



**UFGD** Universidade Federal  
da Grande Dourados  
Faculdade de Educação



**PPGEdu**  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação | UFGD

**SILVIA CRISTIANE ALFONSO VIÉDES**

**IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE  
ALFABETIZAÇÃO PARA A GESTÃO DO PROCESSO  
ALFABETIZADOR DA CRIANÇA  
(2012-2019)**

**DOURADOS-MS  
2021**

**SILVIA CRISTIANE ALFONSO VIÉDES**

**IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE  
ALFABETIZAÇÃO PARA A GESTÃO DO PROCESSO  
ALFABETIZADOR DA CRIANÇA  
(2012-2019)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alice de Miranda Aranda

**DOURADOS-MS  
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

V656i Viedes, Silvia Cristiane Alfonso  
IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO PARA A GESTÃO  
DO PROCESSO ALFABETIZADOR DA CRIANÇA (2012-2019) [recurso eletrônico] /  
Silvia Cristiane Alfonso Viedes. -- 2021.  
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Maria Alice de Miranda Aranda.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.  
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:  
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Política Educacional. 2. Alfabetização. 3. Gestão do processo alfabetizador da criança. 4. Pnaic.  
5. PMAIa. I. Aranda, Maria Alice de Miranda. II. Título.

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

©Direitos reservados. Permitida a reprodução

**IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO PARA A  
GESTÃO DO PROCESSO ALFABETIZADOR DA CRIANÇA  
(2012-2019)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alice de Miranda Aranda

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alice de Miranda Aranda - Presidente  
PPGEdu/UFGD

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Rosário Longo Mortatti – Membro Externo  
PPGE/UNESP

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vilma Miranda de Brito – Membro Externo  
PPGE/UEMS

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Giselle Cristina Martins Real – Membro Interno  
PPGEdu/UFGD

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréia Vicência Vitor Alves – Membro Interno  
PPGEdu/UFGD

Dourados-MS, 17 de agosto de 2021.

Aos meus filhos, Leandro e Victória, em tenra juventude, pela compreensão, amizade, cumplicidade e, sobretudo, por potencializarem a medida do meu sonho; e a todas as crianças brasileiras em fase de alfabetização, dedico esta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Por um princípio cristão, a Deus, ao permitir essa experiência de honrar, como pesquisadora, a política de alfabetização em consolidação ao direito da criança.

Aos meus filhos, Leandro e Victória; à minha nora, Letícia; aos meus pais, Hyldo e Perpétua; aos meus irmãos, Rosemary, Rosana, Ilson e, em especial, à Janete, que, além de irmã, é grande amiga. Essas pessoas não foram apenas meu ponto de apoio e perseverança, mas, acima de tudo, minhas fontes inspiradoras de vida.

Quero agradecer de modo muito especial à minha pequena grande moça Victória. Sem essa menina, não seria possível concluir a caminhada, pois esteve presente em todo percurso e percalços. Nas longas viagens de Aquidauana a Dourados, lá estava, secando minhas lágrimas e também plantando sorrisos em madrugadas frias e nebulosas ou em sol escaldante, porém superados. “Te amo e acredito na sua capacidade de concluir” se tornou o mote desses dias. Palavras têm poder, filha!

À minha Orientadora e luz na caminhada, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alice de Miranda Aranda, pela dedicação e sabedoria em ampliar o conhecimento sobre o objeto investigado, sempre atenta ao lado profissional, pessoal e emocional.

Às Professoras da banca examinadora, Doutoradas Maria do Rosário Longo Mortatti, Vilma Miranda de Brito, Giselle Cristina Martins Real e Andréia Vicência Vitor Alves, pelas valiosas contribuições realizadas.

Aos Docentes do Programa de Doutorado em Educação, do que tive a grata satisfação em participar das disciplinas ministradas: Doutoradas/Doutores Maria Alice, Fábio Perboni, Elisângela Scaff, Magda Sarat, Andréia Alves, Giselle Real, Morgana Agostini, Reinaldo dos Santos, Alessandra Furtado, pela ampliação dos conhecimentos em curso.

Às Secretárias do PPGEduc, Valquíria e Eliza, com ilibada disposição em atender nossas solicitações; e ao Grupo de Pesquisa GEPGE, pela ampliação dos conhecimentos adquiridos.

À Juliana Monteiro, confidente dos percalços e sucessos, amizade que o doutorado me concedeu em acréscimo, assim como as boas lembranças desse lugar, eternizadas em meu coração.

Aos gestores das secretarias municipais de educação das redes municipais de ensino de Aquidauana, Ladário, Coronel Sapucaia, Nova Andradina, Ivinhema e Japorã, que me acolheram, compreenderam a alfabetização da criança como prioridade e foram expansivos à pesquisa; e aos demais gestores escolares locais, pela relevante colaboração.

Instrui-vos porque teremos necessidade de toda vossa inteligência.

Agitai-vos porque teremos necessidade de todo vosso entusiasmo.

Organizai-vos porque teremos necessidade de toda vossa força.

*Antonio Gramsci, em L'Ordine Nuovo (1914)*

VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso. **Implicações da Política Educacional de Alfabetização para a gestão do processo alfabetizador da criança (2012-2019)**. Orientadora: Maria Alice de Miranda Aranda. 2021. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados – MS: UFGD, 2021.

## RESUMO

A presente Tese de Doutorado em educação tem por tema a gestão do processo alfabetizador da criança e por objeto de pesquisa os programas de governo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) em interlocução ao Programa Mais Alfabetização (PMAIAlfa). O objetivo geral é analisar, nas ações da Política Educacional de Alfabetização, as implicações à gestão do processo alfabetizador da criança em aspectos político-normativos e pedagógico-administrativos. O expoente teórico é recorrente em Gramsci, considerando que o papel da educação se impõe e é requisitado como uma totalidade contraditória em relação a si mesmo, considerando os elementos constitutivos de formação humana, enquanto ser social e historicamente constituído. Como metodologia, a abordagem qualitativa de características bibliográfica e documental foi organizada e analisada pelo arcabouço teórico. A pesquisa de campo, mencionando a escolha dos *lócus* pelos resultados em leitura da Avaliação Nacional de Alfabetização e maiores matrículas, trouxe os municípios de Aquidauana, Ladário, Coronel Sapucaia, Nova Andradina, Ivinhema e Japorã à pauta. Quanto aos aspectos político-normativos do Pnaic/PMAIAlfa, em nível nacional, trata-se da questão da continuidade descontínua, de caráter incrementalista das políticas públicas educacionais; em nível local, das questões democráticas, com eleição de diretores ainda não consubstanciada, pouca participação familiar e, de forma pouco expressiva, a percepção da proposta fragmentada e camuflada do PMAIAlfa. Quanto ao material, constatou-se que a qualidade atribuída ao Pnaic sofreu desmonte no PMAIAlfa. Do mesmo modo, no eixo avaliação, constatou-se, pelos relatórios da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que os resultados não são comparáveis, não refletem as implicações do Pnaic na formação, razões pelas quais não podem ser utilizados para comparar avanços ou retrocessos na alfabetização atribuíveis ao Pacto; já no PMAIAlfa, o eixo avaliação deixou de existir. Em implicações locais, os aspectos pedagógico-administrativos tiveram destaque à ordem pedagógica com questões relacionadas à formação que, embora participassem do curso, não demonstraram a fundamentação teórica à sua prática. Constatam-se ausência de monitoramento e currículos descontextualizados que foram perdendo a qualidade, não por conta do local, mas sim por dilemas políticos nacionais a partir de 2016. Já as questões quanto à omissão de tratar a diversidade jogada às expensas do Pnaic, foi por despreparo das formações locais. De ordem administrativa, o papel do diretor frente à gestão do processo alfabetizador é compreendido de forma gerencialista, além de problemas com lotação docente e discente em salas de alfabetização e ausência de um núcleo de alfabetização que atenda à rede com apontamentos para instituí-lo. Por outro lado, constataram-se gestores com iniciativas próprias à gestão do processo alfabetizador, no qual se insere o município de Nova Andradina. **Em Tese**, o cenário da Política Educacional de Alfabetização é pautado em contínua descontinuidade e a gestão do processo alfabetizador da criança dos municípios pesquisados, centralizados nos diretores e coordenadores pedagógicos, em grande parte, não percebe a necessidade de processos emancipatórios e políticos da escola, tampouco os processos de rupturas e descontinuidades dos Programas Nacionais às implicações da gestão, muito mais centralizadas aos aspectos pedagógico-administrativos do que político-normativos.

**Palavras-chave:** Política educacional. Gestão do processo alfabetizador da criança. Pnaic. PMAIAlfa.



VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso. **Implications of educational literacy policy for the management of the child's literacy process (2012-2019)**. Advisor: Maria Alice de Miranda Aranda. 2021. 261f. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, Universidade Federal da Grande Dourados – MS: UFGD, 2021.

### ABSTRACT

The present Doctoral Thesis in Education has as its theme the management of the child literacy process and as research object the government programs National Pact for Literacy in the Right Age (Pnaic) in dialogue with the More Literacy Program (PMAIfa). The general objective is to analyze, in the actions of the literacy education policy, the implications for the management of the child's literacy process in political-normative and pedagogical-administrative aspects. The theoretical exponent is recurrent in Gramsci, considering that the role of education imposes itself and is required as a contradictory totality in relation to itself, considering the constitutive elements of human formation, as a social and historically constituted being. As a methodology, the qualitative approach of bibliographic and documental characteristics were organized and analyzed by the theoretical framework. And the field research, mentioning the choice of locus based on the results in reading the National Literacy Assessment and higher enrollment, brought the municipalities of Aquidauana, Ladário, Coronel Sapucaia, Nova Andradina, Ivinhema and Japorã into the agenda. As for the political-normative aspects of the Pnaic/PMAIfa, at the national level, the issue of the discontinuous continuity, of an incremental character of public educational policies; at the local level, democratic issues, with election of directors not yet substantiated, little family participation and, to a lesser extent, the perception of PMAIfa's fragmented and camouflaged proposal. As for the material, it was found that the quality attributed to Pnaic was dismantled in PMAIfa. Similarly, the evaluation axis, it was found in the reports of the National Literacy Assessment (ANA) that the results are not comparable, do not reflect the implications of the Pnaic in training, reasons why they cannot be used to compare advances or setbacks in literacy attributable to the Covenant; in PMAIfa, the evaluation axis no longer exists. In local implications, the pedagogical-administrative aspects were highlighted in the pedagogical order with issues related to training that, although participating in the course, did not demonstrate the theoretical foundation for their practice. There is a lack of monitoring and decontextualized curricula that lost quality, not because of the location but because of national political dilemmas from 2016 onwards. by unpreparedness of local formations. Of an administrative nature, the role of the director in the management of the literacy process is understood in a managerial manner, in addition to problems with teaching and student staffing in literacy rooms, the absence of a literacy center that serves the network with appointments to institute it. . On the other hand, there were managers with their own initiatives to manage the literacy process, in which the municipality of Nova Andradina is inserted. In Thesis, the educational policy scenario for literacy is based on continuous discontinuity and the management of the child literacy process in the researched municipalities, centered on the pedagogical directors and coordinators, largely does not realize the need for emancipatory and political processes in the school, either the processes of ruptures and discontinuities of the National Programs to the implications of the management, much more centralized to the pedagogical-administrative aspects than to the political-normative ones.

Keywords: Educational policy. Management of the child's literacy process. Pnaic. PMAIfa.

## LISTA DE SIGLAS

AAA – Cadernos de Atividades de Apoio à aprendizagem  
ABAlf – Associação Brasileira de Alfabetização  
ABEB – Anuário Brasileiro da Educação Básica  
ABRINQ – Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos  
ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização  
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação  
CAIC – Centro de Atendimento Integral à Criança  
CAISE – Coordenação-Geral de Articulação e Integração dos Sistemas de Ensino Fundamental  
CAL – Ciclo de Alfabetização  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CAQ– Coordenador (a) Aquidauana  
CCS - Coordenador (a) Coronel Sapucaia  
CD – Câmara dos Deputados  
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária  
CF – Constituição Federal  
CJA – Coordenador (a) Japorã  
CLA – Coordenador (a) Ladário  
CMA – Centro Municipal de Alfabetização  
CNA – Coordenador (a) Nova Andradina  
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
COEF – Coordenação-Geral do Ensino Fundamental  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação  
DCS – Diretor (a) Coronel Sapucaia  
DICEI – Diretoria de Currículos e Educação Integral  
DIS – Distorção Idade-Série  
DJA – Diretor (a) Japorã

DLA – Diretor (a) Ladário  
DNA – Diretor (a) Nova Andradina  
DPE – Departamento de Políticas Educacionais  
EF – Ensino Fundamental  
EIEF – Educação Infantil e Ensino Fundamental  
EM – Escola Municipal  
EMI – Escola Municipal Indígena  
EMR – Escola Municipal Rural  
EPMEIEF - Escola Polo Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental  
FME – Fórum Mundial de Educação  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDECT - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul  
FUNDESCOLA – Fundo de Financiamento da Escola  
GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal  
IFMS – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPEA – Instituto de Pesquisas e Estudos Avançados  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIFE – Alfabetização para o Empoderamento  
LOA – Lei Orçamentária Anual  
MEC – Ministério da Educação  
MNP – Metas Nacionais Prioritárias  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio  
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE – Programa de Desenvolvimento da Escola  
PMAI – Programa Mais Alfabetização  
PME – Plano Municipal de Educação  
PNA – Política Nacional de Alfabetização  
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar  
Pnaic – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PNME – Programa Novo Mais Educação  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PÓLIS – Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais  
PRALER – Programa de Apoio a Leitura e Escrita  
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores  
PROFEDUC - Programa de Mestrado Profissional em Educação  
PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental  
PROPP - Pró-Reitoria de ensino de Pós-Graduação e Pesquisa  
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SciELO - *Scientific Electronic Library Online*  
SEB – Secretaria da Educação Básica  
SEED – Secretaria de Educação à Distância  
SEESP- Secretaria de Educação Especial  
SEIF – Secretaria de Educação Infantil e Fundamental  
TP – Cadernos de Teoria e Prática  
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
UEX's – Unidades Executoras  
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados  
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação  
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNIDERP - Universidade Anhanguera  
UNIGRAN - Centro Universitário da Grande Dourados

UNINTER - Centro Universitário Internacional

UNLD – *United Nations Literacy Decade*

UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Médias de estudantes alocados por turma e hora-aula dos anos iniciais de Aquidauana, Ladário, Coronel Sapucaia, Nova Andradina, Ivinhema e Japorã – Mato Grosso do Sul (2017).....	144
<b>Tabela 2:</b> Infraestrutura das escolas municipais com três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental do nacional ao local (2018) .....	159
<b>Tabela 3:</b> Ideb relativo aos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino do nacional ao local (2005-2019).....	165
<b>Tabela 4:</b> Investimento por estudante dos anos iniciais do ensino Aquidauana, Ladário, Coronel Sapucaia, Nova Andradina, Ivinhema e Japorã – Mato Grosso do Sul (2018) .....	167
<b>Tabela 5:</b> Distorção Idade-Série (DIS) dos estudantes em atraso escolar de 2 anos ou mais das escolas municipais com anos iniciais do Ensino Fundamental do nacional ao local (2016-2018) .....	169

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Pesquisas em Política e Gestão Educacional de Alfabetização no Portal Capes (2012-2020) .....	28
<b>Quadro 2:</b> Pesquisas em Política e Gestão Educacional em Alfabetização no Portal SciELO (2012-2020) .....	31
<b>Quadro 3:</b> Níveis de leitura identificados pela Avaliação Nacional de Alfabetização em municípios de Mato Grosso do Sul (2017).....	35
<b>Quadro 4:</b> Taxa de matrícula dos três primeiros anos do Ensino Fundamental dos municípios sul-mato-grossenses considerando os níveis de leitura (2018).....	36
<b>Quadro 5:</b> <i>Lócus</i> de pesquisa selecionados por níveis de leitura da ANA e maior taxa de matrícula (2019).....	37
<b>Quadro 6:</b> Gestores das redes municipais de ensino dos municípios pesquisados de Mato Grosso do Sul .....	38
<b>Quadro 7:</b> Movimentos emblemáticos da Unesco em favor da alfabetização (1981-2019).....	45
<b>Quadro 8:</b> Alfabetização da criança no Brasil: dos métodos de ensino ao processo de aprendizagem (1876 – 1980) .....	47
<b>Quadro 9:</b> Alfabetização em interlocução ao construtivismo, ao interacionismo linguístico e ao letramento.....	48
<b>Quadro 10:</b> Programas nacionais de alfabetização da criança em retrospectiva (1999-2011).....	67
<b>Quadro 11:</b> Programas de Alfabetização inter-relacionados na base documental oficial (2012-2019) .....	76
<b>Quadro 12:</b> Eixos estruturantes do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e Programa Mais Alfabetização (2012-2019) .....	77
<b>Quadro 13:</b> Escolas com três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Aquidauana – Mato Grosso do Sul (2018).....	147
<b>Quadro 14:</b> Escolas com três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino em Ladário – Mato Grosso do Sul (2018).....	150
<b>Quadro 15:</b> Escolas com três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino em Coronel Sapucaia – Mato Grosso do Sul (2018).....	152
<b>Quadro 16:</b> Escolas com três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino em Nova Andradina – Mato Grosso do Sul (2018).....	154
<b>Quadro 17:</b> Escolas com três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino em Ivinhema – Mato Grosso do Sul (2018).....	156

<b>Quadro 18:</b> Escolas com três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino em Japorã – Mato Grosso do Sul (2018).....	157
<b>Quadro 19:</b> Questões indissociáveis à gestão do processo alfabetizador da criança .....	141
<b>Quadro 20:</b> Gestão democrática para eleição de diretores dos municípios pesquisados (2015) .....	143
<b>Quadro 21:</b> Instâncias colegiadas e instrumentos da gestão democrática dos municípios pesquisados (2015) .....	146
<b>Quadro 22:</b> Dinâmica da gestão escolar – eventos, projetos e participação familiar dos municípios pesquisados (2020) .....	149
<b>Quadro 23:</b> Implicações sobre equipe administrativa e docente à gestão do processo alfabetizador dos municípios pesquisados (2015) .....	154
<b>Quadro 24:</b> Ação da gestão escolar à organização discente dos municípios pesquisados (2015) .....	156
<b>Quadro 25:</b> Questões formativas dos municípios pesquisados (2015) .....	159
<b>Quadro 26:</b> Questões financeiras e materiais da gestão escolar dos municípios pesquisados (2015) .....	170



## LISTA DE FIGURAS

<b>Gráfico 1:</b> Taxa de analfabetismo de pessoas entre 10 a 14 anos (2007-2015) .....	139
<b>Gráfico 2:</b> Taxa de Analfabetismo no Brasil por faixa etária (2016-2018).....	140
<b>Gráfico 3:</b> Taxa de escolarização de crianças e adolescentes entre 6 a 14 anos (2007-2015).....	141
<b>Gráfico 4:</b> Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Aquidauana, Ladário, Coronel Sapucaia, Nova Andradina, Ivinhema e Japorã – Mato Grosso do Sul (2017) .....	143

## LISTA DE APÊNDICES

<b>Apêndice A:</b> Infraestrutura Das Escolas Por Município.....	199
<b>Apêndice B:</b> Distorção Série-Idade Por Município .....	203
<b>Apêndice C:</b> Questionário <i>Online</i> .....	205
<b>Apêndice D:</b> Respostas Dos Gestores Ao Questionário Online Transcritas <i>Ipsis Litteris</i> ....	209

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo A:</b> Questionário do Diretor - Prova Brasil 2017.....	234
<b>Anexo B:</b> Manifestação da ABAlf e outras entidades sobre a PNA.....	242
<b>Anexo C:</b> Posicionamento da ABAlf frente ao Programa de Alfabetização “Tempo De Aprender” .....	253
<b>Anexo D:</b> Posicionamento da ABAlf sobre o Programa de Formação Continuada de Alfabetizadores/as baseado na Ciência da SEAlf/Mec.....	256

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1. O PROCESSO ALFABETIZADOR DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA E DA GESTÃO EDUCACIONAL .....</b>	<b>43</b>
1.1 A gestão do processo alfabetizador da criança: significado, conceito e concepção .....	43
1.2 A alfabetização da criança como política pública, de corte social e educacional.....	56
1.3 Programas Nacionais da Política Educacional de Alfabetização em retrospectiva .....	66
<b>2. DO PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (Pnaic) AO PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (PMAIfa): IMPLICAÇÕES À GESTÃO DO PROCESSO ALFABETIZADOR DA CRIANÇA .....</b>	<b>72</b>
2.1 Aspectos político-normativos dos programas em tela.....	72
2.2 Aspectos pedagógico-administrativos: formação, material e avaliação.....	77
2.3 Implicações à gestão do processo alfabetizador da criança: dos aspectos político- normativos aos pedagógico-administrativos do Pnaic/PMAIfa .....	91
<b>3. A GESTÃO DO PROCESSO ALFABETIZADOR DA CRIANÇA EM DADOS: DO NACIONAL AO LOCAL .....</b>	<b>137</b>
3.1 A alfabetização da criança em mapeamento: do cenário nacional ao local .....	138
3.2 Os municípios pesquisados e o cenário local: escolas, matrículas e infraestrutura .....	145
3.3 O Ideb local, investimento por aluno e distorção idade-série: outras implicações à gestão do processo alfabetizador .....	164
<b>4. DOS PROGRAMAS NACIONAIS ÀS QUESTÕES LOCAIS: OS GESTORES DO PROCESSO ALFABETIZADOR EM FOCO.....</b>	<b>137</b>
4.1 A gestão do processo alfabetizador da criança em implicações locais: questões indissociáveis .....	137
4.2 A gestão do processo alfabetizador em aspectos político-normativos locais.....	141
4.3 A gestão do processo alfabetizador em aspectos pedagógico-administrativos locais...	154
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>173</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>199</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>234</b>

## INTRODUÇÃO

A presente Tese de Doutorado<sup>1</sup> traz como tema a gestão do processo alfabetizador da criança e, como objeto de investigação, dois Programas Nacionais que direcionaram os caminhos da Política Educacional de Alfabetização da criança no Brasil, no entretempo 2012-2019: o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), do Governo Dilma, associando, para efeitos de análise, o Programa Mais Alfabetização (PMAI), do Governo Temer<sup>2</sup>, deste ponto em diante, Pnaic/PMAI.

Nessa direção, vincula-se à Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação<sup>3</sup> (PPGEdu) da FAED/UFGD, e ao Projeto de Pesquisa “A gestão do processo alfabetizador com enfoque na política educacional: do nacional ao local”, fomentado pelo Conselho Nacional de Pesquisa, que atualmente é chamado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados (CNPQ/PROPP/UFGD)<sup>4</sup>.

Este projeto deu continuidade à pesquisa intitulada “Política, Gestão e Monitoramento de Alfabetização em contextos escolares adversos”, vinculada ao Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (OBEDUC/CAPES), Edital 038/2010, que, entre muitos produtos, deu origem a dois Livros<sup>5</sup>, estudo que oportunizou que o termo “gestão do processo alfabetizador da criança” fosse cunhado, fundamentado o tratamento a ser dado ao tema da “Alfabetização” na Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação Básica”, do PPGEdu/UFGD.

---

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida no epicentro do cenário da Covid-19, declarado no dia 11 de março de 2020 pelo diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom, elevando o estado da contaminação pelo novo coronavírus como pandemia, com mais de 115 países com casos declarados de infecção, com mais de 465 mil mortes no Brasil, considerado como maior colapso sanitário e hospitalar da história. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus#>. Acesso em: 20 abr. 2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 02 jun. 2021.

<sup>2</sup> Apesar de a Política Nacional de Alfabetização (PNA) do Governo Bolsonaro fazer parte do entretempo mencionado, a mesma não é objeto desta Tese e institui-se como lacuna para pesquisas posteriores a esta Tese.

<sup>3</sup> Para aprofundar conhecimento sobre o PPGEdu/FAED/UFGD, conferir Santos e Oliveira (2020), com pesquisa intitulada “História e memória da educação na UFGD: os dez anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados” (2008-2018), capítulo do Livro intitulado “A UFGD na memória científica: contribuições do programa de pós-graduação em educação (REAL e MARQUES, 2020), lançado na *Webnar* de 3 de agosto de 2020, no Evento do Programa.

<sup>4</sup> Coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alice de Miranda Aranda, orientadora desta Tese de Doutorado.

<sup>5</sup> “Política e gestão da educação básica: desafios à alfabetização” (SCAFF, LIMA e ARANDA, 2013) e “Política e gestão da educação básica: discussões e perspectivas acerca da alfabetização da criança” (ARANDA, SCAFF e LIMA, 2017).

A gestão do processo alfabetizador da criança implica as tomadas de decisão sobre ações que venham contribuir com o êxito da alfabetização da criança em termos avaliativo, administrativo, pedagógico, político, cultural e de financiamento (ARANDA, 2013a, 2013b, 2013c, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018).

Nesta Tese, a gestão do processo alfabetizador foi organizada e analisada sob dois aspectos: os político-normativos e os pedagógico-administrativos. Por aspectos político-normativos, entende-se o conjunto das normas e regulamentos dos programas em âmbito nacional, analisados pelas fontes documentais explícitas na organização metodológica; e, por aspectos pedagógico-administrativos, compreendem-se a ação e a organização da gestão frente aos desafios administrativos que envolvem o ato pedagógico, especificidade dos Programas Nacionais Pnaic/PMAIfa, por meio de formação continuada, recursos materiais e avaliação.

Sobre o termo implicação, a etimologia deriva do latim *implicatio* e significa “[...]ação ou efeito de implicar, de obter algo como efeito, resultado, consequência, pressuposições que se subentendem de uma situação” (IMPLICAÇÃO, 2020). Significa também “[...] encadeamentos, inferências [...]” (IMPLICAÇÃO, 2021). No plural – implicações, termo que nesta Tese assume os efeitos dos Programas Nacionais Pnaic/PMAIfa à gestão do processo alfabetizador, em análise a seus aspectos político-normativos e pedagógico-administrativos dos gestores.

A política é compreendida em Palumbo (1994) como alvo em movimento, em razão de seu caráter dinâmico, processual e complexo, uma vez que se desenvolve no bojo de relações entre diferentes segmentos da sociedade, afetando a vida de todos os cidadãos e também sendo afetada por eles, empreendendo, nesta Tese, como aspectos político-normativos.

Já a política educacional é, antes de tudo, pública e de corte social (AZEVEDO, 2004) e, para esta Tese, assume o conceito com base em Palumbo (1994), por concebê-la como conjunto de decisões políticas e diretrizes gerais que objetiva nortear os agentes envolvidos no alcance das finalidades educacionais, condicionadas por conflitos e interesses.

A alfabetização defendida nesta Tese não se resume a pressuposto conceitual técnico, tampouco é entendida como tarefa apolítica. Alfabetização vai além do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em língua materna na fase inicial de escolarização e, assim, não está subsumida a métodos de ensino; envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional da criança, demandando “[...] a formulação de meios e modos mais eficientes e eficazes para implementar ações, visando concretizar essa inserção/inclusão, a serviço de determinadas urgências políticas, sociais e educacionais” (MORTATTI, 2010, p. 330).

O que justifica a relevância pessoal refere-se à dissertação desenvolvida junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da UEMS – PROFEDUC, que problematizou a política de alfabetização da criança pelo programa de governo Pnaic, no âmbito municipal de Anastácio/MS, em eixo formativo, em ampliação “ao ser” professora-pesquisadora-alfabetizadora.

A relevância social desta Tese consiste em firmar, nas ações políticas, normativas, pedagógicas e administrativas dos Programas Nacionais Pnaic/PMAIfa, como se organizam os aspectos da gestão do processo alfabetizador da criança, do nacional ao local.

A relevância científica desta Tese pauta-se em ampliar o conhecimento das implicações da Política Educacional de Alfabetização sistematizados pelos Programas Nacionais Pnaic/PMAIfa, em âmbito da gestão do processo alfabetizador, no que tange aos aspectos político, normativo, administrativo, pedagógico e avaliativo, modificando, inclusive, o estado do conhecimento sobre o tema.

Nesta conjuntura, a questão para formular a Tese foi: quais são as implicações da Política Educacional de Alfabetização consubstanciada pelos Programas Nacionais Pnaic/PMAIfa no entretempo 2012-2019<sup>6</sup> à gestão do processo alfabetizador da criança, pelos aspectos político-normativos e pedagógico-administrativos?

Dessa forma, o objetivo geral buscou analisar as implicações da Política Educacional de Alfabetização da criança para a gestão do processo alfabetizador nos aspectos político-normativos e pedagógico-administrativos.

Especificamente, os objetivos são:

- Compreender os mecanismos político-normativos e teórico-conceituais, concepções e significados da gestão do processo alfabetizador da criança;
- Aprender dos Programas Nacionais Pnaic/PMAIfa quais implicações estão prescritas nos aspectos político-normativos e pedagógico-administrativos, consubstanciados à gestão do processo alfabetizador da criança;
- Contextualizar os indicadores locais demonstrados pelo Ideb: investimento por aluno, distorção série-idade, número de escolas, infraestrutura e alunos matriculados concernentes à oferta do processo alfabetizador; e

---

<sup>6</sup> Justifica-se o entretempo 2012-2019 em decorrência da instituição do Pnaic pelo seu início, em 2012, até sua destituição por meio do PMAIfa, em 2019.

- Cotejar, nos espaços locais, quais implicações dos Programas Nacionais Pnaic/PMAIfa nos aspectos político-normativos e pedagógico-administrativos são concebidas à gestão do processo alfabetizador.

A construção teórica do pensamento gramsciano nesta Tese (GRAMSCI, 2000a, 2000b, 2001a, 2001b, 1991, 1986, 1984) centra-se na existência de um entrelaçamento entre os elementos constitutivos de formação humana, como ser social e historicamente constituído, a partir das contribuições da teoria de Estado ampliado, hegemonia, educação e intelectuais, que os tornam organicamente interdependentes.

É importante mencionar que o italiano Gramsci produziu sua escrita na primeira metade do século XX, entre 1929 a 1935. As primeiras traduções brasileiras foram produzidas em 1932, oficializadas em 1964 e publicadas em 1968, época que motivou o fracasso da edição, por razões como a radicalização da ditadura e o Ato Institucional nº 5.

Porém, na segunda metade dos anos 70, as obras de Gramsci, no Brasil, tiveram maior expressão de divulgação, considerando a atmosfera da relativa abertura política no Brasil, como aponta o tradutor dessas obras, Carlos Nelson Coutinho (2001a).

Gramsci (2001a) mostra a educação se impõe e é requisitada como um instrumento ambivalente de discriminação e equalização, de ocultação da realidade real e desocultação da mesma, oferecendo ampliação ao debate do tema da gestão do processo alfabetizador da criança e, mais precisamente, na educação, considerando a sua afirmação de que a educação é uma totalidade contraditória em relação a si mesma.

Como pontuado por Gramsci (2001c), nenhum plano de mudanças poderá ser realizado sem uma educação adequada aos interesses do proletariado, apontando para a necessidade de uma dialética e da conscientização histórica, que promovam uma nova perspectiva que assuma, como objetivo maior da educação, um projeto cujo enfoque seja centrado no homem.

Segundo Gramsci (1991), o contexto do entendimento social, além da discussão teórica, deve ter seu sustento na prática, a *práxis*, compreendida como a atividade humana pensada e analisada. Nesse sentido, a educação passa a exercer uma função crucial no processo de transformação da realidade vigente - em outras palavras, a educação, em Gramsci, pauta-se na união do saber e do fazer, para que todos possam ser sujeitos de sua ação social para intervirem na realidade para transformá-la.

Uma vez explanada a concepção teórica de educação em Gramsci, volta-se a outro ponto ao qual se firma esta Tese, que é o conceito de Estado ampliado, considerando que este se traduz em duas esferas de poder: a sociedade política, também chamada de Estado em sentido restrito, ou Estado-coerção, somada à sociedade civil, expressa em organismos que elaboram e



difundem ideologias, o lugar do consenso e da hegemonia ou, em outras palavras, “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia encouraçada na coerção” (GRAMSCI, 2000a, p. 244).

Nesse sentido, a noção de Estado abrange a sociedade política pelos mecanismos governamentais de domínio, com base no controle e na coerção, direcionadas pelas forças da ordem estabelecida e pela sociedade civil, lugar de difusão do consenso e da hegemonia, como já enfatizado, aqui compreendido como predomínio da coerção sobre a persuasão, ou seja, a análise do Estado ampliado implica o exercício da hegemonia por meio:

1) do consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce historicamente do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído por toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nas quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2001c, p. 21).

Observa-se que o conceito de hegemonia no pensamento gramsciano é concebido como direção e domínio, isto é, como conquista, por meio da persuasão e do consenso, não atuando apenas no âmbito econômico e político da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e, inclusive, sobre o modo de conhecer.

Nesse sentido, o conceito de hegemonia em Gramsci (2000b) caracteriza a liderança cultural-ideológica de uma classe sobre as outras. Trata-se da conexão dos conceitos de sociedade civil, organização e regulamentação das instituições que constituem a base do Estado, sociedade política, passagem da necessidade econômica para a liberdade política, da força para o consenso e hegemonia.

Sobre o consenso, Sander (1995) destaca teorias organizacionais e administrativas adotadas historicamente à luz do que denominou tradição funcionalista do consenso e tradição interacionista do conflito, sendo essa última a antítese da primeira.

Argumenta Aranda (2004) que a tradição funcionalista do consenso não tem sido capaz de oferecer elementos que expliquem fenômenos do poder, da ideologia, da mudança e das contradições que caracterizam o sistema educacional no contexto da sociedade contemporânea, motivo pelo qual a tradição interacionista do conflito é a que caracteriza as lutas para todos e não para grupos hegemônicos.

Esses grupos hegemônicos estão intrinsecamente relacionados aos intelectuais. Dore e Souza (2018) pontuam que a hegemonia é construída com base na luta incessante dos grupos sociais dominantes para obter o consentimento dos grupos sociais subalternos, que não é espontâneo, mas precisa ser educado.

A direção intelectual e moral depende dos intelectuais vinculados aos grupos sociais fundamentais que atuam nas várias organizações da sociedade civil de maneira a educar e alcançar o consenso dos demais grupos sociais a adotar, como sendo suas, formas de pensamento e de ação que atendem a interesses dos grupos dominantes.

De acordo com Gramsci (2001b), devem-se considerar a ampliação da categoria dos intelectuais no sistema social democrático-burocrático, no mundo moderno, a complexificação da organização escolar para a formação dos “modernos quadros de intelectuais” (*Ibid*, p. 33) e a função da escola como “[...] instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (*Ibid*, p. 20).

Cabe mencionar que a conjuntura em que Gramsci desenvolveu seus escritos é diferente da atual; instaurava-se, no mundo moderno, na conjuntura de primeira metade do século XX de Gramsci, o clima de 2ª Guerra Mundial, Pós-Guerra e Fascismo Italiano e, como tal, não é uma teoria imóvel, imutável e aqui se registra o empenho em aplicá-la na primeira metade do século XXI.

Na atuação dos educadores intelectuais orgânicos aqui destacados, pode-se identificar o exercício, em maior ou menor grau, de funções tanto dirigentes e organizativas no campo da educação quanto subalternas “da hegemonia social e do governo político” (GRAMSCI, 2000b, p. 21).

Mortatti (2019), ao discutir o papel desses intelectuais orgânicos que fazem parte da história da alfabetização brasileira, aponta que, apesar do relativo prestígio e confiança que esses educadores conquistaram e por meio dos quais buscavam o consenso espontâneo dos grupos que dirigiam, a elite intelectual que eles integraram não constituiu “vontade-capacidade de produzir consenso” (GRAMSCI, 2001c, p. 23) ou mostrou função do tipo instrumental em relação à ordem política e econômica existente ou desejada.

Compreender os aspectos aqui apontados contribui para a discussão de políticas em contextualização à gestão do processo alfabetizador que representem formas de resistência e luta para avanços nas relações democráticas e no cumprimento do dever constitucional como garantia ao direito de toda criança ser alfabetizada.

Portanto, o expoente teórico recorrente em Gramsci (1986) proporciona, pelas suas reflexões sobre a educação italiana, uma crítica à escola tradicional que capacita a elite

intelectual como dirigente do sistema educacional, com o propósito de conservar a ordem social e subjugar a maioria analfabeta, cristalizando a função da educação como conservadora, elitista e instrumental, questão atual, pensando os dias de hoje.

