúde, Materiais e Transformações e Sistema Sol e Terra. Considera-se que a referida área é de suma importância tendo em vista que “[...] os fenômenos das Ciências da Natureza despertam, encantam e fascinam trazendo contribuições não apenas para a educação em Ciências, mas,

sobretudo para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo de crianças [...]” (Ibid, p. 103), sendo de grande relevância para a formação da criança.

A área de **Linguagem Arte e Educação Física** é formada por 04 eixos, sendo eles: Apreciação das Diferentes Manifestações das Linguagens da Arte e da Cultura Corporal na Educação Física; Execução nas Diferentes Linguagens da Arte e da Cultura Corporal na Educação Física; Criação nas Diferentes Linguagens da Arte e da Cultura Corporal na Educação Física; e Conhecimento e Reflexão sobre as Experiências, Saberes e Fazeres nas Linguagens da Arte e na Educação Física.

Em relação a essa área e seus eixos é observável que consistem em valorizar “[...]o que está sendo visto, ouvido, sentido e vivido nas diferentes produções e criações de outras pessoas ou grupos (incluindo aqui o que é produzido pelas próprias crianças), a partir de seu repertório de experiências, saberes e fazeres” (Ibid, p. 124).

Destaca-se que “[...] de forma lúdica e imaginativa, aproxima as crianças das produções da Arte e manifestações da cultura corporal e, assim, amplia seu conhecimento e respeito sobre si e sobre o outro, valorizando sua autonomia de pensamento e ação” (Ibid). Assim, acredita-se que o coordenador pedagógico tem a função de orientar o planejamento de ações que levem a criança a desenvolver e ampliar o seu lado artístico. Buscar envolvê-las em atividades plásticas e cênicas, aguçando o seu lado apreciador de arte, vindo a reconhecer artistas e obras, bem como, saber interpretá-los.

A área também propicia à criança “Criar é experimentar e experimentar-se nas diferentes linguagens da Arte e na cultura corporal de maneira autoral [...] o diálogo da criança com seu repertório de experiências, saberes e fazeres, considerando seus processos de identidade e de alteridade” (Ibid, p. 126). Sendo de grande importância porque “[...] no processo criador, a criança pode expressar aquilo que imagina, deseja, necessita, conhece, sente e pensa, valorizando sua autonomia e sua autoria”. Neste viés, cabe ao coordenador pedagógico, orientar os professores para que proporcione a criança, além de ser apreciadora, que seja criadora de suas próprias produções artísticas, que poderão ser apreciadas por outros. Certamente, gerará grandes obras e grandes artistas.

Destaca-se ainda que “Os conhecimentos [...] concretizam-se nos momentos nos quais as crianças exercitam suas hipóteses, comentam, trocam ideias, expressam o que imaginam, pensam, sentem ou questionam, e produzem sentido” (Ibid, p. 126). Assim sendo, tais conhecimentos “[...] e reflexões tomam como ponto de partida as experiências das próprias crianças, [...] produzidas pelos diversos povos, em diferentes épocas e locais, considerando as

que se manifestam no entorno [...] às demais expressões brasileiras e internacionais [...]” (Ibid).

Observa-se que o coordenador pedagógico deve articular esse eixo, juntamente com os seus professores, visando que a criança venha a levantar hipótese, ou seja, expressar o seu conhecimento prévio, questionar sendo o sujeito crítico do seu conhecimento.

Em suma, entende-se que a função dos coordenadores pedagógicos e dos professores é de direcionar o trabalho frente aos direitos de aprendizagem, de modo que haja o desenvolvimento integral da criança, que leve a criança a desenvolver os seus aspectos cognitivos, sociais, culturais, afetivos, emocionais, autonomia, cidadania, entre outros.

Em linhas gerais, ao reportar-se ao documento, constata-se que cada uma das áreas de conhecimento e seus eixos têm objetivos de aprendizagem específicos. Estes colocados para cada ano, o que precisa ser Introduzido (I), Aprofundado (A) e Consolidado (C).

Neste viés, no documento, geralmente cabe ao 1º Ano, diante da maioria desses direitos de aprendizagem Iniciar (I) e Aprofundar (A) os referidos conhecimentos. Já ao 2º Ano cabe, na grande maioria deles, Aprofundar (A) e Consolidar (C). O 3º Ano fica incumbido de em parte Aprofundar (A) ficando com a maior parte Consolidar (C).

Destaca-se que ainda existem lacunas a respeito de quais serão os direitos de aprendizagens que o PNAIC delineará para o Pré-Escolar e para o Programa Novo Mais Educação, porque isso ainda é uma incógnita.

Compreende-se que o método a ser utilizado frente aos direitos de aprendizagem é um ponto que exige o acompanhamento do coordenador pedagógico uma vez que o PNAIC:

[...] **não propõe um método específico**, não obstante, apresenta várias sugestões metodológicas. Todo o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos, no decorrer do ano letivo. Assim, sugestões de atividades didáticas as mais diversas (situações didáticas, sequências didáticas, projetos didáticos, etc.) são apresentadas ao longo de todo o material de formação (BRASIL, 2015a, p. 21, grifos nossos).

Ou seja, constata-se que o Pacto não prega nenhum método específico e isso é bom, tendo em vista que não é algo imposto que vem “de cima para baixo”. Outro ponto destacado no Pacto é que seu material de estudo propõe que se considere o conhecimento prévio da criança especialmente à faixa etária de 06 anos onde é necessário “[...] considerar os

históricos de aprendizagens dessas crianças, oriundas da Educação Infantil ou diretamente das suas casas” (Ibid, p. 12).

Coloca que precisa ser inserido “[...] as dimensões do lúdico e do artístico na organização do trabalho pedagógico” (Ibid) ao considerar que estes elementos “[...] possibilitam aos alunos conviver em grupos, tomar decisões, fazer escolhas e descobertas, usufruindo e reproduzindo brincadeiras e expressões artísticas que fazem parte do acervo cultural da humanidade” (Ibid).

Destaca ainda que “Ouvir, cantar, dançar, ler textos verbais e de imagens e desenhar, como práticas em sala de aula provocam nos alunos sensibilidade e prazer” (BRASIL, 2012e, p. 12). Considera-se, neste sentido que a função do coordenador pedagógico é voltar o olhar para essa idade de seis anos que está chegando, mediar e assegurar junto aos professores alfabetizadores uma organização adequada para as crianças do ciclo de alfabetização.

A respeito do desenvolvimento dessas ações, o programa apresenta sugestões que podem ser adaptadas às realidades escolares, sendo que estas “[...] estão pautadas em trabalhos acadêmicos realizados por professores pesquisadores na área de alfabetização e muitas outras sugestões estão baseadas em relatos de experiências de professoras alfabetizadoras” (BRASIL, 2015a, p. 22).

Assim abre-se o espaço necessário para que coordenadores pedagógicos, professores e os seus pares, possam discutir suas realidades escolares, bem como, decidir o melhor método de acordo com o universo escolar onde estão inseridos.

Nesta sistematização, “[...] mais do que repetir tarefas prontas ou pré determinadas, cada professora poderá criar e adequar as atividades à realidade de sua turma” (Ibid), o que é de grande importância porque nortearão não de modo “imposto” e sim deixando espaços para que os coordenadores e professores adaptem de acordo com suas realidades.

Neste sentido poderão, em equipe, selecionar objetivos, conteúdos, estratégias, recursos, avaliações, entre outros. Terão autonomia para decidir se trabalharão por meio de situações didáticas⁶², sequências didáticas⁶³, projetos didáticos⁶⁴e/ou outros.

⁶² [...] o aluno deve produzir por si mesmo e que o professor só deve provocar [...] o professor busca uma situação apropriada; para que seja uma situação de aprendizagem, é necessário que a resposta inicial que o aluno pensa frente à pergunta formulada não seja a que desejamos ensinar-lhe; se fosse necessário possuir o conhecimento a ser ensinado para poder responder, não se trataria de uma situação de aprendizagem. A ‘resposta inicial’ só deve permitir ao aluno utilizar uma estratégia de base com a ajuda de seus conhecimentos anteriores; [...] esta estratégia deveria se mostrar suficientemente ineficaz para que o aluno se veja obrigado a realizar acomodações – quer dizer, modificações de seu sistema de conhecimentos – para responder à situação proposta (BROUSSEAU, 1996b, p. 49) Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/a-situacao-a-didatica-proposta-por-brousseau/48778>Acesso em 29 Jul. 2017.

Ao relacionar a função do coordenador pedagógico na gestão do processo alfabetizador das escolas frente aos direitos de aprendizagens abarcados no Pacto, observa-se que “O Coordenador Pedagógico se faz importante no processo, desde a formação continuada, principalmente na efervescência dos dias atuais, a exemplo do próprio PNAIC que apresenta uma meta a ser cumprida: alfabetizar na idade certa” (AQUINO e ARANDA, 2014, p. 10). Neste sentido:

Sabemos que uma política pública séria, que busca a garantia do direito de aprender de cada uma das crianças do Ciclo de Alfabetização de todas as escolas públicas do país, precisa assegurar não apenas a formação do professor alfabetizador, mas, sobretudo, o compromisso dos gestores federais, estaduais, municipais e escolares (BRASIL, 2015c, p. 11).

O referido compromisso está ligado ao federalismo de cooperação discutido no Capítulo I desta pesquisa, assim, os gestores em âmbito federal, estadual, municipal e escolar, em regime de cooperação, devem buscar garantir os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Acredita-se que ao falar do coordenador pedagógico, não tem como deixar de reportar-se ao professor alfabetizador que no pacto tem a função de “[...] planejar e executar ações pedagógicas visando ao acompanhamento do progresso da aprendizagem de cada aluno em sua turma” (BRASIL 2016, p. 11).

Ressalta-se que esse planejar não é de modo aleatório, sendo que “Fazer uma avaliação diagnóstica no início do ano é fundamental” (BRASIL, 2012, p. 13). Assim, cabe ao professor, considerar o histórico das crianças, os fatores ligados aos seus aspectos cognitivos, bem como, sua origem social e cultural. Poderá voltar o seu olhar didático-pedagógico, onde os direitos de aprendizagem serão trabalhados de modo mais coerente e significativo.

Os Cadernos de Formação trabalhados buscaram nortear os planejamentos explicitando a necessidade da prática de leitura, pontuando que “Professores e coordenadores pedagógicos devem incentivar a leitura diária, inclusive nos fins de semana, facilitando o acesso das crianças a livros ou fichas de leitura” (BRASIL, 2016c, p. 09).

⁶³ [...] um trabalho pedagógico organizado de forma sequencial, estruturado pelo professor para um determinado tempo, trabalhando-se com conteúdos relacionados a um mesmo tema, a um gênero textual específico, uma brincadeira ou uma forma de expressão artística. Em síntese, a sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas [...] (BRASIL, 2012e, p. 27).

⁶⁴ Brandão, Selva e Coutinho (2006, p. 112) apresentam o conceito de projetos conforme se encontra no Referencial Curricular para Educação Infantil (1998): “[...] conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos, construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver um produto final que se quer obter.” (p. 57, v. 1) (BRASIL, 2012e, p. 13).

Acredita-se que de fato as leituras abrem um leque de possibilidades para contextualizar o falar, o escutar e a escrita. Neste contexto, quanto mais a criança ler, escrever, falar e escutar nos seus contextos sociais, mais ela se desenvolverá, cabendo então à escola, que é um dos contextos vivenciado pela criança, visar a sua formação integral, desenvolvendo-a em todos os aspectos, cognitivo, emocional, social, cultural, entre outros, ampliando o seu conhecimento de mundo.

Além disso, observa-se que o PNAIC coloca como função específica do coordenador pedagógico, especialmente “[...] 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; e auxiliar os professores na definição de estratégias pedagógicas [...]” (Ibid, p. 12). É preciso analisar, mais profundamente o significado de cada uma dessas funções apontadas no PNAIC.

Em relação à função de “organizar o ambiente da escola, criando um clima de propício à alfabetização à cooperação e ao convívio” constata-se que tem como significado a compreensão por parte do coordenador em entender que:

No interior da escola, a sala de aula não se constitui como o único espaço de aprendizagem da leitura e da escrita, assim como a escola não é o único lugar de ‘ensino-aprendizado’. Crianças e professores ensinam e aprendem em diferentes espaços e tempos: na escola, na biblioteca, na sala de informática, nos laboratórios de aprendizagem, no pátio, na praça perto da escola, no supermercado, no cinema. Assim, ensina-se a ler e a escrever em diferentes ‘espaços-tempos’, rompendo-se com o paradigma do ensino somente voltado para a sala de aula, e possibilitando aos alunos que observem configurações que a escrita assume no mundo escolar e social (BRASIL, 2015, p. 10).

Há destaque que “O ciclo de alfabetização propõe [...] a ampliação do tempo de aprendizagem, considerando uma nova postura avaliativa por parte dos professores com critérios adequados a cada ano” (BRASIL, 2012 p. 09). Neste sentido é preciso que os professores vão “[...] enfatizando as aprendizagens, revisitando o processo de ensino-aprendizagem e atendendo a diferentes necessidades de aprendizagem” (ibid). Mesmo que o discurso não inclua e não esteja direcionada para os coordenadores pedagógicos subentende-se que tem como significado nas funções de “acompanhar o progresso da aprendizagem das turmas da sua escola e auxiliar os professores na definição de estratégias pedagógicas”, citadas anteriormente.

Neste viés, é imprescindível que articule para que seja garantido no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas que os eixos oralidade, leitura e escrita sejam trabalhados,

juntamente com os demais eixos das diversas áreas, buscando efetivá-los nas práticas do processo de ensino e aprendizagem, conforme está disposto na Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, ao destacar no seu Art. 18 que o currículo para essa modalidade de ensino “exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais” (BRASIL, 2010).

Diante de tudo o que foi colocado nesse tópico, constata-se que os coordenadores pedagógicos têm como função promover uma polifonia no ambiente escolar de modo a ampliar o campo de visão e as práticas pedagógicas que envolvem os direitos de aprendizagem vislumbrando garantir a exploração das áreas de conhecimentos e dos eixos, aqui apresentados, enfatizando-os e contextualizando-os no processo de ensino e aprendizagem em consonância com as práticas sociais.

Assim, reafirma-se, portanto, sobre a importância da necessária atenção às diversidades pessoais, culturais, regionais, comportamentais entre outros aspectos, ligados às crianças e também aos professores alfabetizadores. Pensar e repensar questões históricas, teóricas e metodológicas, é indubitável. Em destaque “o que se torna essencial para o ser humano não é o simples fato de perceber o mundo, mas de compreendê-lo” (VYGOTSKY, 1996, p. 365).

Fica notório que o coordenador pedagógico tem a função de ter comprometimento teórico, prático e social na busca e garantia dos direitos de aprendizagem das crianças. Coloca-se que “[...] a coordenação pedagógica é uma função de gestão educacional que tem o papel de mediação e articulação coletiva dos projetos e práticas educativas realizadas em escolas ou outras instituições” (WALTRICK, 2008, p. 29). Neste sentido, no âmbito do PNAIC este profissional é importante para mediar e articular as ações do referido programa nas suas realidades escolares.

Para tratar da função do coordenador pedagógico no PNAIC é preciso compreender que o referido programa é uma “[...] ação da política educacional brasileira, cuja preocupação é assegurar qualidade ao processo alfabetizador, no caso, da criança. E nessa direção se entende também que a política educacional se concretiza por meio da gestão, no caso da escola, da gestão escolar” (AQUINO e ARANDA, 2014, p. 17).

Observa-se então, que gestão corresponde às ações de gestores escolares com o intento de possibilitar a alfabetização de crianças do ciclo de alfabetização. Tais decisões e ações abarcam questões de cunho administrativo, pedagógico, político, cultural e de financiamento,

que tem como protagonistas o diretor e coordenador pedagógico, sendo o último, de suma importância porque assume a função de fazer o elo entre a direção e professor.

Compreende-se que a política pública “[...] é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (AZEVEDO, 2003, p. 38). Neste viés, a priori, quando se iniciaram as formações, conforme disposto anteriormente neste estudo, a participação do coordenador pedagógico não foi oficializada nem regulamentada pela Portaria nº 867/2012 que instituiu o programa. Ou seja, houve “[...] ausência da gestão [...] ausência da gestão administrativa e pedagógica da escola nas formações do PNAIC, representados pela Direção Escolar e Coordenação Pedagógica” (ARANDA e LIMA, 2014, p. 08).

Essa exclusão não é compreensível, tendo em vista que este profissional é uma “ponte” entre as ações que envolvem o pedagógico na escola, a direção escolar e professores. Se os coordenadores pedagógicos não participam da formação, se não estão diretamente ligados a ela, não poderão e/ou terão dificuldades para articular o programa na escola, acarretando com isso, lacunas que poderão impedir essa ligação entre os sujeitos. Quadro esse alterado no Documento Orientador do PNAIC/2016 e finalmente o coordenador pedagógico passa a ser integrado nas formações do programa. Neste sentido, a inclusão deste:

[...] responde a avaliações e demandas feitas ao MEC e é um reconhecimento da função desse profissional, eminentemente comprometida com os resultados de aprendizagem da escola e responsável, junto à direção, pela preparação de um clima organizacional motivador e propício ao convívio e à construção de conhecimento (BRASIL, 2016c, p. 07).

A partir de então, aparentemente, o coordenador pedagógico deixa de ser um elemento secundário no PNAIC e passa a ser um sujeito de direito, um dos públicos alvo da formação, ou seja, assume o “protagonismo” juntamente com os professores alfabetizadores. Em contrapartida, durante as pesquisas constatou-se que não são todos os coordenadores pedagógicos das escolas que passaram a ser parte integrante da formação, pois como dispõe a Portaria Nº 1.094/2016 as formações estão direcionadas a “[...] coordenadores pedagógicos participantes das ações de alfabetização” (Ibid), ou seja, aqueles que estão ligadas diretamente ao ciclo de alfabetização.

Mesmo assim, pelo fato de a pesquisadora ser orientadora de estudo do PNAIC no município de Dourados, e voltar o olhar para as escolas, constatou que foi selecionado um coordenador por escola, sendo este o responsável pelo ciclo de alfabetização, ou seja, que ficava diretamente ligado aos professores alfabetizadores do 1ºs 2ºs e 3ºs anos do EF.

Neste sentido, ao analisar esta nova situação de integração de coordenadores constata-se ao olhar para a realidade, especialmente no município de Dourados, que ainda existe uma lacuna. Para melhor compreensão desse apontamento, explica-se que especialmente em escolas maiores, muitas vezes, não tem condições de um coordenador pedagógico ficar exclusivamente responsável pelo ciclo de alfabetização, devido a elevada quantidade de salas de aulas.

Assim sendo, algumas escolas colocam um coordenador pedagógico responsável pelas turmas de pré-escolar II e 1ºs anos do E.F. outro pelas turmas de 2ºs e 3ºs anos e assim por diante. Neste viés, se for escolhido um ou outro, não representará o ciclo de alfabetização em todas as suas instâncias.

Outro ponto é que, há uma tendência da grande maioria das escolas da rede municipal de Dourados atender no turno matutino as turmas de 6º aos 9ºs do EF e no turno vespertino o pré-escolar II e os 1ºs aos 5ºs anos, contudo há exceção e é preciso analisar.

A análise é que a referida exceção se dá pelo fato de existirem escolas que atendem tanto de 1ºs aos 5ºs anos, quanto de 6ºs aos 9ºs anos nos dois períodos e nem sempre o mesmo coordenador do turno matutino, responsável pelo ciclo de alfabetização ou parte dele, é o mesmo coordenador do período vespertino.

Isso mostra que há falha porque, se é escolhido um coordenador para representar a escola, um turno ficaria fora do acompanhamento direto de um coordenador que participa efetivamente das formações. Neste sentido, acredita-se que não houve a inclusão dos coordenadores pedagógicos nas formações do PNAIC à medida que deveria ser.

Destaca-se que o MEC antes das formações de 2016 apresentou o Boletim nº 01/2016⁶⁵ vindo a fornecer “Propostas possíveis de serem realizadas pelos coordenadores pedagógicos, antes mesmo de formalmente iniciada a formação [...]” [...] (BRASIL, 2016d, p. 01).

Assim, o supramencionado Boletim propõe às instituições escolares que o coordenador pedagógico seja orientado “[...] na preparação de um diagnóstico que impulse sua atuação imediata na escola. As instituições poderão estimar um tempo para a realização

⁶⁵O referido Boletim nº 01 de 26 de setembro de 2016 tem como tema: Sugestões à Formação dos Coordenadores Pedagógicos: Uma Etapa de Diagnóstico e Autoavaliação. De acordo com o documento ‘O fato gerador dos BOLETINS são questões e depoimentos que chegam à SEB e seu compartilhamento não pretende esgotar os temas levantados nem interferir em propostas em andamento. Seu propósito é apresentar sugestões e reflexões que, se forem consideradas adequadas à realidade e ao cotidiano das escolas e das redes, poderão ser incorporadas à formação e à gestão do programa’ (BRASIL, 2016d). Disponível em: http://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/boletim/2016/boletim1_pnaic2016.pdf. Acesso em: Set/2017.

das atividades em serviço e computar essa estimativa na carga horária da formação” (Ibid). Neste sentido “Ao iniciarem o processo formativo com um diagnóstico já elaborado, os coordenadores pedagógicos poderão refletir sobre o próprio trabalho e atuar com maior presteza e eficácia na escola, potencializando a formação da qual participam” (Ibid).

Entre as propostas sugeridas no Boletim nº 01/2016 faz-se destaque para as listadas abaixo:

analisar os Boletins da ANA 2013 e 2014 [...]; analisar o desempenho das crianças na Prova Brasil [...] avaliando possíveis impactos do PNAIC; [...] registrar quais foram os avanços obtidos pelas crianças [...] organizar os grupos que precisem de apoio pedagógico diferenciado e estimular o progresso e o desenvolvimento de novas competências [...] organizar, nas salas-de-aula, na biblioteca escolar e nos espaços comuns da escola um ambiente motivador para a Leitura, a Escrita e a Matemática [...]; analisar se os professores mantêm uma rotina diária de situações didáticas que, segundo pesquisas, são essenciais para o sucesso na alfabetização [...]; relacionar os materiais didáticos já disponibilizados pelo Ministério da Educação (PNBE, Projeto Trilhas, etc.) e outros oferecidos pelas redes públicas do estado ou município, colocando-os em lugar de fácil acesso para alunos e professores; [...] definir estratégias, junto com os professores, para ampliar a quantidade de materiais de leitura [...]; apresentar plano para manter o laboratório de informática e a biblioteca [...]; apresentar projeto de comunicação às famílias, pedindo-lhes que incentivem as atividades e o tempo para leitura e escrita em casa, inclusive nos fins de semana [...]; avaliar se a escola oferece um ambiente lúdico e motivador de novos aprendizados [...] que preparam o indivíduo para ser, viver e conviver no século XXI (BRASIL, 2016d).

Foram sugeridas aos coordenadores pedagógicos que estes realizassem ações prévias às formações do PNAIC tais como, conhecer com mais profundidade suas realidades escolares, por meio dos índices apresentados na ANA em 2013 e 2014 e o impacto do PNAIC nas escolas.

Sugeriram que esses profissionais buscassem conhecer o que as crianças dominam referentes ao sistema de escrita alfabética e fundamentos da matemática, vindo a registrar os avanços e as dificuldades delas. Outro ponto é que os coordenadores pedagógicos poderiam organizar grupos para que houvesse apoio pedagógico antecipadamente às formações, com vistas a repensar a organização do espaço escolar, recursos pedagógicos, o uso de espaços diferenciados, entre outros.

Neste momento, não é possível ter uma visão geral se as sugestões supramencionadas foram, ou não, acatadas e desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos em todas as unidades escolares. Contudo, ressalta-se que conforme dispostos nos Apêndices C e Apêndice

D desta pesquisa, buscar-se-á por meio das entrevistas semiestruturadas⁶⁶ que estarão em análise no Capítulo III, investigar se as sugestões dispostas no Boletim nº 01 ocorreram, como ocorreram e em que medida foram implementadas no município de Dourados, lócus desta pesquisa.

Mesmo assim, pelo fato da pesquisadora ser orientadora de estudo e ter acompanhado as formações, destaca-se que em relação ao mapeamento do que as crianças dominam do sistema de escrita alfabética e a dos fundamentos da matemática, no referido ano de 2016, os professores alfabetizadores, mediados e acompanhados pelos coordenadores pedagógicos, fizeram o mapeamento da realidade do aprendizado das crianças do Ciclo de Alfabetização, por meio da Ficha do Perfil da Turma, como parte da tarefa disposta no SIMEC.

Na referida ficha, foi possível ter uma visão de cada turma, habilidades e dificuldades. Assim os coordenadores pedagógicos tiveram que, concomitante às formações e dentro do SIMEC, elaborar um planejamento de formação mais eficaz e contextualizado com a realidade observada e levantada, conforme disposto no Boletim nº. 01/2016 ao pontuar que “Ao longo da formação, os coordenadores poderão elaborar um Plano de Ação que oriente a atuação na escola, reconhecendo sua autonomia, seu papel de líder, formador e mediador” (Ibid, p. 02).

Em relação às funções do coordenador pedagógico, destaca-se que o PNAIC dispôs que:

O Coordenador Pedagógico participará das discussões relacionadas aos materiais e à formação do PNAIC. Deverá, também, 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; e auxiliar os professores na definição de estratégias pedagógicas e seleção de materiais e tecnologias para atender às necessidades de aprendizagem de cada turma (BRASIL 2016c, p. 12).

O programa coloca ao coordenador pedagógico a função de fomentar as discussões em torno do material do Pacto e das suas formações, o que é muito importante tendo em vista que esse olhar oportunizará melhor adequação destes ao seu universo escolar. Além desse olhar para a realidade escolar, frente aos materiais e formação do PNAIC, os coordenadores

⁶⁶ Disposto no Apêndice C- Sugestão de Roteiro de Entrevista a ser destinada aos sujeitos focos da pesquisa: coordenadores (as) pedagógicos (as) e no Apêndice C- Sugestão de Roteiro de Entrevista a ser destinada ao Coordenador Local do PNAIC/SEMED que questiona: Houve ação (ões) implementada (s) na escola pelos coordenadores pedagógicos tida como preparatória(s) com vistas a iniciar a formação do ano de 2016? Justifique.

pedagógicos na gestão do processo alfabetizador também ficaram com a função de repensar a alfabetização e a organização do espaço escolar. Assim, juntamente com a direção escolar e professores pedagógicos, devem buscar propiciar espaços para a leitura com a utilização dos acervos complementares do PNLD, distribuído pelo PNAIC, entre outros. Deve assegurar o uso pelas crianças desses gêneros diversificados e que desenvolva habilidades diversas, considerando que:

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

Neste viés, compreende-se que as ações não visam apenas o domínio do Sistema de Escrita Alfabética, mas que a criança possa agir no seu meio e na sociedade de modo autônomo e crítico, fazendo-se entender, entendendo o outro, interpretando e interagindo com pessoas e espaços com cidadania.

Para isso, acredita-se que é preciso que o coordenador pedagógico instigue os seus professores a conhecerem a vida das suas crianças, suas dificuldades e avanços, tendo em vista que:

Para ampliar e aprofundar o sentido da vida de nossos alunos, partindo de suas realidades, é preciso ouvi-los, instigá-los a falar, a conversar e a discutir. Nessas conversas e discussões, vamos conhecendo os alunos, suas histórias e conhecimentos, e eles também vão se conhecendo e nos conhecendo (GOULART, 2003, p.08).

Assim, ao instigar o uso da oralidade abre-se um leque de possibilidades para ampliar, ou não, o conhecimento da criança. A negativa explica-se pelo fato de que ao pensar na oralidade das crianças leva-se também a pensar na oralidade que o educador destina a elas. Pois, se a oralidade não for utilizada de modo adequado e significativo, ao invés de criar pontes de diálogo poderá criar bloqueios. Isso porque a oralidade não vem sozinha, ela vem junto com tons de voz, expressões faciais, gestos e, se os educadores forem sisudos, carregados de nervosismo ou rispidez, acabará amedrontando as crianças que acabarão se retraindo mais e mais. É importante que o coordenador oriente o professor a esse respeito.

Assim, constata-se que para acontecer o processo de alfabetização com base nas orientações do PNAIC todos os sujeitos educacionais têm um papel importante, mas faz-se

destaque para a figura do coordenador pedagógico que se acredita ser ele um parceiro indispensável para a implementação do Programa (AQUINO e ARANDA, 2014, p. 17).

É constatável que o diferencial do PNAIC é que este propicia, que tanto o professor alfabetizador quanto o coordenador pedagógico participem das formações, de modo que haja maior aproximação e interlocução na gestão do processo alfabetizador da criança.

Apreende-se então, em linhas gerais, que o coordenador pedagógico na gestão do processo alfabetizador frente ao PNAIC tem a função de buscar garantir os direitos de aprendizagem. Neste viés, cabe à coordenação pedagógica diagnosticar a realidade escolar, conhecer os sujeitos que estão inseridos na escola, deve planejar, juntamente com os professores e seus pares, ações que promova o processo de ensino-aprendizagem. Deve preocupar-se com a organização do espaço escolar, com o progresso e dificuldades das crianças. De modo a ser um articulador, mediador na busca de estratégias para que de fato os direitos de aprendizagem sejam garantidos.

O próximo capítulo é o fio condutor desta pesquisa. Vislumbra analisar, em campo, qual é a função do coordenador pedagógico na gestão do processo alfabetizador na Rede Municipal Pública de Ensino de Dourados/ MS, na implementação do PNAIC, com vistas a compreender em que medida este profissional tem, ou não, cumprido o que lhe é cabível no âmbito do programa.

CAPÍTULO III

A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS/ MS (2012-2017)

Neste momento, faz-se necessário apreender a função pedagógica do coordenador na gestão do processo alfabetizador no âmbito do município de Dourados. Assim sendo esse terceiro e último capítulo teve como objetivo responder a seguinte questão basilar dessa pesquisa: Qual é a função do coordenador pedagógico na gestão do processo alfabetizador no PNAIC na Rede Municipal de Ensino de Dourados/ MS? Para tanto, esta parte configura-se em quatro tópicos.

O primeiro tópico intitula-se: Caracterização do lócus da pesquisa: Município de Dourados/MS. Consistiu em situar o referido lócus, apresentar sua demografia e suas principais atividades socioeconômica, culturais. Tratou da Rede Municipal de Educação (REME) dentro da sua administração pública.

O segundo tópico intitula-se: Caracterização do Campo Empírico: Escolas da Rede Municipal de Dourados. Neste buscou uma aproximação com as escolas participantes para conhecer as suas estruturas físicas, profissionais, recursos que dispõem entre outros.

O terceiro tópico intitula-se: Caracterização dos sujeitos da pesquisa. Consistiu em traçar o perfil profissional e pessoal dos participantes da pesquisa, considerando como base primordial para fins da análise proposta.

O quarto e, último tópico, intitula-se: A Função do Coordenador Pedagógico em Escolas da Rede Municipal de Ensino em Dourados/ MS (2012-2017). Este tópico foi o cerne da pesquisa porque houve uma aproximação com os sujeitos participantes por meio dos instrumentos com vista a responder a questão basilar deste estudo.

Convém salientar que a resposta para a questão em análise só pode ser obtida em lócus. Assim sendo, a abordagem da pesquisa foi de caráter qualitativo, que consistiu em ter “[...] como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico [...] valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada” (GODOY, 1995, p. 62).

Neste sentido, além de considerar a aproximação da pesquisadora com a temática em estudo pela vivência como formadora junto aos coordenadores pedagógicos, houve a pesquisa

de campo que teve como lócus o município de Dourados e o campo empírico foram 03 (três) escolas da Rede Municipal de Ensino de Dourados.

Destaca-se que “A política pública permite que compreendamos quem recebe os benefícios da atividade governamental e como” (PALUMBO, 1989, p. 41). Assim sendo, para compreender como os coordenadores pedagógicos estão implementando o PNAIC na gestão do processo alfabetizador, a pesquisa buscou ouvir 10 Coordenadores Pedagógicos das escolas participantes, sendo esses 07 Coordenadores do Processo Alfabetizador e 03 Coordenadores Pedagógicos dos 4^{os} e 5^{os} anos. Abarcou também a Coordenadora Local do PNAIC representante da SEMED.

Destaca-se que nessa pesquisa serão preservadas as identidades dos sujeitos das escolas. Assim sendo, serão identificados por cognomes e tratados como “respondentes”, enquanto a Coordenadora do PNAIC será identificada por Troian⁶⁷.

As técnicas que foram utilizadas na pesquisa foram o questionário, destinado aos sujeitos participantes e entrevista semiestruturada, que foi direcionada à Coordenadora Local do PNAIC/SEMED e teve como objetivo a comunicação com os sujeitos com vistas a conhecer o perfil destes profissionais, bem como, tratar da temática proposta para fins de interpretação e análise.

3.1 Caracterizações do lócus da pesquisa: Município de Dourados/MS

O lócus da pesquisa é o município de Dourados⁶⁸, está situado na região Centro-Oeste do Brasil, no estado de Mato Grosso do Sul (MS). O referido lócus tornou-se município em 20 de dezembro de 1935 e é a segunda maior cidade do estado, o que lhe confere o cognome de “Grande Dourados” atraindo municípios em torno do seu eixo econômico e cultural.

Está aproximadamente à 220 km da capital Campo Grande e 120 Km da fronteira com o Paraguai. A sua localização pode ser observada na figura a seguir:

⁶⁷ A Coordenadora Local do PNAIC será chamada pelo sobrenome “Troian” tendo em vista que esta assinou o Termo de Compromisso e concordou que o seu nome fosse divulgado nesta pesquisa.

⁶⁸ Com base na informação disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/index.php/sintese-historica>. Acesso em Dez. 2017.

Figura 03- Localização do Município de Dourados



Fonte: Figura adaptada pela autora, com base em mapa disponível na web/ 2017.

A área de unidade territorial do município é de 4.086, 237 Km² e de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁶⁹ a estimativa é que a população douradense em 2017 é de 218.069 pessoas dentre elas estão inseridas etnias indígenas, Guarani-Nhandeva, Guarani-Kaiowá e Terena, sendo mais de 14.000⁷⁰ índios vivendo nas duas aldeias indígenas da cidade que é a Aldeia Jaguapiru e a Aldeia Bororó.

A comunidade indígena é formada por “[...] povos representativos numérica e culturalmente [...]” (DOURADOS, 2015, p. 13). Salienta-se que o “[...] grande desafio da Administração Pública do município de Dourados está em viabilizar o acesso à educação, garantia fundamental prevista na Constituição Federal, resguardando as tradições e práticas étnico-culturais desses povos” (Ibid).

O município tem como principal atividade econômica a agricultura, a produção de soja e milho e a pecuária, pela criação de bovinos, bem como, na produção de aves, ovos e mel de abelha, apresenta grande potencial no ramo comercial e industrial, o que lhe foi conferido o título de “Portal do Mercosul⁷¹”. Neste viés, se destaca por abarcar um significativo pólo industrial ligado a indústrias alimentícias, entre outras.

⁶⁹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/dourados/panorama>. Acesso em Jan. 2018.

⁷⁰ Disponível em: <http://www.progresso.com.br/dia-a-dia/cultura-indigena-atrai-turistas-as-aldeias-de-dourados>. Acesso em Jan. 2018.

⁷¹ Composição do Bloco do MERCOSUL: Todos os países da América do Sul participam do MERCOSUL, seja como Estado Parte, seja como Estado Associado. Estados Partes: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai (desde 26 de março de 1991) e Venezuela (desde 12 de agosto de 2012). Estado Parte em Processo de Adesão: Bolívia (desde 7 de dezembro de 2012). Estados Associados: Chile (desde 1996), Peru (desde 2003), Colômbia, Equador (desde 2004), Guiana e Suriname (ambos desde 2013). O MERCOSUL tem por objetivo consolidar a integração política, econômica e social entre os países que o integra e fortalecer os vínculos entre os cidadãos do bloco e contribuir para melhorar sua qualidade de vida. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercopol>. Acesso em Jan. 2017.

A cidade também tem o título de “Cidade Universitária” por comportar uma quantidade considerável no ramo, como a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Estadual de Mato grosso do Sul (UEMS), o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e a Faculdade Anhanguera de Dourados, além da unidade do Instituto Federal de Educação do Mato Grosso do Sul (IFMS) e da Faculdade de Tecnologia do SENAI (Fatec-SENAI).

De acordo com os Indicadores Demográficos e Educacionais⁷² apresentados pelo MEC/2011, pautados nos dados apresentados no IBGE 2010, o Produto Interno Bruto (PIB) de Dourados é de 2.8 bilhões, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,79 e o índice de Desenvolvimento da Infância (IDI) de 0,69.

3.1.1 Sistema de Ensino na Administração Pública em Dourados

Para a gestão do setor público o município conta com 17 órgãos administrativos sendo estes apresentados no quadro a seguir:

Quadro 11- Órgãos do setor administrativo público da cidade de Dourados/ 2017

Órgãos	Função
Secretaria Municipal de Administração	É responsável por planejar, coordenar e executar os sistemas de administração da Prefeitura.
Secretaria Municipal de Agricultura Familiar e Economia Solidária	Cabe a formulação, a elaboração e implementação de projetos estratégicos de desenvolvimento local, bem como a coordenação e a implementação e apoio ao desenvolvimento dos setores produtivos nas áreas da indústria, do comércio, do agronegócio, dos serviços e do turismo.
Secretaria de Assistência Social	É responsável pela gestão e coordenação da política de Assistência Social, promovendo a cidadania e direitos humanos no Município de Dourados.
Secretaria Municipal de Cultura	Tem por finalidades a formulação de políticas públicas e a coordenação da implementação de ações, diretamente ou em parceria com entidades públicas e privadas, de programas, projetos e atividades voltados para o desenvolvimento da cultura, bem como da preservação do patrimônio histórico e cultural do município.
Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico Sustentável	Tem a responsabilidade de promover, fomentar, estimular e dar suporte à indústria, comércio, agropecuária, turismo...
Secretaria Municipal de Educação	Tem como finalidade desenvolver e zelar pela política de Educação no Município de Dourados, promover programas e eventos difusores da Educação Municipal.
Fundação de Esportes de Dourados	Busca promover e difundir a cultura esportiva do município.
Secretaria Municipal de Fazenda	É o órgão central do sistema fazendário da administração responsável por exercer toda a política fiscal do município, entre suas principais atribuições, estão as de coordenar e

⁷² Disponível em: <http://ide.mec.gov.br/2011/municipios/relatorio/coibge/5003702>. Acesso em Jan. 2017.

	controlar as políticas tributárias, administrar, fiscalizar e arrecadar os tributos municipais (ISS, IPTU, ITBI, taxas e outros).
Secretaria Municipal de Governo	Tem por finalidade prestar apoio direto ao Prefeito no planejamento, organização, coordenação e controle de programas, projetos e atividades da Administração Municipal, garantindo uma relação positiva de custos, benefícios e agilidade operacional.
Secretaria de Infraestrutura	É responsável pela implantação de obras em toda área de propriedade do município, que compreende pavimentação e drenagem de vias, contenção de encostas, edificações de escolas, unidades de saúde e áreas de lazer. Incluindo também a construção de obras de engenharia e desapropriação de áreas de interesse da cidade.
Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Dourados	Tem como finalidade manter o meio ambiente equilibrado, buscando orientar o desenvolvimento socioeconômico em bases sustentáveis.
Secretaria de Planejamento	Tem por finalidade assessorar a Administração Municipal para elaboração e gestão de projetos, que visam ampliar o desenvolvimento urbano.
Procuradoria Geral do Município	É o órgão responsável por toda a questão legal do município, visando acima de tudo às leis, pareceres, ações e decretos ligados a administração municipal.
Secretaria Municipal de Saúde	Compete o planejamento operacional e a execução da política de saúde do Município.
Guarda Municipal	Exerce a guarda interna e externa sobre os bens móveis e imóveis, serviços e instalações, tais como: parques, jardins, escolas, teatros, museus, bibliotecas, feiras livres e outros de domínio público do Município de Dourados.
Secretaria Municipal de Serviços Urbanos	Tem como finalidade a ampliação, manutenção e conservação da rede de iluminação pública municipal, executando serviços de limpeza urbana, sobretudo na limpeza de ruas e meio fios e retirada de entulhos.
Agência Municipal de Transporte e Trânsito de Dourados-MS	A Agetran responde pelo planejamento, organização, fiscalização, controle e promoção do desenvolvimento da circulação urbana, da qualidade do trânsito e dos transportes.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações do site da Prefeitura Municipal de Dourados⁷³.

O quadro dispõe a existência de 17 (dezessete) órgãos responsáveis pela administração na esfera municipal. Estes perpassam pela função de formular, planejar, coordenar, dar suporte, implementar, fomentar até estimular ações envolvendo os mais diversos aspectos social, econômico e cultural.

Entende-se por Sistema Municipal de Ensino, conforme disposto na Lei Complementar nº. 118, de 31 de dezembro de 2007:

[...] o conjunto de Instituições e de Órgãos e serviços de natureza pública ou privada, com a finalidade de planejar, orientar, controlar a execução das atividades educacionais na jurisdição do Município, em conformidade com as diretrizes da legislação vigente, assegurando a qualidade de ensino e o

⁷³ Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/index.php/conheca-as-secretarias>. Acesso em Jan. 2018.

pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania (DOURADOS, 2007, p. 02).

Entre os órgãos apresentados no quadro, convém destacar a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o órgão responsável por desenvolver, zelar pela política de Educação de Dourados. Convém salientar que o referido sistema de ensino oficializou-se sob a Lei Municipal nº 2.154 de 25 de setembro de 1997 (DOURADOS, 1997a), seguida pela Lei nº 2.156 de 20 de outubro de 1997 que criou o Conselho Municipal de Educação (COMED) (DOURADOS, 1997b). Neste viés, a SEMED é a responsável pela Rede Municipal de Ensino de Dourados (REME) e atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com base nos dados do ano de 2017⁷⁴, a Rede Municipal é composta por 45 escolas que estão situadas na zona urbana e zona rural, que atendem 22 mil estudantes. Além das escolas, a Rede Municipal também comporta 36 Centros de Educação Infantil (CEIM's) que faz o atendimento de cerca de 3.500 crianças.

Em relação aos anos iniciais, o município de Dourados implantou o Bloco Inicial da Alfabetização (BIA)⁷⁵ que, primeiramente em 2005, era uma política de organização do ensino em ciclos no Distrito Federal (NUNES, 2013, p. 43). No município de Dourados “[...] o BIA aparece como uma opção de organização dentro dos anos iniciais do EF juntamente com o Ciclo de Alfabetização e outras formas de organização criadas e implementadas por alguns sistemas de ensino do país” (Ibid).

De acordo com a autora “o BIA foi proposto dentro da reestruturação do EF para nove anos, visando proporcionar às crianças o melhor desenvolvimento do processo de construção da leitura/escrita/letramento, bem como o seu desenvolvimento integral” (Ibid). A Deliberação do COMED nº 028 de 05 de dezembro de 2006 dispôs que o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I não teriam como objetivo a retenção (DOURADOS, 2006a), como era no regime seriado.

Numa nova mudança, a Deliberação COMED nº 080 de 16 de outubro de 2014, no seu Artigo 22 dispôs que o Ensino Fundamental será em regime de ano escolar e no seu parágrafo

⁷⁴ Informação disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/index.php/secretaria-municipal-de-educacao>. Acesso em Jan. 2018.

⁷⁵ Nesta Dissertação recebe o nome de “processo alfabetizador da criança”, considerando ser a categoria chave da pesquisa maior.

1º destacou que “[...] o regime adotado será de progressão continuada do 1º (primeiro) ao 3º (terceiro) ano” (DOURADOS, 2014, p. 06).

Assim sendo, a partir da referida Deliberação⁷⁶ o BIA passa a ficar estruturado dentro do Ensino Fundamental, conforme apresenta a tabela a seguir:

Quadro 12- Configuração do BIA no Ensino Fundamental Dourados/2014

ENSINO FUNDAMENTAL								
Anos iniciais					Anos finais			
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Bloco Inicial de Alfabetização			Regime Seriado					

Fonte: Diário Oficial do Município de Dourados nº 3833/outubro/2014.

Observa-se que o 1º, 2º e 3º anos são configurados no BIA enquanto os demais anos continuam sendo em regime seriado. Como resultado de uma pesquisa realizada no município de Dourados no ano 2013 apontou que “o BIA eliminou a reprovação por decreto” (NUNES, 2013, p. 84). Ou seja, permitiu a progressão continuada, contudo a autora salienta:

[...] mas a cultura escolar seletiva, hierarquizadora, seriada e gradeada ainda faz parte do cotidiano escolar douradense, o que torna imperativa a necessidade de uma ressignificação da escola e dos elementos que a constituem, como a reprovação/retenção, o currículo, a alfabetização e o letramento e avaliação (Ibid).

Neste sentido, observa-se que apesar do BIA ter agregado os anos iniciais do Ensino Fundamental o regime seriado ainda está presente nas escolas douradenses, bem como, o desafio de (re) significar as escolas.

3.2 Caracterização do Campo Empírico: Escolas da Rede Municipal de Dourados

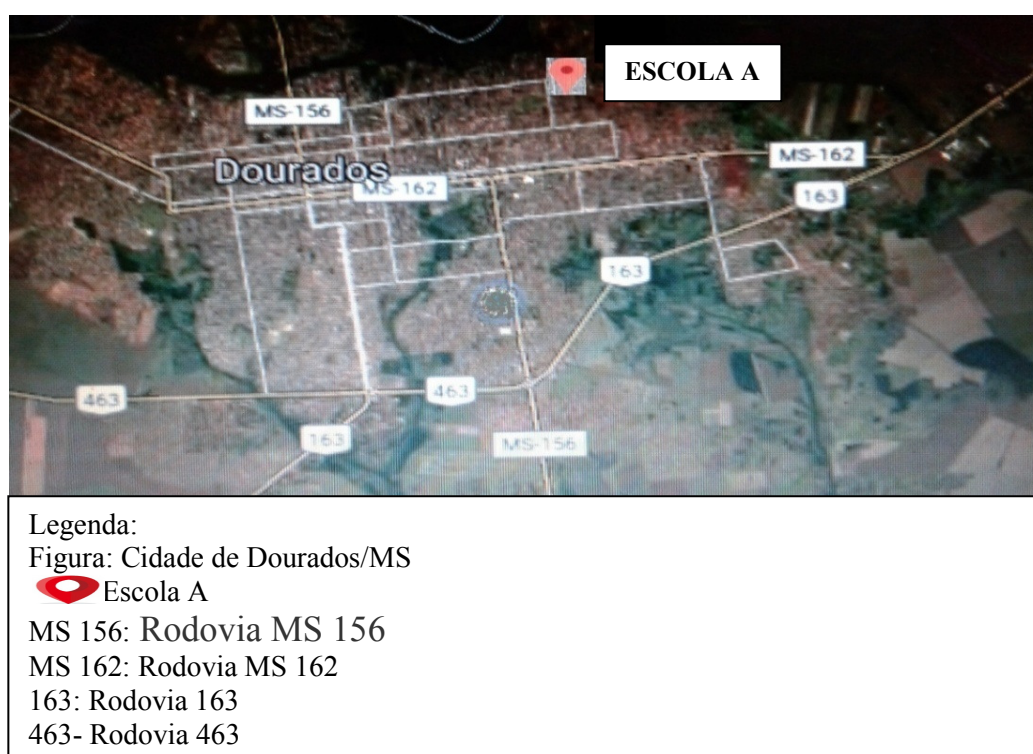
Fez parte dessa pesquisa, aproximar-se das escolas e buscar conhecer melhor seus Projetos Político Pedagógico (PPPs), com vistas a conhecer a comunidade escolar onde as escolas estão inseridas, bem como, levantar sobre seus aspectos físicos, equipe profissional, recursos que dispõem e como cada escola tem configurado o seu atendimento, entre outras.

⁷⁶ Disponível em: <http://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/10/16-10-2014.pdf>. Acesso em Dez. 2017.

O campo empírico é formado por (03) três escolas da Rede Municipal de Ensino de Dourados e por terem suas identidades preservadas, receberam os seguintes cognomes: Escola A, Escola B e Escola C. Os critérios de escolha das escolas foram pelos motivos destas fazerem parte do Projeto de Pesquisa em andamento, que está vinculado à FUNDECT, bem como, estarem inseridas na Rede Municipal Pública de Ensino de Dourados, terem aderido o Pacto nacional pela Alfabetização na Idade certa e se situarem na zona urbana.

A Escola A, foi fundada em 1995 sob o Decreto-Lei n.º 076 de 31 de março de 1995. A sua gestão é pautada na perspectiva democrática e participativa (DOURADOS, 2016, p.10). A sua localização está apresentada na figura a seguir.

Figura 04- Mapa de Localização da Escola Ano Município de Dourados/2017



Fonte: Imagem via satélite- Google Maps/2017.

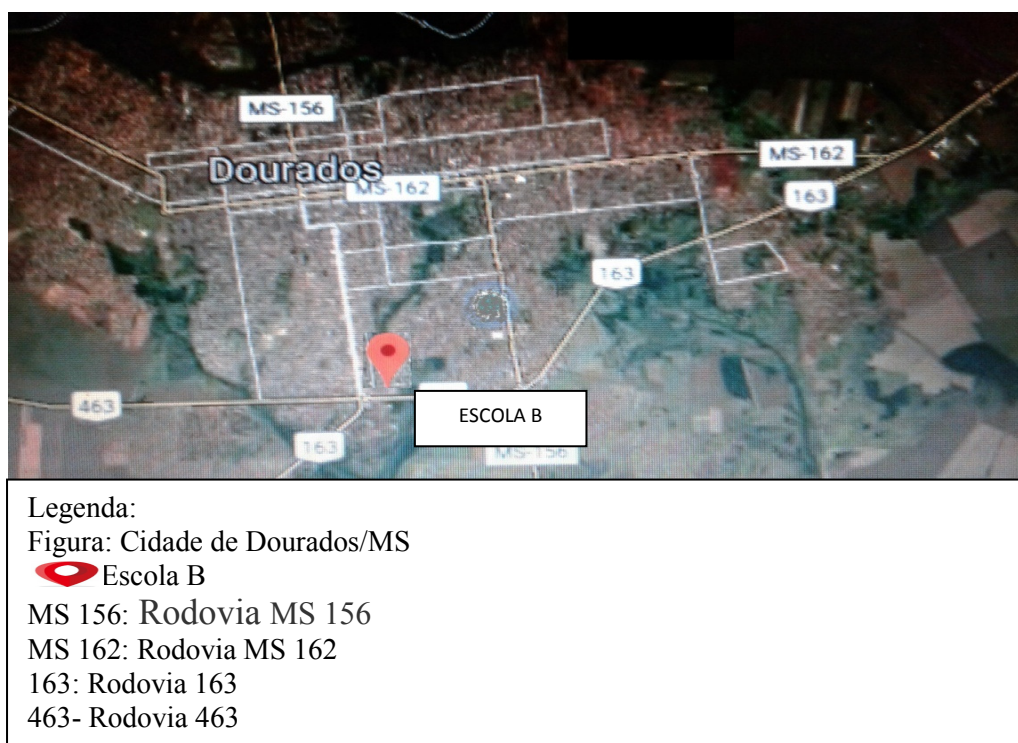
A Escola A Está situada mais ao leste do município e atende a Educação Infantil Pré-Escolar I e II, bem como, os anos iniciais do Ensino Fundamental. A sua comunidade é constituída por pessoas de classe baixa, que tiveram suas casas sorteadas formando conjunto residencial e as construções que compõem o bairro foram erguidas em sistema de mutirão conforme disposto no seu PPP (Ibid, p. 20). A comunidade é de baixa escolaridade. Nesse sentido, destaca-se que 60,3% dos pais possuem até o Ensino Fundamental incompleto (Ibid).

Há a necessidade de adequação do seu espaço físico para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais. A escola pontua ser imprescindível que os seus profissionais participem de formações específicas para atendimento pleno da clientela (Ibid, p. 11).

Nesta sistematização, no PPP da referida Escola A, consta que essa instituição escolar tem como objetivo geral a missão de promover “[...] a melhoria da qualidade de ensino garantindo a permanência de nossos alunos na escola, num ambiente democrático, contribuindo na formação de um cidadão crítico [...]” (Ibid, p. 10).

A Escola B foi fundada no ano de 1991 pelo Decreto de nº 198/92. Constitui-se pela gestão democrática e participativa, conforme está disposto no seu PPP (DOURADOS, 2017, p. 11). A sua localização está apresentada a seguir.

Figura 05- Localização da Escola B no Município de Dourados/2017



Fonte: Imagem via satélite- Google Maps/2017.