Como argumenta Dourado (2007, p. 925), ao analisar a constituição e a trajetória das políticas educacionais e os processos de organização e de gestão da educação, esses são “[...] marcados hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento em longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo”.

A história da alfabetização no Brasil é, do mesmo modo, marcada pela “[...] recorrência discursiva de mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputadas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais”, como preconiza Mortatti (2010, p. 330).

Em aproximação dessas análises oportunizadas por Dourado (2007) e por Mortatti (2010), à realidade da composição dos Programas Nacionais voltados à alfabetização da criança brasileira, as mudanças nas políticas de alfabetização ocorridas no complexo movimento de rupturas e continuidades prosseguem atuantes no Brasil.

Mesmo que muitas destas tradições pareçam silenciosas ou silenciadas, continuam presentes e disseminadas suas questões de fundo, especialmente as que induzem professores e pesquisadores: ao entendimento *equivocado* segundo o qual alfabetizar é uma tarefa técnica e apolítica, cuja eficácia depende exclusivamente de métodos de ensino; e, correlacionadamente, ao também *equivocado* apagamento das relações (intrínsecas) entre alfabetização e política (MORTATTI, 2019, p. 68).

Esse complexo movimento de rupturas ocorridas nas políticas educacionais, com efeito cascata nos processos de organização e de gestão do processo alfabetizador, tem a face mais visível na disputa dos Programas Nacionais de alfabetização, em ênfase – ou negação – a determinado método de cada momento histórico, ao oficializar um programa que o torna hegemônico, como observa Mortatti (2019).

Com efeito, acaba por induzir a professores e pesquisadores que alfabetizar é uma tarefa meramente técnica e apolítica, tentando dissociar essas relações entre alfabetização e política, o que não traduz a concepção de alfabetização assumida nesta Tese.

Argumenta ainda Mortatti (2019) que, no caso da alfabetização e seus métodos, as permanências e continuidades são secularmente resilientes em relação às rupturas desejadas pelos intelectuais orgânicos de cada momento, pois “não elaboraram compreensões

completamente novas”, mesmo quando assumiam papel de propositores da mudança e das desejadas rupturas com o passado, “tampouco conseguiram anular os efeitos das tradições que herdaram e em cujo âmbito formulavam o novo” (*Ibid*, p. 64).

Compreender os aspectos aqui apontados contribui para a discussão de políticas em contextualização à gestão do processo alfabetizador que representem formas de resistência e de luta para avanços nas relações democráticas e no cumprimento do dever constitucional como garantia ao direito de toda criança ser alfabetizada.

Portanto, analisar a política de alfabetização sobre as categorias gramscianas evidenciadas oportuniza ampliar a reflexão sobre os limites impostos pela sociedade capitalista dividida em classes e com marcante desigualdade social à discussão necessária de transformação da própria sociedade, na qual se inclui o debate sobre gestão do processo alfabetizador da criança.

Uma vez discorrido sobre a perspectiva teórica desta Tese em Gramsci, parte-se para a descrição metodológica. Adotam-se, para esta pesquisa, a abordagem qualitativa de característica bibliográfica, documental e de campo; e, como técnica de pesquisa, o instrumento de coleta de dados em forma de questionário.

A abordagem qualitativa nesta Tese é concebida em Esteban (2010) e Lüdke e André (1986, p. 13), por compreenderem que “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Quanto ao uso do questionário, pode ser definido como a técnica de investigação composta “[...] por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p. 128).

Assim, o questionário pode dispor de 3 modalidades de questões, quais sejam: a) fechadas, como conjunto de alternativas de resposta, a fim de que o respondente escolha a que melhor revele acerca de seu ponto de vista, com questões com escala, as quais possibilitam que haja uma gradação nas respostas; b) abertas, com a pergunta ao participante, de modo a deixá-lo à vontade para expressar suas ideias, sem que haja uma restrição para tal e; c) questões relacionadas, que possuem certa dependência com respostas dadas a questões anteriores. (GIL, 1999).

Considerando as contribuições de Minayo (2013, p. 22) “[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”, a realização da pesquisa bibliográfica

ocorre com vistas a identificar o estado do conhecimento sobre a temática em estudo, como também buscar elementos para análise dos dados obtidos no decorrer da pesquisa.

A organização bibliográfica caminhou no sentido de mapear o referencial teórico e investigações já existentes sobre o objeto, pela pesquisa do tipo estado do conhecimento e categorizando 6 grupos fundamentados pelos seguintes autores:

a) **Alfabetização:** Mortatti (2006, 2007, 2010, 2014, 2019); Kleiman (1995, 2008); Soares (1985, 1995, 2009, 2014, 2016, 2017); e Ferreira (1985, 2002, 2011);

b) **Criança/infância:** Ariès (1981); Delalande (2011); Mayall (2007); Crahay (2011); Gondra e Garcia (2004); e Sarmento (2008);

c) **Gestão do Processo alfabetizador:** Aranda (2013a, 2013b, 2013c, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018); Lins (2018); Lima (2016); Teixeira (2016); Aranda e Brito (2018); Aranda, Viédes e Lins (2018); e Mancin (2020); e

d) **Política (Pública/Educacional/Social/Ciclo):** Palumbo (1994); Villanueva (1993a, 1993b, 1993c); Perez Sanches (2005); Abrucio (2013); Lombardi e Saviani (2008); Lima (2016); Afonso (2001); e Azevedo (1997, 2001).

Nesse contexto, caminha-se para o desafio de mapear e discutir as produções acadêmicas concebidas pela pesquisa do tipo estado do conhecimento sobre a temática, pautadas em capturas da produção no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e artigos na SciELO.

No sentido de incorporar dados das publicações sobre Teses e Dissertações em alinhamento aos programas de alfabetização, utilizou-se de dois termos bolianos, quais sejam: ‘alfabetização *and* política’ (323.851 resultados), ‘Pnaic *and* gestão’ (323.021 resultados), ‘alfabetização *and* gestão’ (323.133 resultados); categoria dissertação e Tese; grande área do conhecimento: educação.

Os termos, recorrentes em ambas as buscas, apresentaram os seguintes resultados no portal SciELO: ‘alfabetização *and* política’ (28 resultados), ‘Pnaic *and* gestão’ (1 resultado) e ‘alfabetização *and* gestão’ (5 resultados), com buscas refinadas em: produção 2012-2020; coleções Brasil; periódico: todos; áreas temáticas: ciências humanas.

Diante disso:

O compromisso científico demanda centralmente formular problemas teóricos como forma de compreender e explicar a realidade e com a necessária coragem de propor outros pontos de vista para transformação social, mesmo que discordantes do consenso sobre as aparentes obviedades, geradas pela ‘verdade científica inquestionável’, que, simultaneamente, gera e retroalimenta constantemente demandas imediatistas e soluções

predeterminadas, com o objetivo de [simplesmente] eliminar os obstáculos à ‘melhoria’ desejada (MORTATTI, 2013, p. 22).

Nesse viés, permitiu-se identificar, organizar e categorizar a produção intelectual sobre a Política Educacional de Alfabetização, como também tomar conhecimento sobre o que já foi produzido. Além disso, contribuir como acréscimo na compreensão do que já foi discutido sobre o objeto de pesquisa, configurando auxílio para demarcar em que medida e sob qual aspecto o tema carecia de ser problematizado pela literatura. E ainda:

[...] é necessário, sobretudo, aprender a formular perguntas (cujas respostas ainda não sabemos) no diálogo com a realidade social, de que, dentre outros agentes/protagonistas, também fazem parte a comunidade científica, as instituições universitárias de ensino e pesquisa, os alfabetizadores e demais profissionais da educação básica [...], não se reivindica aqui a imposição da busca da ‘inovação’ (MORTATTI, 2018, 23).

Pelo arcabouço que compõe o total das produções e pelas razões de temas recorrentes não vislumbrarem o escopo deste trabalho, o que explica o descarte do volume, selecionaram-se como subsídio à pesquisa 2 Teses, 4 dissertações do Portal Capes e 4 artigos do Portal SciELO, no sentido de analisar os aspectos das produções em discussão à Política Educacional de Alfabetização, em contribuição à gestão do processo alfabetizador da criança, ilustradas pelas produções do Quadro 1.

**Quadro 1: Pesquisas em Política e Gestão Educacional de Alfabetização no Portal Capes (2012-2020)**

<b>Autor (a)</b>	<b>Orientador (a)</b>	<b>Natureza/Origem</b>	<b>Título</b>	<b>Ano de publicação</b>
MANCIN	ARANDA	Dissertação UFGD - MS	Do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (Pnaic) ao Programa Mais Alfabetização (PMAlfa): o novo ou tudo de novo?	2020
RAMOS	DIOGENES	Tese UFAL - AL	Política Pública Educacional de Alfabetização – Implementação do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa – Pnaic: o olhar dos sujeitos	2019
ALFERES	MAINARDES	Tese UEPG - PR	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização	2017
TEIXEIRA	ARANDA	Dissertação UFGD - MS	Implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização na Gestão do Processo Alfabetizador em Dourados-MS	2016

Continua

				Continuação
<b>Autor (a)</b>	<b>Orientador (a)</b>	<b>Natureza/Origem</b>	<b>Título</b>	<b>Ano de publicação</b>
LIMA	ARANDA	Dissertação UFGD - MS	Política e gestão do processo alfabetizador na relação PAR/Pnaic em Dourados, MS: qual qualidade?	2016
VIÉDES	BRITO	Dissertação UEMS - MS	Políticas Públicas em Alfabetização: O Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa no município de Anastácio - MS	2015

**Fonte:** Organizado pela autora com base em dados extraídos do Portal Capes (2020).

O rol de produções analisadas no Quadro 1 concebe os programas de alfabetização da criança relacionados com o Estado, em estreitamento ao controle no tocante à integração da classe trabalhadora à dinâmica da sociedade capitalista, como programas compensatórios padronizados pela lógica de política internacional, com foco na descentralização e fundamentados na formação centrada em prática docente.

Mancin (2020) considera a análise do processo alfabetizador da criança no bojo do Pnaic/PMAlfa, constatando que os programas intencionaram diminuir ao máximo os índices insatisfatórios de alfabetizados demonstrados pelas avaliações em larga escala, com destaque à busca por uma resposta para a questão norteadora da pesquisa, analisando mais similitudes do que diferenças entre os programas e mais descontinuidades do que continuidades, considerando o PMAlfa como “tudo de novo” e que, apesar do Programa ter sido implantado em 2018 e implementado nas escolas no mesmo ano, trouxe em seu bojo estratégias antes buscadas e estabelecidas em programas anteriores.

Ramos (2019) constatou que a gestão do Pnaic em âmbito municipal provocou um processo intermitente de descontinuidades de forma que resvalou na inefetividade na maioria dos municípios alagoanos, evidenciando que boa parte das gestões dos municípios “não se comprometeu” com o programa em sua totalidade, que a troca constante de orientadores de estudos e professores alfabetizadores foi determinante na descontinuidade das ações do programa e, ainda, que os sujeitos do programa não foram beneficiados pela ineficácia do PNAIC.

Alferes (2017) argumenta que o Pnaic apresenta modelos pedagógicos com vistas à competência e ao desempenho, em análise das ações dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores e apesar de apresentar potencialidades, como ações e estratégias definidas, material de qualidade, expõe, como maior limitação do programa, a descontinuidade, além de pontuar que não ocorre a clareza dos investimentos realizados no programa, que os professores

cursistas desistem da formação e que há ausência de espaço democrático para se discutir publicamente o Pnaic.

Teixeira (2016) analisa que os resultados trazidos pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e as implicações e as decorrências desta avaliação externa na gestão do processo alfabetizador oportunizado pelo Pnaic no município de Dourados-MS não foram percebidas pelos sujeitos da Escola - os gestores do processo pedagógico - como possibilidade de se tornar um importante orientador do processo alfabetizador da criança, se articulada aos demais processos afins.

Lima (2016) analisa a concepção de qualidade educacional evidenciada para a gestão do processo alfabetizador no espaço local, em duas ações da política educacional brasileira: o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Aponta que a concepção de qualidade desta relação para a gestão do processo alfabetizador não se distancia da proposição do Compromisso Todos pela Educação. Entretanto, prioriza-se o quantitativo, no caso os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação, da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional da Alfabetização, porém avança no sentido de priorizar os recursos tecnológicos, pedagógicos e didáticos, entre outros.

Viédes (2015) constata a qualidade de programas anteriores tanto quanto Pnaic, que, de forma direta ou indireta, em maior ou menor quantidade, teve o financiamento de propostas à valorização do profissional docente. Em razão disso, portanto, não podem ser desmerecidos, abandonados ou esquecidos, enfatizando-se que a consciência dos professores alfabetizadores de Anastácio-MS precisa de revitalização para que, independentemente da política pública de alfabetização às quais se submetem, presentes na realidade local, eles - considerando as políticas de governança que vão e vêm, cada qual estampando a própria marca e que não podem ser mais relevante que o papel desses docentes para o município - mostraram que a implantação do programa respondeu de forma positiva, uma vez que não existiam ações norteadoras próprias para alfabetização da criança.

Tal conjunto de informações serviu de análise com fins de refinamento, desenvolvimento e esclarecimento de ideias, haja vista a problemática anunciada. Da mesma forma, serviu de constatação da relevância não só para a compreensão de questões atuais da política educacional em alfabetização, mas, também, para traçar os delineamentos das implicações da gestão do processo alfabetizador da criança nesta Tese, decorrentes dos aspectos político-normativos, pedagógico-administrativos e avaliativos decorrentes dos Programas Nacionais Pnaic/PMAI, que, por esse viés, a torna original e inédita.



A seguir, pauta-se a composição dos artigos que discutem a Política Educacional de Alfabetização, organizadas pelo Quadro 2.

**Quadro 2: Pesquisas em Política e Gestão Educacional em Alfabetização no Portal SciELO (2012-2020)**

Autor(es)	Título	Periódico	Ano de publicação
ALFERES, MAINARDES	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2019
SILVA, CARVALHO, SILVA	Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações	Práxis Educativa	2016
MORTATTI	Um balanço crítico da “Década da alfabetização” no Brasil	Caderno Cedes	2013
LIMA, ARANDA, LIMA	Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira	Revista Ensaio	2012

**Fonte:** Organizado pela autora com base em dados extraídos do Portal SciELO (2020).

Alferes e Mainardes (2019) apresentam a revisão de literatura sobre o Pnaic no entretempo 2013-2016, abrangendo 64 trabalhos entre Teses, dissertações e artigos, apontando-o como uma política abrangente que conjuga diversas ações, entre as quais a formação continuada de professores alfabetizadores, sendo poucas as pesquisas que abordam o programa no contexto da sala de aula e como política educacional e, apesar de se constituir como condição necessária para melhoria da qualidade da aprendizagem no ciclo de alfabetização, não foi suficiente para promover uma alteração significativa dessa qualidade, pois “ênfatisa a formação continuada e a disseminação de determinadas concepções e práticas, por meio de materiais específicos” (ALFERES, MAINARDES, 2019, p. 48).

Silva, Carvalho e Silva (2016) analisam as políticas de formação de professores alfabetizadores no Brasil, materializadas pelo Pnaic e as estratégias que podem ser visibilizadas em seu processo de implementação, em cenário de reforma educacional, reconhecendo que as concepções de formação de professores colocadas em ação são potencializadas por meio de modos de individualização dos percursos formativos, ao mesmo tempo em que intensificam as formas de gestão governamental da ação dos professores alfabetizadores.

Os autores concluem que tal intervenção formativa aposta nos modelos de avaliação de larga escala como objetivo estratégico que produz esforços na direção de uma docência em inovação permanente, “apropriada para os regimes de inspiração neoliberal, predominantes nas políticas de escolarização mobilizadas no país” (SILVA, CARVALHO e SILVA, 2016, p. 15).

Mortatti (2013) evoca reflexões sobre as políticas públicas de educação e de alfabetização, nas quais os resultados indicam tanto a ruidosa conquista de alguns avanços quanto o agravamento de muitos problemas históricos, entre os quais se destacam os decorrentes do silenciamento da discussão em torno do conceito restrito e rudimentar de alfabetização, no qual, em consonância com o modelo político neoliberal, fundamentam-se as políticas educacionais e correspondentes “sistemas de avaliação” de habilidades e competências de leitura e escrita. Nas palavras da autora, essas habilidades e competências é que se espera que os alunos aprendam, sendo elas definidoras da função do professor como mero “provedor de estratégias” para essa aprendizagem.

Um artigo de Lima, Aranda e Lima (2012) analisa os condicionantes histórico-sociais das políticas educacionais no Brasil, o entendimento da participação como um dos canais do processo democrático e a gestão democrática da escola a partir da década de 1990, organizados em três eixos, a saber: a) políticas educacionais no Brasil: consensualidade e naturalização; b) participação e democracia induzidas na e para a escola no Brasil; e c) gestão democrática: olhares e leituras de mundo. Desse modo, o estudo evidencia a necessidade de processos emancipatórios e políticos da escola no Brasil - não condicionados por sua redução à lógica do mercado, mas, sim, orientados pelo processo de construção permanente da consciência coletiva.

Do mesmo modo que o conjunto de Teses e dissertações, os artigos mencionados ampliaram a literatura consultada, em caracterização aos aspectos políticos e de gestão, bem como os formativos, que, pelo viés investigado das implicações da gestão ao processo alfabetizador da criança, tornam esta Tese relevante, original e inédita.

Após a explanação metodológica da organização do referencial bibliográfico, é o momento de pontuar o *corpus* documental, pressuposto por Lüdke e André como análise documental (1986, p. 38) que “[...] busca identificar informações nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”, à análise dos marcos legais e quantitativos tendo como fontes assim sistematizadas:

a) Normatizações gerais:

- **Leis:** nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, 2014; nº 4.621/2014, que aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, 2014; Planos Municipais de Educação: nº 2.420/2015 - Aquidauana, nº 943/2015 - Ladário, nº1.221/2015 - Coronel Sapucaia, nº 1.260/2015 - Nova Andradina, nº 1.463/2015 - Ivinhema e nº 241/2015 - Japorã; nº 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país; nº 10172/2001, que aprova o PNE, 2001; nº 9.394/1996, que institui a LDB, 1996; nº 8.069/1990, que institui o ECA (1990) e a Constituição Federal (1988);

- **Decretos:** nº 9.965/2019, que institui a PNA; nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007);

- **Portarias:** nº 04/2018, que institui o PMAIfa; nº 142/2018, que revoga a portaria nº 04/2018 e institui o PMAIfa; nº 826/2017, que dispõe sobre o Pnaic e dá outras providências; nº 1.094/2016 (2016a), que dá nova redação à portaria 826; nº 1.144/2016, que institui o Programa Novo Mais Educação, nº 867/2012, que institui o Pnaic;

- **Ofícios:** nº 05/2019, nº 10/2019 e nº 90/2019, sobre o PMAIfa.

b) Materiais de apoio:

- **Cadernos dos programas:** Pnaic/caderno para gestores (2015a); Pnaic/caderno de apresentação (2015b); Pnaic-PNLD/Literatura na hora certa (2015c); Pnaic/Caderno 02 (2015e); Caderno de orientações do PNE (2014); Profa – Caderno de apresentação (2001); e, além dos cadernos dos programas, os cadernos de apresentação dos planos, tanto o Plano Nacional de Educação (2015d), quanto o Plano Municipal de Educação (2014b).

- **Outros Documentos:** Política Nacional de Alfabetização (2019); Documento orientador do Pnaic em ação (2017); Política Nacional de Alfabetização (2017f); Documento Orientador Pnaic em Ação (2016b); Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 (2015d); Cartilha Nacional de Alimentação Escolar (2014); Documento Orientador das ações de formação do Pnaic (2014<sup>a</sup>); ANA – Documento Básico (2014); Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental (2012); Apresentação do Pnaic (2012); Pnaic – aprendizagem do sistema de escrita alfabética (2012c); Gestar I – Guia Geral (2007); Plano de Desenvolvimento da Educação – razões, princípios e programas (2007); Praler – Guia Geral (2004); Profa - Módulo de formação (2001); Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997);

- **Relatórios:** Metas nacionais prioritárias da agenda de 100 dias de governo (2019); Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2019f); ANA – Microdados (2017); Relatório Saeb/ANA (2016), apresenta o panorama do Brasil e dos Estados (2018); Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016 (2016b); Relatório da ANA 2013-2014: análise dos resultados (2015); Relatórios de Avaliação e Monitoramento dos Planos Municipais de Educação<sup>7</sup> de Aquidauana (2020), Ivinhema (2020), Japorã (2017), Nova Andradina (2020).

---

<sup>7</sup> Trata-se dos municípios de pesquisa desta Tese, escolhas devidamente descritas na metodologia de seleção do *locus*, em sequência.

c) **Sítios eletrônicos:** com dados quantitativos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ‘QEdu’<sup>8</sup>, ‘Meu município’<sup>9</sup> e Simec<sup>10</sup>.

A partir da sistematização da análise bibliográfica e documental, volta-se ao elemento do *locus* sistematizado pelos: a) critérios de escolha dos municípios e b) critérios de escolha dos sujeitos participantes. Sobre a escolha dos municípios participantes da pesquisa, a seleção se deu por duas categorias: resultado do indicador de leitura pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e taxa de matrículas.

A primeira sistematização do *locus* consistiu na análise de 10 municípios, que representam 12,5% do total em Mato Grosso do Sul, com resultados sobre leitura evidenciados pela ANA<sup>11</sup>, em observação aos 5 resultados mais satisfatórios no alcance da alfabetização e aos 5 resultados menos satisfatórios no alcance da alfabetização, em panorama sul-mato-grossense, inseridos na totalidade dos 79 municípios e que representam 17,66% em nível insuficiente em leitura e 9,23% em nível suficiente em leitura, conforme microdados da ANA, analisados no total das redes municipais de ensino (BRASIL, 2016).

A partir desses números, passou-se ao próximo refinamento, considerando 2 situações: a) maiores níveis suficientes e insuficientes do indicador de leitura da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), escolha que não se dá ao acaso, mas parte de um viés conceitual interacionista que compreende a alfabetização como atividade discursiva, em que se aprende a ler e a escrever, uma vez que a ANA dissocia o processo em avaliar separadamente a leitura e a escrita, optando-se pelo indicador de leitura e; b) maiores matrículas.

De posse dessa informação, aplicou-se outro filtro de seleção, em observação às 6 maiores taxas de matrículas entre esses 10 municípios certificados pelo Censo Escolar 2018, totalizando 3 municípios com resultados mais satisfatórios e 3 municípios com resultados menos satisfatórios desse conjunto, ratificando que não se trata aqui de eleger bons e maus resultados, mas sim de demonstrar o contraste da realidade sul-mato-grossense pesquisada,

<sup>8</sup> O QEdu é um portal eletrônico idealizado pela Meritt e Fundação Lemann desde 2012, que disponibiliza dados e indicadores educacionais das escolas brasileiras. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/cidade/>>.

<sup>9</sup> O “Meu município” é um portal eletrônico que organiza e disponibiliza dados dos municípios brasileiros, que permite compreender, acompanhar e comparar como as prefeituras brasileiras arrecadam e gastam o dinheiro público que financia a educação. Disponível em: <<http://www.meumunicipio.org.br>>.

<sup>10</sup> Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle, disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/>>.

<sup>11</sup> O portal eletrônico do Inep prescreve que a ANA foi aplicada em terceira edição no ano de 2016 aos estudantes do 3<sup>a</sup> ano do ensino fundamental, com aplicação de testes de leitura, escrita e matemática. Em síntese ao foco da pesquisa, os testes de leitura foram formulados com 20 questões objetivas, com 04 alternativas de respostas.

evidenciada a partir dos Microdados da ANA<sup>12</sup>, conforme descrição das etapas seletivas para chegar aos 6 municípios escolhidos.

Em constituição aos grupos de municípios do MS, propôs-se: A (Aquidauana, Ladário e Coronel Sapucaia), considerados os maiores índices insuficientes do indicador de leitura e associados às maiores taxas de matrícula desse grupo e; B (Nova Andradina, Ivinhema e Japorã), considerados os maiores índices suficientes do indicador de leitura associados às maiores taxas de matrícula desse grupo.

O documento Microdados da ANA traz informações de desempenho sobre todos os municípios brasileiros, com os campos evidenciados assim nominados: a) REDE, com opção de abrangência Estadual, Municipal e Todos; b) LOCALIZAÇÃO, com três opções: Todos, Urbana e Rural; c) as proficiências<sup>13</sup> de LEITURA, ESCRITA e MATEMÁTICA, divididas pelos níveis de 1 a 4, em que, para o nível 1, tem-se como resultado insuficiente; e, no nível 4, suficiente para proficiência em Leitura e Matemática; e níveis de 1 a 5 para proficiência em Escrita (BRASIL, 2017d).

Como critérios de pesquisa, dos Microdados da ANA dos campos apontados, selecionaram-se: a) REDE: “Municipal/Todos”<sup>14</sup>; b) LOCALIZAÇÃO, “Todos” e, na ausência desse, optou-se por “Urbana”; c) PROFICIÊNCIAS, optou-se pelo indicador da “Leitura”, níveis 1 e 4, por compreender que essa etapa é elementar para as demais etapas, especificadas no Quadro 3.

**Quadro 3: Níveis de leitura identificados pela Avaliação Nacional de Alfabetização em municípios de Mato Grosso do Sul (2017)**

Nível de leitura insuficiente para ANA - GRUPO A		Nível de leitura suficiente pela ANA - GRUPO B	
MUNICÍPIO	Leitura Nível 1	MUNICÍPIO	Leitura Nível 4
Coronel Sapucaia	46,03	Japorã	24,39
Antônio João	45,78	Bandeirantes	21,63
Aquidauana	45,15	Ivinhema	19,24
Ladário	39,11	Nova Andradina	18,67
Porto Murtinho	36,24	Mundo Novo	16,67

Fonte: Organizado pela autora com base em Microdados da ANA (BRASIL, 2017d).

<sup>12</sup>Trata-se de publicação *on-line* (Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 23 out. 2018) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que permite acessar informações específicas sobre os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) por municípios, pela distribuição dos resultados por nível de Proficiências em leitura (nível 1 a nível 4), escrita (nível 1 a nível 5) e matemática (nível 1 a nível 4).

<sup>13</sup> Proficiência pode ser definida como o conjunto de habilidades latentes demonstradas efetivamente pelo desempenho dos alunos, como o que sabem, compreendem e são capazes de fazer. (LIMA, 2016).

<sup>14</sup>O município de Japorã não continha informação para o descritor “Municipal/Todos”, apenas para Rede “Todos” e Localização “Urbana”.

Assim, constata-se que, em Mato Grosso do Sul, a situação insuficiente de leitura, conforme os dados mensurados pela ANA, percebida aos estudantes do 3º ano do ensino fundamental, representa um percentual robusto sobre os municípios ou, em outras palavras, quanto maior o índice alcançado pelo nível 1, evidenciado nos municípios da amostra do grupo A, menor é o alcance da alfabetização da criança.

Do mesmo modo, a constatação do nível de leitura é considerada suficiente, conforme os dados mensurados pela ANA, nos municípios da amostra do grupo B, nos quais os índices satisfatórios estão aquém de representatividade quando comparados ao percentual apresentado pelo nível 1 de leitura dos municípios pesquisados, ou seja, significa pouca abrangência traduzida em minoria alfabetizada ao 3º ano do ensino fundamental.

Uma vez apresentado o *locus* de pesquisa pelos municípios evidenciados a partir dos resultados da ANA aplicada em 2016, em segunda e última etapa de seleção dos municípios, convém observar a taxa de matrículas certificadas pelo Censo Escolar 2018 via organização do portal eletrônico QEd<sup>15</sup>, em consulta aos seguintes campos: “Ano, Rede Municipal, Localização Urbana e Rural, Todas as Escolas”, expostas no quadro a seguir e no sentido de efetivar, a partir da proposição do *locus* pela ANA, quais serão os 6 municípios<sup>16</sup> participantes da pesquisa com maior taxa de matrícula, considerando os 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, em observação aos 10 municípios a serem retirados do Quadro 4.

**Quadro 4: Taxa de matrícula dos três primeiros anos do Ensino Fundamental dos municípios sul-mato-grossenses considerando os níveis de leitura (2018)**

Nível de leitura considerado insuficiente pela ANA					Nível de leitura considerado suficiente pela ANA				
MUNICÍPIO	Matrículas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental				MUNICÍPIO	Matrículas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental			
	1º	2º	3º	Total		1º	2º	3º	Total
Coronel Sapucaia	310	321	291	922	Japorã	160	172	227	559
Antônio João	84	83	113	280	Bandeirantes	86	106	74	266
Aquidauana	353	410	322	1.085	Ivinhema	308	493	190	991
Ladário	278	408	370	1.056	Nova Andradina	512	516	542	1.570
Porto Murtinho	358	222	293	873	Mundo Novo <sup>17</sup>	59	60	47	166

**Fonte:** Organizado pela autora a partir do Portal eletrônico QEd (2019).

Em observação ao Quadro 4, os municípios com nível de leitura considerado insuficiente pela ANA concentram maior número de matrículas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em ordem decrescente: Aquidauana, Ladário, Coronel Sapucaia, Porto

<sup>15</sup> Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

<sup>16</sup> Contemplam 3 municípios com nível suficiente de leitura e 3 municípios insuficientes de leitura.

<sup>17</sup> Esclarece-se que, apesar de Japorã ter sido um distrito de Mundo Novo, concentra o maior número de matrículas nos três primeiros anos do ensino fundamental e concentra maior população indígena.

Murtinho e Antônio João e, do mesmo modo, os municípios que apresentam nível de leitura considerado suficiente pela ANA, com maior número de matrículas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em ordem decrescente, são: Nova Andradina, Ivinhema, Japorã, Bandeirantes e Mundo Novo.

Desse modo, organiza-se a pesquisa sobre os municípios pelos critérios de seleção: a) evidenciados pelos índices suficientes e insuficientes em leitura da ANA; e b) pela taxa de matrícula em maior abrangência, ao pressupor que o tamanho das redes demonstra sua complexidade, conforme sistematização mostrada no Quadro 5.

**Quadro 5: *Locus* de pesquisa selecionados por níveis de leitura da ANA e maior taxa de matrícula (2019)**

<i>Locus</i> de pesquisa		Matrícula do Ensino Fundamental				
Municípios		Indicador de Leitura	1º	2º	3º	Total
Insuficientes em Leitura	Aquidauana	45,15	353	410	322	1.085
	Ladário	39,11	278	408	370	1.056
	Coronel Sapucaia	46,03	310	321	291	922
Suficientes em Leitura	Nova Andradina	18,67	512	516	542	1.570
	Ivinhema	19,24	308	493	190	991
	Japorã	24,39	160	172	227	559
TOTAL			1.921	2.320	1.942	6.183
ÂMBITO ESTADUAL - Mato Grosso do Sul			32.064	33.347	31.795	97.206
ÂMBITO FEDERAL - Brasil			1.913.559	1.925.955	2.180.746	6.020.260

Fonte: Organizado pela autora a partir de Microdados da ANA (2017) e Portal QEdU (2019).

Conforme demonstra o Quadro 5, a representação da matrícula, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental dos municípios e do estado de MS, acena maior concentração no 2º ano do ensino fundamental, enquanto que, na totalidade brasileira, detém-se ao 3º ano.

Os municípios constituintes dos *locus* pesquisados, quais sejam, **Aquidauana, Ladário, Coronel Sapucaia, Nova Andradina, Ivinhema e Japorã**, selecionados pelos critérios supramencionados, representam 8,5% do total de matrículas em âmbito estadual e 0,13% em âmbito federal, considerando que Mato Grosso do Sul representa, no cenário nacional, 1,61% de matrículas nos três primeiros anos do ensino fundamental e selecionados para a pesquisa.

Uma vez estabelecidos os critérios de escolha do *locus* e assim o constituído, mister se faz pontuar que essa amostra sul-mato-grossense representa um total de 7,5% dos 79 municípios que constituem o estado.

Passa-se, então, aos participantes da pesquisa, ou seja, aos gestores escolares constituintes de um sistema que, segundo Libâneo (2007), agrega pessoas, ao se referir à gestão escolar quando se associa à escola, “considerando o caráter intencional de suas ações e as

interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2007, p. 324).

Cabe mencionar que a gestão do processo alfabetizador considera, conforme Aranda, Lima e Teixeira (2017, p. 20-21), o “coletivo do processo [o diretor, o coordenador pedagógico, o professor, os pais ou outro responsável] é o ser e o fazer da escola”. Embora imbuído tal contingente de pessoa, esta Tese limita-se à gestão escolar, que compreende como participantes os diretores escolares e coordenadores pedagógicos, expansiva aos diretores adjuntos, auxiliares de coordenação pedagógica, das escolas das redes municipais de ensino do *locus* pesquisado, conforme especifica o Quadro 6.

**Quadro 6: Gestores das redes municipais de ensino dos municípios pesquisados de Mato Grosso do Sul**

Município	Diretor (a)		Coordenador (a)		TOTAL
	Sigla	Quantidade	Sigla	Quantidade	
Aquidauana	DAQ	7	CAQ	7	14
Ladário	DLA	1	CLA	1	2
Coronel Sapucaia	DCS	2	-	-	2
Nova Andradina	DNA	8	CNA	3	11
Japorã	DJA	3	CJA	2	5
Ivinhema <sup>18</sup>	-	-	-	-	-
TOTAL		21		13	34

**Fonte:** Organizado pela autora, com base no Questionário *online* do Apêndice C (2021).

O Quadro 6 mostra o total de gestores participantes dos municípios pesquisados, totalizando no geral 34 gestores, sendo 21 diretores e 13 coordenadores. Além da organização dos participantes em epígrafe, capturaram-se desses locais dados que configuraram a gestão local, encontrados no Portal QEdU a partir dos Microdados da Prova Brasil (2017), utilizando os seguintes filtros: diretores – escolas municipais, disponibilizados pela Prova Brasil<sup>19</sup>.

Importante mencionar que a Prova Brasil se destina ao público de 5º e 9º do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, porém tem o objetivo de avaliar a qualidade da educação pela participação do gestor e, nesse sentido, favoreceu extrair os dados da organização da gestão escolar dos locais pesquisados, mais detalhada no capítulo 4.

<sup>18</sup> O município de Ivinhema não devolveu o instrumento de pesquisa enviado, razão pela qual está sem informação.

<sup>19</sup> A Prova Brasil é utilizada para avaliar o sistema de ensino das escolas, cidades e estados brasileiros. Seu resultado é um dos componentes utilizados no cálculo do Ideb, que, ao utilizar outros fatores no cálculo, define uma nota que pode ir de 0 até 10 para as escolas, cidades, estados e para o Brasil.



Desta análise documental, 33 diretores da rede municipal de ensino dos municípios pesquisados responderam a esse questionário<sup>20</sup>, em 2015, prescrito no Anexo I desta Tese, dados divulgados em 2017, período no qual o Pnaic era empreendido nas escolas.

Portanto, a configuração da organização metodológica do processo alfabetizador com foco nos gestores foi: a) pesquisa de campo, pela técnica do questionário *online* desenvolvido pela pesquisadora com base nas referências utilizadas; e b) análise documental, pelo Questionário do Diretor da Prova Brasil, constante no Anexo I, organizado para efeito de análise do *locus* a partir de dados extraídos do Portal QEdu.

Após análise documental do questionário capturado no Portal QEdu, em combinação ao questionário *online* replicado, foram selecionadas as respostas que contemplaram de forma intrínseca as questões indissociáveis à gestão do processo alfabetizador dos locais pesquisados, nos aspectos político-normativos e pedagógico-administrativos.

Nesse sentido, estrutura-se esta Tese em 4 capítulos. O Capítulo 1 intitula-se “O processo alfabetizador da criança na perspectiva da política e da gestão educacional” e busca compreender os conceitos e fundamentos que circundam a temática da pesquisa. Para tanto, inicialmente, pontuam-se o significado, o conceito e a concepção da gestão do processo alfabetizador; depois, discorre-se sobre a relação vital entre criança e infância; adiante, pontua-se a alfabetização em perspectiva política que é, para tanto, pública, de corte social e educacional; e, na sequência, contextualizam-se os Programas Nacionais da política educacional de alfabetização.