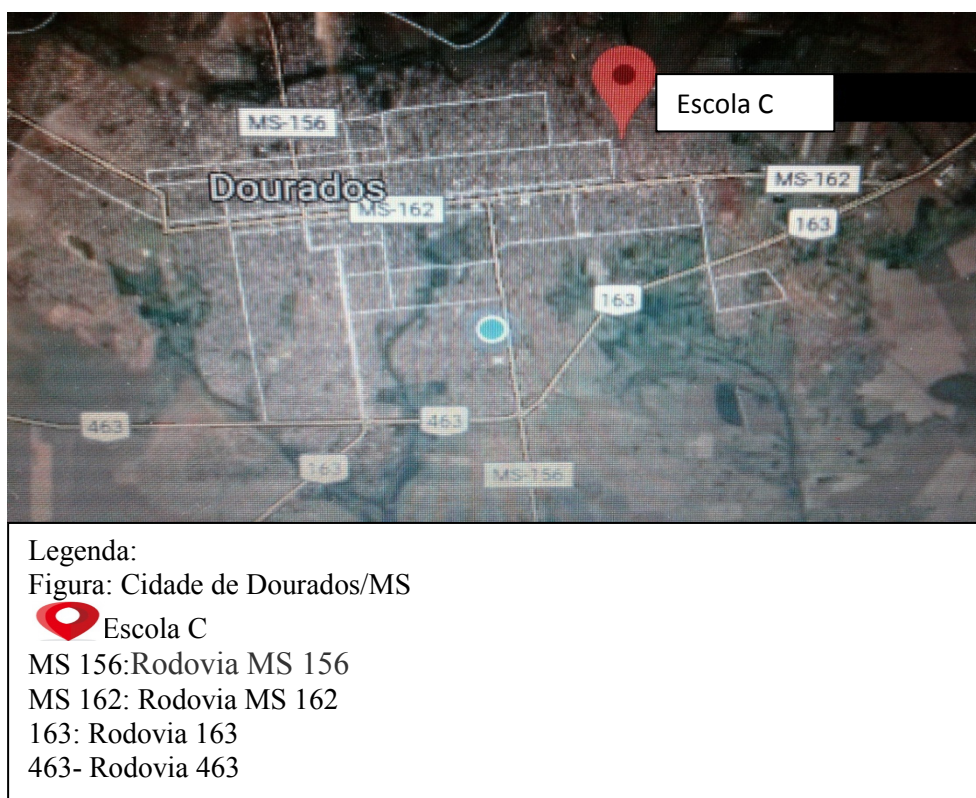
A Escola B está situada ao sul do município de Dourados. Atende a Educação Infantil (Pré-Escolar) e anos iniciais do Ensino Fundamental. A comunidade é formada por pessoas de baixo poder aquisitivo, com problemas de relacionamento familiar, violência doméstica, dependência química dos pais, responsáveis e até do próprio aluno. Existe a carência de apoio e recursos para a promoção da cultura local (Ibid, p. 07). Nesta conjuntura, “Para sanar as dificuldades relatadas, a escola busca parcerias de profissionais das áreas específicas: Saúde,

trânsito, conselho tutelar, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), secretaria de meio ambiente, universidades, guarda municipal e outros” (Ibid, p. 07). Diante desse contexto tem por objetivo:

Proporcionar condições para a ampliação do universo cultural, oferecendo às crianças e adolescentes conteúdos relativos às diversas dimensões da cultura que sirvam como objetivo e apoio das aprendizagens específicas e sistematizadas com finalidade informativa e formadora de modo que as crianças e adolescentes possam apropriar-se delas (Ibid, p. 09).

A terceira e última instituição escolar, é a Escola C que foi fundada em 1990 sob o Decreto de 20 de julho de 1990. Está situada mais ao leste da cidade, conforme pode ser observado no mapa a seguir:

Figura 06- Localização da Escola C no Município de Dourados/2017



Fonte: Imagem via satélite- Google Maps/2017.

O seu PPP destaca que “A gestão democrática é a palavra de ordem na administração da escola” (DOURADOS, 2008, p. 13). Atende a Educação Infantil (Pré-escola), o Ensino Fundamental, assim como, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola está situada numa comunidade de bairro de classe média, contudo o seu atendimento comporta alunos oriundos de bairros menos favorecidos de infra-estrutura básica (Ibid, p. 09).

A escola enfrenta problemas de indisciplina e para tratar dos desafios, busca “superar estas dificuldades oferecendo aos alunos projetos educacionais em todas as áreas, bem como, o Projeto de Capoeira Gingar para Educar, ministrado de forma gratuita” (Ibid, p. 10). O seu PPP dispõe que o seu objetivo geral é:

Proporcionar ao educando o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas, contínuas e progressivas para que ele seja capaz de reconstruir os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade e desenvolver valores, normas e atitudes que lhe propiciem condições para que possa interagir no meio social em que vive (Ibid, p. 12).

Para se ter uma visão geral de cada unidade escolar, elaborou-se o quadro a seguir com vistas a compreender um pouco mais como está configurado o quantitativo dos seus profissionais, assim como, suas estruturas físicas, recursos tecnológicos, serviços públicos básicos para o seu funcionamento.

Tabela 03- Configuração profissional, física e recursos existentes nas escolas participantes/ 2017

CONFIGURAÇÃO	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
Diretor (a)	01	01	01
Diretor (a) adjunto (a)	Não possui	01	01
Agente de Apoio Educacional	03	01	Não informado
Agente de Apoio Educacional	03	01	Não informado
Auxiliar de Apoio Educacional	09	08	Não informado
Auxiliar de Serviços Básicos	02	02	Não informado
Corpo docente total	25	38	55
Coordenação Pedagógica	03	02	04
Professor Coordenador	Não Possui	04	01
Sala da direção	01	01	01
Sala de professores	01	01	01
Salas de aula	12	13	17
Sala de Recursos Multifuncional (SRM)	01	01	01
Biblioteca	01	01	01
Laboratório de Informática	01	01	01
Laboratório de ciências	Não Possui	Não possui	Não possui
Quadra coberta	01	01	01
Cozinha	01	01	01
Parque infantil	01	01	Não possui
Banheiro	04	03	04
Banheiro com acessibilidade	02	02	02
Aparelho de TV e DVD	02	02	02

Aparelho de som	04	03	Não informado
Antena parabólica	Sim	Sim	Não informado
Copiadora	01	01	02
Impressora	01	01	01
Retroprojektor	03	04	04
Computadores p/ uso de alunos	08	21	20
Acesso à internet	Sim	Sim	Sim
Água (rede pública)	Sim	Sim	Sim
Energia (rede pública)	Sim	Sim	Sim
Poço artesiano	Não	Não	Sim
Coleta de lixo	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPPs das escolas e informações coletadas no Censo/2016.

Ao analisar o quadro, em relação à sua **configuração profissional** constata-se que as três escolas têm diretor (a) e apenas a Escola (A) não possui diretor adjunto⁷⁷. Em geral a quantidade de apoios educacionais existentes na Escola A é 2/3 maior em relação à Escola B enquanto os auxiliares dos referidos apoios, nas duas escolas aparecem na mesma quantidade. Já a escola B, apesar de não informar separadamente a quantidade dos referidos apoios e auxiliares, informa apenas no seu PPP que no geral possui 03 funcionários administrativos e 20 auxiliares administrativos (DOURADOS, 2017, p.10).

Em relação ao corpo docente a quantidade apresentada nas três escolas são diferentes uma da outra, sendo que a Escola A tem 25 docentes, a Escola B tem 13 a mais, num total de 38 e a Escola C tem 55, ou seja, 30 docentes a mais do que a Escola A e 17 a mais em relação à Escola B, isso se explica pelo fato desta instituição abarcar outros níveis de ensino.

A quantidade de coordenadores pedagógicos da Escola A e Escola C é quase a mesma quantidade enquanto a Escola B é a que apresenta menor número. No entanto, se juntar a quantidade dos que ocupam a função como coordenador pedagógico e professor coordenador a Escola A é a que tem menos profissionais, apesar de não ter nenhum na atuação como professor coordenador, enquanto as Escolas B e C possuem quase a mesma quantidade.

Sobre a **configuração física**, ambas possuem salas para os profissionais atuarem, bem como, Sala de Recursos Multifuncional⁷⁸ (SRM). Possuem Biblioteca, Laboratório de Informática, contudo, todas ainda carecem de Laboratório de Ciências. Comporta quadra de esporte, cozinha e a única que não possui parque infantil é a Escola C. Em relação aos banheiros comuns e adaptados as quantidades estão praticamente equiparadas.

⁷⁷ De acordo com uma das Coordenadoras Pedagógicas da referida escola, esta não possui direção adjunta porque a sua Tipologia B não comporta o referido cargo.

⁷⁸ Corresponde à sala onde os alunos com Necessidades Educacionais Especiais são atendidos no contra turno com uma professora da Educação Especial durante 01h diária.

Em relação aos **recursos tecnológicos, entre outros básicos**, destaca-se que todas as escolas possuem aparelhos de multimídia, acesso à internet, televisores, aparelhos de DVD, aparelhos de som, antena parabólica, computadores para uso dos alunos, copiadora, impressora e retroprojetores. Apenas a Escola C não informou se possui aparelho de som e antena parabólica, o que consta nas outras duas. Todas as escolas têm acesso à água, energia elétrica e coleta de lixo, serviços esses oriundos da rede pública. Somente a Escola C possui poço artesiano.

As escolas onde dispõem de alguns repasses financeiros para manutenção destas, assim como para aquisição de materiais de consumo, permanente e complemento da merenda escolar. Entre os recursos também estão o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Escolar e o Conselho da Merenda Escolar das escolas.

É relevante destacar os projetos, programas e conselhos existentes nas referidas instituições escolares em pesquisa. Dentre eles, destacam-se os seguintes:

Quadro 13- Projetos, Programas e Conselhos existentes nas Escolas Participantes/ 2017

IDENTIFICAÇÃO	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
Associação de Pais e Mestres (APM)	Sim	Sim	
Conselho Escolar	Sim	Sim	
Conselho Didático Pedagógico	Sim	Sim	
Conselho da Merenda	Sim	Sim	
Grêmio Estudantil	Não possui	Não possui	Não possui
Projetos trabalhados	-Projeto Aluno Destaque - Noite pijama organizada pelo programa mais educação - Dia das mães - Dia dos pais	- Mundo da Leitura e da Escrita - Dança na Escola - Futsal na Escola	- Jardim - Horta - Dança - Festival de Música - Garoto e Garota C. - Fanfarra - Capoeira (Gingar para Educar) - Programa de Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD)
Programa	Programa Novo Mais Educação	Programa Novo Mais Educação	Programa Novo Mais Educação

Fonte: Elaborado pela autora com base no que dispõem os PPPs das escolas/2017.

Ao analisar o quadro constata-se que todas as escolas possuem o Projeto Político Pedagógico, APM, Conselho Escolar, Conselho Didático Pedagógico, Conselho da Merenda. Contudo, cabe salientar que nenhuma delas tem Grêmios Estudantil, sendo este indispensável em nível de participação já que todas as escolas, porque aqui se espera a gestão numa perspectiva democrática que somente pode ser alicerçada se houver a participação de todos.

Em relação aos projetos trabalhados, observa-se que a Escola A os têm voltado ao reconhecimento dos alunos destaques e em datas comemorativas. Já a Escola B tem seus projetos voltados à leitura, escrita, linguagem artística e esporte. A Escola C, por sua vez, apresenta a maior quantidade de projetos disposto no PPP, sendo que estes perpassam pelos aspectos ambientais, artísticos, esportivos, bem como, pela prevenção às drogas e violência.

Com vistas a conhecer como o Ensino Fundamental e neste o processo alfabetizador da criança, nossa categoria primordial que é parte integrante deste, estão configurados em relação ao quantitativo de crianças atendidas na REME, elaborou-se o quadro a seguir:

Tabela 04- Quantitativo do atendimento das escolas participantes na REME/ Dourados –2017

Atendimento				Escola A			Escola B			Escola C		
Total de alunos em todos os níveis de ensino	Nº	%		Nº	%		Nº	%		Nº	%	
		22.167	100%		468	2,11%		522	2,35 %		898	4,05%
Quant. de crianças no Ensino Fundamental	14.068	100%		354	2,52%		417	2,96 %		485	3,45%	
Quant. de crianças em cada ano do processo alfabetizador	1º Ano	2º Ano	3º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano
	2.648 100%	2.491 100%	1.467 100%	68 1,80%	59 1,47%	92 1,35%	94 2,49%	66 1,64%	98 1,44%	91 2,41%	85 2,12%	104 1,53%
Quant. total de crianças processo alfabetizador	6.606			219			258			280		

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações fornecidas pelo Núcleo de Estatísticas e Supervisão Técnica Escolar da SEMED/2017.

Ao analisar Tabela, em relação ao número de crianças, é observável que na Escola A a quantidade corresponde a 2,11% do total do atendimento da REME, enquanto a Escola B corresponde a 2,35 % e a Escola C a 4,05%. A última instituição é a que apresenta a percentagem mais alta. Convém evidenciar que isso se explica pelo fato das duas primeiras escolas atenderem apenas a Educação Infantil (Pré-Escola) e anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto esta Escola C, além dos níveis atendidos nas outras, também abarca os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, assim como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) o que lhe confere um índice bem maior.

Sobre a quantidade de crianças no Ensino Fundamental a Escola A corresponde a 2,52% enquanto a Escola B corresponde a 2,96 % e a Escola C a 3.45%. No total, o referido nível de ensino nas escolas representa 8,93% do atendimento do município.

A respeito da quantidade de crianças que estão no processo alfabetizador, propriamente dito, a Escola A corresponde a 3,32%, enquanto a Escola B corresponde a 3,91 % e a Escola C a 4,24%. Sendo que juntas, correspondem a 11,4 % do total de atendimento geral.

Após tal levantamento, convém analisar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas participantes. Neste viés, é apresentado a seguir o quadro correspondente ao período de 2005 a 2015, dispondo índices e metas.

Tabela 05- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das escolas participantes 2005 a 2015

ANO	ESCOLA A		ESCOLA B		ESCOLA C	
	IDEB	META PROJETADA	IDEB	META PROJETADA	IDEB	META PROJETADA
2005 ⁷⁹	Não consta	Não consta	3.3	Não consta	4.0	Não consta
2007	3.9	Não consta	4.0	3.4	4.3	4.1
2009	3.4	4.1	3.7	3.7	3.9	4.4
2011	4.1	4.4	4.5	4.1	5.1	4.9
2013	4.5	4.7	4.5	4.4	5.0	5.1
2015	5.5	5.0	5.0	4.7	5.4	5.4

Fonte: Elaborado com base nos dados apresentados em IDEB/INEP/ 2016.

⁷⁹ De acordo com o INEP, o motivo pelo qual não aparece a média da escola no IDEB no ano de 2005, é pelo fato do número de participantes na Prova Brasil foi insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

Em análise, constata-se que na trajetória do IDEB⁸⁰ das instituições escolares em estudo, que no ano de 2005 a Escola A não alcançou a meta de 2005 a 2013, contudo, ultrapassou a meta projetada no ano de 2015. A Escola B alcançou a meta projetada em 2007 e, mesmo não constando a meta do ano de 2005, ultrapassou a meta nos demais anos, ou seja, de 2007 a 2015. A Escola C não apresenta meta projetada para 2005, contudo, alcançou a média projetada no ano de 2015, ficando abaixo da meta nos anos de 2009 e 2013 e ultrapassando a média em 2007 e 2011.

Em linhas gerais observa-se que na sua trajetória a Escola A cresceu 1.6 mesmo assim, no ano de 2009 foi o único ano em que houve a queda do índice, retrocedendo em 0.5. A Escola B, por sua vez, mesmo apresentando o índice mais baixo em relação às demais escolas analisadas contudo, cresceu 1.7, mesmo tendo decaído 0.3 no ano de 2009.

A Escola C, em relação às demais escolas analisadas, foi a que apresentou o maior índice no ano de 2005. Esta teve a tendência de avançar elevando 1.4 no seu índice inicial, porém, no ano de 2009 retrocedeu 0.4 do índice. Os dados permitem observar, que apesar da Escola B ter iniciado com o IDEB mais baixo e ter apresentado no ano de 2015 o índice também mais baixo em relação às demais foi a escola que alcançou maior avanço.

Ressalta-se ainda que nenhuma dentre as três das instituições escolares em análise alcançou a meta 6.0, ambas ainda têm um considerável caminhar pela frente com vistas a alcançar a média proposto a nível nacional e, quiçá, ultrapassá-la.

3.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Para levantar a caracterização dos sujeitos e investigar o que estes têm a dizer sobre o objeto de estudo, foram utilizados instrumentos constituídos por questionário e entrevista semiestruturada. Considerou-se que tais instrumentos subsidiariam os pressupostos necessários da pesquisa sendo esses, a leitura do objeto, o levantamento de dados, a interpretação, a análise, a resposta à questão basilar e considerações a respeito da temática.

Neste viés, o questionário foi remetido a 07 Coordenadores Pedagógicos do Processo Alfabetizador e 02 Coordenadores Pedagógicos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A entrevista semiestruturada foi destinada à coordenadora do PNAIC/SEMED.

⁸⁰ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em Dez. 2017.

Convém dizer que o motivo de buscar ouvir os Coordenadores Pedagógicos dos 4º e 5º anos foi pelo fato de buscar saber se há uma articulação desses com os Coordenadores Pedagógicos do Processo alfabetizador.

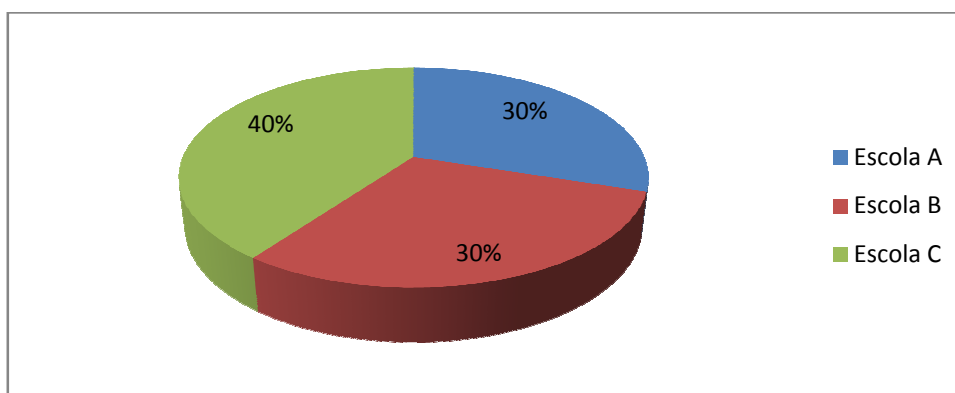
Como procedimentos éticos e, por medidas de cautela, foram adotados alguns precauções sendo que, primariamente foram entregues às respondentes das escolas a Carta de Apresentação⁸¹ da pesquisa, fornecida pelo Programa de Pós-Graduação da UFGD e o Termo de Consentimento Esclarecido⁸², com vistas a documentar e legitimar este trabalho.

Nesta sistematização, para fins de preservar a identidades das respondentes das escolas serão utilizadas os seguintes cognomes: Coordenadora Pedagógica 1, Coordenadora Pedagógica 2, Coordenadora Pedagógica 3, Coordenadora Pedagógica 4, Coordenadora Pedagógica 5, Coordenadora Pedagógica 6, Coordenadora Pedagógica 7, Coordenadora Pedagógica 8, Coordenadora Pedagógica 9 e Coordenadora Pedagógica 10. A Coordenadora Local do PNAIC/SEMED será identificada por “Troian”.

Destaca-se que tanto o questionário quanto a entrevista semiestruturada foram configurados com dois blocos de perguntas. O primeiro bloco consistiu em levantar os dados pessoais e profissionais dos respondentes, sendo que esta parte foi de suma importância porque permitiu traçar o perfil destes possibilitando primariamente, conhecê-los para, posteriormente, analisar o que estes tinham a manifestar.

Assim sendo, neste tópico buscou-se investigar: a percentagem de sujeitos respondentes por escola e o Perfil dos respondentes por unidade escolar. Nesta sistematização elaborou-se o gráfico a seguir.

Gráfico 01- Respondentes por Escola Participante/2017



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com dados provenientes do questionário.

⁸¹ Apêndice A, disponível nessa pesquisa.

⁸² Apêndice B, disponível nessa pesquisa.

Sobre a percentagem de respondente por escola, é observável que a Escola C aparece com a maior percentagem que é de 40%, enquanto a Escola A e Escola B aparecem com a mesma percentagem que é de 30% de participação. Para melhor compreensão de quem são esses respondentes dentro das suas unidades escolares, elaborou-se um quadro para cada instituição escolar com vistas a traçar o perfil pessoal e profissional destes.

Quadro 14- Perfil das Participantes da Escola A/2017

Identificação	Função	Idade	Formação				Tempo		Vínculo		Anos no PNAIC
			Gra- duação	Espe- ciali- zação	Pós- Graduação		Funçã o	Educa- ção	Efe- tivo	Tem- porá- rio	
					Mest	Dout					
Coordenadora Pedagógica 1	Coordenadora Pedagógica do Processo Alfabetizador	62 anos	Peda- gogia	Sim	Não	Não	17anos	24anos	Sim	Não	2013 2014 2015 2016 2017
Coordenadora Pedagógica2	Coordenadora Pedagógica do Processo Alfabetizador	49anos	Peda- gogia	Sim	Sim	Não	10anos	20anos	Sim	Não	2013 2014 2015 2016 2017
Coordenadora Pedagógica ⁸³	Coordenadora Pedagógica dos 4º e 5º anos	51 anos	Peda- gogia	Sim	Não	Não	32anos	32anos	Sim	Não	Não par- ticipou

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos questionários.

Observa-se que na Escola A há 02 Coordenadoras Pedagógicas do Processo Alfabetizador e 01 Coordenadora Pedagógica de 4º e 5º anos. Em relação às idades 02 profissionais estão entre 45 e 55 anos e 01 está na faixa etária entre 56 e 65 anos. Todos possuem curso de Graduação em Pedagogia e Especialização. Constata-se que 01 Coordenadora Pedagógica do Processo Alfabetizador tem Mestrado e nenhuma dentre elas tem Doutorado. Todas têm acima de 20 anos na Educação e mais de 10 anos na função de Coordenação Pedagógica. Todas fazem parte do quadro efetivo da escola.

Coloca-se em destaque que as 02 Coordenadoras Pedagógicas do Processo alfabetizador participaram de todas as edições de formação do PNAIC, ou seja, dos 05 anos de formação. A Coordenadora Pedagógica do 4º e 5º anos nunca participou do programa.

⁸³ Convém explicar que a numeração não é 03 porque houve uma enumeração geral, onde ficaram enumerados de 01 a 07 os Coordenadores Pedagógicos do Processo Alfabetizador e de 08 a 10 os Coordenadores Pedagógicos dos 4º e 5º anos.

Explica-se que é compreensível a não-participação tendo em vista que esta não é foco do programa que é direcionado à coordenadores e professores do processo alfabetizador.

A seguir está o quadro que diz respeito às participantes da Escola B.

Quadro 15- Perfil das Participantes da Escola B/2017

Identificação	Função	Idade	Formação				Tempo		Vínculo		Anos no PNAIC
			Gra- duação	Espe- ciali- zação	Pós- Graduação		Fun- ção	Educa- ção	Efe- tivo	Tem- porá- rio	
					Mest	Dout					
Coordenadora Pedagógica 3	Professora ⁸⁴ Coordenadora do Processo Alfabetizador	45 anos	Normal Superior	Sim	Não	Não	20 anos	20 anos	Sim	Não	2013 2014
Coordenadora Pedagógica 4	Coord. Ped. do Processo Alfabetizador	53 anos	Pedagogia	Sim	Não	Não	09 anos	15 anos	Sim	Não	2014 2015 2016 2017
Coordenadora Pedagógica 9	Professora Coordenadora 4º e 5º anos	55 anos	Pedagogia	Sim	Não	Não	02 meses	25 anos	Sim	Não	Não participou

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos questionários.

Na tabela da Escola B há 02 Coordenadoras Pedagógicas do Processo Alfabetizador e 01 Coordenadora Pedagógica de 4º e 5º anos. Em relação às idades as 03 profissionais estão na faixa etária entre 45 e 55 anos. Sobre a formação acadêmica 01 é graduada no Normal Superior e 02 são formadas no curso de Pedagogia. Todas possuem Especialização, contudo, nenhuma delas possui Mestrado e/ou Doutorado.

Todas têm mais de 15 anos na educação, 02 possui mais de 09 anos na função, enquanto 01 é iniciante, ou seja, tem 02 meses na função. Destaca-se que 01 participou de 04 dos 05 anos de formação, enquanto, 01 participou de 02 anos dos cinco anos de formação e 01 nunca participou, que é do 4º e 5º ano que, como citado anteriormente, não é foco do programa. Convém salientar que nenhuma delas participou de todas as edições formativas do Pacto.

Logo abaixo está disposto o quadro relacionado à Escola C.

⁸⁴No tópico 2.3 do Capítulo II desta pesquisa na (p. 78) apresenta-se como o Professor Coordenador é visto na legislação municipal, contudo, convém salientar, que esta pesquisa o considerou como fonte de análise ao compreender que este exerce todas as funções que cabem ao Coordenador Pedagógico e aqui é considerado como tal.

Quadro 16- Perfil das Participantes da Escola C/2017

Identificação	Função	Idade	Formação				Tempo		Vínculo		Anos no PNAIC
			Gra- duação	Espe- ciali- zação	Pós- Graduação		Fun- ção	Educa- ção	Efe- tivo	Tem- porá- rio	
					Mest	Dout					
Coordenadora Pedagógica 5	Coord. Ped. do Processo Alfabetizador	38 anos	Peda- gogia	Sim	Não	Não	10 anos	10 anos	Sim	Não	2013
Coordenadora Pedagógica 6	Professora Coordenadora do Processo Alfabetizador	50 anos	Peda- gogia	Sim	Não	Não	09 anos	21 anos	Sim	Não	2017
Coordenadora Pedagógica 7	Coord. Ped. do Processo Alfabetizador	36 anos	Peda- gogia	Sem res- posta	Não	Não	05 anos	17 anos	Sim	Não	Não par- ticipou
Coordenadora Pedagógica 10	Coord. Ped. 4º e 5º ano	51 anos	Peda- gogia	Sim	Não	Não	03 anos	33 anos	Sim	Não	2016

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos questionários.

Observa-se que na Escola C há 03 Coordenadoras Pedagógicas do Processo Alfabetizador e 01 Coordenadora Pedagógica de 4º e 5º anos. Em relação às idades 02 profissionais estão entre 35 e 45 anos e 02 estão na faixa etária entre 46 e 55 anos. Todas são formadas em Pedagogia, 03 possuem especialização e 01, neste campo, deixou sem resposta.

Todas possuem de 10 anos acima no tempo da Educação, contudo, estão de 10 anos a abaixo disso na função de coordenação pedagógica. Nenhuma delas tem Mestrado e/ou Doutorado. Todas são do quadro efetivo da escola.

É notável que 03 Coordenadoras Pedagógicas participaram apenas em 01 dos 05 anos das formações do PNAIC e 01 nunca participou. Deixa-se em destaque que nos anos de 2014 e 2015 não houve participação das formações por parte destas Coordenadoras Pedagógicas.

Em linhas gerais, numa versão resumida relacionada às participantes das três escolas é observável que 100% destas são do sexo feminino. Na percentagem de 100% também está que todas compõem o quadro efetivo. Observa-se que 40% das respondentes estão na faixa etária entre 51 e 60 anos o que corresponde à maior parte delas. Com 30% estão as que estão entre 41 e 50 anos, 20% entre 30 e 40 anos e com menor índice está a faixa etária entre 61 e 70 anos que aparece com 10%. Sobre a formação acadêmica 90% das respondentes são graduadas em Pedagogia e 10% no Normal Superior. Destaca-se que 90% têm Especialização e 10% possuem Mestrado e não há nenhuma respondente com Doutorado.

Todas as participantes das escolas que atuam no processo alfabetizador estão na função desde 2013 onde se iniciou a implementação do PNAIC, contudo, nem todas participaram. No geral constata-se que 20% participaram de todos os 05 anos de formação, o que aqui é considerado um índice baixo.

Com 10% aparecem tanto os que participaram de 04 anos de formação quanto os que participaram de 02 anos. Em maior índice que corresponde a 30% estão os que participaram apenas 01 ano de formação, bem como, os que nunca participaram.

Após conhecer o perfil pessoal e profissional das respondentes o próximo tópico centralizar-se-á no segundo bloco do questionário que na busca de saber dos próprios participantes da pesquisa, qual é a função do coordenador pedagógico na implementação do PNAIC nas escolas. É o que propõe o tópico a seguir.

3.4 A função do Coordenador Pedagógico no PNAIC nas Escolas da Rede Municipal de Ensino em Dourados/ MS (2012-2017)

Neste momento, buscou-se uma aproximação com as respondentes dos instrumentos de pesquisa com vistas a tratar da temática abordada. Este foi de grande relevância porque foi o cerne da pesquisa e permitiu responder a questão basilar.

Nesta sistematização, primariamente, convém destacar que etimologicamente⁸⁵ a palavra função⁸⁶ é originária do termo em latim *functio* e pode ter diversos significados de acordo com o contexto em que é aplicada, sendo no mundo laboral compreendida como o conjunto de atividades que incumbe ao trabalhador no exercício da sua profissão.

Contudo, destaca-se que o Documento Orientador/2017 do Pacto traz o termo “atribuição”, sendo este vindo aqui entendido etimologicamente do latim *attributiōne*⁸⁷ que é o ato ou efeito de atribuir competência. Neste sentido, de acordo com o referido Documento Orientador/2017, aponta como “atribuições” do coordenador pedagógico:

[...] disponibilizar e planejar, junto ao grupo de professores, formadores e coordenadores, a utilização dos recursos didáticos selecionados pela rede e outros que atendam diretamente às dificuldades de aprendizagem do aluno. E, ainda, compartilhar com o professor e outros colegas materiais desenvolvidos, boas práticas e conhecimentos adquiridos, organizando grupos que façam a gestão do próprio desenvolvimento profissional (Ibid, 27).

Destaca ainda que o coordenador pedagógico:

⁸⁵ Ciência que investiga a origem das palavras. Disponível em:

<http://www.osdicionarios.com/c/significado/etimologia>. Acesso em Jan.2018.

⁸⁶ Informação disponível em: <https://conceito.de/funcao>. Acesso em Jan.2018.

⁸⁷ Informação disponível em:

<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/atribui%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em Jan. 2018.

[...] deverá colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação e apontar as dificuldades que a escola enfrenta, visando à sua superação. Deverá também acompanhar, auxiliar e coordenar o processo de **discussão e disseminação dos resultados das avaliações** na sua escola e propor soluções para as dificuldades identificadas, inclusive, organizar, com os professores, **ações de apoio especial a alunos que requeiram reforço escolar**. Além disso, deve **organizar, nas salas de aula e nos espaços comuns da escola, um ambiente motivador para a aprendizagem em uma perspectiva interdisciplinar** que incorpore outros campos de conhecimento afetos a essa etapa da educação (BRASIL, 2017a, p. 27, grifos nossos).

Um ponto a ser destacado é que a indisciplina não é colocada como atribuição do coordenador pedagógico. No âmbito do programa cabe ao coordenador pedagógico discutir e disseminar os resultados das avaliações e há compreensão que, de acordo com a Portaria Nº 826 de 07 de julho de 2017, Artigo 6º Inciso III, alíneas b e d, trata-se das “b) avaliação externa universal do nível de alfabetização, aplicada pelo INEP; d) avaliação de aprendizagem realizada periodicamente pelas próprias escolas, para orientar ações de apoio e reforço pedagógico aos alunos nas dimensões de Leitura, Escrita e Matemática” (BRASIL, 2017c).

Vale ressaltar que mesmo não estando explícito, o coordenador é responsável no por questões burocráticas ligadas ao PNAIC, tendo em vista que ao participar do programa este precisa realizar tarefas no SIMEC. As tarefas consistem em preenchimento de fichas a respeito das ações que serão desenvolvidas frente ao perfil das turmas que atende, sendo que tais tarefas lhes atribuirão uma “nota percentual” no sistema.

Frente às atribuições apresentadas, primeiramente, buscar-se-á tratar do instrumento que consistiu na entrevista semiestruturada que foi destinada à Coordenadora Local do PNAIC/SEMED. Posteriormente, no segundo momento tratar-se-á do instrumento questionário que foi encaminhado para as respondentes das escolas.

3.4.1 A Função do Coordenador Pedagógico Sob o Olhar da Coordenadora Local do PNAIC/SEMED

Em entrevista semiestruturada concedida pela Coordenadora Local do PNAIC/SEMED, conforme citado anteriormente nesta pesquisa, identificada como Troian⁸⁸, elencaram-se algumas questões, sendo essas: A gestão do processo alfabetizador pela

⁸⁸ A entrevistada tem 49 anos. É graduada em Pedagogia. Tem Especialização na área de Metodologia de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Está na Educação há 20 anos, há 10 anos atua na alfabetização e há 05 anos está na função de Coordenadora Local do PNAIC/SEMED. Faz parte do quadro efetivo na rede.

coordenação pedagógica antes do PNAIC; Qual é a Função do Coordenador Pedagógico no âmbito do Pacto; Cumprimento ou não da função da Coordenação Pedagógica; Aspectos positivos da implementação do Pacto nas escolas; Dificuldades encontradas para implementar o programa; Expectativas em relação ao PNAIC; Levantamento se o Pacto é, ou não, necessário; Levantamento se o Coordenador Pedagógico deve, ou não, participar do programa; Resposta à questão basilar da pesquisa.

Questionou-se como era a gestão do processo alfabetizador por parte dos Coordenadores Pedagógicos antes destes participarem do PNAIC. Contudo, esta destacou que antes dessa proposta do PNAIC não acompanhava os Coordenadores Pedagógicos e que, diante disso não era possível relatar nada sobre como era antes do programa.

Neste viés, questionou-se à respondente qual é a função do Coordenador Pedagógico no Pacto e houve o seguinte apontamento:

[...] dentro dessa proposta do PNAIC, é uma função mediadora [...] Trabalhar, operacionalizar determinadas propostas [...] Como proposta de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aqueles momentos histórico [...]. O seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente [...] as propostas curriculares [...] em função de sua realidade (TROIAN, 2017).

Em relação ao coordenador estar ou não cumprindo a sua função a respondente destacou que é crível que sim, embora seja preciso reconhecer que não é fácil, mas que é possível. Foi então questionado como é a gestão do processo alfabetizador por parte dos Coordenadores Pedagógicos após estes participarem do PNAIC.

Neste viés, colocou que o Coordenador Pedagógico tendo conhecido a proposta, tendo participado de sua elaboração adaptação necessidades e objetivos daquela escola, possibilita que novos significados sejam atribuídos à prática educativa da escola e a prática pedagógica dos professores.

Buscando tratar da questão que ficou em aberto no Capítulo II desta pesquisa, na página 107, foi questionado à Coordenação Local/SEMED se os coordenadores pedagógicos do município de Dourados desenvolveram as atividades propostas pelo Boletim nº 01 PNAIC/2016 de setembro de 2016, sendo tais atividades tidas como preparatórias, ou seja, antecederam às formações do Pacto.

Diante do questionamento esta colocou que os boletins têm como objetivo incentivar a prática de uma formação continuada, bem como, dispõem estratégias metodológicas de resolução de problemas. Destacou que:

[...] a SEMED [...] buscou promover formação no interior das escolas, das unidades escolares [...]. Com o formato de oficinas [...] buscando incentivar a implementação das práticas e de sala de aula objetivando complementar [...] e contemplar no caso as especificidades de cada unidade escolar. Então a gente buscou estar lá com eles de uma forma mais direta e pontual diante das dificuldades de cada uma (TROIAN, 2017).

Numa intervenção, diante do que foi colocado, questionou-se o que mudou com esse trabalho que foi realizado. A respondente colocou que houve um maior estreitamento nas relações da SEMED junto às escolas “[...] porque perceberam que a SEMED não foi ali com o objetivo de fiscalizar [...] é... a intenção é realmente dar apoio nas especificidades de cada uma [...]” (Ibid).

Foi questionado quais foram as alterações no trabalho do Coordenador Pedagógico, propriamente dito, que foi percebido. Esta destacou “Então assim, a gente percebe [...] que houve maior interação até mesmo do próprio coordenador junto aos professores que ele atende, então assim, a gente considera isso um avanço [...]” (Ibid).

Buscou-se saber em linhas gerais sob o ponto de vista de Troian quais foram aos aspectos positivos em relação ao PNAIC. Esta destacou que é positiva a dinâmica proposta que consiste em trabalhar as atividades de valorização da leitura e do trabalho interdisciplinar. Outros pontos destacados pela entrevistada são os relatos de experiências que tem auxiliado na busca por trabalhar as especificidades da região fazendo as adequações sempre quando são necessárias.

A Coordenadora Local ainda pontuou que o PNAIC tem o perfil de valorizar e articular a teoria à prática que antes, de acordo com a entrevistada, havia a teoria, todavia, quando ia-se aplicar na prática encontravam uma certa dificuldade. Colocou que o Pacto tem essa característica de articular o que se estuda tornando prática em sala de aula o que no seu ponto de vista é de grande importância.

Ao ser questionada sobre as dificuldades encontradas na implementação do PNAIC Troian destacou que houve desafios no processo, especialmente, porque o programa trouxe a proposta de planejamento por meio de Sequência Didática⁸⁹ e isso mexeu com as estruturas tendo em vista que muitos cursistas não conheciam e estavam acostumados com os modelos tradicionais. Neste sentido, destacou “Nós tivemos aqui grupos resistentes [...] que não queriam fazer, que não queriam praticar [...]” (Ibid).

⁸⁹ Na página 100 desta pesquisa há maiores explicações sobre a Sequência Didática proposta pelo PNAIC.

Mesmo assim, Troian pontua que também houve mudança de posturas, citando como exemplo que houve uma cursista que antes não gostava muito de realizar leituras de histórias para as crianças e que por meio do Pacto houve uma mudança de postura e até comprou avental de história para implementar a proposta do programa junto às suas crianças. Compreende-se então, que o Pacto tem enfrentado o desafio pelas resistências, contudo não é algo generalizado e que, aos poucos tem mudado a postura dos cursistas o que é de grande relevância.

Troian destacou ainda, expressando uma certa frustração, que entre as dificuldades também está o fato do PNAIC não ter, especialmente nos últimos anos, iniciado as formações no tempo certo. Pontuou que isso “[...] é algo que realmente atrapalha, é alguns entraves aí que independem do município, até porque nos não podemos iniciar nenhuma ação é... de formação, desse programa antes de sermos capacitados pelo MEC” (Ibid). Compreende-se então que há uma descontinuidade na formação o que vem a corroborar com o que foi apresentado na Tabela 02 dessa pesquisa.

Colocou ainda que no município de Dourados o ano de “[...] 2013 foi o melhor ano que poderíamos hoje estar analisando como o ano com maior dificuldade. Não! Ele foi o ano que começamos 2013 [...] com [...] material impresso, online, eles encaminharam caixas de jogos, livros de histórias, um acervo bibliográfico muito bom muito rico” (COORDENADORA LOCAL DO PNAIC/SEMED, CLPS, 2017). Contudo na fala da referida coordenadora as ações foram perdendo a intensidade com o passar dos anos.

Sobre quais são as expectativas em relação ao PNAIC, Troian colocou que espera que o programa propicie a participação no coletivo da escola, permita e estimule a criatividade e a inovação. Quando se levantou se no seu ponto de vista o programa é ou não necessário, esta então destacou que o Pacto é necessário, porque é preciso que a prática docente os conhecimentos, competências e habilidades, ou seja, a prática educativa, seja conhecida e organizada com base nos conhecimentos a respeito da turma na qual se vai trabalhar.

Foi questionado ainda à entrevistada se é importante que o Coordenador Pedagógico participe do PNAIC, Troian colocou que é fundamental que Coordenador Pedagógico participe do programa, pois:

[...] ele é o articulador [...] que vai fazer a articulação entre o currículo, a metodologia [...] as práticas, as ações dentro da sala [...] até porque [...] o professor [...] se sente mais seguro [...] e há um diálogo dentro da formação, das trocas de experiência, afirmação daquilo que ele está dizendo, então[...] considero assim, fundamental (Ibid).

Em linhas gerais, apreende-se que para a entrevistada o Coordenador Pedagógico no âmbito do PNAIC tem a função de articulador e mediador do programa junto às suas instituições escolares, ao mesmo tempo, estes precisam considerar a realidade, o momento histórico em que as escolas estão inseridas. Houve a compreensão que no ponto da entrevistada o PNAIC é necessário, assim como, é necessária a participação do Coordenador Pedagógico na sua formação.

Neste sentido, buscando saber o motivo da evasão apresentada em relação à participação dos coordenadores pedagógicos nas formações no ano de 2013, apresentado anteriormente nessa pesquisa, investigou-se junto à Troian com vistas a encontrar a resposta.

A coordenadora destacou que desde o início do Pacto, no referido ano de 2013, a SEMED teve como objetivo integrar o coordenador pedagógico nas formações do programa, tendo em vista que neste ano até o ano de 2015 a coordenação não era o sujeito foco, passando a ser apenas no ano de 2016.

Ressaltou que, houve um diálogo junto à equipe gestora na época, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)⁹⁰, a respeito da importância desse profissional participar da formação. A partir daí, ano de 2013, o município assumiu o compromisso em relação à bolsa e integrou o coordenador pedagógico nas formações.

Neste viés ressaltou que, mesmo diante do esforço da equipe gestora do PNAIC/SEMED, dos 57 coordenadores pedagógicos 26 desistiram, ou seja, mais de 50% dos coordenadores pedagógicos evadiram-se do programa. No seu entendimento, por um lado, não houve tanto interesse por parte da categoria em participar das formações.

Por outro lado, reconheceu que nos demais anos houve coordenadores pedagógicos interessados sendo que, mesmo diante da perda da bolsa no ano 2017 que tinha sido concedida no ano de 2016, continuaram participando das formações. Convém destacar que no ano de 2017 os professores alfabetizadores, conforme vimos anteriormente nessa pesquisa, também perderam suas bolsas.

A seguir buscar-se-á ouvir os Coordenadores Pedagógicos das escolas participantes, com o objetivo de levantar o ponto de vista destes sobre a função da coordenação pedagógica no âmbito do PNAIC.

⁹⁰ A UFMS foi agente formadora responsável pelo PNAIC no âmbito do estado de Mato Grosso do Sul, se integrou e comprometeu a ministrar cursos de formação continuada aos/as professores/as das redes municipal e estadual de ensino que atuavam na época como orientadores/as de Estudo (OE)s dos/as professores/as acompanhar as ações nos municípios e avaliar todo o processo. Fonte: http://geplei.sites.ufms.br/?page_id=372. Acesso em: Jan.2018.

3.4.2 A Função da Coordenação Pedagógica no âmbito do Pacto, sob o olhar dos Coordenadores Pedagógicos das Escolas Participantes

Após verificar o ponto de vista da Coordenadora Local do PNAIC/SEMED, volta-se o olhar para as Coordenadoras Pedagógicas participantes desse estudo. Destaca-se que o instrumento utilizado para tal investigação foi o questionário onde, em relação à função da coordenação pedagógica no PNAIC, elencaram-se algumas questões sendo estas: Conhecimento das diretrizes do programa; Quais são as suas Diretrizes; Qual é a Função do Coordenador Pedagógico no âmbito do Pacto; Cumprimento ou não da função da Coordenação Pedagógica; Aspectos positivos da implementação do Pacto nas escolas; Dificuldades encontradas para implementar o programa; Expectativas em relação ao PNAIC; Levantamento se o Pacto é, ou não, necessário; Levantamento se o Coordenador Pedagógico deve, ou não, participar do programa; Resposta à questão basilar da pesquisa.

3.4.2.1 Conhecimento das Diretrizes do PNAIC

No Artigo 1º da Portaria Nº 826 de 07 de julho de 2017, Incisos I, II e III fica disposto que as ações e diretrizes do PNAIC abrangem:

- I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
- II - a realização de avaliações com foco na alfabetização, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP; e
- III - o apoio gerencial, técnico e financeiro aos entes que tenham aderido às ações do PNAIC, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2017c).

O Artigo 5º complementa dispondo que as suas ações têm por objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB; e
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores (Ibid).

Foi questionado às respondentes das escolas se estas conheciam as Diretrizes do PNAIC. Na Escola A, 67% das respondentes colocaram que conhecem as referidas diretrizes, sendo tal percentagem ligada à coordenação pedagógica do processo alfabetizador, enquanto

33% não conhecem, sendo esta percentagem ligada a coordenação pedagógica dos 4º e 5º anos, que não são focos do Pacto.

Destaca-se que quando é questionado sobre quais são as diretrizes a percentagem se inverte sendo que 33%, que são da coordenação pedagógica do processo alfabetizador, colocaram como diretriz alcançar a meta 05 do PNE (2014-2024) que consiste em alfabetizar todas as crianças até os 08 anos de idade. Deixou em destaque que os direitos de aprendizagens devem respeitar a infância e ser desenvolvido por meio de atividades lúdicas.

Em relação ao que dispuseram as respondentes da Escola B, na mesma situação apresentada na escola anterior, 67% das respondentes colocaram que conhecem as referidas diretrizes, sendo tal percentagem ligada à coordenação pedagógica do processo alfabetizador, enquanto 33% não conhecem, sendo esta percentagem ligada a coordenação pedagógica dos 4º e 5º anos, que não são focos do Pacto. Apenas 33% que correspondem a coordenação pedagógica do processo alfabetizador colocaram que as diretrizes visam o compromisso solidário com vistas a atender a meta nº 5 do PNE (2014-2024).

Sobre o que dispuseram as respondentes da Escola C, 75% que corresponde a coordenação pedagógica dos 4º e 5º anos e também coordenação pedagógica do processo alfabetizador retrataram que conhecem as diretrizes do PNAIC, enquanto 25% que correspondem a coordenação pedagógica do processo alfabetizador colocaram que não conhecem as suas diretrizes.

Quando são questionados a respeito de quais são as diretrizes, apenas 25% apontaram que as suas diretrizes e objetivos visam refletir sobre o currículo no contexto das escolas, bem como, aprofundar a concepção de avaliação, das escolas urbanas, do campo e também da educação especial.

Em linhas gerais, cabe dizer que a maioria, ou seja, 86% das Coordenadoras Pedagógicas do Processo Alfabetizador que atuam nas escolas participantes dizem conhecer as diretrizes do PNAIC enquanto a minoria, que corresponde a 14%, desconhece isso porque não participou de nenhum ano de formação do programa.

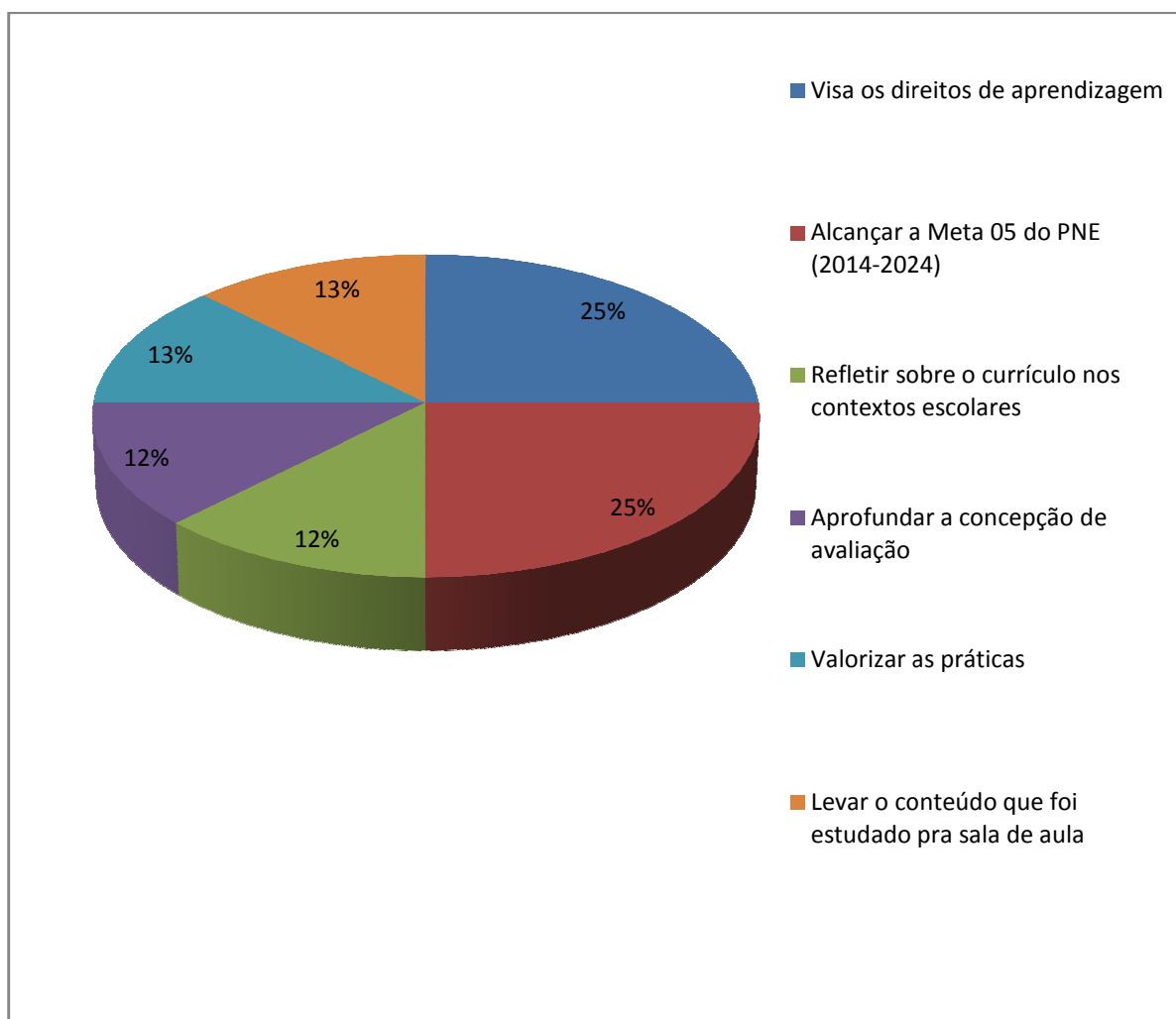
Em relação às Coordenadoras Pedagógicas de 4º e 5º anos, constatou-se que 67 % destas participantes não conhecem as diretrizes do Pacto, enquanto 33% colocaram que as conhecem, sendo que participaram um ano do programa quando atuavam como coordenadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Convém salientar que o índice de 67% dessa categoria de coordenadores desconhecerem quais são as diretrizes tendo em vista é por um lado compreensível porque não são focos do programa. No entanto, por outro lado, é observável que as Coordenadoras

Pedagógicas do Processo Alfabetizador não têm disseminado sobre o PNAIC e suas diretrizes nas escolas o que ainda é um desafio e necessário.

Com a compreensão que é preciso ter uma visão geral das escolas, a seguir apresenta-se um gráfico geral que retrata o que as respondentes colocaram que são Diretrizes do PNAIC.

Gráfico 02- O que dizem as respondentes sobre as Diretrizes do PNAIC/2017



Fonte: Gráfico elaborado pela autora proveniente das respostas do questionário.

No gráfico, numa visão geral das escolas, observa-se que na proporção de 25% aparece como diretriz os direitos de aprendizagem e também com 25% o alcançar a Meta 05 do PNE (2014-2024). Na casa dos 13% aparece a valorização das práticas pedagógicas e também com 13% a diretriz de levar o conteúdo que foi estudado para a sala de aula. Com 12% aparece como diretriz refletir sobre o currículo nos contextos escolares e também com 12% o aprofundar a concepção de avaliação.

Mesmo não tendo retratado tal como está disposto na legislação do programa citada anteriormente, as colocações das pelas respondentes estão em consonância com as Diretrizes do programa. Mesmo assim, verificou-se que não houve nenhum apontamento sobre a diretriz de dar apoio gerencial, técnico e financeiro aos entes que aderiram ao PNAIC, nem mesmo sobre a diretriz de reduzir a distorção idade-série na Educação Básica o que ainda precisa ser ampliado na visão das respondentes.

Após compreender o que as respondentes das escolas sabem sobre as diretrizes do Pacto adentrar-se-á na análise do objeto da pesquisa, propriamente dito, que é o que se segue.

3.4.2.2 A Função do Coordenador Pedagógico no âmbito do PNAIC

Neste momento, aprofundar-se-á no segundo bloco do questionário com vistas a tratar de modo mais específico o objeto de análise que é “a função do coordenador pedagógico na gestão do processo alfabetizador no Pacto” no lócus município de Dourados.