O segundo Capítulo, intitulado “Do Pacto Nacional de Alfabetização (Pnaic) ao Programa Mais Alfabetização (PMAIfa): implicações à gestão do processo alfabetizador da criança”, analisa os programas nacionais que são o objeto da pesquisa. Para isso, em primeiro momento, situam-se os aspectos político-normativos dos programas em tela; na sequência, caracterizam-se os processos pedagógico-administrativos, que envolvem os processos formativos, materiais e avaliativos do Pnaic/PMAIfa, consubstanciados à gestão.

O terceiro Capítulo intitula-se “A gestão do processo alfabetizador da criança em dados: do nacional ao local” e é dedicado ao mapeamento dos indicadores e às condições locais às quais o tema supracitado está subjugado. Para tal fim, o primeiro item traz a alfabetização da criança em mapeamento: do cenário nacional ao local; em seguida, os municípios pesquisados e o cenário local: escolas, infraestrutura e matrículas; e, como encerramento do Capítulo, o Ideb

---

<sup>20</sup> Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/qedu-blog/questionarios-pb2015/Questionario+do+Diretor.pdf>. Acesso em 28 dez. 2020.

local, o investimento por aluno e a distorção idade-série: outras implicações à gestão do processo alfabetizador.

Intitulado “Dos Programas Nacionais às questões locais: os gestores do processo alfabetizador em foco”, o quarto Capítulo ocupa-se, no primeiro tópico, da gestão do processo alfabetizador da criança em implicações locais: questões indissociáveis; seguida da gestão do processo alfabetizador em aspectos político-normativos locais; e, após, os aspectos pedagógico-administrativos locais.

Por fim, apresentam-se as considerações finais da Tese, que constata os aspectos político-normativos e pedagógico-administrativos dos Programas nacionais, os quais reverberam implicações à gestão do processo alfabetizador da criança.

## CAPÍTULO I

### O PROCESSO ALFABETIZADOR DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA E DA GESTÃO EDUCACIONAL

A conjuntura atual da política educacional em contexto de alfabetização, permeada por contradições decorrentes do processo histórico, acentuada por aspectos econômicos e políticos, põe em xeque conquistas alcançadas por pesquisadores do tema e pelos legisladores educacionais, dando o tom ao processo de alfabetização da criança. Dito isso, o presente Capítulo tem como objetivo analisar o processo alfabetizador da criança na perspectiva da política e da gestão educacional.

Para tanto, organizam-se 3 tópicos: o primeiro joga luz ao significado, ao conceito e à concepção da gestão do processo alfabetizador, aborda as questões teóricas e conceituais concernentes à alfabetização e às suas especificidades e trata das concepções da relação vital acerca de criança, infância e gestão e suas especificidades; o segundo problematiza a alfabetização da criança como expressão política em contextualização teórica e como tal é pública, de corte social e educacional; por fim, no terceiro tópico, traça-se uma retrospectiva dos Programas Nacionais que foram constituídos historicamente ao longo do processo de redemocratização do país, como forma de contextualizar o foco desta Tese, o Pnaic/PMAIfa.

#### **1.1 A gestão do processo alfabetizador da criança: significado, conceito e concepção**

Estudos relativos ao processo alfabetizador da criança propõem o tema da gestão e da política educacional com enfoque às ações da escola pública de Educação Básica, em específico à etapa denominada Ensino Fundamental, nos anos iniciais, em relação aos encaminhamentos para a alfabetização da criança, oriundos do MEC e outros organismos nacionais e internacionais afins.

Para tanto, é fundamental compreender a centralidade da gestão do processo alfabetizador da criança, que compreende a alfabetização como direito e dever do Estado, a validade e os limites das políticas educacionais e a gestão na atuação do processo alfabetizador e do contexto organizacional, que engloba os aspectos político-normativos e pedagógico-administrativos.

Nesse sentido, os conceitos de alfabetização, criança, gestão e, sobretudo, política educacional são elementos vitais para compreender o tema da gestão do processo alfabetizador da criança.

A alfabetização, processo detido de complexidade, ecletismo e consubstanciado a raízes históricas, sociais e epistemológicas, relacionado ao direito de aprender a ler e escrever representa na vida do sujeito a inclusão social, cultural e política, motivo pelo qual se espelha tanto no exercício pleno de cidadania, quanto no nível de desenvolvimento de uma nação em âmbito sociocultural e político:

O sentido do termo ‘alfabetização’ e de sua importância política e social pode variar, quando nos indagamos sobre os responsáveis pela persistência do analfabetismo ou sobre qual a melhor forma ou solução para enfrentar esse problema no plano pedagógico, político e epistemológico. Independentemente das diferenças, porém, é consensual tanto a defesa da alfabetização como direito humano fundamental quanto a necessidade de muitos esforços e muitos investimentos para que o usufruto desse direito seja assegurado a todos no Brasil e no mundo. (MORTATTI; FRADE, 2014, p. 13)<sup>21</sup>.

Apreciar a alfabetização com sentido político e perceber essa variação do quanto é pauta relevante muito revela sobre os responsáveis governantes e, assim, não é uma questão de fundo na gestão do processo alfabetizador, mas deve ser percebida, destacada e problematizada.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (IBGE/PNAD) (2019), o Brasil possui 11,3 milhões de analfabetos, enfatizando-se as limitações e a urgência em saldar essa dívida histórica da alfabetização, que se arrasta há mais de quinhentos anos e, conseqüentemente, acaba por refletir nas tentativas de solução centradas nos Programas Nacionais brasileiros voltados à alfabetização da criança, em anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, a questão censitária busca, desde o período colonial, desvelar os dados sobre o analfabetismo brasileiro, considerando que, em razão das mudanças culturais, sociais e políticas do país, “[...] as definições de alfabetização, foram mudando também os critérios que permitem considerar uma pessoa analfabeta ou alfabetizada” (MORTATTI, 2004, p. 18).

Evoca-se a evolução dos conceitos de alfabetização em análise aos movimentos internacional e nacional, presumidos pela Unesco<sup>22</sup>, que dissemina ações relevantes no mundo, pela metodização e desmetodização nacional, considerando para esse estudo os pressupostos

<sup>21</sup> Tal citação refere-se à apresentação do livro “Alfabetização e seus sentidos. O que sabemos, fazemos e queremos?”, organizado pelas autoras Mortatti e Frade (2014).

<sup>22</sup> A Unesco, assim como a ONU, é um marco emblemático criado em 1945, após devastação causada pela II Guerra Mundial e proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948.

teóricos de Mortatti e fontes documentais de organismos internacionais. Nesse sentido, as relações da Unesco com a alfabetização reafirmam e asseguram a efetivação dos direitos por metas globais, em extenso conjunto de ações e iniciativas, em movimentos emblemáticos, configurados no Quadro 7.

**Quadro 7: Movimentos emblemáticos da Unesco em favor da alfabetização (1981-2019)**

Período	Unesco e alfabetização
1951	Compreende a alfabetização como capacidade de uma pessoa que sabe ler e escrever uma declaração curta e simples no seu dia a dia e entende aquilo que leu e escreveu.
1957	Compreende a alfabetização como um <i>continuum</i> de habilidades, inclusive de leitura e escrita, aplicadas a um contexto social.
1962	Amplia-se a compreensão da alfabetização ao fato de um indivíduo possuir o conhecimento e as habilidades essenciais que o capacitam a engajar-se em todas aquelas atividades necessárias para que ele tenha um funcionamento efetivo em seu grupo e em sua comunidade e cujas conquistas em leitura, escrita e aritmética tornam-lhe possível fazer uso dessas habilidades em prol de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade.
1965	Ocorre a Conferência Mundial de Ministros sobre a Erradicação do Analfabetismo. Introduce-se o conceito de alfabetização funcional, como um meio de desenvolvimento e não apenas um fim em si.
1966	Em conferência Geral da Unesco, conclama-se o dia 08 de setembro como o Dia Internacional da Alfabetização.
1975	Organiza-se o Simpósio Internacional de Alfabetização – Declaração de Persépolis, Irã. A alfabetização é descrita como uma contribuição para a libertação do homem, em vez de se limitar ao “processo de aprender as habilidades de leitura, escrita e aritmética”.
1978	Compreende a alfabetização como a capacidade que uma pessoa tem para engajar-se em todas aquelas atividades em que [o letramento] é necessário para que ela funcione de modo efetivo dentro de seu grupo e comunidade e também para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo matemático em prol de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade.
1990	Ano Internacional de Alfabetização declarado pela ONU; o papel crítico da alfabetização é destacado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, e no Marco de Ação para Atender às Necessidades Básicas de Aprendizagem adotado pela Conferência.
2000	Fórum Mundial de Educação em Dakar. A agenda apresenta a alfabetização como topo.
2003 a 2012	Década das Nações Unidas para Alfabetização. A Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento (LIFE) é o mecanismo para executar essa ação e melhorar as taxas de alfabetização em todo o mundo.
2015	Declaração de Incheon – Coreia; encapsula o compromisso com a Educação 2030 de fornecer educação de qualidade inclusiva e equitativa e aprendizado ao longo da vida para todos e reconhece o importante papel da alfabetização.
2019	Além de seu conceito convencional de ser um conjunto de habilidades de leitura, escrita e numeramento, atualmente, a alfabetização é compreendida como um meio de identificação, entendimento, interpretação, criação e comunicação em um mundo cada vez mais digital, mediado por textos, rico em informações e de rápidas mudanças.

**Fonte:** Organizado pela autora, com base em Harris e Hodges (1999) *apud* Mortatti (2004, p. 20), Mortatti (2013) e Unesco<sup>23</sup> (2019).

A partir da organização do Quadro 7, é possível verificar a evolução do conceito sobre alfabetização, que parte da capacidade da pessoa em saber ler e escrever, a incluir a aplicação desta capacidade em um contexto social, seguidamente ao acréscimo da aritmética em prol de seu próprio desenvolvimento e da comunidade.

<sup>23</sup>Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-quality/literacy/>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

Nesse sentido, ampliam-se os seus conceitos (agregando adjetivos, como alfabetização funcional), conclama-se o dia específico para evidenciá-la e se passa a descrever a alfabetização como contribuição à libertação do homem, não mais a limitando ao processo de aprender habilidades de leitura, escrita e matemática.

Além disso, como processo histórico e evolutivo, enfatiza-se a alfabetização, o processo de letramento (com pauta mais explícita à frente); engendra-a ao papel crítico aliado à qualidade inclusiva e equitativa; e, por fim, são compreendidas a interpretação, a criação e a comunicação em meio digital, de rápidas mudanças.

Em que pese tais nuances da Unesco sobre a alfabetização, constata-se que:

[...] há discordâncias sobre o próprio conceito de alfabetização, sobre a necessidade ou pertinência do termo letramento, sobre as relações entre alfabetização e letramento e sobretudo, divergências entre diferentes referenciais teóricos sobre os quais fundamentar o processo de alfabetização: linguísticos? fonológicos? psicogenéticos? cognitivos? socioculturais? ou ainda, recentemente, o referencial que vem sendo construído pelas neurociências? [...] há, em decorrência destas divergências [...] os que disputam paradigmas para a alfabetização: paradigma construtivista, fonológico, sociocultural... cada um com a defesa de uma verdade, de uma sua verdade (SOARES, 2014, p. 29).

A heterogeneidade teórica e conceitual da alfabetização explicitada pelas autoras é recorrente em determinados períodos, em determinadas sociedades e, em viés político, evidenciada por determinadas políticas de governo, verificadas por essa pesquisa, considerando que cada governo institui um programa de alfabetização em desmerecimento ao outro (BRASIL, 2012a, 2012b, 201c, 2017c, 2017d, 2018).

Firma-se teoricamente, em Mortatti (2004, 2006, 2007, 2014), por se perceber, do mesmo modo que a autora, que a face mais visível na história da alfabetização é sobre as disputas hegemônicas em torno dos métodos de alfabetização, por constituir historicamente a educação brasileira e imprimir, em cada época, a concepção de métodos, que abarcam em si, mecanismos diferenciados para compreender a alfabetização.

Dessa forma, “[...]constatam-se, na relação entre tematizações, normatizações e concretizações, complexos movimentos relacionados entre si e que se impulsionam mutuamente” (MORTATTI, 2019, p. 20), verificados no Quadro 8.

**Quadro 8: Alfabetização da criança no Brasil: dos métodos de ensino ao processo de aprendizagem (1876 – 1980)**

	<b>Período</b>	<b>Características</b>
Método sintético	Segunda metade do século XIX (antes de 1876)	No Brasil imperial, predominavam as aulas régias, que abrigavam alunos de todas as séries, pela soletração, fônico e silabação. No ensino da leitura, predominava a apresentação das letras/nomes (soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico) ou das famílias silábicas (silabação), com crescente dificuldade e no ensino de escrita, caligrafia, ortografia, cópia, ditados e formação de frases com desenho correto das letras.
	1876 a 1890 (processos da palavração)	Houve a divulgação da cartilha portuguesa nas províncias de São Paulo e Espírito Santo, na qual a leitura era ensinada pela palavra, para posterior análise fonética, e a escrita, do mesmo modo que a leitura, era tratada como uma questão de ordem didática, subordinada às questões de ordem linguística da época.
Método analítico	1890 - 1920 (processos de palavração e sentencição)	O ensino da leitura (iniciado pelo ‘todo’, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas, considerando ou a palavra, ou a sentença, ou a historieta <sup>24</sup> ) e escrita (como uma questão de caligrafia: vertical ou horizontal e de tipo de letra a ser usada: manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula, demandando treino com exercícios de cópia e ditado) é tratado como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança.
Método analítico-sintético ou vice-versa	1920 ao final da década de 1970	A disputa entre os métodos sintéticos e analíticos acirraram-se, mas, no decorrer do tempo, relativizaram-se, com preferência pelo Método Global (de contos), defendido por outros estados brasileiros (a partir de 1930). As questões de ordem didática subordinam-se às de ordem psicológica, na qual a leitura era subordinada ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas e a escrita continuou entendida como habilidade caligráfica e ortográfica, ensinada simultaneamente à habilidade de leitura.
Desmetodização da alfabetização	1980	Deu-se pela introdução do pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro, deslocando-se o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), que demanda não um método, mas uma revolução conceitual de abandono às teorias e às práticas tradicionais, ao propor a desmetodização do processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas, por um ecletismo processual e conceitual de alfabetização, decorrente da ênfase em quem aprende e o como aprende a língua escrita (lecto-escritura).

**Fonte:** Organizado pela autora com base em Mortatti (2007, 2014).

Aprende-se, no Quadro 8, que a alfabetização centrou-se, por um período de tempo, nas relações didáticas presumidas pelos métodos<sup>25</sup>, seja analítico, sintético, na junção desses e por fim, a desmetodização; nesse sentido, joga-se luz ora às questões didáticas subordinadas às de ordem linguística da época (método analítico), ora às questões didáticas subordinadas à de ordem psicológica da criança (método sintético), ora reafirmam-se questões didáticas subordinadas às de ordem psicológica, com acréscimo de leitura relacionada ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas (método sintético-analítico).

A partir de 1980 pelo marco da desmetodização pelo pensamento construtivista, desloca-se o eixo das discussões dos métodos de ensino para o eixo do processo de

<sup>24</sup> Conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos (MORTATTI, 2006).

<sup>25</sup> Fique evidente ao leitor que, nesse caso, o termo ‘método’ está condicionado a “[...] processo ou técnica de ensino; modo de ensinar” (AURELIO, 2010).

aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), razão pela qual Mortatti (2007) analisa a alfabetização fundamentada em diferentes perspectivas teóricas, denominadas de construtivismo, interacionismo linguístico e letramento, sistematizadas no Quadro 9.

**Quadro 9: Alfabetização em interlocução ao construtivismo, ao interacionismo linguístico e ao letramento**

Perspectiva teórica/ Característica	Conceito de alfabetização
<p><b>Construtivismo</b> É decorrente das pesquisas desenvolvidas por Emilia Ferreiro e colaboradores, conhecida pela publicação do livro <i>Psicogênese da língua escrita</i> (Ferreiro; Teberosky, 1985), que se propõem a explicar a psicogênese da língua escrita na criança, ou seja, a forma como a criança aprende a ler e a escrever, como aprendizagem individual, resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento (a língua escrita).</p>	<p>A alfabetização pelo viés construtivista designa a aquisição, por parte de crianças, da <i>lectoescrita</i>, na qual é considerado alfabetizado aquele que conseguiu construir para si o conhecimento da base alfabética da língua escrita.</p>
<p><b>Interacionismo Linguístico<sup>26</sup></b> Fundamentado na psicologia soviética e interacionismo linguístico, desenvolvido pelos pesquisadores brasileiros João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka (1988), que propõe uma forma de compreender como se ensina e se aprende a língua escrita e comporta uma nova didática da leitura e da escrita, centradas no texto, impedindo o uso de cartilhas para ensinar a ler e escrever.</p>	<p>A alfabetização em viés interacionista designa o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, entendidas como atividade discursiva, ou seja, quando se ensina e se aprende a ler e a escrever, estabelecendo-se o texto como conteúdo de ensino; portanto, é considerado alfabetizado aquele indivíduo que sabe ler e produzir textos, com finalidades que extrapolam a situação escolar e remetem às práticas sociais de leitura e de escrita.</p>
<p><b>Letramento</b> Foi introduzido no Brasil em meados de 1980 conhecido por <i>literacy</i>, termo que, até a década de 1990, traduzia-se por alfabetização. Também mais recentemente, o letramento foi traduzido por alfabetismo. O uso do termo “letramento” no Brasil iniciou-se por Mary Kato (1986), ao utilizá-lo para salientar aspectos de ordem psicolinguística decorrentes da aprendizagem da linguagem, em especial a escolar, por parte de crianças, e Leda Tfouni (1988), que atribui sentido ao termo às práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças por elas geradas numa sociedade quando esta se torna letrada. Tal termo tornou-se expressivo em 1990, pelas publicações de Tfouni (1995), Kleiman (1995) e Soares (1995).</p>	<p>A alfabetização em perspectiva teórica de letramento designa a condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever, mas também utilizam a leitura e a escrita e seus usos e funções sociais, incorporando-as em seu viver e transformando, por isso, sua condição (Soares, 1995). Entretanto, não há unanimidade teórica para conceituar a alfabetização em perspectiva teórica de letramento. Há pesquisadores que apontam a substituição da alfabetização pelo letramento; para outros, deve-se optar ou por alfabetização ou por letramento; há pesquisadores que verificam denominações distintas de duas etapas distintas e sequenciais, devendo-se, primeiramente, alfabetizar para, depois, letrar; ou para outros, de alfabetizar, letrando, como dois momentos diferentes, mas complementares e simultâneos, no ensino-aprendizagem inicial da leitura e escrita.</p>

**Fonte:** Organizado pela autora a partir de Mortatti (2007, p. 157-161).

Após essa verificação dos Quadros 8 e 9, configura-se, nesse cenário, a extensa guerra, por vezes declarada, por vezes não declarada, que ora metodiza, ora desmetodiza essa relação de ensino e aprendizagem concebida em primeira mão à alfabetização da criança brasileira, como contato inicial com a leitura e a escrita.

Nessa direção, a concepção de Soares sobre alfabetização sintetiza essas discussões:

<sup>26</sup> Concepção de linguagem como forma de interação.



[...] definindo-a mais amplamente como a aprendizagem de um sistema de representação que se traduz em um sistema de notação que não é um ‘espelho’ daquilo que representa, uma vez que é arbitrário – a relação entre as notações [as letras] e aquilo que representam [os fonemas] não é lógica nem natural – e é um sistema regido por normas – por convenções e regras (SOARES, 2016, p. 328).

A autora enfatiza a alfabetização, em seus estudos, do mesmo modo que simplifica um conceito ou ideia aos leitores, atribuindo uma natureza complexa em seu processo, “[...] com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística”, em acréscimo aos “[...] fatores sociais, econômico, culturais e políticos que o condicionam. (SOARES, 2017, p. 26 *apud* SOARES 1985), concepção defendida pela pesquisadora desta Tese.

Entre o reconhecimento do campo teórico sobre a alfabetização empreendida em movimentos históricos, sociais e políticos que trata das perspectivas teóricas construtivistas, interacionista e de letramento, verifica-se que conceituar a alfabetização não é um processo meramente único e técnico, pois exige a compreensão de como os conceitos se formam e se movimentam em determinado tempo e sobre qual hegemonia do método a Política Educacional de Alfabetização se espelha.

Cabe aqui uma definição que Soares compreende como método de alfabetização, “[...] um caminho em direção a um fim, considera-se que o *fim* é a criança alfabetizada, o *caminho* é o ensino e a aprendizagem” (SOARES, 2016, p. 333).

Sobre a questão dos métodos, a autora discute sobre um outro conflito entre paradigmas, imbricado no próprio conceito de método:

[...] Portanto, transformar a afirmação da busca de um método de alfabetização – *alfabetização: em busca de um método* – em interrogação – *alfabetização: em busca de um método?* – expressa, como afirmei, uma radical mudança de paradigma na concepção do processo de alfabetização. (SOARES, 2017, p. 120).

Para a base de resposta à questão formulada, Magda Soares baseou-se em sua experiência no campo educacional na docência e na pesquisa diante da histórica hegemonia dos métodos imbricados na alfabetização da criança:

[...] resposta à *questão dos métodos* [...] não é qual método ou quais métodos são os melhores ou mais adequados; a resposta que se pode inferir reverte os termos da expressão *métodos de alfabetização* para **alfabetizar com método**: orientar a criança por meio de procedimentos que fundamentados em teorias

e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita [...] (SOARES, 2016, p 331, grifos da autora).

Nesse sentido, o melhor método é aquele em que a criança possa apreender sentido à alfabetização e, a respeito da discussão sobre o método ideal de alfabetização, Soares (2016) critica a proposição de ‘novo método velho’, pois “[...] é apenas o retorno de um método que se tornara ‘tradicional’ e renasce como ‘novo’ [...]” (SOARES, 2016, p. 17), nas palavras da autora.

As reflexões acima apontadas demonstram a complexidade para conceituar a alfabetização e, do mesmo modo, a busca por uma definição única para o termo letramento torna-se complexa. Em consonância com a autora:

[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição (SOARES, 2009, p. 65).

Percebe-se que o conceito de letramento não é uníssono entre autores, com tal percepção enfatizada em Mortatti (2004, p. 11), ao argumentar que “[...] até por ser uma palavra recente, nem sempre são idênticos os significados que lhe vêm sendo atribuídos [...], assim como os objetivos com que é utilizada [a palavra letramento]”.

Portanto, conceituar o letramento exige um posicionamento com base nesses autores que discutem a alfabetização e defendem a complexidade em reduzi-la, assim como o letramento, a um só significado.

De acordo com Tfouni (2010) e Mortatti (2004), não se torna possível reduzir seu significado ao de alfabetização e ao ensino formal, considerando que o letramento, por ser um processo mais amplo que a alfabetização, é compreendido pelas autoras como um processo histórico-social, considerando que:

O letramento [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, 1988, *apud* MORTATTI, 2004, p. 89).

Compreende-se que o letramento, no espaço de escolarização, enfatiza práticas ligadas à escrita e ao uso da escrita. Assim sendo, fora do ambiente escolar, outros usos e práticas ligados à escrita são vivenciados.

Nesse sentido, Kleiman (2008, p. 20) afirma que o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” e, do mesmo modo, Mortatti (2004, p. 98) compreende que o conceito de letramento “[...] se liga às funções da língua escrita em sociedades letradas”.

Portanto, o letramento está diretamente relacionado à língua escrita e ao seu lugar, às suas funções e aos seus usos nas sociedades letradas, organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Soares (2014), mesmo apontando a dificuldade de abranger toda a complexidade do significado de letramento em um único conceito, define como “[...] o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2014, p. 39).

A problemática levantada por Ferreiro (2002), porém, vai além do simples reconhecimento ou não do termo letramento; está ligada a um aspecto social, mais amplo, coerência apontada também por Soares (2014).

Além disso, Ferreiro (2014) suscita a questão de como podemos falar em letramento e cultura letrada, se não damos conta da alfabetização? Nessa prerrogativa, atualmente o número de brasileiros analfabetos com 15 anos ou mais de idade, como aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) em 2019, foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos), conforme dados do Portal Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>27</sup>.

Ferreiro (2011) defende que a coexistência dos termos letramento e alfabetização não funciona e que erroneamente a alfabetização virou sinônimo de decodificação no Brasil; já o letramento passou a ser o contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê, situação analisada pela autora como retrocesso, pois aceitar um período de decodificação prévio àquele em que passa a perceber a função social do texto é dar razão à velha consciência fonológica.

---

<sup>27</sup> Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 18 jun. 2021.

Compreende-se, desse modo, que o letramento é uma perspectiva teórica e não um método de alfabetização e, em conformidade com o exposto, não há consenso entre os pesquisadores ao relacionar alfabetização e letramento. Ademais, feitas as considerações sobre alfabetização, prossegue a análise no enfoque da criança e da infância como relação vital e público alvo das políticas educacionais de alfabetização desta Tese.

Presume Ariès (1981) que as crianças eram comparadas e categorizadas a partir de um modelo universal de criança e de infância, desconsiderando que as crianças tinham vidas diferentes em razão de fatores sociais, econômicos, culturais, físicos, psíquicos e políticos e, apenas no século XX, é que a infância se torna uma realidade de fato, um fenômeno social.

Em decorrência desses estudos, Delalande (2011) e Mayall (2007) apontam que pesquisadores europeus e americanos, na primeira metade do século XX, concederam à infância e às crianças um lugar de distinção em seus estudos e, em grande medida, após a Segunda Guerra Mundial, houve um movimento o qual ganhou importância com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1990) – tratado que assegura a criança como titular de direitos.

Qvortrup (2011) considera a infância como construção sócio-histórica, produzida pelo conjunto social preconizada por ideias, práticas e valores em referência às crianças, considerando que tais elementos são estabelecidos, difundidos e reproduzidos social e culturalmente como construção coletiva que assume uma forma, tem um sentido e um conteúdo, os quais são estabelecidos a partir das formas de agir, pensar e/ou sentir de uma coletividade.

Portanto, independentemente das manifestações individuais, quando as crianças nascem, são inseridas nessa geração – na infância - e pertencentes a um contexto sócio-histórico, composto por estrutura social, com função e posição sujeitas aos mesmos parâmetros, quais sejam: econômico, tecnológico e cultural das demais gerações.

No campo da psicologia, Crahay (2011) aponta os estudos de Piaget (1896-1980) e Vigotsky (1896-1934), que elevam a criança como construtora do seu crescimento e como um ser singular de dimensões diversas. Para Piaget, em suas publicações ocorridas a partir de 1921, a criança adapta-se sempre de modo mais sólido e complexo e, à medida que se desenvolve, ela aprende. Portanto o conhecimento se dá de dentro para fora.

Para Vigotsky (2001), em suas publicações ocorridas a partir de 1928, a criança é um sujeito que aprende a se desenvolver na interação com outros mais experientes do seu meio sociocultural e, nesse sentido, os estudos sobre criança no campo da psicologia transformam o modo de compreendê-la e influenciam a constituição da infância como uma fase da vida.

Cabe mencionar que a criança da primeira metade do século XX não é a mesma criança da primeira metade do século XXI, que foi transformada pelos hábitos sociais e culturais resultantes da expansão neoliberal no país, compreendida nesta Tese como sujeito de direito que requer atenção ao enfoque da política e da gestão do processo alfabetizador.

A representação social da criança pauta-se em fases apropriadas de desenvolvimento infantil e de formas de socialização com necessidades específicas, bem como em processos físicos, cognitivos, emocionais e características individuais – sexo, idade, etnia, raça e classe social – e ela tem seus direitos e deveres, associados às etapas biológicas.

Em estudos de Gondra e Garcia (2004) sobre o higienista Hallé, a categorização das idades da vida demarcou-se por subdivisões e variações conforme o sexo, quais sejam: em primeira infância, de 1 a 7 anos de idade; segunda infância ou puerícia, dos 7 aos 15 (meninos) e 7 a 13 (meninas). Cabe mencionar que Becquerel, a partir do arranjo de Hallé, aprimorou essas subdivisões em 3 fases: 1ª) recém-nascido; 2ª) primeira infância - 0 a 2 anos; 3ª) segunda infância – 2 aos 12/15 anos.

A produção de Sarmiento (2003) situa-se no movimento teórico que busca superar definições da psicologia - que compreendem a infância exclusivamente do ponto de vista biológico - e da sociologia - que consideram a criança como objeto passivo do processo de socialização da infância.

Há, além de Sarmiento (2003), outros autores que discutem uma concepção de criança como partícipe de um contexto social e produtora de cultura (CORSARO, 2011, JENKS, 1994), na busca de romper com o modelo de déficit ao qual se alinham compreensões modernas da infância, pois a criança é caracterizada como aquele que não fala, não trabalha, não tem direitos políticos, enfatizando que é da ordem da diferença, e não do déficit, o que distingue a criança em seu imaginário do adulto (SARMENTO, 2003).

Em termos legislativos relacionados ao tempo de ser criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) dispõe a respeito da proteção integral à criança e ao adolescente, considerando criança a pessoa de até 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade (BRASIL, 1990).

Outra situação é de que o cenário educacional brasileiro foi consideravelmente impactado a partir de uma mudança legal ocorrida por meio da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), decorrente da alteração da estrutura e da organização da escolarização básica no país, que passou a inserir crianças com 6 anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental (EF), faixa etária que até então integrava a etapa da educação infantil (EI), em ampliação ao tempo de duração do EF de 8 para 9 anos.

Nesse sentido, o direito de ser criança, expresso nas suas múltiplas maneiras de ser e de viver a infância e nas políticas educacionais, caminha, muitas vezes, em uma direção contrária a outro direito que todos têm: o de estar alfabetizado(a), razão pela qual deve ser empreendido na gestão do processo alfabetizador da criança.

Compreende-se que a política educacional voltada à alfabetização lançada periodicamente pelo governo federal é elaborada por suas instâncias gestoras superiores para ser implementada em espaços locais, pelos governos estaduais e municipais, que buscam legitimação da gestão do processo alfabetizador da criança e, para tanto, buscam-se, antes, as análises sobre gestão.

Para tanto, a concepção técnica da palavra gestão e os vocábulos decorrentes do termo foram extraídos do dicionário Aurélio e podem ser assim definidos: “[...] Gestão: ato ou efeito de gerir, gerência [...] Gerir: ter gerência sobre, administrar [...] Gerência: funções de gerente [...] Gerente: que ou quem gere negócios, bens ou serviço” (FERREIRA, 2010 p. 239), que induzem à palavra administrar, “gerir (negócios públicos ou particulares)”, em referência ao substantivo administração: “ação de administrar” (*Ibid*, p.11).

Essa visão macro sobre gestão tem, para esta Tese, o enfoque no tema da gestão da educação, que se tornou pauta obrigatória nos debates educacionais, seja pelo viés econômico, seja pelo social, seja pelo político, com seus efeitos traduzidos em diretrizes, metas, programas, projetos e pactos, implantados no Brasil desde o início dos anos 1990.

Assim, entende-se a gestão 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 (ARANDA, 2017, p. 9).

Cabe assinalar que a alfabetização está entre aquelas urgências da educação escolar e as possibilidades de analisar, problematizar e desmistificar a gestão do processo alfabetizador da criança precisam ser buscadas continuamente nas contradições e nas mediações existentes nas próprias políticas educacionais, o que corresponde a transitar entre suas possibilidades e seus limites.

Sobre gestão da educação, Bordignon e Gracindo (2000, p. 147) compreendem como “[...] processo político administrativo contextualizado, através do qual a prática social da

educação é organizada, orientada e viabilizada”, interligado a outros fundamentos, entre os quais estão democracia e participação.

Quanto à relação entre democracia e educação, esclarece Cury (2002):

[...] a democracia, pela pluralidade de lugares sociais que a caracteriza, é também uma pluralidade diferenciada de discursos, de pontos de vista, de concepções e de políticas sociais. Com efeito, em muitos lugares deste país, em muitas práticas presentes em unidades escolares, em governos subnacionais como em muitos municípios, busca-se uma ligação entre democracia e educação que faz jus às mais lídimas concepções sociais de ambas. Isso significa que as orientações das elites dirigentes não são determinísticas, nem que as ações divergentes não possam ser traduzidas em ações efetivamente próprias e dotadas tanto de autonomia relativa quanto de concepções diferentes (CURY, 2002, p. 148).

Tais iniciativas não podem ser cristalizadas se as condições sociais continuarem menos igualitárias para a população. Além disso, não haverá sua concretização se não houver a valorização dos profissionais da educação em condições de trabalho, em formas iniciais e continuadas de formação qualitativa e em remuneração condigna, refletindo que as políticas de educação só resultarão mais democráticas caso sejam, ao mesmo tempo, sociais e pedagógicas (CURY, 2002).

De acordo com Sposito (1999), a história da democratização da educação iniciou no cenário brasileiro como proposta de abertura de escola para as massas em articulação da comunidade com os pioneiros da educação nova, entre 1920 e 1930, constituindo-se, assim, como pauta discutida tanto na luta dos trabalhadores em educação como nas políticas de governo e, nessa direção, a participação é entendida como:

[...] um princípio democrático primordial, um preceito legal, uma categoria histórica que se constrói nas relações sociais e, em específico, na área educacional, é um tema presente na intrincada relação entre a gestão da educação, o Estado e a sociedade, categorias que alicerçam a política educacional brasileira (ARANDA, 2014, p. 266).

Na especificidade do processo alfabetizador da criança, cabe explicitar que a tríade “acesso – equidade – qualidade” são eixos da política educacional brasileira na primeira década dos anos 2000 e, com a universalização do ensino fundamental para a faixa etária de 7 e 14, avançando no atendimento à população de 6 anos, os maiores desafios parecem ser o da qualidade e da equidade, previstos por Oliveira (2010) e Castro (2009).

Feitas essas considerações, passa-se ao próximo tópico, que analisa a alfabetização da criança como política, sendo, antes de tudo, pública, de corte social e educacional.

## 1.2 A alfabetização da criança como política pública, de corte social e educacional

A política definida por Palumbo (1994) é como alvo em movimento, um processo ou série histórica de intenções que envolvem ações e comportamento de muitos participantes, que não pode ser algo identificável, nem considerado como um único evento ou uma única decisão. Como exemplo, pontua-se que a lei, em si, não constitui uma política, porque depende de como é interpretada e por quem, como “princípio orientador por trás de regulamentos, leis e programas, sua manifestação visível é a estratégia adotada pelo governo para solucionar os problemas públicos” (*Ibid*, p. 38).

Portanto, o que se deve ter em mente quando se pesquisa política é considerá-la como ciclo ou, em outras palavras, como estágios na elaboração de uma política como processo contínuo, nunca estático, nem imutável.

Desse modo, para se compreender a vida política, é necessário entender o processo de elaboração da política e seu ciclo. Assim, não é fácil encontrar respostas para questões políticas, assim como para os problemas que se espera que ela solucione, pois:

[...] não importa o que seja pretendido com a ação do governo, o que é alcançado é a política. [...] uma política é o resultado do sistema de elaboração de políticas. É o efeito cumulativo de todas as ações, decisões e comportamentos dos milhões de pessoas que fazem e implementam uma política pública. As burocracias governamentais são os maiores e mais influentes desses implementadores (PALUMBO, 1994, p, 47).

Ao se verificar a política como resultado de elaboração de políticas que resultam de ações e decisões dos implementadores, destaca-se a gestão do processo alfabetizador da criança como tema da pesquisa, que influencia desde a formulação até a implementação dessas políticas educacionais de alfabetização, como forma de compreender um contexto de processos que podem ser aceitos, revistos, dispensados ou redistribuídos, inseridos em uma situação macro, como ciclo de uma política que envolve 5 estágios:

1. A organização da agenda: questões tornam-se parte da agenda pública, sendo consideradas pelo corpo legislativo, pela agência administrativa ou pela corte.
2. Formulação: o problema é definido, interesses são agregados em apoio ou oposição a ele, uma determinada abordagem para solucionar o problema é adotada.
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.



4. Avaliação: o impacto da política e os processos pelos quais ela está sendo implementada são avaliados.
5. Término: a política pode ser descontinuada devido à perda de apoio, por não estar alcançando suas metas, ou por custar demais, em termos financeiros (PALUMBO, 1994, p. 50).