Nesta sistematização, foi questionado às respondentes qual é a função do Coordenador Pedagógico no âmbito do PNAIC. Em relação às respondentes da Escola A, 40% colocaram que a função é fazer o acompanhamento das ações do programa, 20% destacou que a função é subsidiar o planejamento do professor na organização de sequências de atividades, 20% pontuou que é subsidiar a organização didática desenvolvida por meio lúdico e 20% não soube informar porque não participam do programa por coordenar 4º e 5º anos.

Sobre as respondentes da Escola B, 34% colocaram que a função do coordenador pedagógico no âmbito do PNAIC é de acompanhar as atividades direcionadas pelo programa, enquanto 33% colocaram que não tem conhecimento de qual é a função, sendo que não é o foco do programa.

Convém salientar que houve relato no questionário pontuando que o Coordenador Pedagógico que faz a formação não atua diretamente com os anos que implica o PNAIC. Esse ponto chamou a atenção, tendo em vista que precisou ser considerado e investigado.

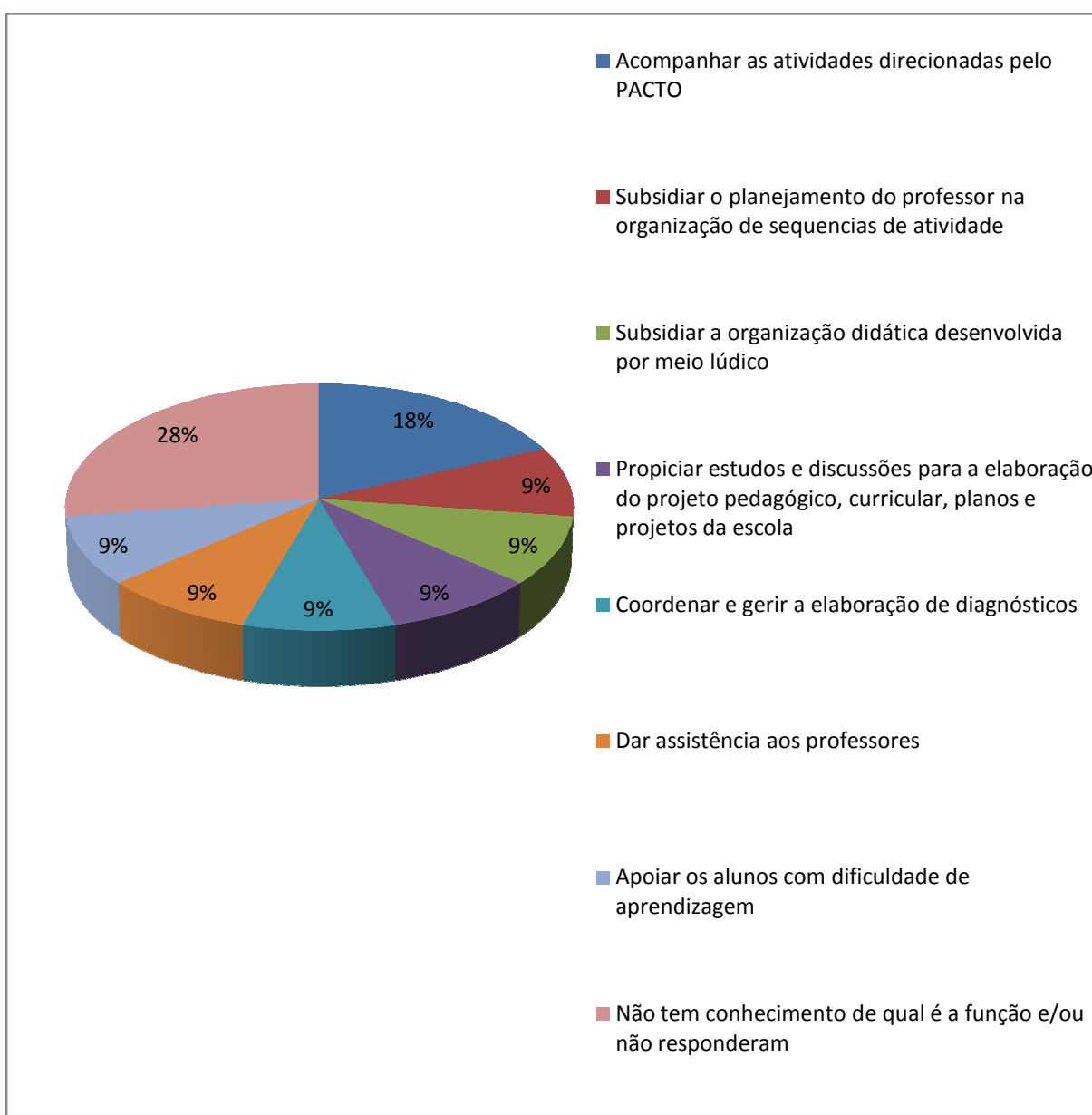
Nesse sentido, voltaram-se os olhares para os dados do perfil disposto no Quadro 15 dessa pesquisa, constatou-se que de acordo com o questionário respondido na referida Escola B há uma Coordenadora Pedagógica, que atua no Ciclo de Alfabetização e participou das formações desde 2014.

Posteriormente, verificou-se no próprio SIMEC, o que confirmou a resposta dada no questionário, ou seja, a coordenadora pedagógica atua diretamente com os anos que implica o PNAIC e, cabe aqui, deixar registrado.

Ainda em relação a qual é a função do coordenador pedagógico no âmbito do PNAIC, 16% das respondentes da Escola C, colocaram que a função é de coordenar e gerir a elaboração de diagnósticos, enquanto 17% destacaram que é de propiciar estudos e discussões para a elaboração do projeto pedagógico, curricular, outros planos e projetos da escola. Com 17% foi colocado que a função é dar assistência aos professores e também com 17% está a função de apoiar os alunos com dificuldade de aprendizagem.

Convém nesse momento, mostrar o que disseram as escolas com vistas a ter uma visão geral das respostas. Neste viés, elaborou-se o gráfico a seguir.

Gráfico 03 - Função do Coordenador Pedagógico no âmbito do PNAIC/2017

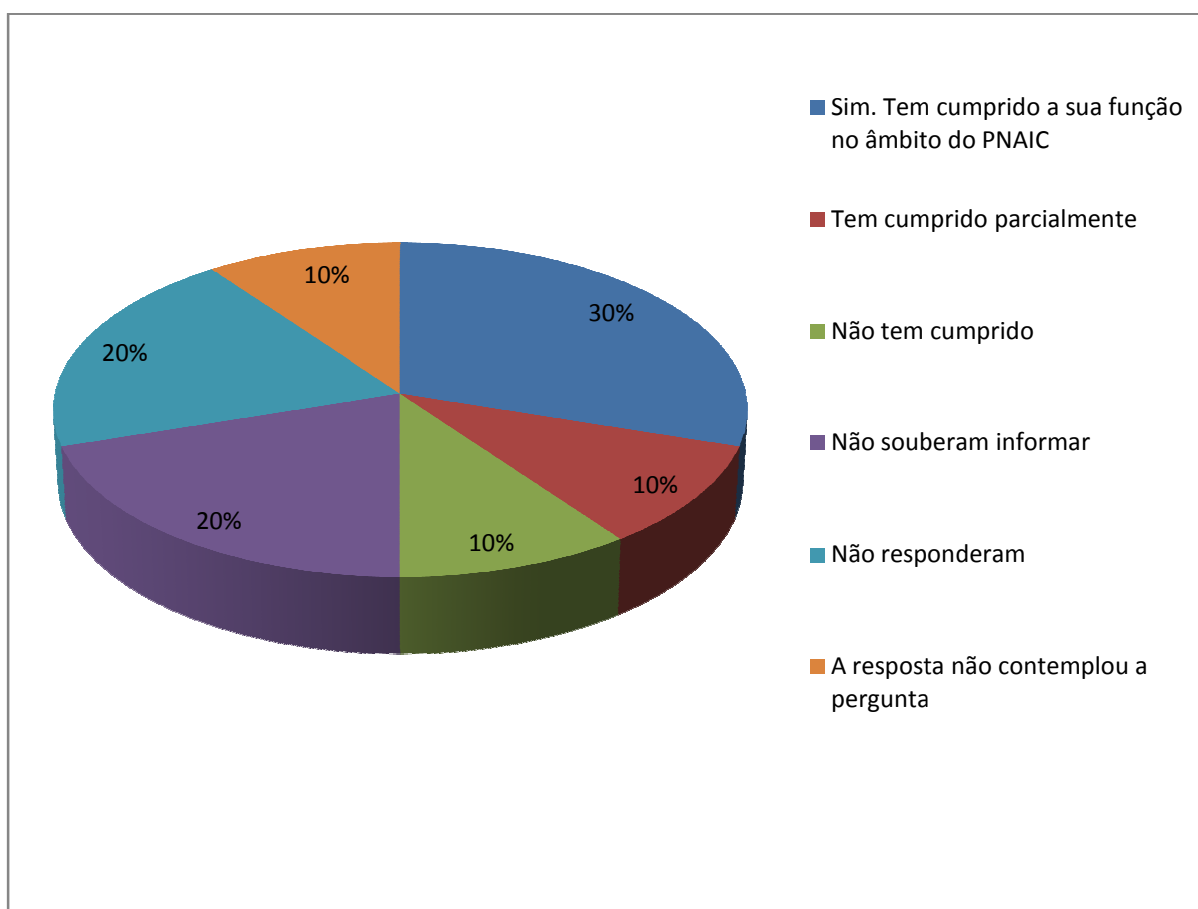


Fonte: Gráfico elaborado pela autora proveniente das respostas do questionário.

Em linhas gerais, observa-se no gráfico que com o índice de 28% estão os que não têm conhecimento de qual é a função do coordenador pedagógico no âmbito do PNAIC e/ou não responderam a questão. Convém esclarecer que estes são Coordenadores Pedagógicos dos 4º e 5º anos, que não são o foco do programa, e/ou é coordenador do processo alfabetizador que não participou de nenhuma formação. Isso é considerado uma problemática tendo em vista que é posto pelo programa, como citado anteriormente, que é função do coordenador pedagógico colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação e é observado que isso não vem sendo efetivado nas escolas tendo em vista que foi retratado que não está tendo disseminação do que é o programa no âmbito das instituições escolares em pesquisa.

Após levantar qual é a função do coordenador pedagógico na implementação do processo alfabetizador no PNAIC, houve o questionamento se este tem ou não cumprido a sua função no âmbito do referido programa. Neste sentido, apresenta-se o gráfico que segue.

Gráfico 04 - Coordenador Pedagógico no cumprimento da função no âmbito do PNAIC/2017



Fonte: Gráfico elaborado pela autora proveniente das respostas do questionário.

No gráfico que a maioria correspondente a 30% retrataram que o coordenador pedagógico tem cumprido a sua função no âmbito do Pacto, e mesmo que seja o índice mais alto este, em linhas gerais, demonstra que a minoria tem cumprido a sua função no âmbito do programa, o que mostra que as escolas ainda enfrentam esse desafio.

Destaca-se que com menor índice de 10% aparecem os que colocaram que tem cumprido parcialmente, que foram realizadas apenas duas formações no ano de 2017 e por isso foi cumprido parcialmente. Foi destacado que falta de organização da SEMED prejudica as realizações das atividades.

Diante do exposto acredita-se que com ou sem formação é possível que o coordenador pedagógico desenvolva as suas atribuições, especialmente, aqueles que já vêm participando das formações anteriores.

Em relação à “falta de organização da SEMED” em dar continuidade às formações, é oportuno dizer que, conforme foi colocado anteriormente pela Coordenadora Local do PNAIC/SEMED Troian, não tem como o município iniciar nenhuma formação do programa antes que haja capacitação pelo MEC.

Destaca-se que há uma hierarquia na formação, conforme apresentado na figura 02 dessa pesquisa. Compreende-se então que o federalismo de cooperação, presente nos discursos das legislações o PNAIC, não está sendo efetivado à medida que deveria ser o que tem prejudicado e resultado na descontinuidade do programa.

Na casa de 10% também está os que apontaram que o coordenador pedagógico não tem cumprido a sua função. No mesmo índice de 10% estão as respostas que não contemplaram a pergunta. Com 20% aparecem os que não souberam informar, sendo esses últimos os coordenadores pedagógicos dos 4º e 5º anos. Ainda aparecem na faixa de 20% os que não responderam o questionamento.

Diante do exposto, observa-se que as colocações, mesmo que não usem os mesmos termos dispostos na legislação do programa, citada anteriormente, estão em consonância com o que é disposto no programa. Todavia, convém destacar que há funções que estão dispostas na legislação do programa, que não foram retratadas nas falas das respondentes.

Como, por exemplo, as funções de: articular a utilização dos recursos didáticos selecionados pela rede que atendam às dificuldades do aluno; compartilhar dos materiais desenvolvidos, as boas práticas e conhecimentos adquiridos; organizar grupos que façam a gestão do próprio desenvolvimento profissional; fazer a discussão e disseminação dos resultados das avaliações no âmbito da escola propondo soluções para as dificuldades

identificadas; organizar, com os professores, ações de apoio especial a alunos que requeiram reforço escolar; organizar, nas salas de aula/escola, um ambiente motivador para a aprendizagem em uma perspectiva interdisciplinar.

É oportuno ainda destacar que, em relação à disseminação dos resultados das avaliações, mesmo não tendo sido retratado na parte que as respondentes falam da função da coordenação pedagógica, há apontamentos em outro ponto do questionário quando foi levantado se há repasse das formações do PNAIC e/ou articulação com a coordenação pedagógica dos 4^{os} e 5^{os} tendo em vista a transição dos anos iniciais que é o processo alfabetizador para os anos finais do Ensino Fundamental.

No geral, apenas 10%, sendo essa percentagem ligada à Escola A, destacaram que o que ocorre, porém com pouca frequência, a discussão sobre algumas temáticas do programa como ANA, jogos, etc. Sendo estas temáticas tratadas em formação continuada na escola.

Neste sentido, acredita-se que é de suma importância que haja a articulação entre os Coordenadores Pedagógicos do Processo Alfabetizador e Coordenadores Pedagógicos dos 4^o e 5^o Anos, tendo em vista que a transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental deve ser feito por meio da continuidade e não por um “corte” no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Como foi visto que o programa propõe aos coordenadores a função de organizar com os seus pares, ações de apoio especial a alunos que requeiram reforço escolar, neste sentido, vale destacar no município de Dourados existia o Programa de Acompanhamento Escolar (PAE) instituído pelo Decreto Municipal nº 4.099 de 27 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006b).

Este possibilitava essa articulação em relação ao reforço dentro das escolas. Contudo este programa foi extinto no ano de 2012. Houve muita luta⁹¹ para que este fosse reintegrado no município, no entanto, sem sucesso.

Mesmo que não tenha sido mencionado nas respostas das respondentes, convém destacar que a Escola B registrou no seu PPP que “[...] a escola propõe o retorno do Programa de Acompanhamento Escolar (PAE), esse programa foi um avanço no que diz respeito a auxílio ao aluno com dificuldade de aprendizagem” (DOURADOS, 2017, p. 30).

Compreende-se que no caso do PNAIC uma das articulações que o coordenador pedagógico poderia fazer a respeito de garantir o reforço escolar para as crianças com

⁹¹ Como pode ser visto em: <http://www.simted.org.br/noticias/simted-reforca-luta-por-pae-e-salas-de-tecnologias-para-alunos-de-dourados>. Acesso em Jan. 2018.

dificuldades é ter uma parceria com o Programa Novo Mais Educação (PNME), tendo em vista que na Portaria nº 826/2017 no Artigo 3º dispôs que incluir a formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação, tem por objetivo melhorar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2017c).

Contudo cabe ressaltar que o PNME esteve presente até 2017 nas três escolas em pesquisa, no entanto, no final do mesmo ano foi expedido o Ofício Circular⁹² nº 57 de 24 de novembro de 2017 (BRASIL, 2017d). Neste o MEC dispôs novos critérios em relação a contemplar as instituições escolares.

Os critérios⁹³ estão ligados à previsão orçamentária, financeira e grupos prioritários de escola. Das 43 escolas de Dourados que participaram do programa no ano de 2017, apenas 09 (nove) continuarão sendo contempladas, sendo que nas instituições escolares desta pesquisa o programa foi extinto.

Isto posto apreende-se que há uma preocupação e disposto pelo Pacto que os coordenadores pedagógicos articulem reforços escolares, contudo, este profissional não está encontrando o respaldo necessário uma base de apoio para que solucione e/ou amenize a situação, o que de certa forma, o impede de cumprir a sua função.

O programa coloca como atribuição do coordenador, citado anteriormente, a função de buscar recursos dentro da própria rede, compartilhar materiais desenvolvidos e junto com os seus pares faça o próprio desenvolvimento profissional.

Verificou-se que no âmbito do PNAIC existem atribuições que são reconhecidas em parte pelos coordenadores pedagógicos tendo em vista que as respondentes não colocaram tudo o que é disposto pelo Pacto. Mesmo assim, é preciso entender que para o coordenador pedagógico cumprir as suas funções no âmbito do Pacto é preciso que haja cumprimento das funções dos entes federados.

3.4.2.3 Aspectos positivos, dificuldades e expectativa em relação ao PNAIC

Foram verificados junto às respondentes sobre quais são os aspectos positivos em relação ao PNAIC, quais são as dificuldades enfrentadas em relação à implementação do programa no âmbito escolar, bem como quais são as expectativas destas.

⁹² Informação concedida pelo Coordenador Geral do Programa Novo Mais Educação da SEMED

⁹³ Os critérios foram retificados pelo Ofício-Circular nº 60/2017. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpgJKkAy_5a26a402dac45.pdf. Acesso em Jan. 2018.

Em relação aos aspectos positivos do Pacto levantados pelas respondentes da Escola A, 29% apontaram que foram os estudos e discussões com boas referências teóricas, enquanto 15% destacaram que foram as reflexões sobre a prática.

Houve 14% que colocaram como positivo a organização do trabalho pedagógico, com o mesmo índice de 14% foram os Direitos de Aprendizagem, bem como, o foco na aprendizagem por meio do lúdico. Convém salientar que na casa de 14% também estão os que não viram pontos positivos em relação ao Pacto.

Em relação aos aspectos positivos levantados pelas respondentes da Escola B, 16% destacaram que houve resultado positivo na ANA, outros 16 % apontaram o apoio dos diretores e coordenadores como pontos positivos.

Na casa de 17% estão os que colocaram que houve o ganho de autonomia do professor, neste mesmo índice, aparece o ganho nas estratégias e recursos. Coloca-se em destaque que 17% não souberam informar.

Também com 17% estão os que colocaram que na escola não houve a implementação do programa, o que, como colocado anteriormente, é uma contradição já que há uma Coordenadora Pedagógica do Processo Alfabetizador na referida escola, que tem participado do programa desde o ano de 2014.

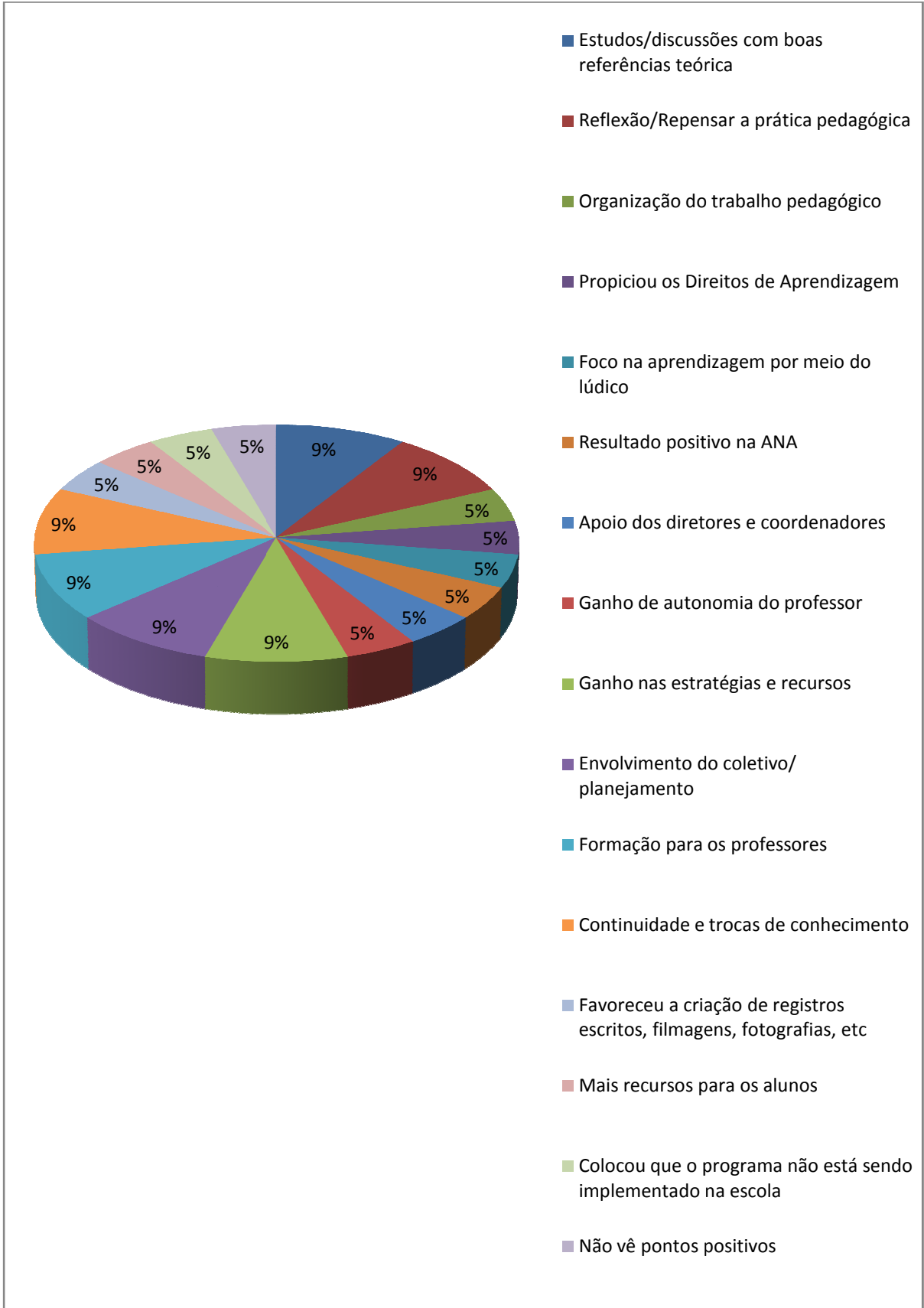
Em relação aos aspectos positivos do Pacto levantados pelas respondentes da Escola C, com maior índice, 19%, destacaram a formação para os professores. Com 18% estão trocas de experiências.

Com menor índice de 9% aparecem os que colocaram o repensar a prática pedagógica, também com 9% apareceram a construção de materiais pedagógicos, o envolvimento coletivo da equipe e a elaboração do planejamento coletivo, bem como, que houve mais recursos para os alunos.

Destaca-se ainda que com 9% houve a colocação que foi positivo o favorecimento da criação de registros escritos, filmagens, fotografias, etc, o que mostra que intensificaram a sistematização do trabalho. Também no mesmo índice de 9% estão os que não responderam a pergunta e que precisa ser considerado.

A seguir apresenta-se o gráfico que mostra a visão geral do que foi posto pelas respondentes das três escolas.

Gráfico 05- Aspectos positivos do PNAIC/2017



Fonte: Gráfico elaborado pela autora proveniente das respostas do questionário.

No gráfico observa-se que em linhas gerais em relação a todas as escolas em maior índice de 9% cada, estão: os estudos/discussões com boas referências teóricas; a reflexão e o repensar a prática pedagógica; a organização do trabalho pedagógico; formação de professores; continuidade e trocas de conhecimento; envolvimento do coletivo/planejamento.

Com menor índice de 5% cada, estão como aspectos positivos: foco na aprendizagem por meio do lúdico; resultado positivo da ANA; ganho no apoio dos diretores e coordenadores; ganho na autonomia do professor; ganho nas estratégias e recursos; favoreceu a criação de registros escritos, filmagens, fotografias, etc. Na mesma faixa de 5% também estão os que colocaram que o programa não está acontecendo na escola, ponto esse tratado anteriormente e com 5% estão os que não encontraram pontos positivos.

Em relação aos registros, especialmente as fotos e filmagens, acredita-se que estes, de fato foram pontos positivos do Pacto. Tais formas de registros, que já era presente nas escolas, de fato se intensificaram de modo mais sistematizado em forma de Projetos, Sequências Didáticas e/ou Sequência de Atividades e apresentadas em forma de portfólios, impressos e digitalizados.

A sistematização foi uma das propostas do referido programa para que houvesse troca de experiências e apresentação das práticas existentes nas escolas, sendo que essas iam sendo apresentadas em forma de seminários nas formações, bem como, em seminários no nível da rede a cada final do período de formações.

Em geral, constata-se por meio das respostas apresentadas no gráfico que o PNAIC fez a diferença nas escolas, estreitou os laços entre coordenador e professor, ampliou o conhecimento teórico e prático, ampliou o foco na ludicidade o que é de suma importância, especialmente no ciclo de alfabetização, tendo em vista que “As situações de ensino são (ou deveriam ser) de caráter lúdico, e estão (ou deveriam estar) constantemente desestruturando a criança, proporcionando-lhe a construção de novos conhecimentos” (MOURA, 1992, p. 51).

Em complemento, o Pacto a respeito da integração da ludicidade, em especial dos jogos, e buscou nas formações deixar em destaque que:

[...] para que o ato de jogar na sala de aula se caracterize como uma metodologia que favoreça a aprendizagem, o papel do professor é essencial. Sem a intencionalidade pedagógica do professor, corre-se o risco de se utilizar o jogo sem explorar seus aspectos educativos, perdendo grande parte de sua potencialidade (BRASIL, 2014b, p. 05).

Assim sendo, a pesquisa apreende que em relação aos aspectos positivos o Pacto tem ampliado o conhecimento teórico tanto dos professores quanto dos coordenadores pedagógicos e que tais conhecimentos estão sendo levado e/ou complementados nas práticas escolares de modo mais sistematizado.

Outro ponto levantado junto às escolas foi se havia dificuldades na implementação do Pacto. **Neste sentido, as respondentes da Escola A destacaram com maior índice de 33%** dificuldades ligadas à falta de continuidade no cumprimento das ações do Pacto, nesta mesma proporção de 33% também aparecem a rotatividade de professores. Com 17% foi colocado como dificuldade o desmonte do Estado. Também com 17% estão os que desconhecem quais são as dificuldades.