Contudo, pensar o processo de política envolvendo estágios parece simplificar a realidade da pesquisa ao recomendar a gestão da alfabetização em contexto de processos, acompanhada da problematização dos demais conjuntos que ora se sobrepõem, ora se mesclam, em razão de que pensar política apenas como processo sequencial e cronológico pode incorrer no engessamento das análises. Nesse contexto, é pertinente o esclarecimento de termos relacionados:

1. Funções de Governo. As atividades gerais consideradas como funções legítimas do governo, tais como prover a defesa do país.
2. Políticas. As intenções (contidas nas declarações de políticos, plataformas de partidos, promessas de campanha, e assim por diante) que dirigem a ação na busca destas funções.
3. Agências. As unidades governamentais (corpos legislativos, tribunais, agências administrativas) responsáveis pela formulação e pela implementação destas políticas.
4. Leis. Os atos específicos aprovados por legisladores que visam uma política
5. Regulamentos. As regras ou ordens expedidas por agências administrativas com vistas à implementação de uma política.
6. Decisões. As escolhas específicas feitas por funcionários do governo na formulação e na implementação de uma política pública.
7. Programas. As atividades específicas nas quais as agências se envolvem durante a implementação de uma política pública (PALUMBO, 1994, p. 35).

Em consonância com o autor, tais elementos são inter-relacionados e se envolvem de maneira complexa. Considera-se que decisões políticas podem ser analisadas, utilizando-se os mesmos métodos e modelos de uma política; entretanto, sozinhas, não são políticas. Nesse sentido:

Um programa pode também ser visto separado de uma política. Ele pode ser definido como um meio específico adotado para colocar uma política em prática [...] mas não se deve presumir que exista um movimento claro, lógico, que vai da declaração de uma política até uma Lei, e a partir daí, até um programa. Ao invés disso, existe uma interação complexa entre estas etapas. Políticas, decisões, Leis e programas são distintos e as vezes se inter-relacionam. [...] A decisão de fazer algo sobre uma situação, pode não ser seguida por ações com os mesmos objetivos, e, portanto, pode não se tornar uma política (PALUMBO, 1994, p. 38).

Nessa direção, as táticas para alcance de objetivos das políticas é que são importantes para compreender, a partir das condições de implementação, porque uma política é bem ou mal sucedida. Nesse cenário, a regulação do governo é uma forma de se alcançar os objetivos da política e, decorrente da explanação conceitual sobre a política e o seu ciclo, esta Tese permeia o ciclo da implementação e, em destaque, ao objeto da pesquisa: programas de alfabetização.

Corroborando com isso Wildavsky (1978) *apud* Villanueva (1993a, p. 16), ao discutir que “[...] *para insistir en el hecho del permanente aprendizaje, corrección y continuidad de las políticas, prefieren hablar del "ciclo de la política" cuyos momentos son: fijación de la agenda, análisis de la cuestión, implementación, evaluación y terminación*”<sup>28</sup>.

Desta maneira, ao se verificar a política como decisões e ações, infere-se que ela representa um ciclo que permite analisar a totalidade do processo no qual ocorre, do início ao fim, de fato como é realizada, não simplesmente como uma única decisão, lei ou regulamento. Entretanto:

Há uma tendência de se pensar que as políticas são formuladas por corpos legislativos e implementadas pelas agências administrativas. Isso ocorre em razão da doutrina de separação de poderes, no entanto, muitas agências administrativas formulam a política e os corpos legislativos envolvem-se em sua implementação. (PALUMBO, 1994, p. 37).

Para Villanueva (1993b), o processo de implementação denota uma relação entre preparar e executar uma política, em razão do termo ‘implementar’ derivar do verbo em inglês ‘*to implement*’, compreendido como:

[...] *llevar a cabo, llevar a efecto, efectuar, realizar, producir, cumplir, culminar, completar. El verbo denota la acción que se ejerce sobre un objeto considerado falto, defectuoso, desde un cierto punto de vista, con el fin de dotarlo de todos los elementos necesarios para que llegue a su perfección o acabamiento. En este contexto, es obvio que lo que se implementa, el objeto de la acción denotada por el verbo implementar, es la política*<sup>29</sup> (VILLANUEVA, 1993b, p. 43).

<sup>28</sup>[...] insistir no fato da permanente aprendizagem, correção e continuidade das políticas, é preferível falar sobre o “ciclo de política” cujos momentos são: fixar a agenda, análise da questão, implementação, avaliação e término. (WILDAVSKY, 1977 *apud* VILLANUEVA, 1993a, p. 16, tradução nossa).

<sup>29</sup>[...] realizar, entrar em vigor, efetuar, alcançar, produzir, preencher, culminar, completar. O verbo denota a ação que é exercida sobre um objeto considerado falho, defeituoso, de certo ponto de vista, a fim de dotá-lo de todos os elementos necessários para que alcance sua perfeição ou completude. Nesse contexto, é óbvio que o que é implementado é o objeto da ação denotada pelo verbo implementar, que é a política (VILLANUEVA, 1993b, p. 43, tradução nossa).

O verbo implementar é determinado pelos processos decisórios dos locais que executam a política, em verificação aos elementos que alcancem ou não os objetivos da instituição.

Em alinhamento ao substantivo que revela a política como pública, Höfling (2001) compreende que os conceitos de Estado e de governo, bem como suas responsabilidades, quanto à implementação e à manutenção partem de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.

Além disso, a política pública pode ser compreendida como:

[...] todo conjunto sistemático de ações e procedimentos inter-relacionados, publicamente adotado por autoridade governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico. Embora qualquer organização possa adotar uma ‘política’ para lidar com determinado assunto, tipicamente reserva-se a qualificação de política *pública* para designar as políticas adotadas por governos, sejam eles locais, nacionais ou regionais. [...] pode-se ter política pública, em princípio, para qualquer assunto de que queira se ocupar publicamente uma autoridade governamental (REIS, 2010, p. 14).

As políticas públicas podem ser tratadas nas diversas áreas governamentais, nas esferas federal, distrital, estadual e municipal, ou, em outras palavras, são aquelas adotadas pelas autoridades governamentais. Tal processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo.

Palumbo (1994, p. 41) recomenda que a concentração deve estar nas políticas públicas e não em instituições governamentais, em razão de que “podemos ganhar uma compreensão do governo como um processo de interações complexas entre uma variedade de organizações tanto públicas quanto privadas”.

A atenção das políticas públicas foca-se nos estágios iniciais, que requerem planejamento da agenda (quais problemas serão abordados por agências governamentais) e a formulação de políticas (formas de lidar com o problema), porém:

[...] a atenção que está sendo dada aos estágios intermediários e finais não é suficiente incluindo a implementação (elaboração de programas para colocar as políticas em prática) e a avaliação (determinar o quão são efetivos e eficientes os programas são). E quase nenhuma atenção é dada na abordagem institucional à questão do término das políticas (como e por que uma política é suspensa). É nesses últimos estágios, no entanto, que os fatores mais importantes que delineiam a política têm seus efeitos) (PALUMBO, 1994, p. 44).

Nesse sentido, os estágios iniciais são mais enfatizados em razão de que, apesar de um presidente, existem muitos sujeitos em contato direto com os cidadãos; enquanto se segue os movimentos do presidente, muitos burocratas são ignorados. Entretanto, a “ação coletiva da multidão de burocratas que lidam com o público é muito mais importante na determinação da natureza da política do que cada ação singular do presidente” (PALUMBO, 1994, p. 44).

Logo, a organização da política deve ser considerada, e o autor estabelece relações entre “burocracia-burocratas-leis” (*Ibid*, p. 47). Nesse sentido, ressalta Palumbo que as burocracias impactam na formulação e que as burocracias das esferas estaduais e municipais são as agências locais que realmente fazem política, ou, em outras palavras, que os burocratas são os implementadores locais da política.

Villanueva (1993c) recorre a Weaterley e Lipsky (1977) para fazer referência aos *burocratas de la calle* ou burocratas no nível da rua, ou seja, aqueles que implementam a política pública em nível local e que, para essa pesquisa, voltam-se aos gestores do processo alfabetizador.

No que diz respeito à avaliação de programas, que constitui um aspecto de estudo de políticas, inicialmente “foi estabelecida dentro de agências para determinar como as políticas estão sendo implementadas e se estão alcançando os objetivos desejados” (*Ibid*, p. 52), um fenômeno iniciado na década de 1940, originado na Segunda Guerra Mundial. No sentido de auxiliar a organização e o aprimoramento das análises, elas são divididas em três partes:

1. Análise das políticas – acontece antes de se tomar as decisões sobre uma determinada política, com objetivo de encontrar a forma mais eficiente para maximização das metas e dos objetivos.
2. Implementação de políticas ou Análise do processo – focaliza como as políticas são traduzidas em programas e como eles são administrados ou gerenciados.
3. Avaliação do programa – a atividade pós-decisória que visa determinar se um programa está alcançando suas metas, o que realiza o programa e quem se beneficia com ele (PALUMBO, 1994, p. 52).

Nesse sentido, o viés deste estudo põe em relevo a questão da implementação de política e quais as implicações à gestão do processo alfabetizador da criança. Para isso, uma vez percorrido sobre a concepção de política pública, como também sobre qual parte do ciclo se evidencia, é necessário traçar outros aspectos nos quais a política de alfabetização se inclui, considerando que é, além de pública, compreendida como de corte social:

As políticas sociais referem-se a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição

dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico [...] têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. (HÖFLING, 2001, p. 31):

Diante dos fatos, se aponta a razão pela qual a autora entende a educação como uma política pública, de corte social, de responsabilidade do Estado e ressalta que seria equivocado pensar nos objetivos da política educacional voltados estritamente para qualificação da força de trabalho, conforme interesses de determinadas indústrias ou de determinadas formas de emprego.

Além disso, por política social também se compreende que:

O termo designa o conjunto de intervenções políticas de caráter distributivo, voltadas para assegurar o exercício dos direitos sociais da cidadania e impulsionar a segurança e coesão da sociedade por meio do acesso e utilização de benefícios e serviços sociais considerados como necessários para promover a justiça social e o bem-estar dos membros da comunidade (FLEURY, 2010, p. 14).

A inserção da proteção social, “que nas sociedades tradicionais, é parte da esfera familiar ou da caridade religiosa e se insere nas relações de troca de dependência por proteção tutelada” (*Ibid*, p. 14), como parte da esfera pública, foi consequência das novas relações de produção no capitalismo industrial, que destituiu, em certo grau, os laços tradicionais de proteção e, inicialmente, deixou desprotegidos os pobres e trabalhadores (POLANYI, 1980).

Diante das situações evidenciadas, Fleury (2010) recorre a Polanyi (1980), pressupõe que a educação foi a primeira política social aceita pelos liberais, na medida em que ela assegurava a igualdade de oportunidades e seus beneficiários não eram ainda cidadãos, portanto não estavam sendo assim tutelados pelo Estado.

Uma dessas relações consideradas fundamentais é a que se estabelece entre Estado e políticas sociais, ou melhor, entre a concepção de Estado e a política que ele implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico e, na análise de políticas implementadas por um governo, fatores de diferentes natureza e determinação são importantes.

Nesse sentido, concorda-se com Höfling (2001), que considera a política educacional integrante das políticas sociais, como saúde, previdência, entre outras, cujos fatores envolvidos para aferição de seu sucesso ou fracasso são complexos, variados, e exigem grande esforço de análise. Assim, é nesse contorno - de Estado e a diferenciação de governo - que se movimenta a gestão do processo alfabetizador da criança.

Azevedo (2001) ressalta que as pesquisas sobre políticas públicas extrapolaram campos de estudo como o da Sociologia e da Ciência Política, pelo próprio caráter de enfoque interdisciplinar do fenômeno pesquisado e, nesse sentido, o campo da política educacional conquistou o *corpus* de pesquisa como próprio campo de referência, “como uma política pública de corte social” (*Ibid*, p. 3).

Logo, quando se analisa a sucessão dos programas de alfabetização implementados, historicamente subjazem a emergentes reformulações sobre os arranjos neoliberais, que não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada.

Nesse sentido, as políticas educacionais vêm sofrendo transformações conforme os movimentos do Estado:

As políticas educacionais, até muito recentemente, eram políticas que expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado, ainda que essa autonomia fosse, necessariamente, a resultante das relações (complexas e contraditórias) com as classes sociais dominantes, e fosse igualmente sujeita às demandas das classes dominadas e de outros atores coletivos e movimentos sociais. Todavia, ainda que, cada vez mais, haja indicadores que apontam para uma crescente diminuição desta autonomia relativa, continua a ser necessário fazer referência ao papel e lugar do Estado-nação, mesmo que seja para melhor compreender a sua crise atual e a redefinição do seu papel (AFONSO, 2001, p. 24).

Em que pesem as transformações sofridas conforme o movimento do Estado, as teorias neoliberais propõem que o Estado divida – ou transfira – suas responsabilidades com o setor privado, com a falsa noção de “[...] possibilitar às famílias o direito de livre escolha em relação ao tipo de educação desejada para seus filhos”, que seria “um caminho para estimular a competição entre os serviços oferecidos no mercado, mantendo-se o padrão da qualidade dos mesmos” (HÖFLING, 2001, p. 37).

Entretanto, pregar o Estado Mínimo pelas teorias neoliberais significa o retrocesso dos avanços e conquistas sobre a educação brasileira, pois o padrão de qualidade da educação deve ser garantido pelo Estado e não pelo mercado; implica-se muito mais que qualidade, como direito ao acesso, à garantia e à permanência para que todo sujeito se alfabetize ainda criança, sem distinção de classe social e de poder econômico aos quais está subordinado.

Fleury (2010) coloca em evidência que os eixos e condicionantes das políticas educacionais atuais têm como pano de fundo a redefinição do papel do Estado e, nesse sentido, torna-se necessário contextualizar a forma como isso se processa na gestão da alfabetização.

Mortatti (2013) apresenta reflexões sobre as políticas públicas de educação. No caso da alfabetização, os resultados indicam tanto a ruidosa conquista de alguns avanços quanto o agravamento de muitos problemas históricos, em decorrência de que, no ano de 2012, encerrou-se oficialmente a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (*United Nations Literacy Decade – UNLD*), declarada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU).

Trata-se de conjunto de metas e ações, de abrangência internacional, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), já mencionado no Quadro 7, tendo como slogan “Alfabetização como Liberdade”:

Ao longo da segunda metade do século XX, a fim de reafirmar e assegurar a efetivação desses direitos humanos, os países representados nesses organismos multilaterais firmaram compromissos e definiram metas globais, para cuja consecução implementaram extenso conjunto de iniciativas. Esse movimento assumiu nova configuração com as transformações sociais e reorganização da ordem mundial no contexto político e econômico pós-Guerra Fria, acompanhada da expansão do processo de globalização e das políticas neoliberais. Como emblemáticas desse movimento, além da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), podem-se destacar as seguintes iniciativas globais, implementadas a partir da década de 1990: a declaração do “Ano Internacional da Alfabetização” (1990); Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Dakar – Educação Para Todos (2000); Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (2000); e Alfabetização para o Empoderamento (*Life*) (2005) (MORTATTI, 2013, p. 19).

As configurações dessas discussões no Estado brasileiro, sobre a necessidade de definições de políticas públicas para educação e alfabetização, intensificaram-se no final da década de 1980, como resultado do processo de redemocratização do país que culminou com a elaboração da Constituição brasileira de 1988. A partir daí, houve avanços significativos no que diz respeito à política de alfabetização da criança.

A alfabetização da criança consubstanciada aos marcos normativos é observada em âmbito mundial, imbricada à educação como direito humano a ser assegurado a todos e, nesse contexto, “[...] é declarada como base da educação e da aprendizagem ao longo de toda a vida e pré-requisito para a paz mundial” (MORTATTI, 2013, p. 18).

Em contexto brasileiro, as discussões voltadas às políticas educacionais de alfabetização intensificaram-se a partir do processo de redemocratização do país, em culminância à Constituição Federal, promulgada em 1988, que preconiza, em seu artigo 205, a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa. (BRASIL, 1988).

Para assegurar a educação brasileira, a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006b), estabelece o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, com objetivo de garantir a formação básica do cidadão, em destaque ao desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Nessa conjuntura, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) prevê, em seu artigo 208, a partir da Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), o dever do Estado, efetivado mediante a garantia da educação básica obrigatória e gratuita a partir dos 4 aos 17 anos de idade, assegurando, inclusive a todos os que não tiveram acesso à educação na idade prevista, organização dada pelo artigo 211, o regime de colaboração dos sistemas de ensino, incumbindo os municípios a atuarem prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (*Ibid*).

Além disso, a Constituição Federal estabelece, em seu artigo 214, o Plano Nacional de Educação na condução de definição de objetivos, metas e estratégias para erradicar o analfabetismo, pressupostos pelo inciso I (BRASIL, 1988).

O caso da alfabetização da criança brasileira é analisado por Ferraro (2003), que discute como o analfabetismo é uma das múltiplas formas de exclusão social e como as políticas que não considerem o problema central da desigualdade social produzem resultados com pouco significado.

A esse respeito, tem-se o Plano Nacional de Educação consolidado como política de Estado no Brasil em dois momentos: o primeiro corresponde ao período de 2001 a 2010 (BRASIL, 2001), que impulsionou avanços na educação brasileira, mas que, entretanto, seus fundamentos não alcançaram os objetivos sobre a alfabetização, qualificação de professores, investimentos, educação infantil, entre outros; e o segundo evidencia o PNE 2014-2024, com inúmeros desafios, especialmente atinentes às metas não alcançadas pelo plano anterior:

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras. Suas 20 metas conferiram ao País um horizonte para o qual os esforços dos entes federativos e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania (BRASIL, 2015d, p. 11).



A caracterização do Plano Nacional de Educação (2014-2024) como uma política decenal acerca de decisões que implicam, entre outras análises, melhorias à alfabetização da criança, constitui análises que podem identificar avanços e entraves nesse processo, no sentido de fomentar discussões necessárias e pertinentes que impulsionam a gestão do processo alfabetizador da criança.

Estrutura-se o Plano Nacional de Educação em metas que constituem demarcações concretas do que se espera alcançar em cada dimensão da educação brasileira, galgadas em estratégias que descrevem os caminhos que precisam ser construídos e percorridos e, em referência à meta 5, prevê a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, com 7 estratégias assim descritas:

- 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
- 5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
- 5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
- 5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;
- 5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;
- 5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;
- 5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal (BRASIL, 2015d, p. 80).

Em que pesem os esforços do Plano Nacional de Educação com cinco anos de vigência em 2019, o afincamento das estratégias acima estipuladas para o alcance da alfabetização leva em conta os desafios locais, regionais e nacionais, tornando fundamental que, em seus processos de elaboração, revisão e monitoramento sejam contemplados a pluralidade de vozes e os olhares sobre a alfabetização.

Pickering e Ferreira (2019) apontam que as estratégias das metas de alfabetização do PNE supramencionadas focam, em sua maioria, as políticas de currículo, em análise das estratégias 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4; as estratégias 5.5 e 5.7 equivalem às políticas de permanência; e por fim, a estratégia 5.6 volta-se à qualidade da prática docente.

Em análise do monitoramento<sup>30</sup> das estratégias mencionadas, o Portal eletrônico do Observatório do PNE<sup>31</sup> fornece subsídios de indicadores referentes ao PNE, análises, estudos e pesquisas, em percepção de que tais estratégias estão aquém de apresentarem resultados satisfatórios que refletem diretamente na gestão do processo alfabetizador da criança.

Após situar a alfabetização da criança como política pública, de corte social e educacional e relacioná-la com os aspectos normativos nacionais, é oportuno mencionar os Programas Nacionais em cenário pós-democratização, descritos a seguir.

### **1.3 Programas Nacionais da Política Educacional de Alfabetização em retrospectiva**

Os Programas Nacionais formulados em âmbito federal e implementados nas demais esferas públicas em atendimento à alfabetização da criança constituem a Política Educacional de Alfabetização, amplamente discutida no cenário educacional no processo de redemocratização da educação brasileira.

Historicamente, a política de alfabetização é permeada por tensões, rupturas e permanências de sentidos e, para efeito de ilustração, listam-se os programas de alfabetização anteriores ao objeto desta pesquisa, no Quadro 10.

---

<sup>30</sup> O monitoramento é o acompanhamento que verifica a transparência do Plano Nacional de Educação (PNE) na premissa de onde partiu (diagnóstico), aonde quer chegar (metas), como quer fazer (estratégias) e como vai ser acompanhado, pelos indicadores tanto de monitoramento como de avaliação.

<sup>31</sup> Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>.

**Quadro 10: Programas nacionais de alfabetização da criança em retrospectiva (1999-2011)**

PROGRAMA/VIGÊNCIA	GOVERNO	ÂMBITO	INSTRUMENTO LEGAL DE INSTITUIÇÃO DO PROGRAMA
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) 1999 - 2000	Fernando Henrique Cardoso	Federal	Não localizado, constando iniciativa MEC/SEB
Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) <sup>32</sup> 2000 – não localizado.	Fernando Henrique Cardoso	Regional: Norte, Nordeste e Centro-Oeste	Não localizado, constando iniciativa MEC/SEB/PDE/Fundescola
Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) 2001 – não localizado	Fernando Henrique Cardoso	Federal	Não localizado, constando iniciativa MEC/SEB
Programa de Apoio a Leitura e a escrita (PRALER) 2003 – 2005	Luiz Inácio Lula da Silva	Federal	Não localizado, constando iniciativa MEC/SEIF/DPE/Fundescola
Programa Pró-letramento 2005 - 2012	Luiz Inácio Lula da Silva	Federal	Não localizado, constando iniciativa MEC/SEED e MEC/SEB. FNDE, por meio das resoluções: Resolução nº 33 de 26/06/2009 / FNDE <sup>33</sup> Resolução CD/FNDE Nº 24 de 16 de agosto de 2010 <sup>34</sup>

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos programas investigados<sup>35</sup> (2019).

A abordagem de se vincular a vigência aos Programas bem como desvelar o ato normativo que os instituíram foi custoso, em razão de que não há constituição de data que anuncie a terminalidade, tampouco legislação pertinente para a instituição dos mesmos.

Outra característica dos Programas nacionais ofertados para a alfabetização da criança é a presença de formação continuada dos professores alfabetizadores que se fez/faz presente nas ações norteadoras, sobre a qual destaca-se:

[...] a formação em serviço ganha hoje tamanha relevância que constitui parte das condições de trabalho profissional. Os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor. (LIBÂNEO 2001, p. 191).

<sup>32</sup>Convém ressaltar que o Gestar I, lançado no Governo Fernando Henrique Cardoso, foi reeditado pelo Governo Lula como Gestar II, para atender os professores dos anos finais do ensino fundamental nas áreas de língua portuguesa e matemática; entretanto, não é constitui foco da pesquisa, voltada para Programas de alfabetização da criança.

<sup>33</sup>A base legal descrita para o Programa refere-se à concessão de bolsas aos professores cursistas.

<sup>34</sup>A base legal refere-se à concessão de bolsas aos profissionais envolvidos na formação, estendendo-se ao Pró-letramento.

<sup>35</sup>A dissertação de Viédes (2015) trata a especificidade de cada Programa governamental limitando-se ao alcance do Pnaic, em sua primeira edição.

O ator pontua a acuidade da formação continuada, por ser capaz de provocar reflexões e transformações na prática educativa, mas existem, por outro lado, críticas aos conteúdos apresentados nesses cursos, como desvalorização profissional que sobrecarrega o docente na exigência de participação dessas ofertas, conforme certificam Gatti e Barreto (2009).

No que diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Silva e Gentili (1996) afirmam que se instituíram condicionados a compromissos internacionais, por ações de formação continuada que evidenciam a sistemática evasão-repetência nos anos iniciais de alfabetização, além da distorção série-idade, focadas aos professores alfabetizadores.

Sobre a questão curricular, contextualiza-se:

É consenso que, tanto na época da elaboração dos PCNs quanto nos dias atuais, existe um enorme desafio: formatar um currículo que atenda às necessidades da sociedade, dos cidadãos, do indivíduo, que motive os educandos, que respeite o dinamismo de uma sociedade não estática com realidades cada vez mais diversas e complexas. Esse desafio fica ainda mais complexo quando temos que discutir esse currículo no contexto das políticas públicas que interferem e ditam o papel da escola, que nem sempre revelam seus verdadeiros ideais (BRANCO, IWASSE e BRANCO, 2017, p. 9270).

Nessa direção, a questão do currículo para a educação brasileira, concernente ao processo de redemocratização do país, remonta aos PCN's. Na atualidade, é tratada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A questão da alfabetização é tratada em todo o volume de Língua Portuguesa em diferentes itens e inicialmente a abordagem do conceito aparece como crítica às práticas tradicionais. Ressaltam-se o que não deve ser entendido ou realizado para alfabetizar e que a criança é que precisa construir conhecimento conceitual sobre a escrita como forma de representação gráfica da linguagem (BRASIL, 2000).

Em outro segmento, a alfabetização é relacionada à aquisição da escrita alfabética, mas que não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas na codificação de sons e letras, buscando-se condições semelhantes à escrita fora da escola.

Na sequência de análises, cabe menção ao Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar), que, apesar de contingenciar apenas 3 regiões brasileiras (Norte, Nordeste e Centro-Oeste), foi com o objetivo de atender às necessidades das escolas participantes do Programa de

Desenvolvimento da Escola (PDE)<sup>36</sup>, vinculado ao programa Fundo de Financiamento da Escola (Fundescola)<sup>37</sup>.

O Gestar apresentou-se como um conjunto de ações articuladas e compreendeu, entre outras ações, as que são espelhadas nas diretrizes para formação continuada em serviço, sendo desenvolvido na modalidade de educação a distância e de atividades presenciais.

Contudo, para atender o cenário nacional em sua totalidade, em 2000, o MEC instituiu o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), voltado à problemática da alfabetização-evasão-repetência, como complemento da formação ofertada pelos PCN's e como um referencial de socialização do conhecimento didático à alfabetização, assim nominado:

[...] um modelo de formação de professores que, pretende contribuir para a superação dos problemas da evasão e da repetência que se consolidam no fato dos alunos não estarem alfabetizados ao término do primeiro ano de escolaridade do ensino fundamental [...] (BRASIL, 2001b, p. 14).

Constata-se que a formulação do Programa gira em torno da ideia de que os professores alfabetizadores são os pilares centrais contra a evasão e a repetência da criança em processo alfabetizador, assim como de jovens e adultos, e como eixo norteador centrado na competência profissional, sustentadas por Perrenoud (2000) e pelas 10 competências profissionais<sup>38</sup>.

Nesse sentido, a competência vincula-se à eficiência produtiva com o ideário de compromisso social coletivo ao qual os professores alfabetizadores atrelam pacote de competências desejado pelas políticas implementadas pela lógica neoliberal. Ramos (2001, p. 32) pressupõe que “[...] no Brasil os títulos e diplomas no caso específico da formação de professores tenham sua importância para inserção inicial no mercado de trabalho, mas para garantir essa permanência no mercado, seja público ou privado, serão destacadas as competências”.

A questão da competência é problematizada por inúmeros autores (COSTA, 2004; RAMOS, 2001; CRUZ, 2001; DOLZ e OLLAGNIER, 2004; CRÓ, 1998; ANTUNES, 2001;

<sup>36</sup>O Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE) constitui um processo gerencial de planejamento estratégico para a melhoria do desempenho dos alunos e da organização e do funcionamento das escolas.

<sup>37</sup>O Fundescola é financiado pelo Banco Mundial e trata-se de uma parceria do Ministério da Educação (MEC), Estados e municípios, que busca dar efetividade às políticas educacionais.

<sup>38</sup>As competências profissionais presumidas por Perrenoud (2000) são: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagens; 2) administrar o progresso das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e trabalhos; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação continuada.

PACHECO, 2000, ESTELLA e VERA, 2008), porém é Freire (1996) que discute a condição de ensinar que exige segurança, competência profissional e generosidade, contradizendo a competência evidenciada pelo Programa e extensivo aos demais, centrada no contexto subsumido à realidade europeia, na qual o conhecimento constitui-se sobre a competência econômica.

Na vereda de contextualizar os Programas voltados à alfabetização da criança, encontra-se o Programa de Apoio à Leitura e Escrita (Praler), instituído em 2003, como iniciativa do MEC, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), Departamento de Políticas Educacionais (DPE) e Fundescola, via convênio firmado entre MEC e os municípios, especificando as condições para o estabelecimento de parcerias entre os três principais agentes de execução – Ministério da Educação/SEIF/DPE/Fundescola, Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, Escola polo (local da formação continuada) – bem como as atribuições correspondentes (BRASIL, 2004).

O foco do investimento é o processo alfabetizador inicial da criança, com o formato de formação continuada em serviço aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, nos moldes do Gestar I<sup>39</sup>.

Nessa mesma linha da cultura de formação em serviço, 2005 foi o ano do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem, conhecido como Pró-Letramento, como mobilização pela qualidade da educação e parte do movimento de revisão de currículos, dos materiais de apoio ao trabalho dos professores e da metodologia de ensino.

O Pró-Letramento<sup>40</sup> entrou em cena pelo combate à defasagem de rendimento dos alunos da educação básica, relacionando as expectativas de aprendizagem apontadas nas avaliações nacionais de larga escala e, tal como pressupõe Gatti (2011), a partir de 2008, o Programa passa a ser articulado à Provinha Brasil<sup>41</sup> – Avaliação da Alfabetização Infantil – então lançada pelo MEC.

---

<sup>39</sup>Replica-se o contexto de molde ao Programa Gestar I, em consonância à denominação da mesma nomenclatura atribuída concernente ao material do professor cursista, quais sejam: Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAA), Guia Geral, Manual do Formados e Cadernos de Teoria e Prática (TP). (BRASIL, 2007).

<sup>40</sup>Cabe mencionar que o Pró-Letramento foi reeditado em 2007, em atendimento às ações de formação de professores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

<sup>41</sup>Trata-se de um instrumento diagnóstico cujos resultados não são incorporados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e que tem o intuito de atender às demandas de informação sobre o nível de alfabetização dos alunos, de modo a subsidiar as intervenções pedagógicas e administrativas que balizem o redirecionamento das práticas alfabetizadoras com base na análise das respostas dos alunos.

Em suma, essa seção buscou aproximação teórica com os conceitos dos pressupostos desenvolvidos no decorrer da Tese, que, em termos gerais, são a gestão do processo alfabetizador da criança e a alfabetização como política pública, de corte social e educacional.

Pelo viés da alfabetização da criança, constatou-se que houve períodos em que o alfabetizando nem sempre foi considerado criança, incorporando-se ao mundo adulto sem separação da infância como se conhece na atualidade.

Quanto à alfabetização brasileira, ora centrava-se em métodos e questões de ensino, ora em aprendizagem, pelos conceitos firmados pelo construtivismo, interacionismo linguístico e letramento e, em consideração ao processo alfabetizador, sistematiza-se sobre os mecanismos de gestão, logístico, financeiro e pedagógico que se detêm para além dos métodos.

Verificou-se a alfabetização da criança à luz dos desafios histórico-normativos em retrospectiva aos Programas Nacionais anteriores, em destaque à presença da formação em serviço com foco no processo alfabetizador e, dessa maneira, abre-se pauta para o Capítulo 2, que trata do objeto de pesquisa, a seguir.

## CAPÍTULO II

### **DO PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (Pnaic) AO PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (PMAIfa): IMPLICAÇÕES À GESTÃO DO PROCESSO ALFABETIZADOR DA CRIANÇA**

Ao longo da história da alfabetização no Brasil, reduziu-se o desenvolvimento da alfabetização a aspectos neutros e técnicos, sendo que os processos de alfabetização decorrem de muitos condicionantes que os desconsideram em um contexto maior, consequências de opções e decisões que se relacionam a certa teoria educacional, fundamentadas em alguma teoria do conhecimento e integrantes de determinados projetos políticos que lhes dão sustentação e motivação, em dado momento histórico (MORTATTI, 2010, 2014, 2019; VIÉDES, 2015).

Nessa relação, surgem os Programas Nacionais Pnaic/PMAIfa como objeto de pesquisa que, como visto em retrospectiva, não são os primeiros, nem únicos, mas fazem parte desse conjunto histórico e político que constitui a gestão do processo alfabetizador da criança.

Assim, este capítulo tem por objetivo apreender dos Programas Nacionais Pnaic/PMAIfa quais são as implicações prescritas nos aspectos político-normativos e pedagógico-administrativos, consubstanciados à gestão do processo alfabetizador da criança.

Para melhor organização, divide-se em 3 tópicos: o primeiro, intitulado “Aspectos político-normativos dos programas em tela”, aborda as diretrizes legais que constituem o Pnaic/PMAIfa; em seguida, o tópico intitulado “Aspectos pedagógico-administrativos” apresenta a formação continuada em serviço, os recursos materiais e avaliativos dos programas pesquisados; por fim, o último tópico intitula-se “Implicações à gestão do processo alfabetizador da criança: dos aspectos político-normativos aos pedagógico-administrativos do Pnaic/PMAIfa” e sintetiza os efeitos e as ações da gestão sobre tais aspectos.

#### **2.1 Aspectos político-normativos dos programas em tela**

Em 2012, instituiu-se, no Brasil, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), programa centrado em alfabetizar a criança até os 8 anos de idade, desvalido pela troca de governo de Dilma Rousseff, assumindo Michel Temer a Presidência do Brasil. Do mesmo modo e em sentido de ‘troca’, o Pnaic perdeu sua força, sofreu reformulações em 2017 e,



posteriormente, cedeu seu lugar ao Programa Mais Alfabetização (PMAI) para a responsabilidade de alfabetizar a criança.

O Pnaic, inicialmente instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, no governo Dilma Rousseff, caracteriza-se como uma das ações promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) para consolidar uma das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, lançado em 2007 no governo Lula, com o propósito de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade (BRASIL, 2012a).

Em entrevista concedida ao jornal virtual Plataforma do Letramento<sup>42</sup>, Isabel Cristina Alves da Silva Frade, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), considera o Pnaic como política de governo voltada para a formação de professores, que teve início com o Profa, seguido pelo Pró-Letramento.

Viédes (2015) acrescenta que o berço do Pnaic foi o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado inicialmente em 2004 no município de Sobral e assumido em 2007 no âmbito estadual no Ceará, pelos rápidos resultados de alfabetização, motivo de principal atrativo da atenção do MEC, conforme o editorial da revista *Pense!*, do Programa de Alfabetização na Idade Certa, da Secretaria de Estado de Educação do Ceará de 2013.

Compreende-se que as ações desencadeadas pelo Pacto não podem ser consideradas isoladamente, mas como continuidade de uma Política Educacional de Alfabetização, devem ser amplamente debatidas em espaços democráticos vinculados à compreensão da necessidade de congregação de esforços de intelectuais por pesquisadores e professores para discussão, com proposição de ações e implementação de políticas para alfabetização e educação no Brasil.

O termo “Pacto” é analisado por Teixeira (2016, p. 19) 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”. Nesse sentido, o Pnaic surgiu em decorrência da necessidade de novas articulações com diretrizes educacionais voltadas especificamente à alfabetização da criança.

Tais articulações se apresentam como conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizado pelo Ministério da Educação, com eixo principal na formação continuada dos professores alfabetizadores, complementado por outros três eixos de atuação: materiais didáticos e pedagógicos; avaliações e gestão; e controle social e mobilização (BRASIL, 2014a).

---

<sup>42</sup> Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/300/isabel-frade-fala-sobre-alfabetizacao-na-idade-certa-e-formacao-de-professores.html>. Acesso em: 07 mar. 2020.

A portaria 826/2017 do Pnaic estabeleceu como ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME) ações desenvolvidas pelo programa, assim caracterizadas:

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

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

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

§ 2º As ações do Pnaic terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade.

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

Art. 3º Fica instituída a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME, criado por meio da Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2017b, p. 02).

A partir dessa reestruturação, passam a fazer parte do Pnaic o público da pré-escola e a ação de formação voltada ao PNME. No entanto, a portaria em evidência entrou em vigor em meados de 2017, consolidando as ações formativas tardiamente.

Além disso, em desfavor do Pnaic, o governo apresentou os resultados do programa estagnados, mensurados pela terceira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em 2016, manobra utilizada para a instituição do Programa Mais Alfabetização (PMAIfa), conforme Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018 (BRASIL, 2018).

A videoconferência disponibilizada pelo Conviva Educação<sup>43</sup>, realizada em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e representantes do Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ocorrida em 31 de outubro de 2017, apresenta os resultados da ANA, concomitante ao PMAIfa.

<sup>43</sup>O Conviva Educação é um ambiente virtual desenvolvido por iniciativa da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), em parceria com outros treze institutos e fundações e conta com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Disponível em: < <https://convivaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

Nesse cenário, o PMAIfa se constitui como a primeira das cinco bases que estruturam o conjunto de iniciativas de governo, quais sejam: 1) Programa Mais Alfabetização (PMAIfa), 2) Base Nacional Comum Curricular; 3) Política Nacional de Formação de Professores; 4) Apoio ao protagonismo das redes; e 5) Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2017).

As iniciativas 1 e 3 estão tratadas ao longo deste tópico e, substancialmente, quanto ao caso do protagonismo das redes, compreende-se que atenta o olhar ao regime de colaboração realizado em parceria entre os entes federados, lógica que decorre da repartição de competências federativas com atenção às peculiaridades regionais e em movimento.

No que se refere à repartição de competências federativas com atenção às peculiaridades regionais, tal fato poderia contribuir para tornar o programa compatível com a unidade maior e as suas partes, em razão de que o pacto federativo estabelece “uma soberania compartilhada, que deve garantir a autonomia dos governos e a interdependência entre eles.” (ABRUCIO, 2013, p. 207).

Sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), suas publicações encontradas firmaram-se na parceria com o Pnaic e constituíram uma ação desenvolvida entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Secretaria de Educação Básica (SEB) por meio de edital público de convocação de detentores de direitos autorais no país, com vistas à inscrição de obras literárias contribuintes aos processos de alfabetização e letramento no âmbito do Pnaic (BRASIL, 2015c).

Em 2019, com a mudança na gestão do governo devido ao pleito eleitoral, alteram-se as políticas destinadas à alfabetização e, conseqüentemente, as questões normativas com relação ao PMAIfa, localizando-se três ofícios relativos ao programa: o primeiro, publicado em abril de 2019, informa que “as escolas participantes do PMAIfa no ano de 2018, que realizaram a confirmação de adesão para o ano de 2019, [...] estão autorizadas a iniciarem o Programa para este ciclo de 2019” (BRASIL, 2019b, p. 1); o segundo ofício, cinco meses após a publicação do primeiro, de 3 setembro de 2019, solicita às escolas que verifiquem, antes de utilizarem os recursos, se há discrepância nos valores (BRASIL, 2019c); e, por fim, em 6 de setembro de 2019, o último documento orienta “[...] a todas as escolas participantes do Programa que NÃO executem os recursos recebidos” (BRASIL, 2019d, p. 1) e aguardem as instruções do MEC.

Para tanto, deve-se levar em conta a união dos entes federados em todos os âmbitos, principalmente relacionados à gestão do processo alfabetizador da criança, analisando a Política Educacional de Alfabetização de:

[...]‘programas e projetos para’, e sim, ‘junto com’, considerando as várias realidades e leituras socioeconômicas e sociais da população, para transcender caráter utilitarista de qualquer política ou projeto que ignorem o estudante como ser que produz e se autoproduz (LIMA, 2016, p. 05).

Constata-se que, ao longo dos Programas supracitados, o Governo é subjacente ao instituir um Programa preferível a outro, ao mesmo tempo em que é perceptível, nos documentos oficiais, um pretense alinhamento entre ambos, como analisado nos documentos que configuram o Pnaic, que trazem resquícios do Pró-Letramento, bem como do PMAI Alfa, que, do mesmo modo, configuram-se a partir das bases do Pnaic (BRASIL, 2012a, 2018b), o que se evidencia pela análise dos documentos que compõem o Quadro 11:

**Quadro 11: Programas de Alfabetização inter-relacionados na base documental oficial (2012-2019)**

Programas	Documentos	Constatações
Do Pró-Letramento ao Pnaic	Apresentação do Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa [sic] Pnaic <sup>44</sup> (2012b, c)	<p><b>Formação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Desenvolvimento do curso <b>Pró-Letramento/Pnaic</b>, elaborado especialmente para o programa pela UFPE/CEEL, que articulará os materiais e recursos dos demais eixos do programa: Materiais Didáticos e Literatura e Avaliação;</li> </ul> <p><b>Formação: estratégia de implementação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Rede de Universidades Públicas que atuam, em parceria com o MEC, na formação continuada de professores pelo PROLETRAMENTO. [Sic]</li> <li>•A formação dos professores do ciclo de alfabetização será realizada <b>prioritariamente</b> por meio da atuação dos orientadores de estudo que concluíram a formação no âmbito do Programa Pró-Letramento. (BRASIL, 2012b, slides 7-8, grifos do autor.)</li> </ul>
Do Pnaic ao PMAI Alfa	Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018.	<p>Art. 9º O Programa Mais Alfabetização, bem como o <b>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic</b>, regulamentado no âmbito da Portaria MEC nº 826, de 7 de julho de 2017, integrarão a Política Nacional de Alfabetização.</p> <p>Parágrafo único. A coordenação do processo formativo dar-se-á no âmbito do Comitê Gestor Nacional e dos Comitês Gestores Estaduais para a Alfabetização e o Letramento, instituídos em conformidade com os normativos do <b>Pnaic</b>. (BRASIL, 2018, p. 7, grifos nossos).</p>
	PMAI Alfa (2017c, d) <sup>45</sup>	<p>Material de alfabetização selecionado pelos Estados no âmbito do <b>Pnaic aperfeiçoado</b> [...]</p> <p>Formação Continuada: [...] formação <b>Pnaic aperfeiçoado</b> (BRASIL, 2017c, slide 8, grifos nossos).</p> <p>Material de alfabetização selecionado pelos Estados no âmbito do <b>Novo Pnaic</b> [...] Redes podem utilizar materiais próprios ou escolher materiais pré-qualificados [...] (BRASIL, 2017c, slide 15, grifos nossos).</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no Pnaic/PMAI Alfa (2019).

<sup>44</sup>BRASIL. MEC. **Apresentação do Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa Pnaic**. 2012. 24 slides. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-Pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-Pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 02 dez. 2012.

<sup>45</sup>BRASIL. MEC. **Política Nacional de Alfabetização**. 2017. 18 slides. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75191-mais-alfabetizacao-apresentacao-251017-pdf/file>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

Em análise do Quadro 11, constata-se dois momentos históricos na instituição do Pnaic/PMAIfa: o primeiro, que o Pnaic instituído no governo Dilma reflete, em grande medida, a política praticada pelo seu antecessor, o Pró-Letramento, instituído no governo Lula; e o segundo, que o Pnaic instituído no governo Dilma serviu de base para construir a “toque de caixa” o PMAIfa, o Programa de alfabetização natimorto, pela necessidade do Governo Temer em imprimir um Programa com sua própria marca, como expressam Lombardi e Saviani (2008).

Feitas essas considerações sobre os aspectos político-normativos do Pnaic/PMAIfa, passa-se à contextualização dos aspectos pedagógico-administrativos em interlocução à gestão do processo alfabetizador.

## 2.2 Aspectos pedagógico-administrativos: formação, material e avaliação

Pnaic/PMAIfa são analisados nessa pesquisa como ação da política educacional brasileira, com enfoque na gestão do processo alfabetizador da criança e, nesse sentido, compreendem-se que a política educacional se concretiza por meio da gestão (AQUINO; ARANDA, 2014) e que os Programas estão imbuídos nesse processo e se constituem em diferentes eixos organizados pelo Quadro 12.

**Quadro 12: Eixos estruturantes do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e Programa Mais Alfabetização (2012-2019)**

Pnaic	PMAIfa
I- Formação continuada dos professores	Formação
II - Materiais didáticos, tecnologias e literatura educacionais	Material
III- Avaliação	-
IV – Gestão, controle social e mobilização	Gestão

Fonte: Organizado pela autora com base documental do Portal MEC (2019).

A análise do Quadro 12 mostra que, nos documentos oficiais dos Programas, centram-se os eixos acima descritos, percebendo-se que a reformulação do Pnaic, a partir de 2017, prescreve “[...] é fundamental haver sinergia entre Gestão, Material e Formação para alcançar os resultados de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2017a, p. 11), ou seja, trouxe em destaque quais seriam os eixos norteadores do programa PMAIfa, à época ainda não instituído.

Além disso, auxiliou a constituir o aspecto pedagógico-administrativo de análise, pela aliança percebida entre a ação administrativa da gestão relacionada à formação, ao material e à avaliação, em interlocução com os resultados pedagógicos de ensino e aprendizagem.

A sistematização das ações do Pacto compreende quatro eixos, sendo esses dispostos no Art. 6º: I- formação continuada dos professores; II- materiais didáticos, tecnologias e literatura educacionais; III- avaliação; e IV- gestão, controle e mobilização social (BRASIL 2012a).

Logo, percebe-se que os Programas foram pensados e organizados a partir do eixo da formação e, nesse sentido, verifica-se como a gestão do processo alfabetizador se relaciona com tal processo.

Na constituição do Pnaic, a formação continuada, em 2013, foi inicialmente destinada apenas ao professor alfabetizador; incluiu o coordenador pedagógico, em 2016, conforme a Portaria 1.094/2016, que passou a integrar “[...] formação, inclusive em serviço, dos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos” (BRASIL, 2016a), resultando na ampliação dos sujeitos participantes da formação.

Ainda, o documento de apresentação do Pnaic propõe que:

Para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2014, p. 07).

A formação continuada se constitui no conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente e, no âmbito do Pacto, a formação continuada de professores alfabetizadores desenvolve-se a partir de um processo de formação entre pares, em um curso presencial.

No Pnaic, a formação continuada até 2016 foi coordenada por 38 IES públicas, sendo 31 federais e 07 estaduais, com concessão de bolsas de estudo, conforme Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013. A partir de 2017, passou a existir uma equipe gestora do Pnaic, formada pelos coordenadores, seguida pela equipe de formadores e dos cursistas propriamente ditos, porém as bolsas que eram pagas integralmente foram reduzidas e, posteriormente, as bolsas dos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos foram retiradas.

Sobre a formação continuada do PMAI Alfa, o Documento de Apresentação prevê uma formação do Pnaic ‘aperfeiçoado’, com oferta de mestrado profissional em alfabetização e didática aplicada, voltada aos professores alfabetizadores dos 1º e 2º anos do ciclo de alfabetização e, por fim, formação para equipes da gestão escolar e das secretarias de educação

(BRASIL, 2018). Essas discontinuidades conjecturam para o desfalque da qualidade relacionada às formações locais, muito evidentes no PMAIfa.

A essas ações momentâneas e intencionais, acrescenta-se também o caráter incrementalista, nos aspectos político-normativos e pedagógico-administrativos, que regula os Programas Nacionais. A partir de 2018, o foco sobre formação do PMAIfa direciona-se a duas óticas: inicial, pelo Programa Residência Pedagógica<sup>46</sup> (BRASIL, 2018d, 2019f), em apoio ao profissional assistente de suporte ao professor regente, durante 05 ou 10 horas por semana; e continuada, com formação do Pnaic ‘aperfeiçoado’, evidenciando o caráter incrementalista, pois:

[...] a maioria das decisões referentes às políticas (e a outras decisões também), são feitas através de pequenos incrementos, ao invés de em saltos, e a reflexão nem sempre precede uma ação. [...] Geralmente, um governo seleciona uma alternativa que “satisfaça” ao invés de maximizar a realização das metas da política [...] que alternativa selecionada é somente um pouco melhor do que a prática existente (PALUMBO, 1989, p. 59).

Esses incrementos reverberaram sobre a formação do PMAIfa, considerando que a formação inicial, agora pensada pelo Programa Residência Pedagógica, ocorre em apoio ao profissional assistente como suporte ao professor regente durante 5 horas por semana (na maior parte dos casos) ou, em casos específicos, em 10 horas, considerada pela Política Nacional de Formação de Professores como:

Indução da melhoria da qualidade na formação inicial, modernização do PIBID, formação em serviço ao longo da graduação com ingresso após o 2º ano, adesão de instituições formadoras – convênios com redes e avaliação periódica dos alunos (BRASIL, 2017a, p. 14).

A questão levantada é se os ditos residentes, em fase de formação inicial, serão capazes de atuar efetivamente como auxiliares e favoravelmente à alfabetização da criança, em razão

---

<sup>46</sup> O Programa Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso, contemplando, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes, compõe a Política Nacional e tem como premissa básica o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 29 jun. 2021.

de que são apontados pelo programa como a ‘quase solução’ para o problema maior, que é o de alfabetizar.

No que diz respeito ao financiamento do PMAIfa, não há outro meio de repasse financeiro, a não ser diretamente às UEx’s, por meio do PDDE, sendo que os gestores devem direcionar a quantia repassada para ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos assistentes de alfabetização e para aquisição de material de consumo e contratação de serviços necessários às atividades complementares com foco na alfabetização. Nesse contexto:

[...] os valores a serem transferidos às UEx representativas das unidades escolares beneficiárias serão divididos anualmente em duas parcelas, sendo a primeira na proporção de sessenta por cento; e a segunda, de quarenta por cento, de forma que o pagamento da segunda parcela estará condicionado ao preenchimento de informações pela UEx, em sistema de monitoramento e acompanhamento, até o dia 15 de junho de cada exercício (BRASIL, 2018, p. 17).

Os valores repassados são calculados em função do número de matrículas e do número de turmas informados no censo escolar do ano anterior à adesão no programa, consideradas as turmas com, no mínimo, dez matrículas de 1º ano ou de 2º ano do ensino fundamental, e das turmas informadas no Plano de Atendimento apresentado no PDDE, sendo o recurso calculado e repassado no ano de 2018 por um período de seis meses e de oito meses, nos subsequentes exercícios, assim distribuídos:

[...] quinze reais por matrícula de 1º ano ou de 2º ano do ensino fundamental nas referidas turmas; - trezentos reais por mês, por turma, para assistente de alfabetização nas unidades escolares vulneráveis; II- cento e cinquenta reais por mês, por turma, para ressarcimento do assistente de alfabetização nas demais unidades escolares (BRASIL, 2018, p. 17).

Percebe-se que os processos de financiamento do Programa são subsumidos pela matrícula e geridos pela gestão escolar, estratégia da Portaria 142/2018, como (mais uma) tentativa em favor das melhorias dos níveis de alfabetização, com baixos investimentos e maiores implicações à prestação de contas dos gestores do processo alfabetizador.

Ainda, os gestores alimentam o Portal de monitoramento do programa para que o CAEd possa compilar os dados e fazer uma devolutiva à escola para a gestão do processo alfabetizador elaborar estratégias, não somente pedagógicas, mas de ordem material, social e financeira.



Em conformidade com Lima (2018), percebe-se um verdadeiro desencanto por parte de muitos professores cursistas e, ainda que façam parte dos cursos oferecidos pelos Programas, seja pelos encontros, seja pela realização das atividades em sala, encontram-se desmotivados.

Tal pressuposto apontado pelo autor deve-se ao fato do grande potencial das teorias crítico-reprodutivistas para a compreensão da função da escola na sociedade de classes, fato esse que auxilia a “perceber os rituais escolares que reforçam o agir sem pensar, o obedecer sem refletir, o aceitar a ordem das coisas, que gera um sentimento de pessimismo pedagógico” (LIMA, 2016, p. 36).

Diante dessa trajetória percorrida sobre a formação do Pnaic/PMAIfa, outro elemento que deve ser considerado no aspecto pedagógico-administrativo da gestão do processo alfabetizador da criança é o eixo material desses Programas, enfatizado a seguir.

Como preconiza o Caderno de Apresentação do Pnaic (2012), os materiais disponibilizados representaram um conjunto expressivo de obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos, *softwares* e tecnologias educacionais, livros didáticos e respectivos manuais do professor, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa e de Literatura Infantil, distribuídos pelo PNLD.

Além disso, o Pnaic propôs materiais para o estudo do professor alfabetizador e aqueles disponibilizados para o trabalho com a alfabetização em sala de aula, como jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa entregues pelo PNBE, obras de apoio pedagógico aos professores, jogos e *softwares* de apoio à alfabetização, como pressupõe o caderno de apresentação do Pnaic (2012).

Os Cadernos de Formação, disponibilizados de acordo com os temas abordados para cada ano, foram assim distribuídos: Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa (2013), Cadernos de Alfabetização Matemática (2014) e Cadernos de Alfabetização (2015), com o tema da interdisciplinaridade como a tônica do trabalho, mantendo a discussão focada nas especificidades das diferentes áreas.

Tais materiais produzidos em parceria com Universidades foram publicados no site do Pacto e as recomendações de leitura mostram a presença de autores que fazem parte dos grupos de pesquisa sobre alfabetização difundidos pelo Brasil (VIÉDES, 2015).

A partir de 2017, o MEC deixou de encaminhar os materiais, ressaltando que as redes continuem com programas e materiais próprios e, caso desejem aderir ao Pnaic, seriam os mantenedores de seus projetos, sugerindo, ainda, que utilizem o acervo de suporte à formação outrora enviado, tais como “[...] obras do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE);

os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e vídeos da TV Escola” (BRASIL, 2017, p. 17).

Entretanto, para amenizar o choque do desmonte do Pnaic, pontuou-se que cada um dos segmentos (1º ao 3º ano do EF, Educação Infantil e PNME) atendidos pelo programa teria incentivo por parte do Estado para desenvolver os trabalhos.

Dessa maneira, para atender do 1º ao 3º ano, haveria assistência financeira para impressão de material de formação e de apoio a prática docente, desde que se preenchessem requisitos e exigências pré-estabelecidas na Portaria MEC nº 279, de 6 de março de 2017, prescritas pela Resolução CD/FNDE nº 10, de 4 de dezembro de 2015, que define indicadores e parâmetros para a concessão da referida assistência.

Para a Educação Infantil, ofertou-se disponibilização de material intitulado “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, elaborado pela UFMG, em formato digital e, para o Programa Novo Mais Educação, houve material digital, elaborado por instituições diversas ou pelo Pnaic (BRASIL, 2017, p. 17).

Após explanação sobre o eixo formação e o eixo material do Pnaic/PMAI, outro aspecto pedagógico-administrativo que também dialoga com o aspecto político-normativo da gestão do processo alfabetizador da criança é a avaliação.

Como pressupõe Teixeira (2017), a avaliação é um processo inerente à vida humana para tomadas de decisão, mas, tratando-se do processo educacional, envolve concepções sobre esse processo que toma rumos diferenciados, especialmente quanto à utilização dos dados abarcados por ela e, em se tratando da Educação Básica, implica possibilidades ao *locus* escolar em sua materialização e como manifestação do monitoramento realizado pelo Estado.

A avaliação do processo alfabetizador integra-se ao tema e é compreendida em uma categoria complexa, essencial na organização da gestão da alfabetização, ao incorporar, além dos objetivos escolares a que se destina, também objetivos relacionados à função social por ela assumida (FREITAS, 2002).

A prática de avaliação em larga escala na Educação Básica passa a ser introduzida em conjuntura com outras políticas como extensão de acordos firmados pelo país com organismos internacionais, que são reforçados e normatizados por meio da LDB (1996).

O ato de avaliar, medir e monitorar não é algo novo na educação (FREITAS, 2007); entretanto, a sistematização desse processo constituído por avaliação externa e em larga escala, testes, provas e outros instrumentos, na educação básica, é processo recente. O sistema normatizado na educação básica no Brasil é o Saeb como Sistema de Avaliação da Educação Básica com sua fundação em 1990.

O Saeb tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica (BRASIL, 2011). Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. Assim:

[...] até o ano de dois mil e doze (2012) o Saeb era composto por dois processos de avaliação em larga escala a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) que é realizada por amostragem das Redes de ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais, recebendo o nome do Saeb em suas divulgações, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) que é mais extensa e detalhada que a Aneb, e tem foco em cada unidade escolar, sendo normatizada pela Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, tendo um caráter universal, por isso recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações (TEIXEIRA, 2016, p. 68).

As avaliações externas e em larga escala chegam à educação como nova forma de provisão da política educacional. O foco se deslocou do aluno para as redes de ensino e impulsionou a redistribuição de responsabilidades administrativas, financeiras e pedagógicas entre o centro e a periferia (BONAMINO; FRANCO, 2003, p. 191).

Na alfabetização, essa avaliação externa teve sua primeira iniciativa na Prova ABC, que teve edições realizadas em 2010 e 2012 pelo movimento privado Todos Pela Educação, em parceria com o Inep, a Fundação Cesgranrio e o Instituto Paulo Montenegro (EPT, 2015).

Em nível nacional, a primeira avaliação externa em larga escala no final do ciclo de alfabetização é a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que surgiu como proposta de avaliação do período escolar concernente à primeira etapa de ensino da criança, a alfabetização.

Tal fato deu-se em resposta a uma agenda política proposta desde o Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007, Compromisso Todos pela Educação, que traz, no artigo 2º, inciso II, a determinação de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”, reafirmada no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024 como meta cinco (5), objetivando uma avaliação com foco no processo alfabetizador.

O estudo de Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) pontua a utilização de avaliações em larga escala como instrumento de gestão de redes de ensino e de responsabilização de profissionais da educação, tema que gera, nos debates acadêmicos, o papel e a validade das

avaliações em larga escala nas reformas educacionais e o uso de seus resultados para a gestão de sistemas e escolar.

Decorrente da literatura sobre avaliação em larga escala, há argumentos favoráveis à adoção de avaliações padronizadas em larga escala, mas também há críticas, principalmente a respeito do papel político das avaliações externas, como pressupõem Bauer, Alavarse e Oliveira (2015).

Entre os argumentos favoráveis, destacam-se autonomia da escola, descentralização da gestão, participação e melhor gerenciamento dos recursos (AFONSO, 1998; BARRERA, 2000; CASTRO, 2009a; KLEIN; FONTANIVE, 1995; VIANNA, 2003). Além disso, avaliar propicia informação, diagnóstico, regulação, monitoramento e controle (tanto do indivíduo quanto do sistema educacional) e legitimação das políticas (AFONSO, 2000; BONAMINO, 2001; BROADFOOT, 1996; CASTRO, 2009a; HOUSE, 1998; KELLAGHAN; GREANEY, 1992).

Ainda, as avaliações em larga escala permitem, pela prestação de contas de gestores e de professores pelos resultados apresentados, maior comprometimento (EVERS; WALBERG, 2002; MADAUS; RUSSELL; HIGGINS, 2009; MONS, 2009), desafio constante para melhorar seus resultados, possibilidade de criação de incentivos para aprimorar as aprendizagens (EVERS; WALBERG, 2002), impulsionando mudanças em currículos inadequados (MADAUS; RUSSELL; HIGGINS, 2009).

Por fim, as avaliações em larga escala evidenciam a transparência sobre seus processos e resultados, que favorecem acompanhamento, preferência e escolha, comparação de resultado, desempenho, garantem a constituição de bases de dados objetivos e de um sistema de informações que possibilitam acompanhar a evolução da educação e favorecer a tomada de decisões das políticas públicas com maior consistência, como apontam Bauer, Alavarse e Oliveira (2015).

Por outro lado, as críticas a respeito do papel político das avaliações externas apontam para avaliações estandardizadas em assumir papel de políticas de responsabilização e de prestação de contas (*accountability*). Por exemplo, a atribuição de bônus e/ou premiação a professores e escolas e a responsabilização de professores e escolas pode levar a medidas punitivas injustas (Cf. FERRER, 1996; FREITAS, 2013), impulsionando redes de ensino a direcionarem esforços para garantir o ensino do que é cobrado nas avaliações, deixando de lado outros conteúdos fundamentais para a educação básica de crianças e adolescentes em idade escolar (HYPÓLITO, 2013; SANTOS, 2013).

As críticas apontam que as avaliações em larga escala aprofundam as desigualdades educacionais entre os alunos com desvantagens e entre aqueles provenientes de comunidades

pauperizadas (HAGOPIAN, 2014), evidenciam as limitações que tais testes possuem, além de mostrarem como deve se trabalhar com a necessidade e a possibilidade de diálogo entre as avaliações externas e as avaliações internas (DAVID NEVO, 1995).

Além disso, há questionamentos em torno da validade, da adequação dos instrumentos utilizados e da confiabilidade dos resultados relativos às avaliações padronizadas (BROADFOOT, 1996; CASASSUS, 2013). Também há o questionamento sobre melhorias da qualidade do ensino, porque dados mostram pouca alteração positiva no quadro educacional (TEDESCO, 2003) e que “[...] o debate técnico, forçosamente deve ser aliado ao debate pedagógico, em prol da consolidação de avaliações mais significativas” (ALAVARSE, 2013, p. 148).

É fato que a avaliação em larga escala, por meio de seus dados produzidos, acaba por se inter-relacionar com a qualidade da gestão do processo alfabetizador da criança, que permite estudos aliados à política educacional e da gestão, considerando que esse processo se dá de um espaço macro - instituições gestoras, orientadoras e de acompanhamento - ao espaço micro ou local - a escola, o movimento do Estado - cujas ações são colocadas como impulsionadoras da qualidade para a educação e para o ensino (LIMA, 2016).

Nesse contexto:

A defesa da qualidade é comum, o problema está em saber de qual qualidade se trata. Porque, insistimos, estamos falando da inclusão e inserção das novas gerações [...] não pode se restringir à constatação da qualidade que se tem [...] está profundamente ancorada nas condições de vida das pessoas e que a escola – que muitas vezes é a única oportunidade de contato com a cultura sistematizada – precisa criar novos canais de diálogo, de difusão e construção de conhecimento, contando para isso com condições objetivas de realização (SOUSA, 2010, p. 59).

Uma vez a qualidade da educação subjugada à avaliação, a qualidade aqui tratada é aquela de amplo alcance da alfabetização, que não seja apenas no sentido de mensurar dados de leitura, escrita e matemática, mas que seja difusora de dados associados a fatores sociais, econômicos, sanitários e emocionais da criança.

A contribuição de Azevedo (2011, p. 422) sobre a categoria qualidade traduz um conceito histórico-social, não havendo, científica e pedagogicamente, uma qualidade em si e, como tal, “se relaciona com o modo pelo qual se processam as relações sociais, produto dos confrontos e acordos dos grupos e classes que dão concretude ao tecido social em cada realidade”.

Na atualidade da política educacional brasileira que envolve a alfabetização, a qualidade do processo alfabetizador da criança é compromisso internacional no qual o Brasil é signatário da Declaração de Incheon<sup>47</sup> e do Marco de Ação da Agenda de Educação 2030<sup>48</sup> (UNESCO, 2016), que prevê:

9. Comprometemo-nos com uma educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso. Garantiremos que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz. A educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais (UNESCO, 2016, p. 08).

A qualidade da educação deve ser abordada a partir de várias perspectivas que assegurem dimensões comuns, como prevê a Unesco, não só no documento acima mencionado, como também em Boletim (UNESCO, 2003), no qual a OCDE e a instituição supramencionada utilizam a relação “insumos-processos-resultados” (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007).

A esse respeito, a qualidade da educação com foco na alfabetização alinha-se aos recursos materiais e humanos, pela relação ocorrida nos espaços de escolarização que envolve, além desses recursos, relações em sala de aula, processos de ensino e aprendizagem, currículos e expectativas sobre a alfabetização da criança, entre outros.

Além disso, há de se destacar o papel dos insumos na configuração de um ensino de qualidade:

---

<sup>47</sup>A Declaração de Incheon foi aprovada em 21 de maio de 2015 no Fórum Mundial de Educação (FME, 2015), ocorrido em Incheon, na Coreia do Sul. A Declaração de Incheon constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 e, assim, reconhece o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento. O Marco de Ação da Educação 2030, que oferece orientações para a implementação da Educação 2030, foi discutido no FME 2015 e seus elementos básicos foram acordados na Declaração de Incheon. Ele foi finalizado pelo Grupo Redator para o Marco de Ação da Educação 2030 e adotado por 184 Estados-membros e pela comunidade educacional durante um encontro de alto-nível na UNESCO, em Paris, em 4 de novembro de 2015. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por)>. Acesso em: 30 jun. 2019.

<sup>48</sup>O Marco de Ação aponta como traduzir na prática e nos âmbitos nacional, regional e global o compromisso firmado em Incheon. Ele visa a mobilizar todos os países e parceiros em torno do ODS sobre educação e suas metas, além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos. Ele também propõe estratégias indicativas, nas quais os países possam se basear para desenvolver planos e estratégias contextualizadas, que levem em consideração realidades nacionais, capacidades e níveis de desenvolvimento diferentes e que respeitem políticas e prioridades nacionais (*Ibid*).

[...] o aumento de recursos ou a definição de insumos são condições necessárias, mas insuficientes, por si mesmas, para gerar qualidade, visto que existe uma série de variáveis que compensam o efeito negativo das adversas condições socioeconômicas e culturais, contribuindo para que os alunos possam alcançar bons resultados (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 18).

De acordo com o Boletim da Unesco (2003), a qualidade de educação envolve a relação entre recursos materiais e humanos e, a partir dessa relação, é que ocorre o processo de ensino e aprendizagem, currículos, acrescentando-se que a qualidade pode ser definida a partir “dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno” (UNESCO, 2003 *apud* DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 25).

O avanço para a construção de indicadores comuns de qualidade pretendida à educação, em contexto de alfabetização, para que, de fato, seja alcançada, torna-se desafiador, considerando estudos voltados à qualidade da educação presumidos pelos autores, reconhecendo a complexidade que envolve dimensões extra e intraescolares.

Os Indicadores da Qualidade na Educação<sup>49</sup> (AÇÃO EDUCATIVA, 2006) foram formulados para auxiliar a escola na avaliação e na melhoria da qualidade em conformidade com próprios critérios e prioridades, baseiam-se numa visão ampla de qualidade educativa e, por isso, abarcam 7 dimensões, quais sejam: ambiente educativo; prática pedagógica e avaliação; ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar; acesso e permanência dos alunos na escola.

A organização da avaliação no Pnaic consiste em avaliar a qualidade da alfabetização das crianças e em relação ao ciclo de alfabetização, ao se instituir, desde 2013, a “[...] avaliação externa universal do nível de alfabetização, aplicada pelo Inep” (BRASIL, 2017a, p. 2-3), instrumentalizada pela ANA e “[...] 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*).

Os testes trazem elementos que permitem diagnosticar as habilidades essenciais a serem aprendidas pelos alunos e é pela aplicação desses testes que o professor alfabetizador e o assistente de alfabetização planejam ações para buscar um melhor desempenho escolar. Além

---

<sup>49</sup>Resultado da parceria de várias organizações governamentais e não governamentais: Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Cenpec, CNTE, Consed, Fundação Abrinq, Fundescola-MEC, SeifMEC, Seesp-MEC, Caise-MEC, IBGE, Instituto Pólis, Ipea, Undime e Uncme.

disso, o sistema disponibiliza avaliações periódicas obrigatórias que são aplicadas em todas as turmas atendidas pelo PMAI, denominadas de Avaliação Diagnóstica ou de Entrada, Avaliação Formativa de Processo e Avaliação Formativa de Saída. (BRASIL, 2018).

Conforme o documento supracitado, a Avaliação Diagnóstica ou de Entrada tem como finalidade avaliar o nível de alfabetização das crianças no início do Programa; a Avaliação Formativa de Processo visa a avaliar o avanço que as crianças puderam desenvolver ao longo da execução do Programa e, por fim, a Avaliação Formativa de Saída tem sua aplicação ao término do Programa (BRASIL, 2018).

Discorridas as organizações sobre as avaliações do Pnaic/PMAI, surgem as interlocuções entre concepção de alfabetização dos programas desveladas pelos documentos e relatórios da ANA em implicação às tensões e incertezas ocasionadas de um Programa para o outro, conforme estudo preconizado por Viédes, Aranda e Sousa (2019).

No caderno de formação intitulado “Aprendizagem do sistema de escrita alfabética”, a alfabetização é compreendida como “um processo cognitivo complexo” de aprendizagem de “[...] um sistema notacional, no qual as habilidades perceptivas e motoras não têm um peso fundamental, conceito bem diferente de código” (BRASIL, 2012c, p. 7).

As implicações dessa concepção se evidenciam no Pnaic pela forma com que são concebidas as práticas de alfabetização. Por considerar a escrita alfabética um sistema notacional e seu aprendizado um processo, entende-se que o professor alfabetizador precisa “[...] recriar as metodologias de alfabetização, garantindo um ensino sistemático que, através de atividades reflexivas, desafiem o aprendiz a compreender como a escrita alfabética funciona, para poder dominar suas convenções letra-som” (BRASIL, 2012c, p. 8).

Assim, compreende-se a opção, nesse programa, pela nomenclatura “ciclo de alfabetização”, uma vez que se considera que a complexidade desse processo demanda conceber a criança como um sujeito ativo da aprendizagem, não um receptor de conteúdos transmitidos pelo professor, que precisa reconstruir intelectualmente o funcionamento do sistema de escrita alfabética e não somente memorizar e reproduzir as combinações possíveis entre as letras e sílabas (VIÉDES, ARANDA e SOUSA, 2019).

Nessa perspectiva, só faria sentido o ensino das convenções ortográficas a partir do momento em que o alfabetizando tivesse compreendido esse funcionamento, o que poderia ocorrer ao final do primeiro ano ou somente nos dois últimos anos desse ciclo, a depender do ritmo de aprendizagem de cada criança.



Nos Cadernos do Pnaic, há críticas relacionadas à visão da alfabetização como aprendizagem de um código, à ênfase nos métodos de ensino e ao uso de cartilhas e textos descontextualizados de seu uso social:

Segundo aqueles métodos – por exemplo, o método silábico ou o fônico –, a criança seria uma ‘tábula rasa’ que, repetindo informações prontas, transmitidas pela professora ou pelo autor da cartilha, se alfabetizaria sem ter que modificar suas ideias prévias sobre a escrita, de modo a compreender como o alfabeto funciona. De acordo com essa visão, para aprender a ler e a escrever, seria preciso apenas ter habilidades perceptivas e motoras (discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação motora fina etc.) e receber, em doses homeopáticas, informações sobre as letras e sobre o seu valor sonoro. [...] Muitas crianças, por decorarem a cartilha, sabiam os nomes de todas as letras, memorizavam todas as sílabas, mas continuavam sem compreender ‘como as letras funcionam’. Além disso, todas as crianças eram expostas a falsos textos [por exemplo, ‘EU LEIO. ELA LÊ. LALÁ LEU. LULA LIA] e privadas da oportunidade de avançar em seus conhecimentos sobre os textos escritos reais, isto é, de avançar em seu nível de letramento, enquanto aprendiam a escrita alfabética (BRASIL, 2012c, p. 7).

Assim, lançada a partir desses princípios e de acordo com essas concepções teóricas, é de esperar que a primeira aplicação da ANA, ocorrida em 2013, apenas um ano após o lançamento do Pnaic, tivesse um cunho mais diagnóstico do que classificatório, uma vez que seus resultados não refletiriam de forma direta os efeitos do programa de formação, mas as condições de ensino anteriores; portanto, o Pnaic “[...] não propõe um método específico, não obstante, apresenta várias sugestões metodológicas [...]” (BRASIL, 2015b, p. 21).

Nessa lógica, somente a partir da quarta edição da avaliação de larga escala, em 2016, se fosse seguido o modelo censitário e anual idealizado no lançamento do programa, poder-se-ia, minimamente, esperar que alguns resultados positivos tivessem sido alcançados pelas crianças que iniciaram seu ciclo de alfabetização em 2013.

De acordo com Viédes, Aranda e Sousa (2019), a edição de 2013, denominada aplicação-piloto, foi realizada em um único dia e analisada a partir de determinada matriz de referência. Na versão de 2014, houve modificações na metodologia de correção dos itens de escrita e a escala de referência foi alterada. Dessa forma:

[...] os resultados dos dois anos não são comparáveis. Assim, um mesmo desempenho em Escrita para os dois ciclos não necessariamente representa o domínio das mesmas habilidades; não é possível, também, falar em aumento ou redução de médias ou de quantidade de habilidades dominadas de um ano para o outro. Como dito, os resultados de Escrita de 2014 não são comparáveis com os resultados de 2013 (BRASIL, 2015, p. 16).

Isso é o motivo pelo qual, tanto os resultados de 2013 não refletem os efeitos do Pnaic na formação dos professores alfabetizadores, quanto os resultados de 2014 não podem, na mesma perspectiva, serem utilizados para comparar avanços ou retrocessos na alfabetização atribuíveis ao programa e, assim, no relatório de 2018, aparece o termo decodificação, fortemente criticado nos Cadernos de formação do Pnaic:

A decodificação do alfabeto é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas ao mesmo tempo em que vivenciem diferentes situações de uso, de aplicação da Leitura e da produção de textos (BRASIL, 2018c, p. 21).

Percebe-se que, apesar de trazer um texto com algumas palavras coincidentes, o documento assume outra concepção de alfabetização. Enquanto o Documento de 2015 traz termos como “apropriação da escrita” e “vivências de atividades de leitura e produção de texto”, que pressupõem a consideração de um sujeito que interage ativamente com o objeto de conhecimento, o Documento de 2018 menciona “decodificação do alfabeto”, “uso e aplicação da Leitura e produção de texto” (BRASIL, 2015, 2018).