As respondentes da Escola B destacaram como dificuldades, com o índice de 20% cada: a rotatividade de professores; os horários da capacitação; a descontinuidade do programa; a falta de recurso. Também com 20% estão aqueles que não opinaram.

Em relação às **dificuldades enfrentadas pela Escola C** em maior índice, com 28% aparece a falta de incentivo ao professor. Com menor índice de 9% cada, estão: a falta de acompanhamento familiar; outros interesses além do aprender; a dificuldade em aceitar regras no espaço escolar; as vivências permeadas por violência, agressividade, negligência; a infância com traços adultizados; a mudança de governo atrapalhou a continuidade do Programa; a demora da SEMED a iniciar o trabalho. Também com 9% aparecem os que não responderam a questão.

Em relação às dificuldades ligadas à falta de continuidade no cumprimento das ações do PNAIC, ponto esse colocado anteriormente nessa pesquisa também pela Coordenadora Local do PNAIC/SEMED, convém dizer que há de convir que a nação, especialmente nos últimos anos, está sofrendo uma instabilidade política, econômica e social.

É observável na pesquisa que essa instabilidade tem refletido nos programas dentro, no caso o PNAIC, como fora do campo educacional, pelos altos índices de desempregos⁹⁴, descaso com a saúde pública⁹⁵, retirada de direitos do povo o que causou revoltas no Brasil, inclusive no município lócus da pesquisa⁹⁶.

⁹⁴ Informação disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2017/11/30/desemprego-outubro-ibge-pnad.htm>. Acesso em Jan. 2018.

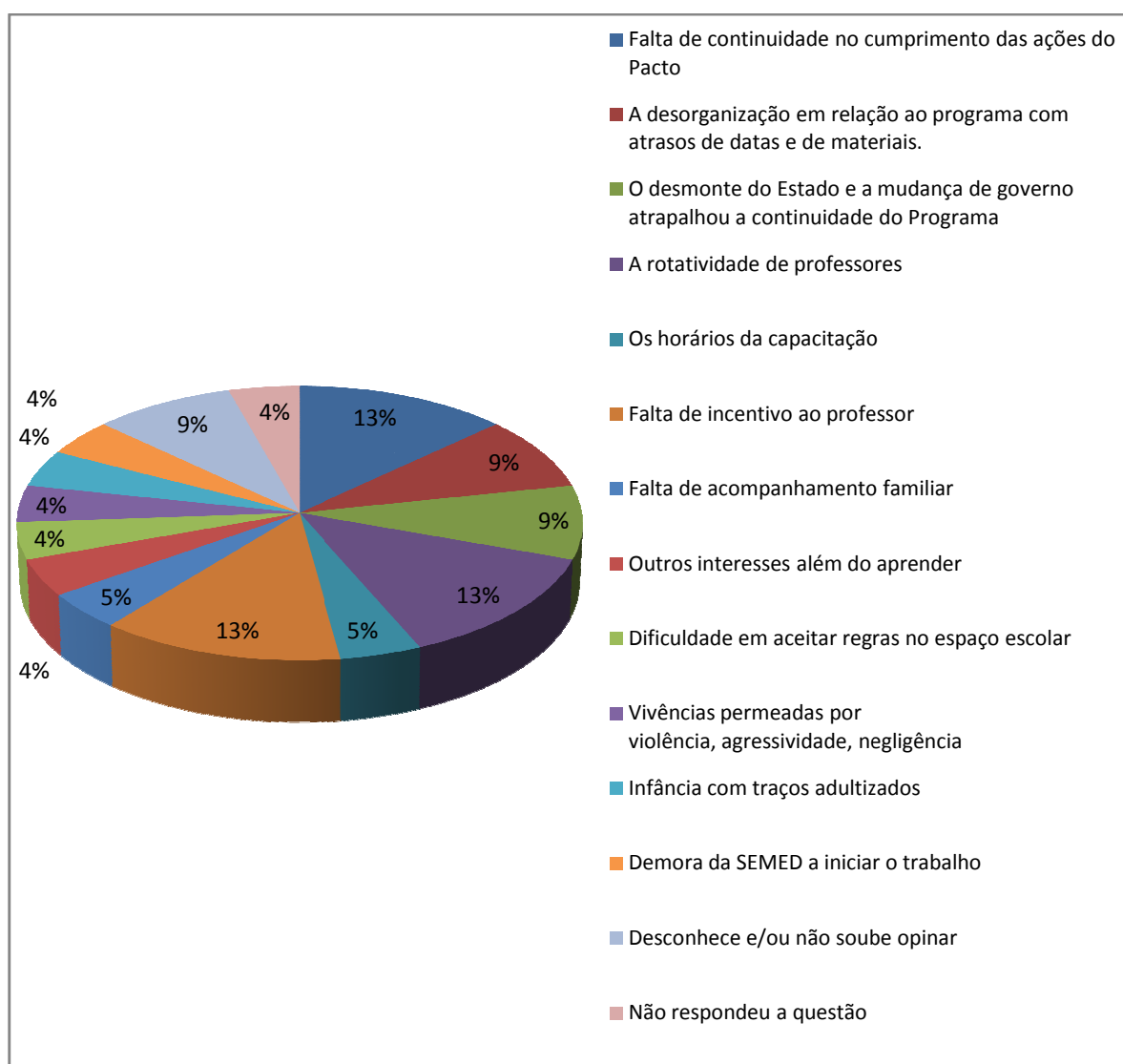
⁹⁵ Informação disponível em: <http://hojeemdia.com.br/primeiro-plano/corrupt%C3%A7%C3%A3o-corr%C3%B3i-a-sa%C3%BAde-e-inviabiliza-atendimento-em-hospitais-e-upas-1.395849>. Acesso em: Jan. 2018.

⁹⁶ <http://www.douradosagora.com.br/noticias/dourados/educadores-em-greve-engrossam-grito-dos-excluidos-em-fechamento-do-desfile>

Acredita-se que o PNAIC foi afetado pela contenção de gastos, o que ocasionou a demora da liberação de verbas para o andamento das ações previstas e como apontado anteriormente nesta pesquisa, no ano de 2017 a houve diminuição do valor da bolsa de gestores do referido programa e retirada da concessão das bolsas de quem está construindo o alicerce sendo os principais sujeitos que colocarão a “mão na massa” na implementação do Pacto nas unidades escolares tendo o contato direto com as crianças que são a razão de ser do programa, ou seja, dos professores alfabetizadores e dos coordenadores pedagógicos.

Todas essas questões refletem o contexto político brasileiro. É crível e convém frisar que toda essa instabilidade afeta de modo direto e indireto toda a educação brasileira, inclusive o Pacto. A seguir apresenta-se o gráfico geral das dificuldades levantadas pelas respondentes das três escolas.

Gráfico 06- Dificuldades na implementação do PNAIC nas escolas/2017



Fonte: Gráfico elaborado pela autora proveniente das respostas do questionário.

Observa-se no gráfico que no geral a dificuldade que aparece em maior índice está a falta de continuidade no cumprimento das ações do Pacto; a falta de incentivo ao professor; a rotatividade do professor.

Cabe ainda salientar que em relação à falta de incentivo ao professor, apresentado no gráfico, procede, tendo em vista que o próprio município em estudo, assim como o Brasil, tem a sua trajetória marcada por lutas salariais, onde há retiradas dos seus diretos trabalhistas⁹⁷ do povo brasileiro como prevê a reforma do governo atual⁹⁸, que coloca em risco décadas de lutas dos profissionais de educação e que, especialmente, vêm na atualidade, todas essas conquistas sendo retiradas sem nenhum respeito à categoria.

O que também vem ocorrendo a nível municipal, tendo em vista que neste presente ano de 2017, por exemplo, houve meses em que os salários dos profissionais de Dourados foram e estão sendo pagos no início de 2018 de modo escalonado⁹⁹, sendo que muitos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, entre outros, não estão podendo honrar seus compromissos, o que marginaliza a categoria, corroborando com o que dizem as respondentes ao colocarem entre as dificuldades enfrentadas a falta de incentivo.

Acredita-se que há inúmeras ações que podem ser realizadas, por parte dos governos, federal e municipal, com vista a motivar e incentivar os seus profissionais em educação como, por exemplo, o retorno da bolsa junto ao Pacto, tanto para o professor quanto para o coordenador pedagógico.

Também é necessário que haja maior valorização dessas categorias, por meio de efetivação de salários dignos, bem como, haja melhoria na disponibilização de recursos físicos, materiais e tecnológicos, entre outros.

Vale ressaltar que no gráfico entre as dificuldades levantadas também está a colocação que há nas escolas muita rotatividade de professores alfabetizadores, porque muitos trocam de instituição e são substituídos por outros que não fazem o Pacto, dificultando a continuidade da implementação das ações. Ao analisar, esse apontamento apreende-se que as escolas não estão respeitando a sugestão do Documento Orientador PNAIC/2014 que diz:

⁹⁷ Conforme disponível em: <http://contee.org.br/contee/index.php/2017/07/os-impactos-das-reformas-do-governo-temer-para-os-educadores>. Acesso em: Jan. 2017.

⁹⁸ Na atualidade o Brasil está sob o governo de Michel Temer.

⁹⁹ Informação disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/interior/pelo-segundo-mes-seguido-prefeitura-vai-escalonar-salario-de-servidores>. Acesso em Jan. 2018.

No caso dos Professores Alfabetizadores, a política pública visa estimular a consolidação do processo de aperfeiçoamento na prática pedagógica e a permanência desses profissionais no ciclo de alfabetização (sempre que possível, acompanhando os alunos do primeiro ao terceiro ano) (BRASIL, 2014c, p.06).

Observa-se que é chamada a atenção para que evitem essa rotatividade e busquem, sempre que possível, a continuidade dos professores no processo alfabetizador, ou seja, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, evitando essa rotatividade.

Também aparece como dificuldade a falta de acompanhamento da família e, mesmo que aqui este não seja considerado um elemento ligado diretamente ao PNAIC, tal elemento é implica indiretamente nas ações do processo de ensino aprendizagem.

Acredita-se que quando se fala em educação, muitas vezes, o pensamento é remetido apenas para a unidade escolar, para verificar o que esta está, ou não, sendo feito no campo educacional. Contudo, cabe dizer que tanto a família quanto a escola devem se unir em prol de todo o processo de ensino-aprendizagem. Não podem se enxergar como “adversárias” e sim como aliadas de todo o processo. Assim, caberá ao coordenador pedagógico mediar para que haja essa “ponte” entre as duas instâncias.

Outro ponto destacado na colocação das respondentes é a dificuldade pelo fato dos interesses das crianças irem além do interesse do aprender, porque não cumprem regras, permeados por outros elementos que afetam o processo de ensino-aprendizagem. Concorde-se que essas situações adversas, têm afetado as escolas e influenciam na implementação do programa.

Vale dizer que, no ponto de vista dessa pesquisa, não é que as crianças têm outros interesses “além do aprender” e sim que seus interesses devem ser considerados porque é preciso ensinar a partir do que é significativo para elas e não ficar centrado apenas no que o professor quer ensinar.

As crianças devem aprender e/ou ensinar partindo dos seus interesses, sendo esses o ponto da partida para que o educador dê a sua visão didática pedagógica a partir das suas manifestações, tornando o aprendizado prazeroso e significativo. Por mais que os assuntos que o interessem sejam polêmicos e/ou desinteressantes para os educadores, para eles, têm significado.

Nessa compreensão, acredita-se que a dificuldade colocada em relação ao não cumprimento das regras se dá pelo motivo que tais regras no espaço escolar não podem ser impostas e sim, discutidas coletivamente. O coordenador pedagógico, juntamente com o professor, poderá planejar para que tal discussão aconteça e, a partir daí, todos os educandos

se sentirão como parte integrante do processo e não mais como um mero expectador/cumpridor.

Assim, todas as questões apontadas, violência, agressividade, negligência, a adultização da infância, entre outros, poderão ser trabalhados por meio de projetos, sequências de atividades ou sequências didáticas, elaborados pelos professores com o auxílio do coordenador pedagógico, como propõe o PNAIC.

O trabalho deve estar em consonância com a família, que mesmo não sendo 100% compromissada, será um meio de, aos poucos, estreitar os laços desta com a escola. É preciso também que as escolas estejam cientes que o estreitamento da escola com a família e todas essas questões não serão resolvidas de uma hora para outra e sim, é um processo onde há “[...] necessidade do estabelecimento de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como: fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde, etc” (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 25).

Ainda sobre as dificuldades, ou seja, desafios na implementação do PNAIC os pontos colocados evidenciam que existem falhas em relação ao próprio programa, que no âmbito federal há desorganização em relação ao programa com atrasos de datas e de materiais. Destaca-se que é observável que há dificuldades em relação a não-distribuição de materiais para as escolas, em concordância com o que dispôs anteriormente a Coordenadora Local do PNAIC/SEMED, ao dizer que a continuidade do programa e a distribuição dos materiais foram perdendo a intensidade com o passar dos anos.

Ao analisar os apontamentos é preciso destacar que o programa tem eixos de atuação que o sustenta, conforme disposto no Capítulo I nas páginas 37, 38 e 39. É observável na fala das respondentes que o eixo II, materiais didáticos, tecnologias e literatura educacionais, que são imprescindíveis para que haja implementação das formações e nas ações das escolas, não têm sido cumprido na íntegra.

Destaca-se que nos primeiros anos, conforme disposto no quadro da página 47, o MEC fez a distribuição de diversos materiais, acervos literários, jogos, entre outros, que apoiavam o discente e o docente no processo de ensino-aprendizagem no ciclo de alfabetização. Contudo, é interessante observar que para “sanar” esta não-distribuição, o programa dispõe que cabe a este profissional a **utilização dos recursos didáticos selecionados pela rede**, numa justificativa de dar mais **flexibilidade e autonomia das redes** com destaca o Documento Orientador do PNAIC/2017 ao justificar que:

As mudanças no PNAIC incluem **flexibilidade e respeito à autonomia** das redes. Assim, em 2017, **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 (BRASIL, 2017a, p. 17).

O que se percebe é que no federalismo de cooperação presente no PNAIC o âmbito federal assume a formulação de políticas, deixando para estados e municípios a execução, o que é observado em linhas gerais como uma dificuldade, especialmente, no âmbito do município de Dourados.

Convém salientar que outro ponto dificultoso é que para haver qualidade nas formações são necessários que os materiais de estudos, compostos pelos Cadernos de Formação, estejam à mão de formadores e cursistas. Todavia, estes foram distribuídos apenas nos anos iniciais do programa, em forma impressa, nos últimos anos estes foram disponibilizados apenas na versão digital na Biblioteca¹⁰⁰ do site do PNAIC. A respeito da questão, no mesmo Documento Orientador PNAIC/2017 dispôs-se que:

Uma mudança implantada no PNAIC 2017 é a assistência financeira aos estados para a impressão de material de formação e apoio à prática docente, com foco na aprendizagem do aluno da educação básica, que será adotado pelos estados, municípios e Distrito Federal, conforme trata o art. 1º da Resolução CD/FNDE nº 10, de 4 de dezembro 2015 (BRASIL, 2017a).

Ao verificar o que está disposto na referida Resolução/CD/FNDE/2015 constata-se que esta abrangia os estados do norte e nordeste (BRASIL, 2015e). Contudo, por meio de uma nova redação dada pela Resolução nº 10 de 29 de dezembro de 2016 CD/FNDE/MEC, ampliou-se para os demais estados e municípios brasileiros dispondo no seu Artigo 1º, que se deve “Apoiar os sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e do Distrito Federal na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas, por meio de assistência financeira para a impressão de material de formação e apoio à prática docente, com foco na aprendizagem do aluno da educação básica” (BRASIL, 2016e).

Todavia, o Documento Orientador do PNAIC/2017 destaca que “Para receber a assistência financeira de que trata a Resolução CD/FNDE nº 10/2015, a rede interessada, por meio do respectivo estado, deverá preencher os requisitos e exigências estabelecidos na Portaria MEC nº 279, de 06 de março de 2017” (BRASIL, 2017a).

¹⁰⁰ Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php#biblioteca>. Acesso em Jan. 2017.

De acordo com informações¹⁰¹ da UNDIME uma das exigências é que, para ter apoio na impressão de materiais tanto do docente quanto do discente do ciclo de alfabetização, o município deve atender critérios ligados à resultados do teste de leitura da última edição da ANA. Observa-se que antes, os Cadernos de Formação, eram impressos e distribuídos a todos os cursistas, porém, para ter o recursos para imprimir-los e ter materiais complementares para as crianças será necessário que os municípios brasileiros cumpram exigências ligadas à índices alcançados nos resultados da ANA.

É certo que ter acesso a materiais de informação/formação e a outros recursos é um direito tanto do aluno quanto dos profissionais da educação, para que estes possam não trabalhar para o avanço nos índices, mas sim que o avanço seja fruto de todo o trabalho que deve ser garantido por todas as esferas do sistema educacional brasileiro.

Por meio do questionário verificaram-se quais são as expectativas que as respondentes têm em relação ao PNAIC. Sobre as respondentes da Escola A, a maioria das respondentes, ou seja, 34% colocaram ter como expectativa que o programa se tornasse uma política de Estado e não de governo. Com 33% tem-se como expectativa que o novo governo pense na educação como prioridade. Com o mesmo índice de 33% estão os que não têm expectativas por não conhecerem o Pacto.

Em relação às expectativas que as respondentes da Escola B têm em relação ao PNAIC, com maior índice de 34% espera-se que o programa alcance o máximo de alunos, enquanto com a percentagem de 33% aparece a expectativa de que haja a melhoria da qualidade da e na educação sistematizada. Na mesma percentagem de 33% estão os que não responderam ao questionamento.

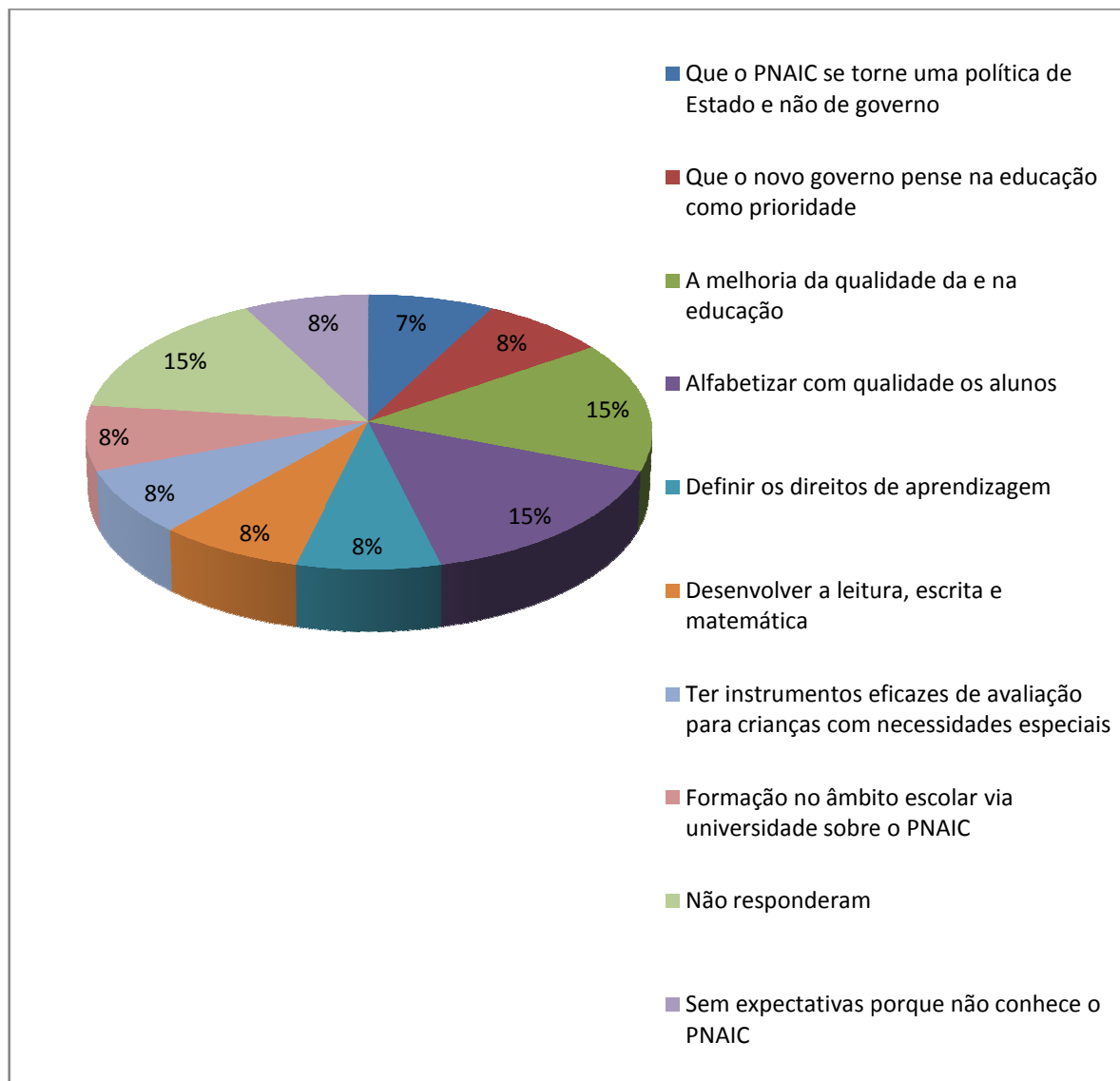
Sobre as expectativas das respondentes da Escola C, com o índice de 17% cada, estão: Desenvolver a leitura e escrita; Ter instrumentos eficazes de avaliação para crianças com necessidades especiais; alfabetizar com qualidade os alunos até seus oito anos de idade. No mesmo índice de 17 % estão também os que não responderam a questão.

Vale dizer que com 16% aparece a expectativa da melhoria da qualidade de ensino e, no mesmo índice de 16%, também está em expectativa de que haja a definição dos direitos de aprendizagem.

Com vistas à visualização geral de quais são as expectativas das respondentes das escolas participantes, elaborou-se o gráfico apresentado a seguir.

¹⁰¹ Informação disposta em: <https://undime.org.br/noticia/18-07-2017-10-32-mec-divulga-informacoes-sobre-o-pnaic-2017>. Acesso em Jan. 2017.

Gráfico 07- Expectativas Geral das Escolas participantes/2017



Fonte: Gráfico elaborado pela autora proveniente do questionário.

É observável no gráfico que a maior percentagem que corresponde a 15% estão as seguintes expectativas: a melhoria da qualidade da e na educação; alfabetizar com qualidade os alunos. Aparecem também, com o índice de 15% os que não responderam ao questionamento. Com 7% está a expectativa de que o programa se torna uma política de Estado e não de governo. Acredita-se que o PNAIC é um programa que faz parte de uma política maior que de fato deve ser firmado pelo governo sem ficar à mercê de decisões e posições políticas partidárias. Porque, muitas vezes, estas políticas educacionais maiores:

[...] voltadas para alfabetização historicamente foram pensadas para atender momentaneamente as necessidades governamentais, se traduzindo em ações

elaboradas conforme a intencionalidade de cada governo, diferenciando-se de um projeto forte e que é pensado a longo prazo. Assim, diferente do que temos visto, almejamos um planejamento de estratégias e financiamento para a alfabetização da criança que atenda à demanda de um país que ultrapasse períodos de governo e sua validade, ou seja, uma política de Estado (VIÉDES e BRITO, 2015, p. 149).

Nesse sentido, acredita-se que por ser uma parte dessa política maior, o Pacto deve se ser implementado de modo contínuo independentemente a bandeira partidária que estiver no governo para que seja permeado por ações, reflexões, novas tomadas de decisões de modo processual.

Destaca-se que o estudo apontou que com 8% cada, estão as seguintes expectativas: que o governo pense na educação como prioridade; que sejam definidos os Direitos de Aprendizagem; que haja o desenvolvimento da leitura, escrita e matemática; ter instrumentos eficazes de avaliação para as crianças com necessidades educacionais especiais. Com o mesmo índice de 8% ainda estão os que não têm expectativa por não conhecerem o PNAIC.

Chama a atenção às expectativas em torno da qualidade da educação e de que os alunos sejam alfabetizados com qualidade, neste viés acredita-se para tanto é preciso haja “[...] o reconhecimento de que a qualidade da escola seja uma *qualidade social*, uma qualidade capaz de promover [...] uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social” (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 15).

Em relação à expectativa de que sejam definidos os Direitos de Aprendizagem, convém salientar que ao analisar tal apontamento compreende-se que nem todas as respondentes conhecem a existência do documento, apresentado na página 94- 99 dessa pesquisa, intitulado “Elementos Conceituais e Metodológicos Para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º E 3º Anos) do Ensino Fundamental” que foi elaborado em 2012.

É importante salientar que tratar dos direitos de aprendizagem é imprescindível que tanto o coordenador pedagógico quanto o professor coordenador devem estar cientes desses direitos para que possa cumprir a sua função diante de tais direitos que estão em eixos para cada área de conhecimento.

Sobre a colocação da expectativa do PNAIC em promover instrumentos eficazes de avaliação, que venha propiciar a inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), em relação à avaliação externa, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a sua relação com o Pacto, pontua-se que:

O PNAIC é uma ação ampla e estruturada dentro da política que foi formulada para cumprir agenda de políticas focada no processo alfabetizador da criança e a ANA elaborada para monitorar de forma ampla como está a articulação entre as políticas implementadas e os resultados obtidos nos ciclos de alfabetização (TEIXEIRA, 2016, p. 76).

Frisa ainda a autora que a ANA é a primeira avaliação externa a nível nacional para avaliar o período escolar que diz respeito à primeira etapa de ensino da criança, sendo que na sua aplicação são:

[...] disponibilizados instrumentos para atendimento especializado as crianças com necessidades educacionais. Além disso, o INEP orientou que a escola oferecesse aos estudantes os mesmos recursos utilizados diariamente por eles. O atendimento especializado da escola, conforme exigência do Decreto nº 7.611/2011, foi utilizado para apoio à aplicação do teste aos estudantes com deficiências (Ibid, p. 94).

Mesmo assim vale dizer que a impressão na colocação que aparece no gráfico à primeira vista, demonstra a sua expectativa de que o Pacto nas suas formações inclua e apresente instrumentos avaliativos à nível escolar, capazes de avaliar as referidas crianças nas suas especificidades, o que de fato é imprescindível. Até porque o PNAIC frisa o objetivo de “[...] atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de ‘**Alfabetizar todas as crianças**, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental’” (BRASIL, 2017a, p. 03). Ou seja, inclusive essas crianças que apresentam necessidades educacionais.