A escolha desses termos não é arbitrária, mas carregada de sentidos, pois a utilização dos verbos usar e aplicar pressupõe uma visão técnica dessa aprendizagem, dando um sentido de execução, cumprimento de normativas ou reprodução do que foi ensinado, conforme pontuam Viédes, Aranda e Sousa (2019).

Na instituição do PMAIfa, foi suprimido o eixo avaliação, sem fazer menção direta à ANA, indicando-se que “o Programa, em especial o desempenho das unidades escolares vulneráveis, será objeto de avaliações de impacto com o intuito de gerar evidências para seu aperfeiçoamento” (BRASIL, 2018b, p. 54). Ademais, a aplicação das avaliações, no componente língua portuguesa, tem como objetivo verificar se, ao final do 2º ano, o estudante compreende “o funcionamento do sistema alfabético de escrita”, apresenta “autonomia de leitura” e se apropriou “de estratégias de compreensão e de produção de textos” (BRASIL, 2018b, p. 54).

Note-se que esse Programa é lançado quase dez meses antes da publicação do relatório referente aos resultados da terceira edição da ANA, aplicada em 2016, e que, levando-se em conta o fato de que o Pnaic foi instituído em 2012, a primeira e a segunda edições dessa avaliação não poderiam servir como referência para verificar seus efeitos.

Tal fato se deve em razão de que, somente em 2015, seria completado o primeiro ciclo de alfabetização de uma criança que tivesse iniciado seu processo em 2013. No entanto, como

não foi aplicada uma edição da ANA em 2015, um ciclo completo de alfabetização, depois da instituição do Pnaic, foi avaliado pela primeira vez em 2016.

Os pontos acima descritos trazem reflexões sobre a avaliação do processo alfabetizador da criança, em razão de que as avaliações possam indicar ações em contribuição à qualidade da educação e seus efeitos aos aspectos pedagógico-administrativos e político-normativos à gestão, problematizados no tópico a seguir.

### **2.3 Implicações à gestão do processo alfabetizador da criança: dos aspectos político-normativos aos pedagógico-administrativos do Pnaic/PMAlfa**

Para que os aspectos político-normativos e pedagógico-administrativos possam ser compreendidos como implicações à gestão do processo alfabetizador da criança dos Programas Nacionais Pnaic/PMAlfa, retoma-se a concepção gramsciana do entendimento de que tais aspectos envolvem ações especificamente humanas e, portanto, políticas.

Assim, direções, tensões e intenções, não somente do aspecto político-normativo, como também do pedagógico-administrativo que norteou os Programas em tela, têm muito a dizer à gestão do processo alfabetizador da criança.

Primeiramente, o aspecto político-normativo do Pnaic atendeu exigências de organismos internacionais, a exemplo da Unesco (2016), no quesito de comprometer-se com uma educação de qualidade na qual se cumpre o delineamento dos eixos do Programa.

Nesse sentido, o eixo de formação está prescrito no Documento Marco de Ação da Agenda de Educação 2030, mostrando “[...] professores e educadores [...] qualificados profissionalmente [...]” (UNESCO, 2016, p. 8); assim como o eixo material “[...] que disponha de bons recursos, como também o eixo avaliativo [...] além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso [...]”. (*Ibid*).

Sejam de natureza de insumos, sejam de natureza humana, tais aspectos desenvolvem ações conscientes de pertencimento de classe e de luta pela emancipação das ações gestoras ao processo alfabetizador da criança.

Ousa-se afirmar que é esse o caminho reflexivo que Gramsci (1984) desenvolve em relação à política educacional, em especial à de alfabetização que se coloca à ação humana nos processos políticos que podem levar a ações das classes voltadas à manutenção da hegemonia da classe, pelas práticas e projetos políticos ligados à manutenção e/ou justificação das relações de poder entre governantes e governados, dirigentes e dirigidos.

Em aproximação com as implicações dos Programas Nacionais à gestão do processo alfabetizador, nota-se, nos aspectos político-normativos e pedagógico-administrativos materializados pelos eixos que estruturam o Pnaic/PMAI Alfa, que foram organizados para ocasionar “[...] os sentimentos espontâneos das massas, [...] orientados [...] com a direção consciente que se deve desenvolver a ação política das classes subalternas”, conforme Coutinho (1991, p. 106) analisa o pensamento gramsciano, analisado pelas reflexões a seguir.

O Pnaic, por configurar pactuação federal inédita de todos estados, Distrito Federal e municípios brasileiros, alinhado ao amplo debate democrático entre pesquisadores, sociedade e academia, é considerado, nesta Tese, como programa nunca prescrito na história da alfabetização da criança, sofrendo tensões e rupturas em 2017, por meio da Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017.

Nota-se que a reformulação do Pnaic deu-se a partir da conjuntura política na qual se preparou e se impôs o golpe parlamentar consumado em 2016 e, como os programas anteriores, foi esvaziado de qualidades e diferenças, identificando-o como portador do antigo, do decadente, buscando-se definir o novo, o melhor e o mais desejável, desqualificando-o pelo governo Michel Temer.

Pelas análises realizadas, começa esvaír-se o desenho original do Pnaic e, como consequência, mostra-se o enfraquecimento dos direitos e das garantias da qualidade em alfabetização: o terreno das disputas entre alfabetizar na pré-escola e a relação vital entre criança e infância com ações formativas tardias de governo. O atraso das formações e dos repasses financeiros só refletiu a organização política de um Brasil desgovernado.

Outra questão é o aparente respeito à autonomia das redes e a desresponsabilização do governo sobre impressão dos materiais do Pnaic, atribuindo os gastos às instâncias estaduais e municipais e, além disso, colocando em xeque a adesão do Pnaic – de pactuação nacional à opção local.

Na apresentação do PMAI Alfa, ratifica-se que o Pnaic foi considerado por seus elaboradores, como uma iniciativa que teve o foco em concepções teóricas muito dissociadas da prática, além de apresentar materiais padronizados para todo o Brasil, com gestão muito centrada nas universidades e pouco monitoramento (BRASIL, 2017c).

Concebe-se ao PMAI Alfa pouca expressividade, por ser imposição de uma proposta fragmentada e também camuflada de um golpe antidemocrático de governo, refletido na Política Educacional de Alfabetização, instituído a menos de um ano do final do mandato de Michel Temer, ainda que o Pnaic não fosse oficialmente revogado.

Acrescenta-se a essa informação que, nas demais esferas estaduais e municipais, os programas foram encerrados após a ação de formação, culminando em eventos como seminários locais e/ou regionais<sup>50</sup>, com a ressalva de que não se obteve êxito na busca de documento governamental acessível em meio eletrônico que oficializasse essa terminalidade.

O relatório publicado pelo movimento TODOS PELA EDUCAÇÃO<sup>51</sup> (2020) esclarece que a SEB deu continuidade ao PMAI, ainda que de forma desestruturada, restringindo e atrasando o repasse das parcelas de execução do programa, baseando-se nas fontes em pesquisa ao MEC e Portal Uol<sup>52</sup> e, assim como o Pnaic, o PMAI não foi oficialmente revogado.

A respeito do movimento de mudança das políticas educacionais de alfabetização constata-se que “[...] de modo implícito, indica um princípio inconfessável, porque denunciaria, como aparente contradição, um princípio político que os propositores da mudança sempre intencionam ocultar: alfabetização não é questão técnica, nem politicamente neutra” (MORTATTI, 2018, p. 25).

Desse modo, a alfabetização concebe-se além dos métodos, caracteriza-se como pauta da política e da gestão, da relação entre deveres do Estado e direitos do cidadão, gerida estrategicamente como mecanismo de governo para a consecução de políticas públicas que contemplem (ou sonheguem) atendimento adequado à gestão do processo alfabetizador da criança.

Ainda sobre o movimento de mudança, característica da descontinuidade das iniciativas da educação:

[...] parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade não há como fazer frente às questões especificamente educacionais [...] um tipo de atividade que requer continuidade (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 271).

No que tange à descontinuidade dos Programas à gestão do processo alfabetizador da criança, é necessário, antes de tudo, compreender que a alfabetização constitui ato político e,

<sup>50</sup>Tais encerramentos foram constatados pelas redes sociais das escolas municipais e portais eletrônicos das prefeituras municipais dos *lócus* pesquisados.

<sup>51</sup> Trata-se de uma organização da sociedade civil que, de acordo com o portal, se declara “com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado.” Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

<sup>52</sup> Fontes disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=85721> e <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/02/secretarios-de-educacao-criticam-falta-de-dialogo-sobre-nova-politica-de-alfabetizacao-do-mec.shtml>.

como tal, deve-se insistir em propostas que possam, de fato, ter a durabilidade necessária e que sejam sequenciais, de modo que a mudança de mandato não transforme a alfabetização em outra política de governo.

Quando se trata da política educacional e da lógica da descontinuidade, há de se considerar que:

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, tem sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 925).

Nesse sentido, essa gestão nacional do processo alfabetizador, consolidada pelo Programa, foi pensada para atender momentaneamente as necessidades governamentais, traduzindo-se em ações elaboradas conforme a intencionalidade de cada governo, diferenciando-se de um projeto robusto, pensado para longo prazo.

Outro ponto levantado sobre a formação à gestão do processo alfabetizador é com relação ao apoio financeiro ao PMAIfa, de modo que os repasses financeiros garantidos pelo MEC são feitos às Unidades Executoras (UEX), sob responsabilidade dos gestores escolares.

A finalidade é de cobrir custos na compra de material de consumo e contratação de serviços para atender o programa, bem como cobrir despesas de transporte e alimentação dos assistentes de alfabetização contratados, que assinam termo de compromisso voluntariado.

Esse apoio financeiro dá-se via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Assim, o programa passa a ser executado, nas escolas, após assinatura do termo de compromisso de caráter voluntário e inserção de cópia desse termo na plataforma de monitoramento do programa, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), sendo que o Secretário de Educação precisa realizar a adesão no módulo Plano de Ações Articuladas – PAR - junto ao SIMEC, indicando as unidades participantes do programa.

No quesito formação, deve-se ter o espírito crítico para percepção de que Programas se instituem como contrato da felicidade, que tem como promessa aos professores o alcance da alfabetização e, para isso, é preciso que sigam à risca todas as orientações prescritas. Entretanto, essas prescrições vão se alternando de Programa em Programa, com uma finalidade nem sempre percebida pelos profissionais, que é a de torná-los os maiores responsáveis por esse processo.

Considerando que o problema maior é o de alfabetizar, cabe à gestão do processo alfabetizador considerar e contextualizar aos professores em formação as disparidades locais e

sociais, além de problematizar repetência, evasão, distorção série-idade e estagnação da alfabetização.

O sentido da formação continuada em serviço que gira em torno da Política Educacional de Alfabetização e, conseqüentemente, à gestão do processo alfabetizador, causa a sensação de incapacidade<sup>53</sup> nos profissionais, como afirmam Santos e Carvalho (2014), no sentido de apresentar índices não evolutivos sobre o caso da alfabetização da criança.

Nas ações formativas do Pnaic/PMAlfa, passaram a incluir os gestores na ação pedagógico-formativa do Pnaic, ao mesmo tempo em que se envolveram, com maior ênfase, no processo burocrático do PMAlfa.

No quesito material, consta no Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento do PMAlfa, que a função de distribuir material formativo ao Programa é do MEC, entretanto, nada foi alterado em relação às orientações de 2017, momento que iniciou a desresponsabilização do MEC sobre o envio.

Percebe-se que inicialmente à instituição do Pnaic, os materiais disponibilizados primavam pela qualidade (VIÉDES, 2015) e eram disponibilizados pelo MEC, mas, a partir de 2017, sopesou o desafio de manter a qualidade dos mesmos sob responsabilidade da gestão local, constituindo-se, assim, (como mais uma das) conseqüências do desmonte do Pnaic.

Quanto à avaliação dos Programas, há um debate técnico acerca das avaliações em larga escala sobre ações favoráveis e críticas. Pontua-se que as críticas não são desprezíveis, pois tocam em questões com problemas reais e defende-se que tais avaliações assumem um caráter político e são capazes de produzir avanços para a gestão do processo alfabetizador, desde que sejam apontadas como forma de melhorias, considerando a influência da divulgação dos resultados sobre os seus usos, a relação entre os objetivos das avaliações e as informações por elas produzidas.

Decorrente dessa interlocução e compreendendo as ações favoráveis da avaliação em larga escala, já apontadas nesta Tese, é preciso discutir qual qualidade é solicitada ao processo alfabetizador, “uma vez que esta categoria traz implícita múltiplas significações [...] alteram-se no espaço e no tempo” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 3), em razão de que os conceitos, concepções e representações sobre educação de qualidade (nesse caso, alfabetização de qualidade) alteram-se no tempo e no espaço, percebidas pela trajetória da Política Educacional de Alfabetização.

---

<sup>53</sup>O termo incapacidade refere-se ao momento no qual o professor alfabetizador e os demais profissionais envolvidos que advogam pela causa da alfabetização, de conscientemente agir para promover as mudanças que deseja, não controlam os efeitos de sentido dos apregoados, subjacentes aos documentos e em si sentem-se imbuídos no termo (SANTOS e CARVALHO, 2014).

Em que pese a qualidade tratada que relaciona gestão do processo alfabetizador da criança com as avaliações externas padronizadas, estas usualmente são realizadas em um ou dois dias e não consideram fatores externos que podem afetar o desempenho da criança em alfabetização. Estudos aqui apontados mostram que muitos alunos não apresentam bom desempenho em testes com itens de múltipla escolha, bem como que os resultados dos alunos são influenciados por fatores como ansiedade, por exemplo. Nessa ótica:

[...] de fato, a maioria das avaliações externas em larga escala pretende medir o nível de aprendizagem dos alunos brasileiros em determinadas disciplinas – normalmente, português e matemática – e correlacioná-lo a determinadas condições extra e intraescolares que poderiam favorecer ou não a aprendizagem nessas disciplinas. Mas, mensurar níveis de aprendizagem, a partir de determinados critérios, é o mesmo que medir qualidade de ensino? (BAUER, ALAVARSE e OLIVEIRA, 2015, p. 1378).

Tal questionamento dos autores é pertinente e traz luz acerca do potencial de as avaliações em larga escala melhorarem a qualidade do ensino, em razão de que, apesar dos esforços realizados, os dados obtidos por meio dessas avaliações mostram que pouco tem se alterado no quadro educacional da maioria dos países que as empregam como instrumento de gestão, como pressupõe Tedesco (2003).

Nesse sentido, a divulgação dos resultados sobre o processo alfabetizador da criança torna-se fundamental para alavancar a discussão a respeito da qualidade sobre a educação e, até mesmo, propiciar que escolas e gestores obtenham dados e informações para subsidiar a tomada de decisões, local ou regionalmente.

A concepção de qualidade permeia a avaliação da política educacional em educação, instrumentalizada nesta pesquisa pela Avaliação Nacional de Avaliação (ANA), em detrimento a fatores supramencionados e modos em que se processam os elementos e a função social por ela assumida:

Compreende-se então a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social que se vinculam aos diferentes espaços, atores e processos formativos, em seus diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Evidencia-se que o processo alfabetizador ocorre em espaços de escolarização e tal oferta se efetiva por meio dos entes federados, pela estruturação de sistemas educativos



próprios, aos quais Dourado e Oliveira (2009, p. 205) preconizam que a educação brasileira “[...] vem se efetivando, historicamente, por intermédio do binômio descentralização e desconcentração das ações educativas”.

No caso da alfabetização da criança brasileira, tal constatação revela a complexidade de estabelecer parâmetros de qualidade em um cenário desigual, presumido por Dourado e Oliveira (*Ibid*, p. 205) como “[...] fortemente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas”, constatadas pelos resultados obtidos na ANA (BRASIL, 2017) e ABEB (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

Portanto, em que pese a qualidade do processo alfabetizador da criança, duas análises foram consideradas: a primeira, sobre indicadores que possam vincular qualidade à política que oportuniza o processo alfabetizador; e a segunda, sobre resultados que representem o desempenho da criança no processo alfabetizador, que foram mensurados pela avaliação em larga escala em última edição da ANA<sup>54</sup>.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) preconizam os Indicadores da Qualidade na Educação sobre 2 dimensões: as extraescolares (extrínsecas) e as intraescolares (intrínsecas): as dimensões extraescolares são apoiadas em 2 níveis, quais sejam: nível do espaço social - dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos (5 condicionantes); e nível do Estado - a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias (5 condicionantes). Já as dimensões intraescolares ocorrem em 4 níveis: nível de sistema - condições de oferta do ensino (10 condicionantes); nível de escola - gestão e organização do trabalho escolar (16 condicionantes); nível do professor - formação, profissionalização e ação pedagógica (6 condicionantes); nível do aluno - acesso, permanência e desempenho escolar (4 condicionantes).

Entretanto, essa visão não é unanimidade na literatura sobre qualidade em educação. Gadotti (2013) recorre a Morosini (2009, p. 184) para explicitar que “qualidade é um construto imbricado no contexto das sociedades e conseqüentemente nos paradigmas de interpretação da sociedade”, ressaltando que a questão da qualidade na educação não se limita à sua visão polissêmica e não se explica apenas pelos seus fatores inter e extraescolares, pois deve se fundamentar num paradigma educacional que precisa ser revisto.

---

<sup>54</sup>Convém esclarecer que todas as avaliações externas, a partir de 2019, passam a ser identificadas como SAEB inclusive da alfabetização, deixando de existir a ANA e a Prova Brasil (conhecida como ANRESC), na especificidade da indicação da etapa e áreas de conhecimento avaliadas, além de incluir a Educação Infantil na avaliação, bem como ressalta-se que a avaliação do processo alfabetizador passa a ocorrer no 2º ano do ensino fundamental, em conformidade com a BNCC e a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Pautada a primeira análise, volta-se à segunda, sobre resultados que representem o desempenho da criança no processo alfabetizador, compreendendo o sentido macro sobre as avaliações em larga escala associadas a uma concepção de qualidade que “[...] volta-se, em geral, para a mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem” (DOURADO, 2007, p. 11) ou, em outras palavras, tem-se a preocupação de melhorar a qualidade diretamente relacionada com o cumprimento das metas.

Sousa e Lopes (2010) apontam que o efeito colateral das avaliações em larga escala estabelecem comparações e competitividade entre instituições educacionais e entre esferas governamentais, além de mobilizar a opinião pública “muitas vezes de modo espetacular” (*Ibid*, 2010, p. 54), com ênfase nos resultados divulgados em forma de *ranking*, em que cada qual é responsável por seus resultados e pelos resultados gerais, criando uma rede de compromissos e cobranças, permitindo a identificação de “bem sucedidos e “fracassados” (*Ibid*, 2010, p. 55).

A esse respeito e com ênfase à contribuição de Sousa (2009, 2010), a ANA assumiu, na organização da gestão do processo alfabetizador, o ‘suposto de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade’, acolhendo princípios de desigualdades e competição, pois:

O problema a ser equacionado é bastante conhecido: políticas educacionais formuladas e implementadas sob os auspícios da classificação e seleção incorporam, conseqüentemente, a exclusão, como inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação (SOUSA, 2009, *apud* SOUSA, 2013, p. 59).

Portanto, entre todas as considerações acerca da avaliação em larga escala relacionadas à qualidade da gestão do processo alfabetizador da criança, constata-se, para o desempenho dos alunos, a necessidade de uma visão sistêmica em agregar a condição social de origem e as condições de oferta da alfabetização, sejam de natureza de insumos, sejam de natureza humana, situações conflitantes com os padrões de qualidade viabilizados pelo cumprimento das metas de desempenho mensuradas pelas avaliações, dissociadas de tais enfoques supracitados.

No PMAIfa, a avaliação não consta como eixo norteador, porém, conforme o Manual Operacional do PMAIfa (BRASIL, 2018), organiza-se na disponibilização de cadernos de avaliação periódica em forma de testes, com o objetivo de oferecer às unidades participantes material de apoio para obter diagnósticos de aprendizagem da criança.

Outro fato analisado refere-se às alternâncias conceituais de alfabetização pelos documentos e relatórios da ANA, que se tornaram possíveis em razão de que o PMAIfa não

construiu materiais próprios para alfabetização, orientando que se utilizassem aqueles prescritos pelo Pnaic.

No Relatório da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 2013-2014, produzido pelo Inep, indica-se que os resultados aferidos pelas duas primeiras edições da avaliação poderiam se converter em um “[...] valioso instrumento de consultas e subsídios para análises e planejamentos” (BRASIL, 2015, p. 14) e não, simplesmente, em um indicativo de eficácia ou ineficácia do Pnaic como efeito à gestão do processo alfabetizador da criança.

Em 2016 houve aplicação da ANA e somente em 2018 foi publicado relatório sobre os resultados da edição aplicada em 2016, que, embora tenha sido planejada e organizada no governo Dilma, ocorreu nos primeiros meses do governo Temer, que não realizou, após isso, nenhuma outra edição da avaliação, ainda que a previsão do Pnaic fosse de tornar a ANA censitária e anual.

O documento também informa que “[...] devido às especificidades da metodologia de cálculo empregada, criou-se uma escala de proficiência própria para cada edição, configurando escalas não comparáveis” (BRASIL, 2018c, p. 15), ou seja, os resultados da edição 2016, no que se referem à leitura e escrita, não poderiam ser comparados, utilizando-se a mesma escala de proficiência, com os resultados das edições anteriores.

A leitura dos relatórios permite analisar, em 2018, como se alternam as concepções de alfabetização que embasavam o Pnaic. Lê-se, no Documento Básico da ANA, produzido durante a gestão Dilma Rousseff e com a participação das universidades e centros de pesquisa em linguagem e alfabetização que:

É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas, para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia, é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo que vivenciem atividades de leitura e produção de textos (BRASIL, 2015, p. 10).

Esse fundamento aponta outra diferença visível em relação ao entendimento do papel das matrizes de referência em uma avaliação de larga escala na etapa de alfabetização, estreitamente relacionada à gestão do processo alfabetizador.

No documento de 2015, percebe-se um posicionamento que, coerente com a teoria que o embasa, mostra a concepção de que há fatores técnicos, políticos e pedagógicos envolvidos na escolha do que será analisado em uma matriz de referência e que ela possui limitações, pois não consegue abarcar a complexidade desses fatores. Relativizam-se, então, esses resultados:

Uma vez que a aprendizagem não pode ser medida de maneira direta, necessita-se identificar, por meio de um construto e das teorias que o sustentam, as características relacionadas à aprendizagem que sejam diretamente perceptíveis. [...] Desse modo, a matriz retrata uma opção por determinados saberes e informações que representem o construto examinado, o que não nega a existência de outros saberes ou informações significativas que podem contribuir para a visão dele. Muitas vezes, alguns conhecimentos/informações ficam de fora da matriz, dadas às limitações dos instrumentos destinados à avaliação em larga escala. Por essa razão, afirma-se que a matriz de referência se constitui como um recorte de determinada realidade. Em outras palavras, a escolha dos saberes e eixos analisados deriva de opções com embasamento técnico, político e pedagógico. Esse recorte é justificado tanto pelas limitações dos instrumentos de aplicação de uma avaliação de larga escala quanto por uma opção política sobre o que deve ser melhorado e analisado em um dado construto (BRASIL, 2015, p. 15).

No documento de 2018, no entanto, há uma compreensão diferente e, ao invés de relativizar, atribui-se um caráter absoluto e positivista aos resultados:

O desenvolvimento de uma avaliação em larga escala como a ANA tem como fundamento suas Matrizes de Referência, pois são estes os documentos que orientam a elaboração dos itens, a elaboração dos pré-testes e testes, o planejamento da aplicação, a interpretação pedagógica das escalas de proficiência e a análise dos resultados. As Matrizes consistem em uma seleção de habilidades que devem refletir o fenômeno a ser mensurado [denominado tecnicamente de ‘construto’]. No caso da ANA, as Matrizes especificam com clareza o que será medido em relação à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e à alfabetização matemática dos estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2018c, p. 22).

É compreensível que a forma de analisar os resultados também seja diferente nas duas versões dos relatórios sobre a ANA: enquanto o primeiro considerava o processo, o segundo considerava os produtos finais. Dessa forma, antes mesmo de se publicar os resultados da avaliação aplicada em 2016, o que foi feito em agosto de 2018, o governo Temer lançou, menos de dois meses após assumir o cargo da presidência, o Programa Novo Mais Educação (PNME).

O Programa foi instituído conforme Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, que apresentava, entre os seus objetivos, “[...] contribuir para a alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico” (BRASIL, 2016, p. 23).

No que se refere à avaliação, que consistia em um dos quatro eixos de atuação do Pnaic, conforme já aludido, não há nenhuma referência específica à continuidade da ANA, limitando-

se o texto a mencionar uma “avaliação externa universal do nível de alfabetização, aplicada pelo Inep” (BRASIL, 2017, p. 20).

De acordo com o Portal MEC<sup>55</sup> (BRASIL, 2018) o Inep anunciou a reestruturação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), deixando de usar os nomes ANA, Aneb, Anresc e Prova Brasil, e todas as avaliações do sistema passaram a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas de ensino.

Após as análises realizadas das implicações do Pnaic/PMAIfa nos aspectos político-normativos e pedagógico-administrativos, torna-se pertinente expandir a gestão do processo alfabetizador da criança em dados, do nacional ao local, no Capítulo 3, a seguir.

---

<sup>55</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/68271- apenas-1-6-dos-estudantes-do-ensino-medio-tem-niveis-de-aprendizagem-adequados-em-portugues>. Acesso em: 04 jul. 2020.

### CAPÍTULO III

#### A GESTÃO DO PROCESSO ALFABETIZADOR DA CRIANÇA EM DADOS: DO NACIONAL AO LOCAL

Este capítulo viabiliza a gestão do processo alfabetizador da criança como forma de ampliar o conhecimento sobre dados educacionais nesses espaços, considerando os aspectos quantitativos em reconhecimento ao *locus* de pesquisa, quais sejam 6 municípios de Mato Grosso do Sul, organizados em Grupo A (Aquidauana, Ladário e Coronel Sapucaia) e Grupo B (Nova Andradina, Ivinhema e Japorã).

Nesse sentido, o objetivo desse capítulo é contextualizar indicadores locais demonstrados pelo Ideb, investimento por aluno, distorção série-idade, número de escolas, infraestrutura e alunos matriculados concernentes à oferta do processo alfabetizador.

Em que pese a envergadura do *locus* pelo viés educacional, aliam-se a essa investigação, como fonte de consulta e em captura de informações locais do município, principalmente no que diz respeito à alfabetização da criança brasileira, fatores associados a esses indicadores, tais como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>56</sup>, a população das esferas públicas, o total de matrículas relacionadas aos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental, a infraestrutura das escolas, o investimento do município por estudante, bem como o montante destinado para essa categoria, entre outros.

Sobre o Ideb, embora a avaliação não ocorra nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreende-se que, para alcançá-lo, a criança precisa estar devidamente alfabetizada no 5º ano do ensino fundamental. Portanto, torna-se viável analisá-lo em decorrência do montante investido nos anos iniciais do Ensino Fundamental em interlocução à meta projetada e qual foi a meta alcançada por cada município pesquisado.

Além disso, contemplam-se a média de lotação de estudantes por turma, a média de hora-aula dispensada aos anos iniciais do Ensino Fundamental e a distorção idade-série (DIS) dos estudantes em atraso escolar, na particularidade de cada município no panorama geral do estado de MS e do Brasil. Após a explanação que sintetiza a forma como se caracterizará o *locus*, avança-se para as descrições dos quadros e suas respectivas análises.

---

<sup>56</sup> Ao examinar a PNA, considera-se pertinente viabilizar o IDH, dado instituído pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em contraponto a dados meramente econômicos, sistematizados a partir de três aspectos principais: educação, saúde e renda.

Para tanto, este capítulo divide-se em três tópicos. O primeiro intitula-se “A alfabetização da criança em mapeamento: do cenário nacional ao local” e apresenta as esferas federal, estadual e municipal em dados quantitativos sobre alfabetização da criança. Em sequência, o tópico intitulado “Os municípios pesquisados e o cenário local: escolas, infraestrutura e matrículas” demonstra os dados desses indicadores dos grupos A e B. Por fim, o último tópico, intitulado “O Ideb local, investimento por aluno e distorção idade-série: outras implicações à gestão do processo alfabetizador”, caracteriza esses dados, do mesmo modo, dos grupos A e B.

### **3.1 A alfabetização da criança em mapeamento: do cenário nacional ao local**

O Brasil possui, na atualidade, uma população estimada em 213.369.252 pessoas distribuídas em 5.570 municípios<sup>57</sup> e tem o tema da educação da população como um dos mais investigados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), razão pela qual a situação do analfabetismo e da escolarização no país não se dissocia ao problematizar a alfabetização da criança brasileira, pela consciência atribuída ao que Freire (2001) concebe como ‘politicidade intrínseca’.

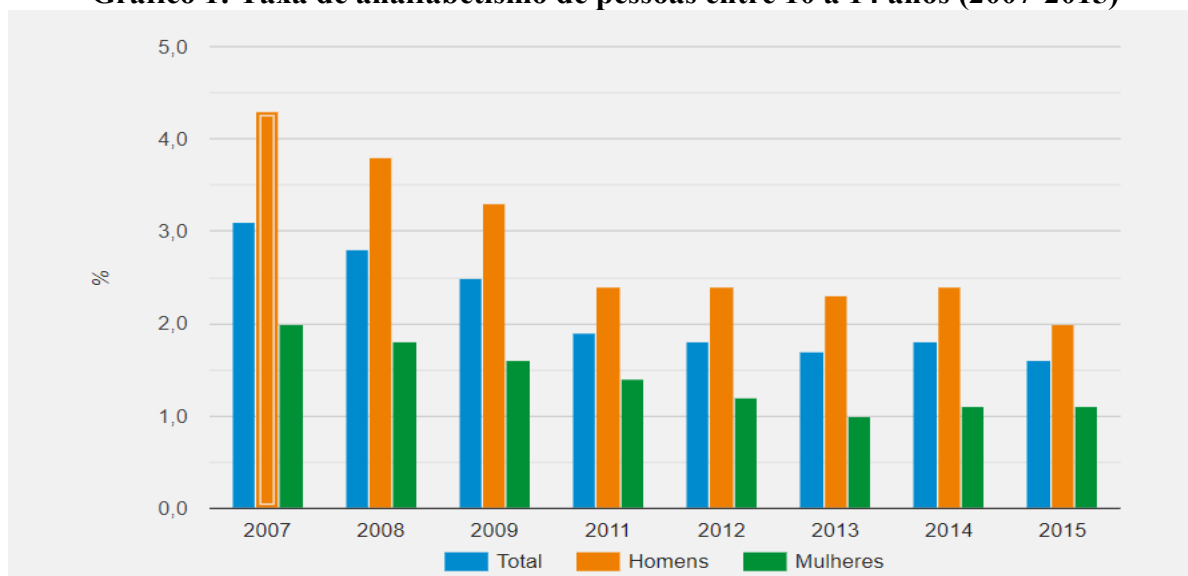
Além disso, há outros fatores associados que implicam na alfabetização da criança, quais sejam: distorção idade-série, taxa de matrícula dos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental, estrutura dos espaços de escolarização, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

Quanto ao IDH brasileiro, é de 0,761 e ocupa, no cenário mundial, a 79ª posição no ranking divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)<sup>58</sup>, o que concerne à taxa de analfabetismo de pessoas entre 10 a 14 anos, no período de 2007 a 2015, os dados apresentados pelo Gráfico 1.

---

<sup>57</sup> Dados extraídos do Portal IBGE cidades e estados. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

<sup>58</sup> Disponível em: <<http://hdr.undp.org/en/content/2019-human-development-index-ranking>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

**Gráfico 1: Taxa de analfabetismo de pessoas entre 10 a 14 anos (2007-2015)**

Fonte: Portal Brasil em Síntese - IBGE (2019)<sup>59</sup>.

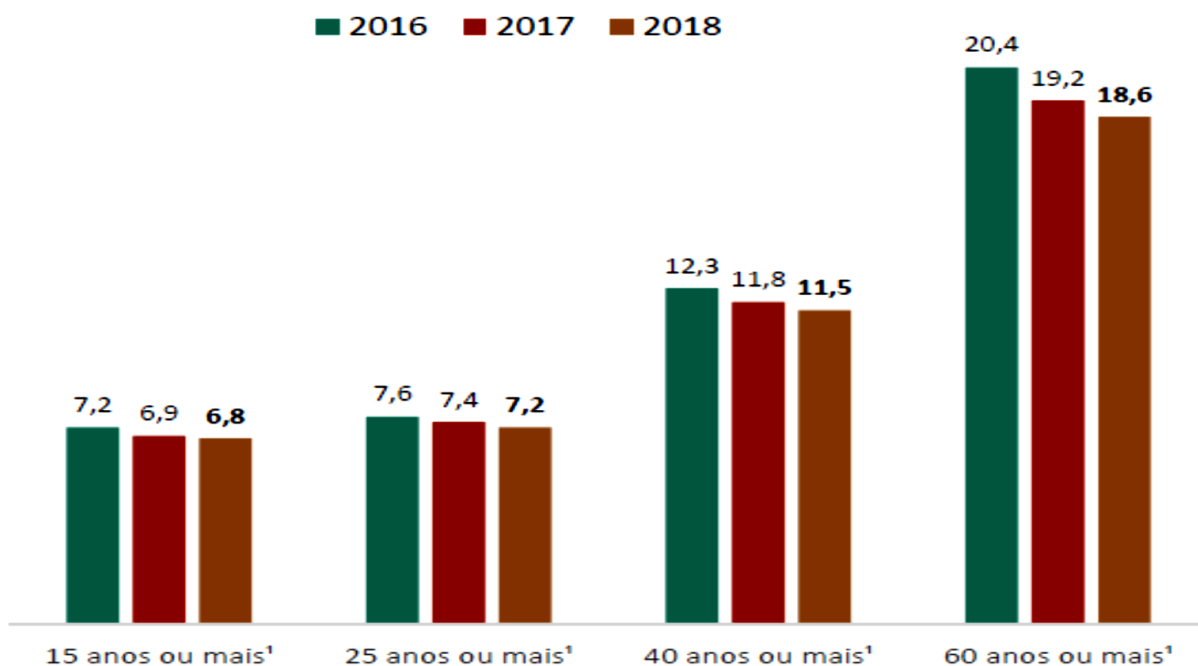
Apesar de constar o declínio das taxas de analfabetismo mensuradas no período de 2007 a 2015, analisa-se que as políticas voltadas à alfabetização da criança não têm logrado o êxito esperado no cenário nacional brasileiro e, nesse sentido, destaca-se, em Ferrari (1985) *apud* Ferraro (2018), que o analfabetismo em perspectiva de exclusão escolar abarca:

1) todos aqueles que são excluídos *in limine*, os que nem sequer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade de escolarização obrigatória; 2) aqueles que, tendo sido admitidos, são posteriormente excluídos do processo; 3) aqueles que, ainda dentro do sistema de ensino, estão sendo objeto de exclusão no próprio processo de ensino através da reprovação e repetência e estão sendo assim preparados para posterior exclusão do processo. A exclusão praticada no processo de alfabetização, através da reprovação e repetência, alimenta, no momento seguinte, através do que eufemisticamente se denomina de evasão escolar, o contingente dos excluídos do processo (FERRARO, 2018, p. 319).

Por essa razão, as políticas voltadas à alfabetização da criança nessa primeira etapa de escolarização devem ser tomadas como ponto nevrálgico de uma reflexão que parte da exclusão socialmente produzida para uma política de não mais excluir, mas de universalizar o acesso à escola em extensão às condições de permanência e de avanço na aprendizagem, em combate ao analfabetismo que, na atualidade, representam 11,3 milhões de pessoas, conforme Gráfico 2.

<sup>59</sup> Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-10-a-14-anos-ou-mais.html>>. Acesso em: 29 dez. 2019.



**Gráfico 2: Taxa de Analfabetismo no Brasil por faixa etária (2016-2018)**

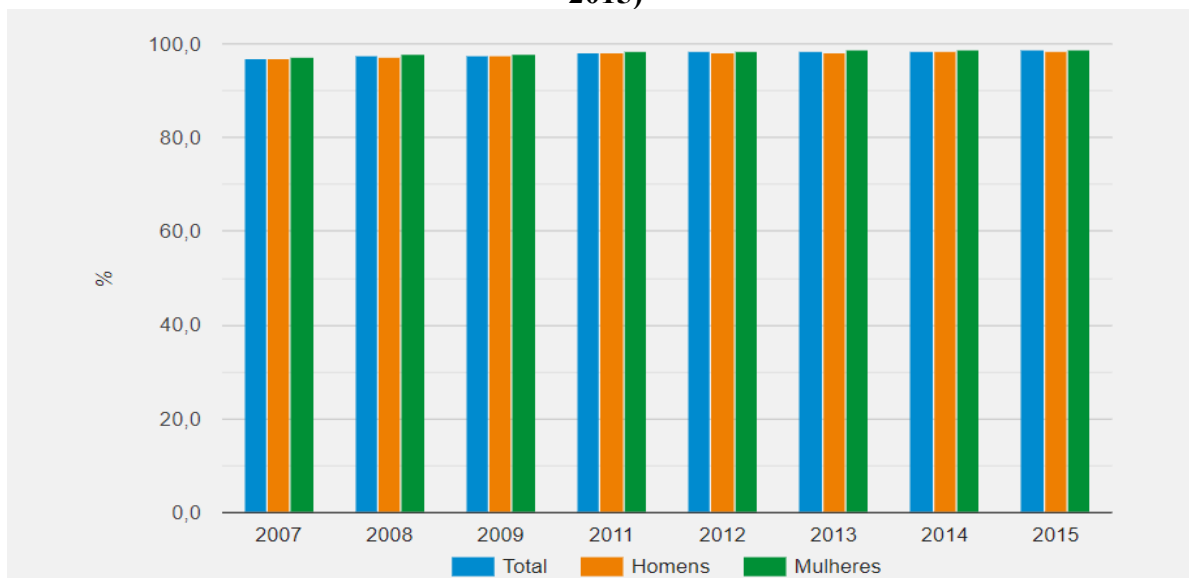
Fonte: Extraído de IBGE/PNAD Contínua (2019).

O Gráfico 2 reforça o declínio das taxas de analfabetismo já evidenciadas pelo Gráfico 1 sobre pessoas entre 6 a 14 anos da população brasileira; é possível verificar também que o analfabetismo concentra-se em grau acentuado sobre a população idosa; já nas faixas da população jovem, percebe-se que a ação das reformas políticas educacionais intensificadas nas últimas décadas continuam favoráveis à universalização do acesso e à permanência na educação, fortalecendo as discussões sobre políticas de alfabetização.

Após a discussão sobre analfabetismo, outro fator em interlocução com a alfabetização da criança diz respeito à taxa de escolarização, compreendida por Menezes (2001), recorrente ao IBGE, como a percentagem dos estudantes pertencentes a um grupo etário, em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário, podendo ser líquida ou bruta<sup>60</sup>, observada em crianças e adolescentes entre 6 a 14 anos, como demonstra o Gráfico 3.

<sup>60</sup> Por exemplo, a Taxa de Escolarização Líquida identifica a parcela da população na faixa etária de 7 a 14 anos matriculada no Ensino Fundamental e a Taxa de Escolarização Bruta identifica se a oferta de matrícula no Ensino Fundamental é suficiente para atender a demanda na faixa etária de 7 a 14 anos. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/taxa-de-escolarizacao/>. Acesso em: 04 jul. 2020.

**Gráfico 3: Taxa de escolarização de crianças e adolescentes entre 6 a 14 anos (2007-2015)**



Fonte: Extraído de Portal Brasil em Síntese - IBGE (2019)<sup>61</sup>.

O Gráfico 3 mostra que a taxa de escolarização de crianças e adolescentes mantém-se em nível elevado e, como consequência, eleva-se o nível de educação da população brasileira nas demais faixas etárias. Entretanto, apesar desse avanço a passos cadenciados, há muito que se problematizar para o alcance da alfabetização da criança.

Os estudos de Matijascic e Rolon (2020, p. 11), que analisam os indicadores da educação básica brasileira, em perspectiva internacional comparada aos objetivos de desenvolvimento sustentável, já mencionada nesta Tese por Unesco (2016), apontam que “[...] para saber como cada país está efetivamente cumprindo o direito à educação de qualidade para todas e todos, as taxas de escolarização e os exames padronizados são medidas pertinentes”, tornando-se pauta relevante como implicação à gestão do processo alfabetizador da criança.

Conforme os estudos comparados de Matijascic e Rolon (2020, p. 13), o maior desafio está em garantir que todos aprendam e concluam o ensino fundamental na idade adequada, considerando que os resultados dos alunos brasileiros, ao final do ciclo de alfabetização “[...] são fracos, em torno de 60% desses alunos aprenderam o esperado em leitura e matemática, ficando pouco atrás dos alunos mexicanos e pouco à frente dos argentinos”.

No quesito de matrículas, em conformidade com o Portal Brasil em Síntese - IBGE (2019), desvelam-se, no estado de MS, 404.114 matrículas de estudantes para os anos iniciais

<sup>61</sup> Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-escolarizacao-das-pessoas-de-6-a-14-anos-ou-mais.html>. Acesso em 29 dez. 2019.

do ensino fundamental, com um total de 21.965 docentes que atendem 1.138 escolas desse público.

Em se tratando dos municípios que compõem a pesquisa, já mencionados os critérios de escolha pelo tratamento metodológico, dividem-se em 2 Grupos, quais sejam: Grupo A - municípios com nível de leitura considerado insuficiente pela ANA (Aquidauana, Ladário e Coronel Sapucaia); e Grupo B - municípios com nível de leitura considerado suficiente em leitura pela ANA (Nova Andradina, Ivinhema e Japorã).

Apesar de organizados em grupos, os municípios pesquisados têm pontos de tratamento coletivo, tais como: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), investimento por estudante, média de estudantes alocados por turma e hora-aula, distorção idade-série dos estudantes, infraestrutura geral das escolas municipais, entre outros.

De acordo com o Portal Pnud Brasil<sup>62</sup>, o IDHM é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda e varia de 0 a 1, sendo que, quanto mais próximo de 1, maior é o desenvolvimento humano.

O IDHM brasileiro segue as mesmas três dimensões do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) Global: educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB per capita). O índice varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total).

Países com IDH até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo; os países com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano; países com IDH maior que 0,800 têm desenvolvimento humano considerado alto, mas vão além: adequam a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais, como pressupõe o Portal DHnet – Direitos Humanos na Internet.<sup>63</sup>

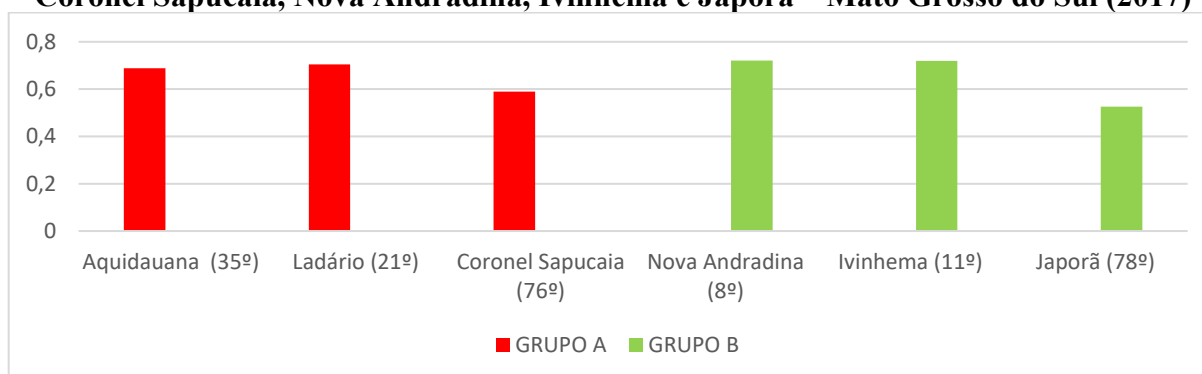
Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios brasileiros e, como tal, demonstram, nessas dimensões, em quais condições municipais a gestão do processo alfabetizador se desenvolve, conforme organização do Gráfico 4.

---

<sup>62</sup> Disponível em <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idhm.html>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

<sup>63</sup> Disponível em [http://www.dhnet.org.br/direitos/indicadores/idhm/idh\\_m\\_entenda\\_calculo2.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/indicadores/idhm/idh_m_entenda_calculo2.pdf). Acesso em: 04 jul. 2020.

**Gráfico 4: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Aquidauana, Ladário, Coronel Sapucaia, Nova Andradina, Ivinhema e Japorã – Mato Grosso do Sul (2017)**



**Fonte:** Organizado pela autora com base em dados do Portal Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (2019)<sup>64</sup>.

Conforme evidenciado no Gráfico 4, o ranqueamento em destaque refere-se ao do estado de MS e, entre os municípios do Grupo A, Ladário possui o IDHM mais elevado (0,704), seguido de Aquidauana (0,688) e Coronel Sapucaia (0,589); com relação ao Grupo B, Nova Andradina possui o IDHM mais elevado (0,721), seguido de Ivinhema (0,720) e de Japorã (0,526).

Verifica-se, entre esses municípios, que o melhor IDHM é o de Nova Andradina, constituindo também o índice mais elevado em leitura pela ANA do grupo; seguido de Ivinhema, em segunda colocação, inclusive no índice em leitura pela ANA. Instituem-se, então, as primeiras reflexões sobre o município de Japorã, com o penúltimo índice de IDHM do estado em contraste com o 3º resultado mais satisfatório em leitura pela ANA, com base em seus Microdados (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, percebe-se, em conformidade com o Portal Atlas Brasil, que, no município de Japorã, a dimensão cujo índice mais cresceu em termos absolutos, entre 1991 a 2010, foi educação (com crescimento de 0,246), seguida por longevidade e por renda; pontua-se que o IDHM verificado equivale a 2010; já as informações sobre resultados de leitura da ANA são de 2017.

O IDHM, por ser um parâmetro global de desenvolvimento social, nem sempre mostra os índices alinhados, como apontam o estudo de Zalamena (2015) e também as evidências dessas disparidades nos municípios pesquisados nesta Tese.

Sen (2000) pressupõe o desenvolvimento como liberdade, concebendo uma noção mais ampla do ser humano e do lugar do humano na busca de uma estratégia de desenvolvimento, quanto à expansão do atendimento à saúde, da educação e da seguridade social, que são

<sup>64</sup> Disponível em: <<http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

instrumentos que ajudam a todos a viver com mais liberdade e prazer, mesmo quando essas coisas não trazem resultados mensuráveis para o aumento do PIB ou para a produtividade do trabalho.

As cifras e as estatísticas, porém, não bastam para fundamentar o que está em jogo aqui, sendo necessário o aprofundamento da visão sistêmica da educação, em integração à alfabetização da criança, considerando a relevância de tais indicadores em interlocução a outros, como o caso das médias de estudantes alocados por turma, bem como hora-aula dos municípios, expressos pela Tabela 1.

**Tabela 1: Médias de estudantes alocados por turma e hora-aula dos anos iniciais de Aquidauana, Ladário, Coronel Sapucaia, Nova Andradina, Ivinhema e Japorã – Mato Grosso do Sul (2017)**

Municípios		Média estudantes por turma <sup>65</sup>	Média hora aula <sup>66</sup>
GRUPO A	Aquidauana	18,4	4,1
	Ladário	23,8	4,0
	Coronel Sapucaia	25,3	4,3
GRUPO B	Nova Andradina	23,6	4,2
	Ivinhema	24,6	4,5
	Japorã	25,3	4,2

**Fonte:** Organizado pela autora com base em dados extraídos dos Portais Meu Município, INEP e QEdU (2019).

Pela Tabela 1 é possível perceber que, pelos valores de referência por turma de 25 estudantes, Coronel Sapucaia e Japorã ultrapassam, em pequena menção, tais valores; já o índice de menor estudante por turma verifica-se em Aquidauana e, quanto às horas-aulas, prescrevem a média de 4,2 nos grupos.

Consideram-se a média de estudantes por turma e a média hora-aula, nesta pesquisa, para ampliação de conhecimento sobre o *lôcus*, em razão de que, em caso de aparente superlotação de turma, o gestor pode, a partir desses dados, analisar se deve de fato ampliar a oferta de turmas (com criação de novas salas de aula, contratação de professores, construção de escolas) ou se pode redistribuir os alunos atuais nas turmas já existentes (caso esteja abaixo da média); sobre horas/aula, não há relação de causalidade conclusiva entre quantidade de horas de aula por dia e aprendizagem, nem uma referência do que seria ideal.

Sobre a média de estudantes por turma, segundo De Paola *et al.* (2013), geralmente as escolas alocam as turmas de acordo com o desempenho dos alunos, ou seja, estudantes com

<sup>65</sup> Valor de referência: 25 estudantes por turma, por recomendação do MEC, acerca do número da quantidade de estudantes em uma mesma turma e um mesmo professor.

<sup>66</sup> Refere-se à quantidade de horas de aula por dia.

fraco desempenho podem ser direcionados para classes menores pelos gestores da escola, com o objetivo de melhorar as notas.

Em outros casos, a alocação dos estudantes em classes de diferentes tamanhos é devido à decisão dos pais, pois aqueles mais preocupados com a educação dos seus filhos podem escolher matriculá-los em escolas com turmas menores (DE PAOLA *et al.*, 2013), considerando que a habilidade dos alunos e a preocupação dos pais estão relacionadas tanto ao rendimento do aluno quanto à formação das turmas.

De acordo com o Parecer CNE/CES N° 261/2006 (BRASIL, 2006a), o conceito de hora-aula “[...] é o mesmo que hora de atividade ou de trabalho escolar efetivo, sendo esse, portanto, um conceito estritamente acadêmico, ao contrário daquele, que é uma unidade de tempo” (BRASIL, 2006a, p. 23) e envolve questões como: currículo mínimo, duração, calendário escolar, período letivo, trabalho escolar efetivo, hora de trabalho, horas-aula, tempo útil (quantidade de tempo), tempo total (execução do currículo), ano/dia regular e ano acadêmico.

Depois de explanada essa configuração geral de dados pesquisados que implicam à gestão do processo alfabetizador, passa-se ao próximo tópico da pesquisa, que evidencia escolas, matrícula e infraestrutura municipais.

### **3.2 Os municípios pesquisados e o cenário local: escolas, matrículas e infraestrutura**

As mudanças ocorridas na política educacional brasileira no período democrático tornaram mais complexas a gestão e as políticas educacionais a cargo de estados e municípios, como preconizado por estudos de Menicucci e Gomes (2018) e Gomes (2019).

Considerando a centralidade do papel de estados e municípios como os provedores majoritários da educação básica no Brasil, a capacidade de planejamento e de gestão desses entes sobre a política educacional é um fator estratégico para ações da gestão do processo alfabetizador da criança nos espaços de escolarização.

Para tanto, voltar-se às escolas, às matrículas e à infraestrutura local é tema pertinente à gestão do processo alfabetizador e organiza-se isso, nesta Tese, da seguinte maneira: contextualização do município conforme prescrito nos Planos Municipais de Educação, informação das escolas da rede municipal de ensino e das matrículas contidas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, de maneira individualizada, por município e por escola.

Já o cenário local da infraestrutura está organizado em duas especificidades: a primeira é apresentada de forma ampla, abarcando a infraestrutura dos municípios pesquisados; a

segunda compõe o Apêndice A desta Tese, que trata de forma pormenorizada os municípios e a infraestrutura de suas referidas escolas.

Desse modo, passa-se a cotejar os municípios pesquisados, organizados pelos Grupos A (Aquidauana, Ladário e Coronel Sapucaia) e B (Nova Andradina, Ivinhema e Japorã), descritos, sequencialmente, a seguir.

Aquidauana, o primeiro pesquisado do Grupo A, é um município brasileiro localizado no estado de Mato Grosso do Sul – mesorregião dos Pantanais Sul-Mato-Grossenses e Microrregião de Aquidauana, que registra a data de 15 de agosto de 1892 como o início do povoamento. Em conformidade com o último censo demográfico, ocorrido em 2010, possui uma população de 45.614 habitantes e, em 2019, estimada em 47.871 habitantes, distribuídos em maior concentração em área urbana, com densidade demográfica de 2.771 hab/Km<sup>2</sup>, como preconiza o Portal IBGE – Cidades.

Quanto ao significado etimológico da palavra, consta no portal da Câmara Municipal de Aquidauana<sup>67</sup> que o termo que nomeia este município é de origem indígena guaicuru e significa “rio estreito”.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME) de Aquidauana, o município possui exuberante natureza, com uma diversidade de atrativos naturais e inúmeras fazendas na região repletas de baías e rios, lagos e uma das maiores biodiversidades do planeta. Por ser por ser uma área de pecuária, pesca, agricultura e pontos turísticos, tornou-se acolhedora para diversas origens – japonesa, paraguaia, grega, boliviana, italiana, árabe, portuguesa - que colaboram para o seu desenvolvimento e crescimento (AQUIDAUANA, 2015).

Constituem-se o *lócus* municipal quatro distritos, dez aldeias indígenas, uma comunidade quilombola e quatro assentamentos, em destaque para a totalidade de 5.714 indígenas, distribuídos nas aldeias Bananal, Limão Verde, Ipegue, Água Branca, Lagoinha, Imbirussu, Morrinho, Colônia Nova e Córrego Seco.

O Plano Municipal de Educação (AQUIDAUANA, 2015) aponta que, pela diversidade sociocultural no município, surgem estratégias diversificadas de políticas públicas educacionais, objetivando minimizar os contrastes existentes, tais como: geográfico, étnico, cultural, social, religioso, entre outros.

O documento mencionado cita também as iniciativas de formação continuada, como estudos do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, e considera a adesão do Pnaic como avanço considerável; além do Programa Mais Educação, que induz a ampliação da

---

<sup>67</sup> Disponível em:< <http://www.cmaquidauana.ms.gov.br/historia-do-municipio.html>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral e Programa Saúde na Escola, parceria com o Ministério da Saúde e Educação, tudo somado às parcerias locais.

O aparelho educacional do município de Aquidauana constitui-se da educação superior à educação básica, sendo a primeira com presença de universidades públicas, como Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS).

Quanto às instituições privadas de ensino superior, compõe-se do Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran), da Universidade Norte do Paraná (Unopar), do Centro Universitário Internacional (Uninter) e da Universidade Anhanguera (Uniderp), conforme o Plano Municipal de Educação (AQUIDAUANA, 2015).

Em relação à educação básica, o município possui 48 escolas, entre públicas e privadas, que atendem ensino médio, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos, ensino fundamental e educação infantil.

Na rede estadual de ensino que atende os anos iniciais do ensino fundamental, pelo censo escolar realizado em 2019 e organizado pelo Portal QEdu, há 9 escolas; já as instituições escolares da rede municipal de ensino que fazem parte desta Tese somam o número de 14.

De acordo com o Portal IBGE – Cidades, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de 97.6%, com 7.707 matrículas no ensino fundamental e 481 docentes que atuam em 29 escolas para essa etapa da educação básica.

A seguir, detalha-se o atendimento em especificidade aos 3 primeiros anos do ensino fundamental em menção a escolas e matrículas, conforme o Quadro 13.

**Quadro 13: Escolas com três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Aquidauana – Mato Grosso do Sul (2018)**

Escola Municipal	Localização	Endereço	Telefone	N.º funcionários	Matrículas nos 3 primeiros anos do EF			
					1º	2º	3º	Total
EM Ada Moreira Barros	Rural	R. Prof. João Ferreira Ormonds, Distrito de Cipolândia	(67) 3249-1137	23	20	25	19	64
Caic Antonio Pace	Urbana	R. Felipe Orro, Bairro da Exposição	(67) 3241-6253	80	58	81	53	192
EM Antonio Santos Ribeiro	Rural	R. Hugo Correa, Distrito de Piraputanga	(67) 3257-1055	19	4	15	5	24

Continua



Continuação

Escola Municipal	Localização	Endereço	Telefone	N.º funcionários	Matrículas nos 3 primeiros anos do EF			
					1º	2º	3º	Total
EM Erso Gomes	Urbana	Rua Geovani Toscano de Brito, Santa Terezinha	(67) 3241-5045	92	75	101	82	258
CMA Rotary Club	Urbana	R. Quintino Bocaiuva, Guanandy	(67) 3241-4628	23	49	14	0	63
EM Indígena Feliciano Pio	Rural	Aldeia Ipegue, Distrito de Taunay	Não informado	30	14	15	22	51
EM Indígena Francisco Farias	Rural	Aldeia Água Branca, Distrito de Taunay	Não informado	20	13	20	15	48
EM Franklin Cassiano	Rural	R. Otacilio Pinheiro - Distrito de Camisão	(67) 3235-1017	23	13	12	6	31
EM Marisa Nogueira Rosa Scaff	Urbana	R. Miguel Lanzellot, Jd. São Francisco I	(67) 3241-7484	21	20	0	0	20
EM Indígena Polo General Rondon	Rural	Aldeia Bananal, Distrito de Taunay	(67) 3241-1489	32	21	44	36	101
EM Indígena Polo Lutuma Dias	Rural	Aldeia Limão Verde	(67) 3241-1633	34	24	29	24	77
EMI Polo Marcolino Lili	Rural	Aldeia Lagoinha	Não informado	30	22	24	23	69
EM Polo Pantaneira	Rural	R. Luiz da Costa Gomes	(67) 3241-2329	34	16	24	29	69
EM Visconde de Taunay	Rural	Rua 03 Leste, Cerrado Distrito de Taunay	Não informado	23	4	6	8	18
TOTAL				484	353	410	322	1.085

Fonte: Organizado pela autora com base em dados extraídos do Portal QEdU (2019).

O Quadro 13, que menciona o total de 14 escolas da rede municipal de ensino em atendimento aos três primeiros anos do ensino fundamental, foi constituído da seguinte forma: localização urbana e rural, com a particularidade indígena e pantaneira.

Pela localização rural, há 10 escolas, com 552 matrículas; pela localização urbana, 4 escolas, com 533 matrículas; e, em atendimento ao total de 1.085 matrículas, há 484 funcionários; percebe-se maior concentração de matrículas no 2º ano do ensino fundamental, seguido pelo 1º ano e, por último, o 3º ano.

Há também a percepção de 6 escolas rurais concentradas no Distrito de Taunay (Aldeia Ipegue, Aldeia Água Branca, Aldeia Bananal, Aldeia Lagoinha e uma escola no Distrito) e uma escola na Aldeia Limão Verde, com um total de 364 matrículas. Além disso, a Escola Municipal Polo Pantaneira atende estudantes nas extensões do Pantanal sul-mato-grossense, com 69 matrículas.

A EM Marisa Nogueira Rosa Scaff iniciou a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental em 2018, razão pela qual não possui matrículas em turmas de 2º e 3º anos, indicando a expansão de turmas para 2019, em atendimento à continuidade da turma de 1º ano;

de semelhante modo se verifica a CMEI Alfabetização Rotary Club, com localização urbana, com turmas de 1º e 2º anos, em 2018, em expansão ao 3º ano como continuidade.

A EM Erso Gomes, com localização urbana, concentra o maior número de matrículas; já em localização rural é na EMI Polo General Rondon, na Aldeia Bananal, a maior concentração de matrícula; aponta-se a consonância do PME local com a diversidade sociocultural em atendimento ampliado pelas demandas étnicas, geográficas e culturais existentes no local.

Uma vez pontuado o município de Aquidauana, suas escolas e matrículas nos três primeiros anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino, passa-se ao segundo município do grupo A, que é Ladário.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (LADÁRIO, 2015), trata-se de um município brasileiro localizado a oeste do estado de Mato Grosso do Sul – mesorregião dos Pantanais Sul-Mato-Grossenses e Microrregião do Baixo Pantanal, que registra a data de 02 de setembro de 1778 como o início da fundação. Por sediar o arsenal da Marinha, ganhou *status* político nacional e regional e, no dia 17 de março de 1954, Ladário obteve a sua emancipação político-administrativa tornando-se município autônomo.

Quanto ao nome “Ladário”, mostra-se em razão de homenagem à cidade natal do português Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, na época administrador da província de Mato Grosso.

Em conformidade com o último censo demográfico ocorrido em 2010, possui uma população de 19.617 habitantes e, em 2019, estimada em 23.331 habitantes, distribuídos em maior concentração em área urbana, com densidade demográfica de 57,7 hab/Km<sup>2</sup>, como pressupõe o Portal IBGE – Cidades.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME), Ladário tem como parceira a Marinha do Brasil e, acerca dos seus atrativos culturais, eles resgatam a história da cidade e a reavivam na memória dos moradores e visitantes, sendo uma das grandes atrações turísticas os passeios e safáris fotográficos pelo Rio Paraguai e a prática da pesca esportiva. Por situar-se em zona fronteiriça, Corumbá-Puerto Suarez, o município compartilha, junto com o município de Corumbá, da facilitação ao acesso da população do país vizinho e, desse modo, acaba por prestar atendimento escolar a alunos bolivianos e filhos desses com nacionalidade brasileira (LADÁRIO, 2015).

Diante desse panorama, o PME local verifica a necessidade de fortalecer a integração entre esses dois países, visando à melhoria do atendimento aos alunos bolivianos, divulgando a sua história e a sua cultura, diversidade pela qual requerem políticas públicas educacionais que

absorvam as singularidades de cada população, em cada contexto social, imprimindo grandes desafios ao cenário da educação escolar, como o de assegurar o acesso, a permanência com qualidade social e o êxito no processo de escolarização.

O aparelho educacional do município de Ladário, em conformidade com o PME local (LADÁRIO, 2015), não dispõe de instituição de educação superior pública ou privada e, desse modo, constitui-se da educação básica, com 22 escolas, entre públicas e privadas, que atendem ensino médio, educação de jovens e adultos, ensino fundamental e educação infantil.

Entre as instituições da rede estadual de ensino que atendem os anos iniciais do ensino fundamental, pelo censo escolar realizado em 2019 e organizados pelo Portal QEdU, foi encontrada 1 escola; já a rede municipal de ensino que faz parte desta Tese conta com 9 escolas.

De acordo com o Portal IBGE – Cidades, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de 97 %, com 3.228 matrículas no ensino fundamental e 203 docentes que atuam em 13 escolas para essa etapa da educação básica. A seguir, no Quadro 14, detalha-se o atendimento em especificidade aos 3 primeiros anos do ensino fundamental, em menção às escolas de Ladário.

**Quadro 14: Escolas com três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino em Ladário – Mato Grosso do Sul (2018)**

Escola	Localização/ Dependência	Endereço	Telefone	N.º funcionários	Matrículas nos 3 primeiros anos do EF			
					1º	2º	3º	Total
EM Eduardo Malhado	Urbana	Rua Almirante Barroso, Centro	(67) 3226-5419	34	53	83	61	197
EM 17 de Março	Urbana	Rua Alm. Tamandaré, Centro	Não informado	34	21	20	14	55
EM Irma Regula	Urbana	R. Pedro Felicidade, Boa Esperança	Não informado	19	0	25	20	45
EM Nelson Mangabeira	Urbana	R. Guatambú, Alta Floresta	Não informado	34	30	57	42	129
EMR Maria Ana Ruso	Rural	Assentamento 72, Zona Rural	Não informado	14	6	3	8	17
EM Francisco Mendes Sampaio	Urbana	Rua Riachuelo, Bairro Santo Antonio	Não informado	41	22	27	29	78
EM Marques de Tamandaré	Urbana	R. Simeão Ribas esquina com R. Vereador Iranildo Maciel, Bairro Nova Aliança	(67) 98461-0822	55	53	56	58	167
EM Polo Farol do Norte	Urbana	R. 14 de março, Centro	Não informado	31	20	39	58	117
EM Professor João Baptista	Urbana	R. Saldanha da Gama, Bairro Almirante Tamandaré	(67) 3226-1436	85	73	98	80	251
TOTAL				347	278	408	370	1.056

Fonte: Organizado pela autora com base em dados extraídos do Portal QEdU (2019).

Em que pesem os dados evidenciados no Quadro 14, são 9 as escolas da rede municipal de ensino referentes aos três primeiros anos do ensino fundamental em atendimento a 1.056 estudantes, com 347 funcionários; entre essas escolas, 8 são urbanas, com 1.039 matrículas, e uma escola é em atendimento a assentamento rural, com um total de 17 matrículas.

Assim como em Aquidauana, em Ladário percebe-se maior concentração de matrículas no 2º ano do EF, seguido pelo 3º ano e, por último, o 1º ano, sendo a maior concentração de matrículas na EM Professor João Baptista, com 251 estudantes matriculados nos 3 primeiros anos do EF. Passa-se, então, ao terceiro município pesquisado pertencente ao grupo A, que é Coronel Sapucaia.

Como prevê o Plano Municipal de Educação local (CORONEL SAPUCAIA, 2015), situa-se na mesorregião Sudoeste de Mato Grosso do Sul, microrregião Iguatemi, e localiza-se na fronteira do Brasil com o Paraguai, apresentando um perfil todo característico, considerando-se a influência que recebe do país vizinho, principalmente quanto aos costumes, refletindo-se numa cultura própria, a qual está presente na educação, tendo em vista que muitos brasileiros residem no Paraguai e estudam no Brasil, chamados "brasiguaios".

Em 24 de maio de 1985, data em que hoje é comemorado o aniversário da cidade, foi implantada a subprefeitura do distrito que atualmente é Coronel Sapucaia, nome que veio em reconhecimento das ações do herói militar que pacificou toda a região fronteiriça da qual faz parte e que, em 30 de dezembro de 1985, elevou-se como município.

Em conformidade com o último censo demográfico, ocorrido em 2010, esse município possui uma população de 14.064 habitantes e, em 2019, estimada em 15.253 habitantes, distribuídos em maior concentração em área urbana, com densidade demográfica de 13,72 hab/Km<sup>2</sup>, como pressupõe o Portal IBGE – Cidades.

O PME de Coronel Sapucaia considera a necessidade de sistematizar a organização da educação e ensino no município, a fim de concretizar a oferta de serviços de melhor qualidade, evidenciando os avanços e identificando as lacunas que precisam de maior atenção nos próximos 5 anos, para o que esta pesquisa colabora.

O aparelho educacional do município de Coronel Sapucaia constitui-se da educação superior privada (com um Núcleo de Educação a Distância da Universidade Anhanguera), à educação básica (com 14 escolas, entre públicas e privadas, que atendem ensino médio, ensino fundamental e educação infantil), como prevê o PME local (CORONEL SAPUCAIA, 2015).

Entre as escolas da rede estadual que atendem os anos iniciais do ensino fundamental, pelo censo escolar realizado em 2019 e organizado pelo Portal QEdu, há 2 instituições; já as escolas públicas da rede municipal de ensino que fazem parte desta Tese totalizam 5.

De acordo com o Portal IBGE – Cidades, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de 84%, com 3.433 matrículas no ensino fundamental, e 178 docentes atuam em 9 escolas para essa etapa da educação básica. A seguir, detalha-se o atendimento em especificidade aos 3 primeiros anos do ensino fundamental em menção às escolas de Coronel Sapucaia, conforme o Quadro 15.

**Quadro 15: Escolas com três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino em Coronel Sapucaia – Mato Grosso do Sul (2018)**

Escola	Localização	Endereço	Telefone	N.º funcionários	Matrículas nos 3 primeiros anos do EF			
					1º	2º	3º	Total
EM Fernando de Souza Romanini	Urbana	R. Clemencia Antunes, Vila Nova	(67) 3483-1130	64	113	120	83	316
EM Nande Reko Arandu	Rural	Rodovia MS 289 Km 15, Zona Rural	Não informado	35	62	15	35	112
EM Ruy Espindola	Urbana	R. Emilio Canan, Tremembe	(67) 3483-1336	51	64	103	96	263
Mbo Eroy Arandu	Rural	Rodovia 289 MS Km 11, Zona Rural	Não informado	45	71	83	62	216
EM Mauricio Rodrigues de Paula	Urbana	R. João Basilio de Oliveira, Nova Esperança	(67) 3483-1818	58	0	0	15	15
TOTAL				253	310	321	291	922

**Fonte:** Organizado pela autora com base em dados extraídos do Portal QEdU (2019).

O Quadro 15 permite identificar as 5 escolas da rede municipal de ensino que atendem os 3 primeiros anos do ensino fundamental, com 922 estudantes matriculados e 347 funcionários envolvidos; entre as escolas, 3 são urbanas, com 594 matrículas, e 2 são rurais.

Do mesmo modo que em Aquidauana e em Ladário, percebe-se maior concentração de matrículas no 2º ano do EF em Coronel Sapucaia, seguido pelo 1º ano e, por último, o 3º ano, sendo a maior concentração de matrículas na EM Fernando de Souza Romanini, com 316 estudantes matriculados nos 3 primeiros anos do EF.

As matrículas das escolas da rede municipal de ensino de Coronel Sapucaia com localização rural são expressivas em relação às matrículas das escolas urbanas.

Observa-se, pelo Quadro 15, a ausência de matrículas de estudantes nos 1º e 2º anos do EF na EM Mauricio Rodrigues de Paula, como também o número reduzido de matrículas no 3º ano do ensino fundamental. Assim, apresentam-se as escolas da rede municipal de ensino de Coronel Sapucaia, com matrículas efetuadas em turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental.

Uma vez percorridos os dados municipais sobre escolas e matrículas do Grupo A, passa-se ao grupo B dos municípios sul-mato-grossenses da pesquisa, iniciando essa tratativa por Nova Andradina.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (NOVA ANDRADINA, 2015), trata-se de um município brasileiro localizado na mesorregião Leste de Mato Grosso do Sul e Microrregião Nova Andradina, fundado em 20 de dezembro de 1958 pelo paulista Antônio Joaquim de Moura Andrade. Está a 65 km da divisa com os estados de São Paulo e Paraná, pela Usina Hidrelétrica Sérgio Motta, que une os três estados.

Quanto ao nome “Nova Andradina”, deu-se em homenagem a seu fundador que, ao acréscimo do vocábulo Nova, buscou evitar que fosse confundida com Andradina, em São Paulo, fundada também por Moura Andrade.

Possui 1 distrito denominado Nova Casa Verde e a cidade é considerada Centro de Zona A, nível formado por cidades de menor porte e com atuação restrita à sua área imediata, que exercem funções de gestão elementares, sendo uma das 192 cidades brasileiras com tal classificação, exercendo influência sobre os municípios de Anaurilândia, Ivinhema, Angélica, Bataiporã e Taquarussu (Centros Locais).

Em conformidade com o último censo demográfico, ocorrido em 2010, possui uma população de 45.585 habitantes e, em 2019, estimada em 54.374 habitantes, distribuídos em maior concentração em área urbana, com densidade demográfica de 9,54 hab/Km<sup>2</sup>, como pressupõe o Portal IBGE – Cidades.

O aparelho educacional do município de Nova Andradina constitui-se da educação superior à educação básica, sendo a primeira com presença de universidades públicas - como Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) - e instituições privadas e oferta de Pós-Graduação, entre eles os cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil, como prevê o PME local (NOVA ANDRADINA, 2015).

Quanto à educação básica, o município possui 48 escolas, entre públicas e privadas, que atendem ensino médio, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos, ensino fundamental e educação infantil.

Entre as escolas da rede estadual que atendem os anos iniciais do ensino fundamental, pelo censo escolar realizado em 2019 e organizados pelo Portal QEdu, há 5 instituições; já as escolas da rede municipal de ensino que fazem parte desta Tese contam-se em número de 10.

De acordo com o Portal IBGE – Cidades, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de 98,2%, com 6.891 matrículas no ensino fundamental e 383 docentes que atuam em 22 escolas

para essa etapa da educação básica. A seguir, detalha-se o atendimento em especificidade aos 3 primeiros anos do ensino fundamental em menção às escolas de Nova Andradina, conforme o Quadro 16.