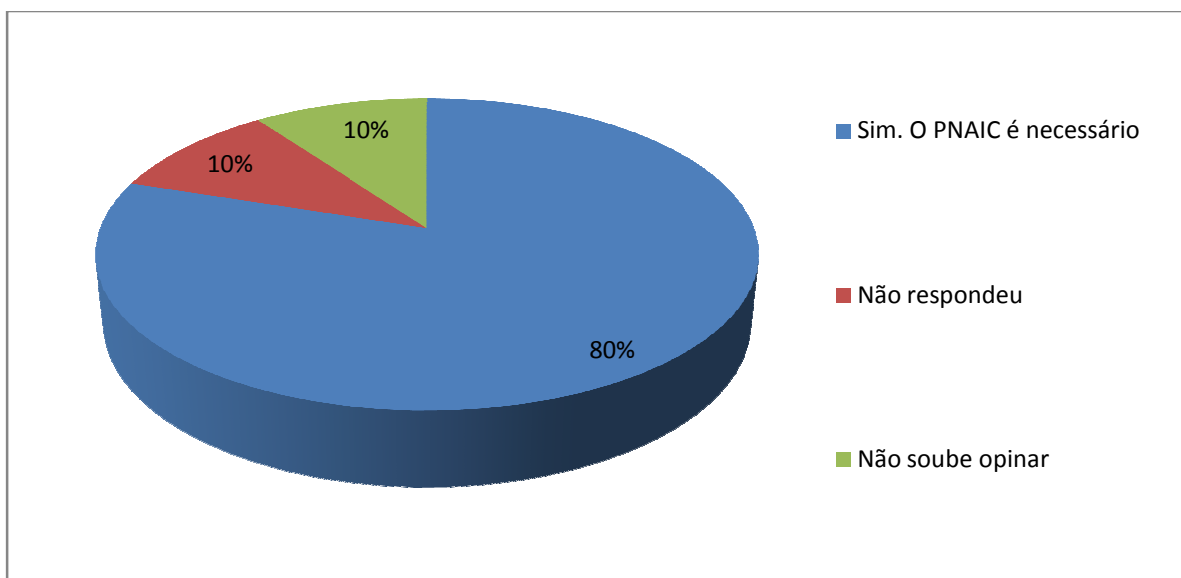
Houve ainda como apontamento no gráfico a expectativa de que haja formação no âmbito escolar via universidade sobre o PNAIC. Tal colocação retrata que há uma preocupação por parte da coordenação pedagógica em ampliar as discussões em torno do programa na escola e, ao mesmo tempo, considera a universidade como uma parceira nesse trabalho, o que é muito bom para estreitar os laços entre as instituições universitárias com o universo escolar.

Após levantar os aspectos positivos, as dificuldades e as expectativas em relação ao PNAIC, foi questionado às respondentes se o PNAIC é ou não necessário. Neste viés, em relação às respondentes da Escola A, com o maior índice de 67% estão os que acham que o PNAIC, enquanto a minoria, 33% não soube opinar.

Na Escola B 100% das respondentes colocaram que o PNAIC é necessário enquanto na Escola C esse índice aparece com 75%, seguido de 25% correspondente os que não

responderam o questionamento. Numa visão geral do que dispuseram as respondentes das três escolas, apresenta-se o gráfico a seguir.

Gráfico 08- O PNAIC é ou não necessário/2017



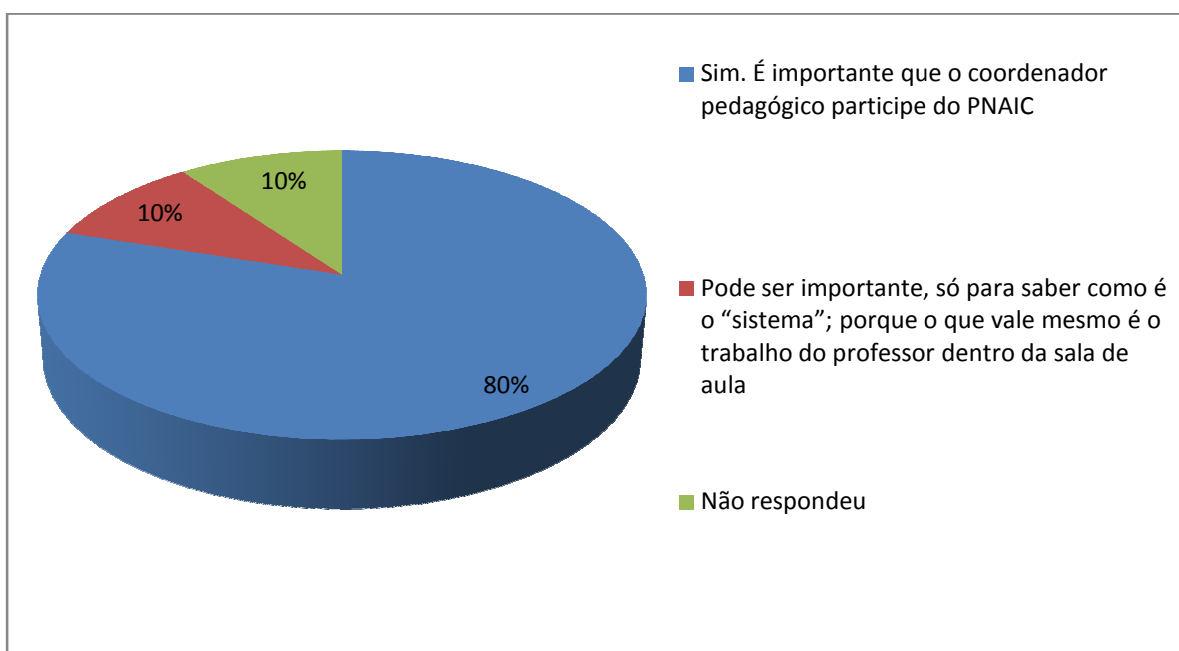
Fonte: Gráfico elaborado pela autora proveniente das respostas do questionário.

É nítido no gráfico que a grande maioria, que corresponde a 80% das respondentes, considera que o PNAIC é um programa necessário no âmbito das suas escolas, enquanto 10% não souberam opinar, bem como, 10% não responderam ao questionamento. Ressalta-se que aqui há concordância com a maioria das respondentes porque, assim como estas retrataram, o Pacto é um programa necessário tendo em vista que a formação continuada é de suma importância ainda mais quando alia a teoria e prática, conforme é proposta do programa.

Buscou-se ainda levantar das respondentes de estas acham importante que o Coordenador Pedagógico participe do PNAIC. Neste sentido, 67% das respondentes da Escola A consideraram a importância da coordenação pedagógica participar do programa, enquanto 33% colocaram que é importante a participação da coordenação pedagógica só para saber como é o “sistema” porque o que vale mesmo é o trabalho do professor dentro da sala de aula.

Destaca-se que 100% das respondentes da Escola B consideram que é importante que o coordenador pedagógico participe do Pacto, enquanto na Escola C 75% também consideram essa importância e 25% não responderam ao questionamento.

A percentagem geral do que retrataram as respondentes das escolas estão apresentadas no gráfico que segue.

Gráfico 09- Importância da Participação da Coordenação Pedagógica no PNAIC/2017

Fonte: Gráfico elaborado pela autora proveniente das respostas do questionário.

Contata-se no gráfico que a maioria, ou seja, 80% das respondentes consideram ser importante que o Coordenador pedagógico participe do PNAIC, enquanto chama a atenção o índice de 10% ao colocar que é importante que a coordenação participe só para saber como é o “sistema” porque o que vale mesmo é o trabalho do professor dentro da sala de aula. Tal apontamento nos leva a duas análises. A primeira é de que há entendimento que de fato o coordenador pedagógico não tem como “obrigar” que o professor venha a trabalhar conforme o Pacto orienta. Por outro lado, é crível que é possível que a coordenação pedagógica desenvolva um trabalho voltado para a conscientização dos professores. Ao assumir essa função articuladora e mediadora há maiores possibilidades de engajamento dos seus pares na implementação do PNAIC no âmbito escolar. O que vem de encontro com o que diz a Portaria nº 826/2017 no Parágrafo 2º ao dispor que cabe “[...] aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade” (BRASIL, 2017c).

Compreende-se que o diretor escolar também é um gestor do processo de alfabetização no âmbito escolar, todavia, esse profissional gestor ainda não está incluso no programa. Convém deixar em evidência que não houve, dentre as respostas, nenhuma colocação a respeito da importância da direção pedagógica participar do programa, ponto esse que deve

ser considerado e repensado ao considerar que a participação deste no Pacto é imprescindível para atuar junto às suas instituições escolares.

Neste sentido, é preciso que haja a integração da direção escolar para que participe para além do apoio indireto, sendo este efetivado como um participante direto e parte integrante do programa, até porque nas referidas escolas, seus PPPs abordam a gestão na perspectiva democrática e para tanto é primordial, a participação de todos.

Em linhas gerais, o que se apreende com a pesquisa é que, existem funções atribuídas pelo Pacto aos Coordenadores Pedagógicos do Processo alfabetizador, contudo, tais funções não estão sendo efetivadas na sua totalidade no âmbito escolar.

Mesmo que tenha melhorado o planejamento coletivo, a ampliação dos registros e avanços em relação à teoria e prática, nem todos os coordenadores pedagógicos têm conhecimento de qual é a função no âmbito do PNAIC. Também não tem realizado a disseminação das discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação do programa no âmbito das instituições escolares em pesquisa.

Assim sendo, constatou-se que ainda é preciso ampliar a disseminação das ações do programa nas instituições escolares, sendo essa articulação de grande importância na reflexão teórica e na consolidação das práticas pedagógicas vindo a contribuir nas resoluções de questões em meio ao ambiente escolar e propiciando a sua transformação de modo significativo e necessário.

Diante o exposto constatou-se que a legislação do PNAIC coloca como função dos coordenadores pedagógicos apenas as ações pedagógicas e, diferentemente da legislação do município de Dourados, a indisciplina não aparece entre tais funções. Em relação à burocracia, o programa não apresenta o termo, contudo, nas entrelinhas e em ações junto ao SIMEC existem situações burocráticas que precisam ser cumpridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa Dissertação partiu da compreensão que o coordenador pedagógico é primordial na articulação e mediação no universo escolar. Neste sentido, teve por objetivo analisar a função do coordenador pedagógico na gestão do processo alfabetizador da criança em relação às orientações decorrentes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

A metodologia foi de natureza qualitativa e concretizada por meio de pesquisa Bibliográfica, Documental e de Campo. Teve como campo empírico três escolas da Rede Municipal Pública de Ensino de Dourados/MS. Nesse sentido, buscou-se interagir com os sujeitos focos da pesquisa das escolas participantes sendo esses 10 Coordenadores Pedagógicos, cujo instrumento foi o questionário composto por questões alternativas e dissertativas.

No âmbito da SEMED, houve a participação da Coordenadora Local do PNAIC, por meio de entrevista semiestruturada, ou seja, composta por perguntas questões alternativas e dissertativas previamente elaboradas, contudo, com possibilidades de intervenção no decorrer do diálogo.

O que se apreende com a pesquisa é que no cenário brasileiro no ano de 2010 os dados estatísticos apresentavam o alto índice de crianças que não estavam sendo alfabetizadas ao final do 3º ano do ensino fundamental. É neste contexto que o PNAIC tem a sua origem no ano de 2012 como um meio de reverter este cenário, sendo este programa implementado no município de Dourados a partir do ano de 2013.

Constatou-se que a formulação do Pacto teve como inspiração programas como o PAIC e Pró-letramento, ambos direcionados à alfabetização da criança. Neste viés, o PNAIC tem como objetivo em cumprimento da meta 05 do PNE (2014-2024) alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental.

As suas ações são direcionadas por 04 eixos de atuação sendo esses: o eixo I que trata formação Continuada; o eixo II, materiais didáticos, tecnologias e literatura educacionais; o eixo III que trata da avaliação no nível da alfabetização; o eixo IV, gestão, controle e mobilização social.

Tendo como objeto da pesquisa a função do coordenador pedagógico na implementação do processo alfabetizador no PNAIC, foi necessário, primariamente, trilhar na busca para compreender a trajetória desse profissional na educação. Nesse sentido, por meio

de aportes referenciais e legislativos concluiu-se que ao longo do tempo, o perfil burocrático e administrativo permeia a função dos coordenadores pedagógicos.

Mediante o exposto no campo da legislação do município de Dourados este perfil de tratar tanto de questões burocráticas quanto da indisciplina também está posto como função da coordenação pedagógica. No ponto de vista da pesquisadora é crível que tanto um, a burocracia, quanto o outro, a disciplinar, de fato fazem e devem fazer parte da função do coordenador pedagógico, contudo, convém destacar que estes não devem ser responsáveis por todas e quaisquer situações burocráticas e indisciplinadas.

Explica-se que nessa pesquisa entende-se que faz parte da função da coordenação pedagógica o que aqui foi cunhada de “burocracias intrínsecas à função do coordenador pedagógico”. Estas são entendidas como situações burocráticas que fazem parte do exercício deste profissional. Isso, desde que estejam dentro do seu âmbito de gestão com vistas a proporcionar ao coordenador pedagógico, por meio de seus registros, maior visualização, interpretação, reflexão e ações que propiciem o avanço no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à concordância da pesquisadora que é função da coordenação pedagógica em tratar da indisciplina, desde que sejam as “indisciplinas relevantes intrínsecas do processo de ensino-aprendizagem”, compreendidas como aquelas que ocorrem quando os alunos estão sob os cuidados do professor dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Convém salientar que no estudo ficou compreendido que no cenário da educação no Brasil e no município, a coordenação pedagógica ainda está em busca da sua identidade profissional e em busca de conhecer qual é a sua verdadeira função.

No contexto do PNAIC, os estudos permitiram entender que o coordenador pedagógico não foi o sujeito foco da formação desde o ano de 2013, todavia, o município de Dourados o agregou na formação continuada desde o referido ano de 2013. Constatou-se que no âmbito do PNAIC há uma instabilidade em relação ao coordenador pedagógico, tendo em vista que este profissional não era integrado formalmente, depois no ano de 2016 foi integrado de modo oficial com direito à bolsa, posteriormente, em 2017, vê a sua bolsa sendo retirada. Assim sendo, considera-se que o coordenador pedagógico vê a sua participação formal mais oscilar no referido programa.

Mesmo assim, convém dizer, que há constatação na fala da Coordenadora Local do PNAIC/SEMED, Troian, de que existem coordenadores que estão fazendo a “diferença” no universo escolar tendo em vista que, com ou sem bolsa, têm demonstrado interesse e não têm medido esforços para participar das formações continuadas do PNAIC.

O Pacto colocou como atribuições aos coordenadores pedagógicos que neste estudo, são tidas como funções. Estas estão especialmente ligadas à busca da garantia dos direitos de aprendizagem da criança. Cabendo-lhe primordialmente a elaboração de diagnósticos do perfil das turmas do Ciclo de Alfabetização, exercer a função articuladora e mediadora entre seus pares. Cabe a este também zelar para que a organização do espaço seja um ambiente alfabetizador, ficar atento e buscar meios para que a criança tenha reforço escolar de modo a sanar e/ou amenizar as suas dificuldades. Devem discutir os resultados avaliativos do Ciclo de Alfabetização, internos e externos, e criar estratégias para que de fato os direitos de aprendizagem sejam garantidos.

Foram levantados, sob o de vista das respondentes, quais são os aspectos positivos, as dificuldades e as expectativas que estas têm em relação ao PNAIC. Neste viés, em relação aos aspectos positivos do Pacto, foram destacados: os estudos/discussões com boas referências teóricas; a reflexão e o repensar a prática pedagógica; a organização do trabalho pedagógico; formação de professores; continuidade e trocas de conhecimento; envolvimento do coletivo/planejamento; foco na aprendizagem por meio do lúdico; resultado positivo da ANA; ganho no apoio dos diretores e coordenadores; ganho na autonomia do professor; ganho nas estratégias e recursos; favoreceu a criação de registros escritos, filmagens, fotografias, etc. Neste viés, apreendeu-se que, o PNAIC tem relevância nas escolas.

Em relação às dificuldades, foram apontadas a falta de continuidade no cumprimento das ações do Pacto; a falta de incentivo ao professor; a rotatividade do professor; a falta de acompanhamento da família; os interesses das crianças irem além do interesse do aprender; o descumprimento de regras; violência, agressividade, negligência; adultização da infância; a descontinuidade do programa; atrasos de datas e não distribuição de materiais pelo Pacto.

A rotatividade dos professores alfabetizadores foi colocada como uma situação que dificulta a continuidade de implementação do PNAIC no âmbito escolar, contudo, é oportuno dizer que não estão seguindo a sugestão legislada no Documento Orientador do PNAIC/2014 sobre a importância de zelar para que haja a permanência desses profissionais no ciclo de alfabetização, sempre que possível, no acompanhamento das crianças de 1º ao 3º ano.

Dentre as dificuldades colocadas pelas respondentes das escolas em relação ao Pacto está a não-distribuição de materiais para as escolas o que também foi posto pela Coordenadora Local do PNAIC/SEMED como uma problemática.

Constatou-se que os eixos do PNAIC, citados anteriormente, têm como fio condutor a pactuação no compartilhamento de ações entre o âmbito federal, estadual, distrital e municipal. Por meio das suas legislações, mesmo que a palavra qualidade não esteja explícita

e aparece nas suas entrelinhas, o Pacto regulamenta sobre a gestão na busca pela melhoria da aprendizagem das crianças. Visa fazer o elo entre a dimensão extraescolar e a dimensão intraescolar na busca da qualidade da educação das crianças do ciclo de alfabetização.

Todavia, constatou-se com os apontamentos das respondentes, que ainda existe o desafio em relação a algumas das interlocuções do programa frente à qualidade do processo alfabetizador. Desafios esses ligados, especialmente, da necessidade do Pacto vir a garantir a continuidade de incentivo financeiro aos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos, assim como, pela imprescindibilidade de continuar a disponibilizar os materiais de apoio ao processo alfabetizador das crianças.

Convém salientar que, mesmo diante das dificuldades apresentadas na implementação do PNAIC, há expectativas das respondentes em relação ao programa sendo essas: a melhoria da qualidade da e na educação; o alfabetizar com qualidade os alunos; que o programa se torna uma política de Estado e não de governo; que o governo pense na educação como prioridade; que sejam definidos os Direitos de Aprendizagem; que haja o desenvolvimento da leitura, escrita e matemática; ter instrumentos eficazes de avaliação para as crianças com necessidades educacionais especiais; expectativa de que haja formação no âmbito escolar via universidade sobre o PNAIC.

Entre às expectativas citadas está a de que sejam definidos os Direitos de Aprendizagem o que mostra leva à compreensão de que nem todas as respondentes conhecem a existência do documento “Elementos Conceituais e Metodológicos Para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental” elaborado em 2012.

Apreendeu-se com a pesquisa que a grande maioria das respondentes das escolas, considera que o PNAIC é um programa necessário e, em concordância com o que foi disposto pela grande maioria, está a Coordenadora Local do PNAIC/SEMED, Troian, que também considera o Pacto importante e necessário. O que também é entendível pelo ponto de vista deste estudo.

Buscou-se ainda levantar das respondentes das escolas se estas acham importante que o Coordenador Pedagógico participe do PNAIC. Constatou-se também que a grande maioria das respondentes, considera importante que Coordenador Pedagógico participe do programa, em concordância com o apontamento de Troian, que acha imprescindível a participação da coordenação pedagógica na mediação e articulação do programa. Em concordância, considera-se imprescindível a participação deste profissional.

Observa-se que o Estado não tem respeitado o seu eixo I que trata da formação continuada, porque ficou evidenciado na pesquisa que há uma descontinuidade das ações formativas, que estas não têm sido realizadas na proporção de quando iniciou-se a implementação do programa.

Aliado a isso também se apreendeu que o eixo II do programa que diz respeito aos materiais didáticos, tecnologias e literatura educacionais, também está comprometido tendo em vista que não houve mais a disponibilização dos Cadernos de Estudo para as formações nos últimos anos, nem materiais complementares pelo programa para a base de apoio junto ao trabalho a ser implementado nas escolas. Mesmo que o Pacto tenha disponibilizado acesso em plataforma virtuais, é necessário também garantir materiais concretos.

Convém salientar, que se observou no estudo que o PNAIC, por conta da instabilidade política e financeira do país, tem sido afetado pela contenção de gastos, pela demora na liberação de verbas necessárias para que as formações fluam, em destaque o corte na concessão de bolsas para professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos, o que acarretou certo descontentamento.

Constatou-se que de fato existe o federalismo de cooperação no âmbito do PNAIC, contudo, esse regime de cooperação muda a amplitude dos espaços geográficos que cada ente atua, levando a entender o que mais fica a encargo da federação é a formulação das ações enquanto os demais entes, municípios e estados, cabe a implementação, ou seja, a execução.

Vale dizer que mesmo entre os entraves apresentados a partir de 2016 e 2017, os professores alfabetizadores do 3º ano, coordenador pedagógico do processo alfabetizador, professores da Educação Infantil (Pré-Escolar) e seus coordenadores pedagógicos, bem como os mediadores e articuladores do Programa Novo Mais Educação, foram agregados ao programa. Assim sendo, abarcou-se maior quantidade de crianças atendidas, o que é de grande valia e precisa ser deixado em destaque.

Após colocar toda essa complexidade que envolveu a pesquisa, cabe aqui, neste momento voltar os olhares para a questão basilar da pesquisa e buscar responder: Qual é a função do coordenador pedagógico na gestão do processo alfabetizador no PNAIC na Rede Municipal Pública de Ensino de Dourados/ MS?

Houve a compreensão durante a pesquisa de campo que, por um lado, no âmbito da função do coordenador pedagógico na implementação do Pacto, estes reconhecem em parte quais são suas funções junto ao PNAIC, tendo em vista que as colocações das respondentes não abrangeram todas as atribuições dadas pelo programa. Neste sentido, deixa-se em destaque que o estudo apontou que existem funções dispostas no programa que são de suma

importância, sendo essas o discutir dos resultados das avaliações internas e externas, com os seus pares, bem como, a realização de discussões sobre os conteúdos formativos nas escolas, todavia, estas funções não foram citadas pelas respondentes.

É preciso, neste viés, que o Coordenador Pedagógico do Processo Alfabetizador seja o mediador e articulador das ações do Pacto no universo escolar, especialmente, que venha a ampliar o diálogo com os professores sobre a necessidade de se continuar garantindo os direitos de aprendizagem nessa transição dos anos do processo alfabetizador para os 4º e 5º anos do ensino fundamental, o que ficou constatado que não vem acontecendo no âmbito das instituições escolares, participantes da pesquisa, à medida que devia acontecer.

Compreendeu-se que no âmbito do programa não há atribuições destinadas aos coordenadores pedagógicos que estão ligadas à indisciplina, contudo, mesmo que não fique explícito há ações burocráticas que precisam ser cumpridas pelos coordenadores pedagógicos, especialmente, pelo preenchimento de fichas no SIMEC que são tidas como “tarefas” e é preciso alcançar entre acima de 70% e 75% de cumprimento para receberem a certificação.

Mediante o exposto apreendeu-se que, por um lado, a implementação do PNAIC pelos coordenadores pedagógicos em consonância com os seus pares, ainda não alcançou a efetivação total na gestão do processo alfabetizador das escolas. Por outro lado, concluiu-se que não é somente o coordenador pedagógico que precisa cumprir a sua função. Isso porque para que o Pacto seja implementado nas escolas é preciso que antes haja, primariamente, o cumprimento das funções a nível federal, estadual e municipal, o que vem acontecendo tardiamente e que resulta na descontinuidade do programa.

Em suma, acredita-se que está posto tanto, na dimensão extraescolar à nível de Estado, quanto, na dimensão intraescolar à nível da gestão do processo alfabetizador nas escolas, o desafio de haver uma constante de reflexão/ação/reflexão/ação, com vistas às mudanças que venham agregar a qualidade no processo alfabetizador.

Salienta-se, contudo, que não há a pretensão de concluir a discussão em torno do assunto, mas sim que esta pesquisa possa ser ampliada por futuros olhares de modo que venha a desencadear novos estudos. Assim, nesse complemento de ideias vão-se fomentando os assuntos ligados à política educacional brasileira e contribuindo para que haja a qualidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

a) Bibliográficas

ABRUCIO, Fernando Luiz. Coordenação Federativa no Brasil: A Experiência do Período FHC e os Desafios do Governo Lula. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 24, p. 41-67, jun. 2005.

ABRUCIO, Fernando Luiz. **A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento-** in Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade / organizado por Romualdo Portela de Oliveira e Wagner Santana. – Brasília: UNESCO, 2010.

ABRUCIO, Fernando L. SOARES, Márcia M. **Redes federativas no Brasil: cooperação intermunicipal no Grande ABC.** São Paulo, Fundação Konrad Adenauer, 2001.

ACOSTA, Sidiane Barbosa. **Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município do Rio Grande/RS.** 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2016.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo, Segmento, ano 12, n. 142, fev. 2009. p. 38-39.

ALVES, Andréia Vicência Vitor. **Fortalecimento de Conselhos Escolares: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses.**2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2010.

ALVES, Andréia Vicência Vitor. **As formulações para a gestão da educação básica no Estado de Mato Grosso do Sul em interseção com as ações da União (1988-2014).** 2015. 285 f. Tese (Curso de Pós-Graduação em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

AQUINO, Raquel Blanco; ARANDA Maria Alice de Miranda. A Função da Coordenação Pedagógica da Escola no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC- In: Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão - ENEPE /UFGD: 5º Encontro de Ensino de Graduação; 7º Encontro de Pós-Graduação; 8º Encontro de Iniciação Científica; e 8º Encontro de Extensão. **Anais...** ISSN 2175-9812. Dourados: Editora UFGD, 2014. 1 CD-ROM.

AQUINO, Raquel Blanco; ARANDA, Maria Alice de Miranda. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Gestão Pedagógica. In: VII Semana de Educação e VII Seminário de Pesquisa da FAED/UFGD: educação, ética e diferenças no contexto escolar. **Anais...** ISSN 2357-7827. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados-MS, 2013. 1 CD-ROM.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. O Pacto brasileiro de alfabetização nos municípios de Dourados-MS e Uberlândia-MG: política educacional e gestão escolar. **Laplage em Revista** (Sorocaba), ISSN 2446-6220, vol.3, n.3, set.-dez. 2017, p.164-177

ARANDA, Maria Alice de Miranda. A política educacional com enfoque na alfabetização da criança. In: SCAFF, Elisângela A. S.; LIMA, Paulo G.; ARANDA, Maria Alice de M. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação Básica: desafios à alfabetização**. ISBN 978-85-7935-064-1.1ª. Ed.- São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2013. p. 157-167

ARANDA, Maria Alice de Miranda. **A Constituinte escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): uma proposta de gestão democrática**. 2004, 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. A política educacional com enfoque na alfabetização da criança. In: VI Simpósio Internacional da Linha de Políticas e Gestão da Educação: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente e II Seminário internacional de Educação de Pontal do triângulo Mineiro. **Anais...** ISSN 2237- 6445. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/ MG, 2011. 1 CD- ROM

ARANDA, Maria Alice de Miranda. Relação Pós-Graduação e Graduação pela qualidade da Escola Pública: focando para o processo de alfabetização da Criança. In: LIMA, P. G; LIMA, A. B.; _____. Políticas educacionais e qualidade do Ensino Superior (Painel) -XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais...** ISSN 2177-336X. UNICAMP. Campinas: SP, 2012.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Antônio Bosco de. Política e gestão do processo alfabetizador: uma análise da implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Municípios Brasileiros. In: XII Encontro de Pesquisa em Educação/ANPED - Centro-Oeste. ISSN: 2177-4927. **Anais...** Goiânia – GO, 2014.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Franciele Ribeiro. O Plano Nacional de Educação e a Busca pela Qualidade Socialmente Referenciada. **Educação e Políticas em Debate**, v. 3, 2014. p. 291-313. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas>. Acesso em dez.2017.

ARAÚJO, Jacqueline Nunes. **O processo de municipalização do ensino fundamental como via de descentralização: um estudo de caso**. In: Maria Couto Cunha: Gestão Educacional nos Municípios entaves e perspectivas. SALVADOR: EDUFBA, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo- **Cad. CEDES**, vol. 27, nº 72.Campinas Mai/Aug. 2007.

ARRUDA, Mareide Lopes de. **O ritmo e o tom da atuação do coordenador pedagógico no contexto do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o desenvolvimento profissional docente em Aquidauana/MS**. Campo Grande, MS: UEMS, 2016. 148f. 30 cm. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, 2016.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 79 p.

AZEVEDO, Sergio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. dos (et. al). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhais. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos V. “Gestão da Educação: Município e Escola”**, in: FERREIRA, N. S. AGUIAR, M. (orgs.). 6º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRITO, Vilma Miranda de. **A política educacional brasileira recente: novos contornos da ampliação da escolaridade obrigatória**. 2012. 156 f. Tese (Curso de Pós-Graduação em Educação)-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

CAMPOS, Bruno Cesar; CRUZ, Breno de Paula Andrade. Impactos do Fundeb sobre a qualidade do ensino básico público: uma análise para os municípios do estado do Rio de Janeiro. **Revista Administração Pública**. Rio de Janeiro/RJ, Mar./Abr. 2009.

CARDOSO, Beatriz. *et al.* **Colaboração interfederativa, política educacional e desigualdade no Brasil: Um Estudo de Caso Sobre a Implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. VIII Jornada de Sociologia de La UNLP- La Plata, 3, e y 5 de diciembre de 2014. Disponível em: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas/viii-jornadas-2014/PONmesa37Cardoso.pdf>. Acesso em 19 jun 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002 p. 168-200

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A questão federativa e a educação escolar**. In: Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade / organizado por Romualdo Portela de Oliveira e Wagner Santana. – Brasília: UNESCO, 2010.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições = The quality of education: concepts and definitions**– Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100- Especial, p. 921-946, out. 2007.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre o Trabalho de Campo**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, mp. a1rç 309/-125040,2 março/ 2002

FERNANDES, Francisco das Chagas. O Fundeb como política pública de financiamento da educação básica- **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 23-38, jan./jun. 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. p. 243- 318. Cortez, São Paulo, 2001.

FILHO, João Cardoso Palma. Políticas públicas de financiamento da educação no Brasil- **EccoS Revista Científica**, vol. 8, núm. 2, julho-dezembro, pp. 291-311 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil, 2006.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Educação municipal e efetivação do direito à educação**- Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 555-574, jul./set. 2011.

FREITAS Dirce Nei Teixeira de; KLAUCK Giseli Aparecida Caparros. A Política Brasileira Para Melhoria do Ensino Fundamental- **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 3, p. 15-27, Setembro/Dezembro 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 3ª ed. 87p, 2010.

GIL, Antônio Carlos- **Como elaborar projetos de pesquisa**. – Atlas4. ed. - São Paulo/ SP, 2002.

GIL, Antônio. Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008. (p. 44-46).

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. **Revista de Adm. de Emp.** São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

GUIMARÃES, José Luiz. **Do Fundef ao Fundeb**: uma breve reflexão sobre as recentes mudanças no financiamento da educação brasileira. In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). Legislação educacional. 1. ed. São Paulo: Páginas & Letras/Unesp, 2005. .

HORTA, Patrícia Rossi Torralba. **Identidades em jogo**: o duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental I na constante construção de seus papéis. 2007, 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: guia prático- Ed. Via Litterarum, Itabuna/ BA, 2010.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Organização e gestão da escola**: Teoria e Prática. 5ª Edição. Goiânia: Alternativa. 2004.

LIMA, Franciele Ribeiro. **Política e gestão do processo alfabetizador na relação PAR/PNAIC em Dourados, MS**: qual qualidade? 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

LIMA, Maria Angélica Pedrosa de. SANTOS, Diego Gomes do. SILVA, Thamine Araújo. Coordenador Pedagógico e a Construção de Sua Identidade. **Desafios e Realidades**. Caruaru,

PE, 2012. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV_EPEPE/t5/C5-182.pdf Pesquisado em: 09 Jul. 2017

LIMA, Paulo Gomes. Ciência e Epistemologia: reflexões necessárias à pesquisa educacional. **Quaestio** Sorocaba, v. 12, p. 109-138, Nov. 2010.

LIMA, Paulo Gomes; FABIANO, Letícia de Freitas Silva; PEREIRA, Meira Chaves. In: SCAFF, Elisangela A. S.; LIMA, Paulo G.; ARANDA, Maria Alice de M.(Orgs.). **Política e Gestão da Educação Básica: desafios à alfabetização**. 1ª. Ed.- São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2013. p. 157-167.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O Coordenador Pedagógico na Educação Básica: Desafios e Perspectivas. **Educere**, v. 2, p. 77-90, jul./dez. 2007.

LINS, Cristina Pires Dias. Projeto de Formação do PNAIC com vistas à qualidade: Diversidade Textual na Sala de Aula: Uma Proposta Interdisciplinar- ANPAE. **Anais...** Campo Grande, 2016.1 CD- ROM

LONGHI, Solange Maria; BORDIGNON, Luciane Spanhol. IDEB - Anos Iniciais e Anos Finais: Um Estudo Necessário na Formação de Professores Para o Ensino Fundamental. **Anais...** XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação- ANPAE, Recife, PE, 2013.

MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: EDICUPCRS, 1995.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas seus sujeito privados. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 44, p. 309-409, Maio/Ago.2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história** / Maria do Rosário Longo Mortatti (org.). – São Paulo: Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2011. x, 312 p.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. **O Jogo e a Construção do Conhecimento Matemático**. Publicação séries e ideias, nº 10, São Paulo, 1992.

NUNES, Emiliana Cristina Rodrigues. **O delineamento da política de alfabetização no Município de Dourados/MS: considerações sobre o Bloco Inicial de Alfabetização**. Dissertação. 2013. 122 f. (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SOUSA, Sandra Zákia. **O Federalismo e sua relação com a educação no Brasil**. In: Romualdo Portela de Oliveira e Wagner Santana: Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade/ organizado por Romualdo Portela de Oliveira e Wagner Santana. – Brasília: UNESCO, 2010.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2 ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PALUMBO, Dennis James. **A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América.** In: SOUZA, E. C. B. M. (Org.). A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares. Brasília: MEC/UnB, 1989.

PAZ, Fábio Mariano da. **O Ideb e a qualidade da educação no ensino fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas.** In: Encontro de Iniciação Científica (ETIC)- Presidente Prudente- SP, v.5, n.5, p. 1-28, 2009. Disponível em <<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1953/2082>> Acesso em 14 de jun. 2016.

PERBONI, Fabio. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros.** 2016. 268 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Presidente Prudente, 2016.

PIZZANI, Luciana. *et al.* A Arte da Pesquisa Bibliográfica na Busca do Conhecimento © **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012.

PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico: Aportes à Proposição de Políticas Públicas.** Cadernos de Pesquisa, v.42, n. 147, p. 754-771 set/dez 2012

SANTANA, Paulo Rafael de Souza. **Desafios da educação municipal: provocações e ponderações-** Londrina/PR, 2015.

SANTIN , Janaína Rigo; FLORES Deborah Hartmann. A evolução histórica do município no federalismo brasileiro, o poder local e o estatuto da cidade. **Just. do Direito Passo Fundo** v. 20 n. 1 p. 56-69, Passo Fundo, RS, 2006.

SANTOS, Laís Paula Freitas dos. **Alfabetizar ou não na Educação Infantil?** Possibilidades e Críticas Acerca Desse Ensino Nessa Etapa da Educação Básica. Campo Grande/MS, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação:** trajetória, Limites e perspectivas. 11º Ed. Autores Associados, (Coletânea contemporânea)- SP: Campinas, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Áurea Ribeiro da. **Gestão Escolar do Coordenador Pedagógico no Programa de Acompanhamento Escolar (PAE) em Escola Pública de Educação Básica.** 2011. 48 f. Monografia (Graduação em Pedagogia)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

SILVA, Graziela Triches da. Supervisor Pedagógico: Formador ou fiscalizador? **Revista de Educação, Ciência e Cultura.** Canoas, v.18, n. 02, jul/dez, 2013.

SILVA, Roberta da. **Os Desafios da Gestão da Formação de Professores do Programa Alfabetização na Idade Certa em Acopiara/CE.** Juiz de Fora, MG, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011. P. 15-84.

SOUSA, Ana Paula Moreira de. **Desafios à Gestão Escolar em Contextos Adversos**. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

TEIXEIRA, Olga Cristina da Silva. **Implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização na Gestão do Processo Alfabetizador em Dourados-MS**. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

TORRES, Julio Cesar. PISSAIA, Vitor Hugo. **Revista Temas de Administração Pública**- Edição - número 7 - Volume 4 - Ano 2012.

VARGAS, Marcia Michele Borchardt; ARANDA, Maria Alice de Miranda; DAN, Cristiane de Sá. **Atribuições do coordenador pedagógico nos imperativos legais e o enfrentamento com o cotidiano escolar**. Monografia (Graduação em Pedagogia)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

VASCONCELOS, Ana Claudia. O PDE e o IDEB no Sistema Municipal de Ensino: Uma Experiência Desafiadora da Apropriação e da Leitura dos Indicadores- In: **Anais... XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, SP, 2012.

VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso. BRITO. Vilma Miranda de. A Política Educacional de Alfabetização da Criança Consubstanciada pelos Programas, Projetos e Pactos: O Novo ou Tudo de Novo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 63, p. 147-171, jun. 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE** – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Interação entre aprendizado e desenvolvimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOSTSKY, Lev Semyonovich. **Obras Escolhidas V. IV**- Madrid: Centro de Publicaciones Del M. E. C. y Visor Distribuciones, 1996.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis**: Marcas de Uma Experiência Democrática. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

b) Fontes Documentais

BRASIL. Lei de 15 de Outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República**. Rio de Janeiro/ RJ, 1827. .

BRASIL. Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República**. Brasília/DF, 1961.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República**. Brasília/DF, 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: MEC, 1996a.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 14 de 12 de Setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Casa Civil da Presidência da República do Brasil. Brasília, DF, 1996b.

BRASIL. **Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005. Altera os arts 6º, 30, 32, 87 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília: DF, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 a lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República**. Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Regulamenta a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República**. Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República**. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República**. Brasília, DF, 2007c.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: DF, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. Brasília: DF, 2010.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)** – Dados do Censo Demográfico, 2010.

BRASIL. Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**- Ações e Diretrizes. Brasília: DF, 2012a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Manual do Pacto. Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa 2012**. Brasília : MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Apresentação/ Formação do Professor Alfabetizador. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental- COEF. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º E 3º Anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: DF, 2012d. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10 jun. 2017

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejando a Alfabetização; Integrando Diferentes Áreas do Conhecimento Projetos Didáticos e Sequências Didáticas- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012e.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012f.

BRASIL. **Resolução Nº 4, de 27 de Fevereiro de 2013**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores

Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: DF, 2013a.

BRASIL. Lei Nº 12.796, de 04 de Abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, DF, 2013b.

BRASIL. **Portaria Nº 977 de 03 Outubro de 2013**. Altera a Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. Brasília: DF, 2013c.

BRASIL. **Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013**. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: DF, 2013d.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Apresentação- Alfabetização Matemática - A criança e a Matemática escolar- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Jogos na Alfabetização Matemática / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014b.

BRASIL. **Documento Orientador PACTO/ 2014**. Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2014. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: DF, 2014c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015a.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 90 de 15 de Setembro de 2015. Dá nova redação ao art. 6º da Constituição Federal, para introduzir o transporte como direito social. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, DF, 2015b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização/ Caderno para Gestores. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A Organização do Trabalho Escolar e os Recursos Didáticos na Alfabetização- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015d.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 10, de 4 de dezembro 2015.** Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a operacionalização da assistência financeira aos estados das regiões Norte e Nordeste para impressão de material de formação e apoio à prática docente, com foco na aprendizagem do aluno da educação básica. Brasília: MEC, SEB, 2015e.

BRASIL. **Portaria Nº 1.094 de 30 de Setembro de 2016.** Nova Redação dada à Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012 que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: DF, 2016a.

BRASIL. **Resolução Nº 6, de 1º de Novembro de 2016.** Estabelece normas e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da Formação Continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: DF, 2016b.

BRASIL. **Documento Orientador PNAIC em Ação 2016.** Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: DF, 2016c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Boletim Nº 1 – PNAIC/2016.** Sugestões à Formação dos Coordenadores Pedagógicos: Uma Etapa de Diagnóstico e Autoavaliação. Brasília: MEC, SEB, 2016d.

BRASIL. **Resolução nº 10 de 29 de dezembro de 2016 CD/FNDE/MEC.** Altera dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 10, de 4 de dezembro de 2015 e amplia a abrangência da assistência financeira para impressão de material de formação e apoio à prática docente, com foco na aprendizagem do aluno da educação básica aos estados, municípios e ao Distrito Federal. Brasília: DF, 2016e.

BRASIL. **Documento Orientador PNAIC em Ação 2017.** Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2017. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: DF, 2017a.

BRASIL. **Portaria nº 851 de 13 de Julho de 2017.** Define o valor das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores da pré-escola, alfabetizadores e do ensino fundamental, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC e do Programa Novo Mais Educação - PNME. Brasília: DF, 2017b.

BRASIL. **Portaria nº 826 de 07 de Julho de 2017.** Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Brasília: DF, 2017c.

BRASIL. **Ofício Circular nº 57 de 24 de novembro de 2017.** Dispõe sobre a adesão ao Programa Novo Mais Educação (PNME). Brasília: DF, 2017d.

CEARÁ. **Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007.** Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa- PAIC - de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Série 2 Nº 239 Caderno 1/2. Fortaleza/CE, 2007.

CEARÁ. **Lei nº 15.921 de 15 de dezembro de 2015.** Institui o Mais Alfabetização na Idade Certa (MaisPaic). Fortaleza/CE, 2015.

DOURADOS. Lei Municipal nº 2.154 de 25 de setembro de 1997. **Institui o Sistema Oficial de Ensino do Município de Dourados MS e dá outras providências.** Dourados, MS, 1997.

DOURADOS. Lei Municipal nº 2.156 de 20 de outubro de 1997. **Cria o Conselho Municipal de Educação de Dourados e dá outras providências.** Dourados, MS, 1997.

DOURADOS. Conselho Municipal de Educação. Deliberação n. 028, de 05 de dezembro de 2006. **Dispõe sobre o Funcionamento da Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, no Sistema Municipal de Ensino de Dourados. Revoga as Deliberações COMED nº 006, 014 e 020 e dá outras providências.** Diário Oficial, Dourados, ano VIII, n. 1.928, de 14 dez. 2006a.

DOURADOS. **Decreto Municipal nº 4.099 de 27 de dezembro de 2006.** Institui o Programa de Acompanhamento Escolar (PAE). Dourados, MS, 2006b.

DOURADOS. Conselho Municipal de Educação. Deliberação n. 001, de 21 de outubro de 2008. **Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, no Sistema Municipal de Ensino de Dourados e dá outras providências.** 2008.

DOURADOS. Plano Municipal de Educação 2015-2025. 2015.

DOURADOS. Escola Municipal Arthur Campo Mello. Projeto Político Pedagógico. 2017.

DOURADOS. Escola Municipal Sócrates Câmara. Projeto Político Pedagógico. 2016.

DOURADOS. Escola Municipal Clarice Bastos Rosa. Projeto Político Pedagógico. 2008.

Todos pela Educação- **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012-** Ed. Moderna, São Paulo, 2012. Disponível em:

<https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2012.pdf> Acesso em: 11 jun. 2016.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

À _____

Função _____

Curso o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade da Grande Dourados e tenho como Orientadora a Prof^a. Dr^a. Maria Alice de Miranda Aranda.

A pesquisa proposta tem como título- A Função do Coordenador Pedagógico na Implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Escolas da Rede Municipal Pública de Dourados/MS (2012-2017).

Está situada na Linha de Pesquisa- Política e Gestão da Educação do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE) e tem como propósito analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em relação à função do Coordenador Pedagógico na Rede Municipal Pública de Ensino de Dourados/ MS.

A segunda tem como título- Política, gestão e avaliação da educação básica: o processo alfabetizador da criança em foco (Chamada FUNDECT/CAPEX N° 11/2015-EDUCA-MS - CIÊNCIA E EDUCAÇÃO BÁSICA) que objetiva analisar políticas e práticas de gestão e de avaliação presentes no processo de organização e desenvolvimento da Educação Básica. Ambas, em seu bojo, propõe ampliar e disponibilizar conhecimentos necessários à formação do profissional da educação e também contribuir com os gestores educacionais e com a comunidade acadêmica sul-mato-grossense e brasileira no estudo de temas necessários e propícios para a configuração qualitativa da política educacional, enfatizando a gestão educacional e escolar.

Frente ao exposto, solicitamos de Vossa Senhoria a colaboração quanto a participar de uma entrevista com vistas a qualificar a pesquisa em pauta.

Assim, com o a certeza de que a Educação e nesta a Gestão da Alfabetização das Crianças é prioridade para todos nós, agradecemos de antemão sua preciosa colaboração e atenção.

Atenciosamente,

Cristina Pires Dias Lins
Mestranda

Maria Alice de Miranda Aranda
Orientadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Eu _____ declaro ter recebido da Pesquisadora **Cristina Pires Dias Lins** todas as informações necessárias a respeito dos objetivos e procedimentos metodológicos envolvidos na pesquisa- A Função do Coordenador Pedagógico na Implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Escolas da Rede Municipal Pública de Dourados/MS (2012-2017).

Declaro ainda que fui informada sobre a possibilidade de negar-me a responder as informações solicitadas nesta entrevista e/ou questionários em que haja penalidade de qualquer natureza.

Declaro,

- () Autorizar que minha identidade seja revelada.
- () Não autorizar que minha identidade seja revelada.
- () Concordo com a gravação da entrevista.
- () Não concordo com a gravação da entrevista.

Por fim, autorizo que as informações por mim prestadas sejam utilizadas nesta investigação e outras eventualmente publicadas.

Dourados, MS, _____ de _____ de 2017.

Função _____

Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

APÊNDICE C

**Questionário destinado aos sujeitos focos da pesquisa:
Coordenadores (as) Pedagógicos (as) do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano)**

I - Dados pessoais e profissionais do (a) Entrevistado (a)

01 – Nome: (sua identidade será preservada)

02- Sexo: () Feminino () Masculino

03- Idade: _____

04- Função: _____

05- Tempo na função: _____

06- Vínculo funcional: () permanente/efetivo () temporário

07- Participação no PNAIC/ Ano (s) () 2013 () 2014 () 2015 () 2016 () 2017

08- Tempo na educação: _____

09- Tempo de atuação na alfabetização: _____

10 - Curso de Graduação na área de: _____

11 - Curso de Especialização na área de: _____

12 - Curso de Pós-Graduação na área e: _____

() Mestrado () Doutorado

E-mail: _____

Telefone: _____

Local e data: _____

II- Dados sobre o assunto em pesquisa

01) Você conhece as diretrizes e objetivos do PNAIC? Justifique.

02) Houve ação (ões) implementada (s) na escola pelos Coordenadores Pedagógicos tida(s) como preparatória(s) em relação ao Boletim nº 01 PNAIC/2016 de 26 de setembro de 2016, com vistas a iniciar a formação no referido ano?

() Sim () Não

a) O que mudou?

b) Quais foram as alterações no trabalho?

03) Na sua concepção:

a) Qual é a função do (a) Coordenador Pedagógico no âmbito escolar? Tem cumprido, ou não, o seu papel? Por quê?

b) Qual é a função do Coordenador (a) Pedagógico (a) no âmbito do PNAIC? Tem cumprido, ou não, o seu papel? Por quê?

04)- Ao pensar no âmbito da sua instituição escolar, em relação ao PNAIC, aponte:

a)- Quais são os aspectos positivos ligados a sua implementação?

b)- Quais são as dificuldades encontradas na sua implementação?

c)- Quais são as expectativas em relação ao referido Pacto?

05) Sob o seu ponto de vista, ao pensar no âmbito escolar, é importante que Coordenador Pedagógico participe do PNAIC? Por quê?

06) No seu entendimento o PNAIC é necessário? Por quê?

07) Tem alguma outra questão em aberto para mencionar fatos não questionados nessa entrevista?

Obrigada pela sua preciosa atenção e colaboração!



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

APÊNDICE D

**Questionário destinado aos Coordenadores (as) Pedagógicos (as)
dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I**

I - Dados pessoais e profissionais do (a) Entrevistado (a)

01 – Nome: (sua identidade será preservada)

02- Sexo: () Feminino () Masculino

03- Idade: _____

04- Função: _____

05- Tempo na função: _____

06- Vínculo funcional: () permanente/efetivo () temporário

07- Tempo na educação: _____

08- Tempo de atuação na alfabetização: _____

09 - Curso de Graduação na área de: _____

10 - Curso de Especialização na área de: _____

11 - Curso de Pós-Graduação na área e: _____

() Mestrado () Doutorado

E-mail: _____

Telefone: _____

Local e data: _____

II- Dados sobre o assunto em pesquisa

01) Você conhece as diretrizes e objetivos do PNAIC? Justifique.

02) No seu entendimento:

a) Qual é a função do (a) Coordenador Pedagógico no âmbito escolar? Tem cumprido, ou não, o seu papel? Por quê?

b) Qual é a função do Coordenador (a) Pedagógico (a) no âmbito do PNAIC? Tem cumprido, ou não, o seu papel? Por quê?

03) O fato de você não participar do PNAIC influencia, ou não, em relação a dar continuidade ao atendimento das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental I, sendo estas oriundas dos anos iniciais, que foram focos do PNAIC? Justifique.

04) Você se interessa sobre as formações do PNAIC? As articula na transição dos anos iniciais (Ciclo de Alfabetização) para os anos finais do Ensino Fundamental I? Justifique.

05)- Como coordenador (a) dos anos finais do Ensino Fundamental I, ao pensar no âmbito da sua instituição escolar, em relação ao PNAIC, aponte:

a)- Quais são os aspectos positivos ligados a sua implementação?

b)- Quais são as dificuldades encontradas na sua implementação?

c)- Quais são as expectativas em relação ao referido Pacto?

06) Sob o seu ponto de vista, ao pensar no âmbito escolar, é importante que Coordenador Pedagógico participe do PNAIC? Por quê?

07) No seu entendimento o PNAIC é necessário? Por quê?

08) Tem alguma outra questão em aberto para mencionar fatos não questionados nessa entrevista?

Obrigada pela sua preciosa atenção e colaboração!



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

APÊNDICE E

Roteiro da Entrevista Semiestruturada Destinada à Coordenadora do PNAIC/ SEMED

I - Dados pessoais e profissionais do (a) Entrevistado (a)

01 – Nome: _____

02- Sexo: () Feminino () Masculino

03- Idade: _____

04- Função: _____

05- Tempo na função: _____

06- Vínculo funcional: () permanente/efetivo () temporário

07- Participação como Coordenadora Local do PNAIC na SEMED/ Ano (s) () 2013 ()
2014 () 2015 () 2016 () 2017

08- Tempo na educação: _____

09- Tempo de atuação na alfabetização: _____

10 - Curso de Graduação na área de: _____

11 - Curso de Especialização na área de: _____

12 - Curso de Pós-Graduação na área e: _____

() Mestrado () Doutorado

E-mail: _____

Telefone: _____

Local e data: _____

II- Dados sobre o assunto em pesquisa

01) Qual a atuação da SEMED em relação à função do Coordenador Pedagógico na implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em escolas da Rede Municipal de Dourados/MS do ano de 2012 ao ano de 2017?

02) Na sua concepção, qual é a função do Coordenador (a) Pedagógico (a) no PNAIC? Tem cumprido, ou não, o seu papel? Por quê?

03) Sob o seu ponto de vista:

a) É importante que Coordenador Pedagógico participe do PNAIC? Por quê?

b) Como era a gestão do processo alfabetizador por parte dos Coordenadores Pedagógicos antes destes participarem do PNAIC?

b) Como está a gestão do processo alfabetizador por parte dos Coordenadores Pedagógicos após estes participarem do PNAIC?

04) A Coordenação Local/SEMED articulou ação (ões) à ser(em) implementada (s) na escola pelos Coordenadores Pedagógicos tida(s) como preparatória(s) em relação ao Boletim nº 01 PNAIC/2016 de 26 de setembro de 2016, com vistas a iniciar a formação no referido ano?

a) O que mudou?

b) Quais foram as alterações no trabalho?

05) Ao pensar no âmbito municipal em relação ao programa, aponte:

a) Quais são os aspectos positivos ligados a implementação do PNAIC?

b) Quais são as dificuldades encontradas na implementação do PNAIC?

c) Quais são as expectativas em relação ao PNAIC?

06) No seu entendimento o PNAIC é necessário? Por quê?

07) Tem alguma outra questão em aberto para mencionar fatos não questionados nessa entrevista?

Obrigada pela sua preciosa atenção e colaboração!