**Quadro 16: Escolas com três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino em Nova Andradina – Mato Grosso do Sul (2018)**

Escola	Localização/ Dependência	Endereço	Telefone	N.º fun- cio- nár- ios	Matriculas nos 3 primeiros anos do EF			
					1º	2º	3º	Total
EM Brincando de Aprender Polo	Urbana	Av. Eulenir de Oliveira Lima, Bairro Durval Andrade Filho	(67) 3441-4456	42	51	53	76	180
EM Antonio Joaquim de Moura Andrade	Urbana	R. Vearní Castro, Centro educacional	Não informado	39	61	0	0	61
EM Arco Iris Polo	Urbana	R. Osvaldo Campesato, Vila Beatriz	(67) 3441-3301	41	55	59	86	200
EM Mundo da Criança	Urbana	R. Vearní Castro, Vila Operaria	(67) 3441-4876	43	78	85	67	230
EM Prof. Delmiro Salvione Bonin	Rural	Gleba Angico – Nucleo Urbano, Assentamento Casa Verde	Não informado	26	17	15	8	40
EM Prof. Efantina de Quadros	Urbana	Rua Espírito Santo, Bairro Durval Andrade Filho	(67) 3441-8444	85	30	43	66	139
EM Luis Claudio Josue	Rural	Rua Luiz Claudio Josue Qd 16 Lt 01	(67) 3499-1051	93	120	103	105	328
EM Machado de Assis Polo	Rural	Fazenda Conquista – Bairro Laranjal	(67) 3441-1596	22	5	18	6	29
EM Pingo de Gente Polo	Rural	Av. Rio Brilhante, Bairro Cristo Rei	(67) 3441-4078	40	73	96	83	252
EM Professor João de Lima Paes	Urbana	R. Vearní Castro, Vila Operaria	(67) 3441-2396	88	22	44	45	111
TOTAL				519	512	516	542	1.570

**Fonte:** Organizado pela autora com base em dados extraídos do Portal QEdU (2019).

A organização do Quadro 16 evidencia as 10 escolas da rede municipal de ensino de Nova Andradina, que atendem os 3 primeiros anos do ensino fundamental, com 1.570 estudantes matriculados e 519 funcionários; entre elas, 6 possuem localização urbana, com 921 matrículas, e 4 estão em localização rural, com 649 matrículas.

Diferente dos municípios do grupo A, nos quais foi percebida maior concentração de matrículas no 2º ano do EF, em Nova Andradina, isso ocorre no 3º ano do EF, seguido pelo 2º e 1º ano, no cômputo geral; já a escola com maior concentração de matrículas é a EM Luis

Claudio Josue - de localização rural, com 328 estudantes matriculados nos 3 primeiros anos do EF.

Observa-se também, a ausência de matrículas de estudantes nos 2º e 3º anos do EF na EM Antônio Joaquim de Moura Andrade, que iniciou a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental em 2018, razão pela qual não possui matrículas em turmas de 2º e 3º anos, indicando a expansão de turmas para 2019, em atendimento à continuidade da turma de 1º ano.

A seguir, apresenta-se o próximo município pesquisado do Grupo B, que é Ivinhema.

O Plano Municipal de Educação (IVINHEMA, 2015) apresenta esse município brasileiro localizado na Mesorregião Sudoeste de Mato Grosso do Sul – Microrregião Iguatemi, em localização privilegiada por estar a 284 km da capital Campo Grande e próximo a grandes centros econômicos, como São Paulo e Paraná, além de infraestrutura rodoviária que garante logística de qualidade para deslocamento da população e para escoamento de produção.

Quanto ao nome “Ivinhema”, é em homenagem ao rio que banha o município e significa, em tupi, “pequena fonte de água”. Em 11 de novembro de 1963, o governo estadual sancionou a Lei nº 1.949, criando o município de Ivinhema em área antes pertencente ao município de Dourados.

Em conformidade com o último censo demográfico ocorrido em 2010, possui uma população de 22.341 habitantes e, em 2019, estimada em 23.187 habitantes, distribuídos em maior concentração em área urbana, com densidade demográfica de 1,11 hab/KM<sup>2</sup>, como pressupõe o Portal IBGE – Cidades.

Um fator positivo do município é que, na construção do PME local, verificaram-se os obstáculos à educação em decorrência de uma pesquisa realizada entre os municípios de vários segmentos, identificando-se no documento os problemas comuns vivenciados em escolas, como indisciplina, desinteresse, falta de apoio familiar e outros, para que ações pudessem ser tomadas em combate aos pontos de fragilidade, aliadas a essa política decenal (IVINHEMA, 2015).

O aparelho educacional do município de Ivinhema constitui-se da educação superior à educação básica, sendo a primeira com presença de 1 universidade pública (UEMS) instituições privadas, Universidade Anhanguera/Uniderp e Unigran Net, que oferecem cursos a distância.

Quanto à educação básica, o município possui 15 escolas, entre públicas e privadas, que atendem ensino médio, educação de jovens e adultos, ensino fundamental e educação infantil.

Entre as escolas da rede estadual que atendem os anos iniciais do ensino fundamental, pelo censo escolar realizado em 2019 e organizados pelo Portal QEdu, há 4; já as escolas da rede municipal de ensino que fazem parte desta Tese somam o número de 2.



De acordo com o Portal IBGE – Cidades, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de 99%, com 3.607 matrículas no ensino fundamental e 200 docentes que atuam em 8 escolas para essa etapa da educação básica. A seguir, detalha-se o atendimento em especificidade aos 3 primeiros anos do ensino fundamental, conforme o Quadro 17.

**Quadro 17: Escolas com três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino em Ivinhema – Mato Grosso do Sul (2018)**

Escola	Localização	Endereço	Telefone	N.º funcionários	Matrículas nos 3 primeiros anos do EF			
					1º	2º	3º	Total
EM Rural Benedita Figueiro de Oliveira	Rural	Vila Cristina, Gleba Ubirata	(67) 99954-7084	52	20	44	31	95
EM Professor Sideney Carlos Costa	Urbana	Av. Reynaldo Massi, Bairro Vitoria	(67) 3442-4187	104	288	449	159	896
TOTAL				156	308	493	190	991

**Fonte:** Organizado pela autora com base em dados extraídos do Portal QEdu (2019).

O Quadro 17 mostra 2 escolas da rede municipal de ensino de Ivinhema que atendem os 3 primeiros anos do ensino fundamental, com 991 estudantes matriculados e 156 funcionários. Entre elas, 1 escola é em zona rural, com 95 matrículas, e outra em zona urbana, com 896 matrículas, concentradas no 2º ano do EF, seguido pelo 1º e 3º anos, sucessivamente; já a escola com maior concentração de matrículas é a EM Professor Sideney Carlos Costa - de localização urbana, com 896 estudantes matriculados nos 3 primeiros anos do EF

Depois dessas tessituras sobre Ivinhema, parte-se para o último município pesquisado.

Japorã elevou-se à categoria de município e distrito com a denominação atual pela Lei Estadual nº 1266, de 30 de abril de 1992, assinada pelo então governador Pedro Pedrossian, sendo desmembrado do município de Mundo Novo e instalado em 1 de janeiro de 1993. Em conformidade com o Plano Municipal de Educação (JAPORÃ, 2015), o local é privilegiado por bela natureza e por ser berço de pessoas que construíram a história da região.

Possui potencialidade agrícola, hoje consolidada pela produção de soja, mandioca, milho, amendoim, algodão, entre outros, além de apresentar grande valorização das agriculturas familiar e de assentamento, que movem a economia do município. A comunidade indígena também é marca presente e constante, abarcando em torno de 1.070 famílias e 4.439 mil índios da etnia guarani-*nhãndeva* (JAPORÃ, 2015).

O Plano Municipal de Educação (JAPORÃ, 2015) pontua sua localização na Mesorregião Sudoeste de Mato Grosso do Sul, Microrregião Iguatemi, e não explica a razão do

nome; 80% da sua população reside em área rural, contando com o distrito de Jacareí, os assentamentos e aldeia indígena.

Em conformidade com o último censo demográfico, ocorrido em 2010, possui uma população de 7.731 habitantes e, em 2019, estimada em 9.110 habitantes, distribuídos em maior concentração em área urbana, com densidade demográfica de 18,43 he/Km<sup>2</sup>.

O aparelho educacional do município de Japorã constitui-se da educação superior à educação básica, sendo a primeira com presença de 1 Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, como pressupõe o PME local (JAPORÃ, 2015). Quanto à educação básica, o município possui 5 escolas, entre públicas e privadas, que atendem ensino médio, ensino fundamental e educação infantil.

Entre as escolas da rede estadual que atendem os anos iniciais do ensino fundamental, pelo censo escolar realizado em 2019 e organizados pelo Portal QEdu, existe 1 instituição; já as escolas da rede municipal de ensino que fazem parte desta Tese são em número de 2.

O portal IBGE – Cidades preconiza que a taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de 86,1 %, com 1.979 matrículas no ensino fundamental e 12 docentes que atuam em 3 escolas para essa etapa da educação básica. A seguir, detalha-se o atendimento em especificidade aos 3 primeiros anos do ensino fundamental, em menção às escolas de Japorã, conforme o Quadro 18.

**Quadro 18: Escolas com três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino em Japorã – Mato Grosso do Sul (2018)**

Escola Municipal	Localização	Endereço	Telefone	N.º funcionários	Matrículas nos 3 primeiros anos do EF			
					1º	2º	3º	Total
EM de Eief Aldeia Guarani Polo	Rural	Aldeia Porto Lindo CEP: 79985000	(67) 3475-1175	127	82	92	130	304
Epmeief Jose de Alencar	Rural	R. Um Bairro: Centro Cep: 79985000	(67) 8173-5810	83	78	80	97	255
TOTAL				210	160	172	227	559

**Fonte:** Organizado pela autora com base em dados extraídos do Portal QEdu (2019).

O Quadro 18 evidencia as 2 escolas da rede municipal de ensino de Japorã que atendem os 3 primeiros anos do ensino fundamental, com 559 estudantes matriculados e 210 funcionários, estando ambas em localização rural.

As matrículas concentram-se no 3º ano do EF, seguido pelo 2º e 1º anos, sucessivamente; já a escola com maior concentração de matrículas é a EM de Eief Aldeia Guarani Polo, com 304 estudantes matriculados nos 3 primeiros anos do EF.

Outro quesito que possibilita verificar as condições em que se oferta o processo alfabetizador da criança refere-se à infraestrutura dos espaços de escolarização sobre a realidade informada pela rede de ensino e suas escolas no Censo Escolar, dados públicos e oficializados pelo Portal Inep e organizados no Portal QEdu, divididos em seções, quais sejam:

- a) Alimentação: escolas que fornecem alimentação e fornecem água filtrada;
- b) Serviços: escolas que possuem água, energia elétrica, esgoto e coleta de lixo periódica via rede pública;
- c) Dependências e acessibilidade: escolas acessíveis às pessoas com deficiência, que tenham biblioteca, cozinha, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes - coberta ou descoberta, sala para leitura, sala para a diretoria, sala para os professores, sala para atendimento especial e sanitário dentro e fora do prédio da escola;
- d) Equipamentos e tecnologia: escolas que possuem aparelho de DVD, impressora, antena parabólica, máquina copiadora, retroprojeter, televisão, tecnologia, internet, banda larga e computadores para uso dos alunos.

Ressalta-se a questão da infraestrutura das escolas como pauta relevante à gestão do processo alfabetizador da criança, considerando que está prescrita a observância no ODS 4 da Agenda 2030 (UNESCO 2016). Nesse sentido, a infraestrutura detalhada das escolas municipais em dados locais consta do Apêndice A desta Tese.

Essas informações podem ser verificadas na Tabela 2 subsequente, que trata da infraestrutura das escolas municipais com três primeiros anos iniciais do ensino fundamental, do nacional ao local.

**Tabela 2: Infraestrutura das escolas municipais com três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental do nacional ao local (2018)**

INFRAESTRUTURA (%)	Alimentação	Água filtrada	Accessibilidade	Biblioteca	Cozinha	Laboratório de informática	Laboratório de ciências	Sala de leitura	Quadra de esportes	Sala de direção	Sala de professor	Sala de atendimento especial	Equipamentos <sup>68</sup>	Computador uso estudantes <sup>69</sup>	Água via rede pública	Energia via rede pública	Esgoto via rede pública	Coleta de lixo periódica
Brasil <sup>70</sup>	100	82	24	26	95	35	3	19	30	55	47	47	56	413.214	54	92	27	57
Mato Grosso do Sul <sup>71</sup>	100	80	54	43	99	71	12	19	77	84	91	52	82	6.858	78	99	31	82

MUNICÍPIOS DO GRUPO A

Aquidauana <sup>72</sup>	100	93	21	0	93	29	0	29	71	79	64	7	57	64	71	100	14	50
Ladário <sup>73</sup>	100	89	56	22	100	44	0	0	67	67	89	56	67	52	89	100	11	89
Coronel Sapucaia <sup>74</sup>	100	100	0	20	100	80	0	20	80	100	100	80	40	71	60	100	60	80

Continua

<sup>68</sup>Os equipamentos referem-se a aparelhos de DVD, retroprojetor, impressora, copiadora, internet e banda larga.

<sup>69</sup> O computador é expresso em quantidade e não em percentual, como os demais descritores.

<sup>70</sup>As escolas das redes municipais de ensino fundamental regular brasileiras, com localização urbana e rural, representam um conjunto de 80.946 escolas.

<sup>71</sup>As escolas das redes municipais de ensino fundamental regular sul-mato-grossenses, com localização urbana e rural, representam um conjunto de 541 escolas.

<sup>72</sup> As escolas das redes municipais de ensino fundamental regular aquidauanenses, com localização urbana e rural, representam um conjunto de 14 escolas.

<sup>73</sup> As escolas municipais de ensino fundamental regular ladarense, com localização urbana e rural, representam um conjunto de 9 escolas.

<sup>74</sup> As escolas municipais de ensino fundamental regular sapucaenses, com localização urbana e rural, representam um conjunto de 5 escolas.

Continuação

INFRAESTRUTURA (%)	Alimentação	Água filtrada	Acessibilidade	Biblioteca	Cozinha	Laboratório de informática	Laboratório de ciências	Sala de leitura	Quadra de esportes	Sala de direção	Sala de professor	Sala de atendimento especial	Equipamentos <sup>75</sup>	Computador uso estudantes <sup>76</sup>	Água via rede pública	Energia via rede pública	Esgoto via rede pública	Coleta de lixo periódica
--------------------	-------------	---------------	----------------	------------	---------	----------------------------	-------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	-------------------	------------------------------	----------------------------	---	-----------------------	--------------------------	-------------------------	--------------------------

## MUNICÍPIOS DO GRUPO B

Nova Andradina <sup>77</sup>	100	20	70	20	100	100	10	50	100	100	100	80	70	255	80	100	40	80
Ivinhema <sup>78</sup>	100	100	100	100	100	100	0	0	100	100	100	100	90	30	100	100	0	100
Japorã	100	50	50	100	100	50	0	0	100	100	100	100	0	15	100	100	0	100

Fonte: Organizado pela autora com base em dados extraídos dos Portais INEP e QEdU (2019).

A análise da Tabela 2 é organizada a partir das seções que compõem os descritores da infraestrutura, a iniciar pela alimentação das escolas e pelo fornecimento de água filtrada.

A alimentação na escola é garantida em 100% do *locus* pesquisado, apoiada pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que “oferece ações de educação alimentar e nutricional e refeições que contemplam as necessidades nutricionais dos estudantes durante o período em que os alunos permanecem na escola” (BRASIL, 2014, p. 10).

Tanto a alimentação quanto a qualidade da água é um quesito que relaciona educação com saúde e, no que diz respeito à água, verifica-se a lacuna na oferta desse serviço, pois os índices nacionais e estadual indicam uma média de 20% dessas escolas com ausência de água filtrada. Em âmbito municipal, o caso de Nova Andradina chama atenção pelo baixo percentual nas escolas da rede de ensino, considerando os índices progressistas observados para o local, como Ideb, IDHM e indicador de leitura, em contradição com aparentemente simples e fundamental: o ato de matar a sede, que deve ser concretizado a contento nessas escolas.

O quesito serviços sobre escolas, que prescreve água, energia elétrica, esgoto e coleta de lixo periódica via rede pública, é um indicador que carece de debates pela situação que demonstra fragilidades em seu alcance, a começar pelos serviços de água via rede pública, que

<sup>75</sup>Os equipamentos referem-se a aparelhos de DVD, retroprojetor, impressora, copiadora, internet e banda larga.

<sup>76</sup> O computador é expresso em quantidade e não em percentual, como os demais descritores.

<sup>77</sup> As escolas municipais de ensino fundamental regular nova-andradinenses, com localização urbana e rural, representam um conjunto de 10 escolas.

<sup>78</sup> As escolas municipais de ensino fundamental regular ivinhemenses, com localização urbana e rural, representam um conjunto de 2 escolas.

não chega a 46% das escolas municipais brasileiras; em MS, o alcance é maior, porém deixa 22% das escolas municipais do estado fora desse abarcamento; em nível municipal, somente Ivinhema e Japorã atendem todas as escolas; entretanto, é um número pequeno em aproximação aos demais municípios. Por fim, Coronel Sapucaia apresenta apenas 60% de escolas que possuem abastecimento de água via rede pública.

O caso da distribuição de energia via rede pública é mais alarmante: o Brasil do século XXI ainda não viabiliza energia elétrica a 8% das escolas em rede municipal de ensino; em cenário estadual, esse número representa 1% e, nos municípios pesquisados, há 100% de energia elétrica via rede pública.

No quesito esgoto via rede pública, a situação das escolas municipais brasileiras evidencia uma ausência em 73%; em MS, o índice melhora, porém está aquém do desejado, com 69% de escolas municipais sem o atendimento. Em âmbito municipal, a realidade é que esse serviço de esgoto não se conjuga em expansão, com índices pouco expressivos nesses locais. O problema não é apenas educacional, pois se torna um problema de saúde e social, pela ausência de um planejamento que atenda às mínimas condições de saneamento básico, que implica também em fatores que afetam questões ambientais, como contaminação do solo e água, em conjugação à coleta de lixo periódica, cujos índices alinham-se à precariedade do atendimento, em nível nacional, estadual e local.

Ressalta-se a importância da Declaração de Incheon, já apresentada nesta pesquisa, que aborda essas questões aqui problematizadas, pois, além do compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030, há o compromisso com a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030, que não coaduna, por exemplo, com espaços de escolarização que queimam o lixo produzido.

Quanto a dependências e acessibilidade escolares, verifica-se que escolas serem acessíveis às pessoas com deficiência é outro quesito que carece de atenção: há ínfima expressão de acesso nacional, porque apenas 24% de escolas da rede municipal de ensino se organizaram para tal. Em MS, esse índice sobe para 54% e, nos espaços municipais, Aquidauana possui 21% das escolas com acesso, mencionando-se também o caso de Nova Andradina, com 70% das escolas, uma vez que esses dois municípios possuem maior número de escolas relacionadas aos três primeiros anos do ensino fundamental.

Com relação às dependências, a biblioteca é uma realidade brasileira longe de estar alcançada, representando 26% de escolas em rede municipal que a possuem; em MS, o contingente de escolas que oferecem biblioteca é de 43% das escolas; em nível local, o mesmo baixo índice e até ausência de biblioteca nas escolas é encontrado nos municípios: em

Aquidauana, nenhuma escola da rede possui biblioteca; Ladário possui 22% de escolas com biblioteca; e, em Coronel Sapucaia, nenhuma escola municipal com anos iniciais do ensino fundamental possui biblioteca. Já em relação aos municípios do Grupo B, Ivinhema e Japorã possuem biblioteca em todas as escolas da rede municipal, mas, em Nova Andradina, apenas 20% das escolas oferecem biblioteca.

Apesar dos avanços tecnológicos e a facilidade em pesquisas por meio de portais eletrônicos, de acordo com Retratos da Leitura (2015)<sup>79</sup>, para mais da metade de crianças e jovens brasileiros, a biblioteca escolar é o principal lugar de acesso aos livros.

Registra-se a Lei nº. 12.244 da Biblioteca Escolar (BRASIL, 2010), da qual não consta revogação expressa, que dispõe da universalização das bibliotecas nas instituições de ensino de todo país, em prazo estipulado de 10 anos, para que tal meta de universalização em escolas seja alcançada até 2020, mas, pelas evidências da Tabela 2, a legislação não logrou o êxito esperado.

Vale ressaltar que, em apoio à lei mencionada, organizações da sociedade civil, como Instituto Ayrton Senna, Academia Brasileira de Letras, Conselho Federal de Biblioteconomia, Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Ecofuturo, Movimento Brasil Literário, Todos pela Educação e Rede Marista de Solidariedade, lançaram, em 2012, a Campanha “Eu quero minha biblioteca<sup>80</sup>”.

No Portal do Instituto Ayrton Senna (2018)<sup>81</sup>, é disponibilizado um passo a passo sobre como implantar e manter bibliotecas com recursos públicos, em razão de que muitos municípios desconhecem os recursos financeiros disponíveis para a implantação de bibliotecas nas escolas e que prazos devem ser seguidos para a inclusão nos orçamentos municipais na Lei Orçamentária Anual (LOA). Nesse sentido, promove-se o chamamento da sociedade civil para conhecer a existência desses recursos, os caminhos concretos de incidência e a importância e responsabilidade que os indivíduos têm para efetivar leis e direitos.

Quanto às salas de leitura espalhadas em escolas de rede municipal de ensino, o percentual é de 19%, tanto em âmbito nacional quanto municipal, observando a ausência desses espaços na maioria das escolas que constituem municípios, como Aquidauana, que apresenta 29% de salas de leitura existentes. Ladário, Ivinhema e Japorã não possuem salas de leitura nas

---

<sup>79</sup> A amostra de 2015 foi desenhada tendo como base a PNAD 2013, pelo Instituto Pró-Livro. Disponível em: <[http://prolivro.org.br/images/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015](http://prolivro.org.br/images/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015)>. Acesso em: 02 jan. 2020.

<sup>80</sup> Disponível em: <<http://www.euquerominhabiblioteca.org.br/>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

<sup>81</sup> Publicado em 14.09.2018. Disponível em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/bibliotecas-em-escolas-sao-fundamentais-para-melhorar-leitura-do-aluno.html>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

escolas da rede municipal de ensino e Nova Andradina possui, em metade das escolas municipais, esses espaços.

Com relação a bibliotecas e salas de leituras presentes nesses municípios, Ladário, Ivinhema e Japorã possuem apenas bibliotecas e não possuem salas de leitura; em Aquidauana e Nova Andradina, o crescimento das salas de leitura em comparação a bibliotecas sinaliza uma alternativa com maior economia, porque não necessita de profissionais habilitados, como o bibliotecário, nem se faz necessária a construção de novos espaços.

Por meio de análise documental acerca do Pnaic, os espaços para leitura deveriam ser incorporados à sala de aula e denominados “Cantinhos de Leitura” (BRASIL, 2012a). Isso mostra ser inevitável a análise das sugestões de enxugamento dos espaços de leitura, passando de biblioteca para salas e, posteriormente, a cantinhos.

Essa questão deve ser evidenciada nos espaços locais, em razão de que as bibliotecas possuem recursos para seu financiamento e, quanto à questão do espaço físico, sempre é a primeira a ser desativada.

Os espaços destinados ao laboratório de ciências se expressam em 3% de escolas municipais brasileiras; em MS, esse índice sobe para 12% e, nos municípios pesquisados, Nova Andradina apresenta um índice de 10% das escolas que possuem esse espaço, com características e equipamentos próprios, que contribuem para investigações científicas e atividades experimentais.

Quanto à infraestrutura de quadras de esportes – coberta ou descoberta, o índice brasileiro é de 30%, enquanto o estado de MS chega a 77%, número visto inclusive nos municípios pesquisados, que apresentam índice superior a 67% (em Ladário), 71% (em Aquidauana), 80% (em Coronel Sapucaia) e 100% (nas escolas da rede municipal de ensino do grupo B); convém observar que a construção de quadra de esportes - coberta ou descoberta, alinha-se às ações do Programa de Aceleração de Crescimento (PAC) 2<sup>82</sup>.

Quanto ao espaço da cozinha, é uma infraestrutura que consta na maioria das instalações escolares; já a sala para a diretoria e para os professores, indica uma estrutura otimizada com relação às demais, assim como a sala para atendimento especial, sanitários dentro e fora do prédio da escola e laboratório de informática.

Por fim, os equipamentos de tecnologia das escolas compreendem aparelho de DVD, impressora, antena parabólica, máquina copiadora, retroprojeter, televisão, tecnologia, internet,

---

<sup>82</sup> O PAC é um conjunto de medidas que estimula os investimentos em infraestrutura, crédito e desoneração de tributos para ampliar o Produto Interno Bruto (PIB) – soma das riquezas produzidas pelo País – e a geração de empregos, tudo isso aliado a benefícios sociais levados a todas as regiões brasileiras.



banda larga e computadores para uso dos alunos e são expressivos nos locais municipais, assim como em âmbito nacional e estadual.

Em análise às questões de infraestrutura das escolas constantes no referido Apêndice A, não se sabe quais critérios são adotados para a distribuição dos equipamentos ou se dependem de iniciativa de gestores nas escolas. Como pontuam Gomes e Melo (2021, p. 13), “[...] não há um critério distributivo que priorize as áreas e o alunado que mais se beneficiariam de melhorias na infraestrutura pedagógica das escolas”, considerando que “[...] a escola é um dos principais mecanismos de superação das condições de pobreza e desigualdade” (*Ibid*).

Uma vez contextualizados os *locus* por escolas, matrículas e infraestrutura, passa-se a outras implicações à gestão do processo alfabetizador, quais sejam: Ideb, investimento por aluno e distorção idade-série, a seguir.

### **3.3 O Ideb local, investimento por aluno e distorção idade-série: outras implicações à gestão do processo alfabetizador**

Este tópico traz informações sobre Ideb local, investimento por aluno e distorção idade-série como elementos importantes à gestão do processo alfabetizador da criança, percorridos sequencialmente e, no que se refere à distorção idade-série, organiza-se, primeiramente, na abrangência local dos municípios e, posteriormente, constitui o Apêndice B desta Tese, que, do mesmo modo que organização da infraestrutura local, trata de forma pormenorizada a distorção idade-série por escola.

O Ideb é uma métrica padronizada de avaliação da educação que leva em consideração dois fatores: o desempenho dos alunos na Prova Brasil e as taxas de aprovação de cada escola. Ele é operacionalizado na seguinte sistemática: o valor do Ideb cresce com melhores resultados do aprendizado dos alunos e cai se as taxas de aprovação caírem.

Como observa Fernandes (2007, p. 5):

[...] seu pressuposto é a evidente complementariedade entre ambos, lembrando que, mesmo que os alunos atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados, um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, provocando o abandono de um número significativo deles, sem que completem a educação básica, não é desejável.

Essas dimensões fundamentais verificadas pelo desempenho e pelo rendimento do Ideb permitem uma análise dos sistemas de educação básica e apontam caminhos às ações da gestão

do processo alfabetizador da criança para que se mobilize a enfrentar esses desafios mais cedo. Assim, em consonância com Soares e Xavier (2013, p. 904):

O Ideb tornou-se a forma privilegiada e frequentemente a única de se analisar a qualidade da educação básica brasileira e, por isso, tem tido grande influência no debate educacional no país. Sua introdução colocou no centro desse debate a ideia de que hoje os sistemas educacionais brasileiros devem ser avaliados não apenas pelos seus processos de ensino e gestão, mas principalmente pelo aprendizado e trajetória escolar dos alunos.

Nesse sentido, a valorização dos resultados estava ausente nas análises até então dominantes da educação básica brasileira, que eram centradas na questão de expansão dos sistemas e, nessa abordagem, os problemas educacionais centravam-se na expansão de algum aspecto dos sistemas educacionais, tais como mais horas-aula, mais etapas obrigatórias, mais recursos, mais escolas e mais professores. Pelo Ideb, não se questiona a necessidade de novos recursos e expansões, mas, sim, colocam-se o aprendizado e a regularidade na trajetória escolar dos alunos como elementos essenciais que podem ser percebidos pela gestão do processo alfabetizador da criança, o que se verifica na Tabela 3.

**Tabela 3: Ideb relativo aos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino do nacional ao local (2005-2019)**

Brasil	Ideb observado								Meta projetada							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	5.7	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Mato Grosso do Sul	3.4	4.1	4.5	5.0	5.0	5.3	5.5	5,5	3.4	3.8	4.2	4.5	4.8	5.0	5.3	5.6
MUNICÍPIOS DO GRUPO A																
Aquidauana	2.8	3.5	3.7	4.1	4.2	4.3	4.3	4.2	2.9	3.3	3.7	4.0	4.3	4.5	4.9	5.2
Ladário	2.9	3.3	4.2	3.7	3.7	4.3	4.4	4.6	3.0	3.3	3.8	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
Coronel Sapucaia	3.2	3.5	3.6	4.0	4.1	4.3	4.3	4.9	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5

Continua

Continuação

	Ideb observado								Meta projetada							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>MUNICÍPIOS DO GRUPO B</b>																
Nova Andradina	3.5	3.8	4.8	5.4	6.0	6.6	7.2	7.1	3.6	3.9	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7
Ivinhema	3.1	3.3	3.8	4.1	4.5	5.4	5.5	**	3.1	3.5	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4
Japorã	2.9	2.4	3.0	4.2	4.3	*	**	**	3.0	3.3	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
	Legenda: * Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados. ** Sem média no SAEB: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. Os resultados marcados <b>em destaque</b> referem-se ao Ideb que atingiu a meta.															

**Fonte:** Organizado pela autora a partir de dados do Portal Inep (2020)<sup>83</sup>

De acordo com o Portal Inep, o destaque significa que as metas observadas foram atingidas, traduzindo-se como ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que estabelece, como meta para 2021, a média 6,0 em nível nacional (BRASIL, 2007b, 2007c). No filtro aplicado para Ensino Fundamental - redes municipais – escolas públicas, a média é 5,7, até 2021, alcançada nacionalmente em 2019.

Em relação a Mato Grosso do Sul (MS), ele é o estado situado na região Centro-Oeste do Brasil que faz divisa com Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná e também com o Paraguai e Bolívia. Possui uma população estimada em 2.778.986 pessoas, com um IDH de 0,729 - 10ª posição brasileira, em um território que abrange 79 municípios<sup>84</sup>, como pressupõe o Portal IBGE – Cidades. Quanto ao Ideb do estado, verifica-se também que o índice tem ultrapassado a meta projetada nacionalmente.

Na sequência de sistematização dos indicadores educacionais, verifica-se, nos municípios pesquisados, a evolução (ou não) do Ideb voltado aos anos iniciais do ensino fundamental, identificando-se índices mais frágeis que não conseguiram alcançar a projeção das metas, especificamente: a) Aquidauana: 2005, 2017 e 2019; b) Ladário: 2005, 2011, 2013, 2017 e 2019; c) Coronel Sapucaia: 2005, 2013, 2015, 2017 e 2019; d) Ivinhema 2005 e sem média para Saeb em 2019; e e) Japorã: 2005, 2007, 2009 e sem média para Saeb em de 2015 a 2019.

<sup>83</sup> Atualizado pelo Portal Inep em 15/09/2020.

<sup>84</sup> Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/.html?>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

Em contraponto, tem-se, no município de Nova Andradina, o índice de maior destaque dos locais pesquisados, não só pelo maior valor, mas também pela evolução no decorrer das avaliações.

Quanto aos resultados apontados pelo Ideb do nacional ao local, outros fatores associados, como a infraestrutura das escolas (ALVES; SOARES, 2013) e o nível socioeconômico dos alunos (ALVES, SOARES, 2007), exercem influência expressiva sobre o Ideb e, ainda, considera-se a pontuação de Gomes e Melo (2021), que especulam sobre a questão das desigualdades no interior das redes de ensino e as estratégias de equalização que ainda não tenham se tornado parte do debate público de modo suficiente para influenciar a agenda dos governos.

Outro ponto de análise é sobre o investimento por estudante verificado pelo Portal Meu Município multiplicado pelo total de matrículas dos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental, com informação disponível no Portal Inep, que permitiu estimar o montante destinado por cada município ao processo alfabetizador da criança.

Como pressupõem Oliveira e Lemes (2016), conhecer esses números praticados pelos municípios permite perceber se as políticas educacionais adotadas estão adequadas ao desenvolvimento da educação de qualidade e a prioridade dada à educação, conforme demonstra a Tabela 4.

**Tabela 4: Investimento por estudante dos anos iniciais do ensino Aquidauana, Ladário, Coronel Sapucaia, Nova Andradina, Ivinhema e Japorã – Mato Grosso do Sul (2018)**

Municípios		Matrículas <sup>85</sup>	Investimento por estudante <sup>86</sup>	Total
GRUPO A	Aquidauana	1.085	6.712,06	7.282.585,10
	Ladário	1.056	4.439,32	4.687.921,92
	Coronel Sapucaia	922	4.799,77	4.425.387,94
GRUPO B	Nova Andradina	1.570	6.492,10	10.192.597,00
	Ivinhema	991	7.335,98	7.269.956,18
	Japorã	559	Sem dados	-
TOTAL		6.183	29.779,23	33.858.448,14

**Fonte:** Organizado pela autora com base em dados extraídos dos Portais Meu município e Inep (2019).

<sup>85</sup> Embora o total de matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental já tenha sido apresentado no Quadro 3, nesta pesquisa, como 2º critério de delimitação do *lôcus*, torna-se relevante a retomada desse quantitativo para prosseguimento das análises quanto ao investimento local sobre o processo alfabetizador da criança.

<sup>86</sup> Esse cálculo é uma média do despendimento do município por estudante nos últimos 5 anos e o campo denominado nesta pesquisa de “Investimento por Estudante” é anunciado pelo portal como “Gasto por aluno”. Dados extraídos do portal eletrônico. Disponível em: <<http://www.meumunicipio.org.br>>. Acesso em: 30 maio 2019.

A Tabela 4 demonstra a média de investimento por estudante em 5 anos, verificada no Portal Meu Município como gastos por aluno comparados à evolução do Ideb (ou, em alguns casos, não evolução) gerados ao município, explicitando-se que esses dados são referentes ao ano de 2017, em relação aos investimentos parametrizados por aluno e ao resultado de aprendizagem que os alunos obtiveram à época, em decorrência da atuação do Pnaic em transição ao PMAIfa.

Ivinhema é o município com maior expressão numérica, seguido por Aquidauana e Nova Andradina. Em se tratando do grupo A, Aquidauana é um município com investimento acima dos demais, mas os indicadores de leitura da ANA demonstram que os estudantes compõem um índice não evolutivo no quesito mencionado. Em se tratando do grupo B, não há essa informação para Japorã, no Portal, e, embora esse montante seja uma informação pertinente, não há explicação, por parte do Portal que o disponibiliza, de quais critérios são considerados para demonstração desses valores.

Diante dos fatos, os investimentos contínuos em educação são capazes de refletir melhoras interessantes na qualidade da educação e são capazes de mostrar melhora significativa na correlação entre a média do gasto por aluno e o Ideb para os anos iniciais. Assim, “[...] a hipótese de que maior gasto médio por aluno no ensino fundamental dos municípios brasileiros consistente em certo período resulta em melhor nota no Ideb no ensino fundamental dos municípios brasileiros”, como pontua Crozzati (2011, p. 16).

A seguir, contextualiza-se outro indicador importante ao processo alfabetizador da criança: a distorção idade-série (DIS) dos estudantes em atraso escolar, que ocorre, segundo o Portal QEdu, quando o estudante reprova ou abandona os estudos por dois anos ou mais, ou seja, durante a trajetória de escolarização, acaba repetindo uma mesma série.

Conforme elucida o Documento da Unicef - Panorama da DIS no Brasil (2018, p. 4):

Visto de maneira ampla, o fenômeno da distorção idade-série coloca luz sobre a necessidade de garantir não só o acesso à escola, mas a qualidade da educação [...] é um fenômeno cumulativo que tem início nos primeiros anos do ensino fundamental e se arrasta por toda a trajetória escolar de meninas e meninos, que vão sendo deixados para trás. Uma parcela deles deixa de frequentar a escola já no ensino fundamental, outra alcança o ensino médio com muitas dificuldades de aprendizagem e muitos não conseguem concluir a jornada escolar com qualidade e na idade esperada.

Nessa situação, os alunos dão continuidade aos estudos, mas com defasem em relação à idade considerada adequada para cada ano de estudo, de acordo com o que propõe a legislação educacional do país. A DIS dos municípios pesquisados é demonstrada na Tabela 5.

**Tabela 5: Distorção Idade-Série (DIS) dos estudantes em atraso escolar de 2 anos ou mais das escolas municipais com anos iniciais do Ensino Fundamental do nacional ao local (2016-2018)**

Âmbito	Anos Iniciais do Ensino Fundamental			Geral - 1º ao 5º ano
	1º	2º	3º	
Brasil	3%	5%	13 > 14%	12% < 11%
Mato Grosso do Sul	3% < 2%	13%	22% < 21%	18% < 17%
MUNICÍPIOS DO GRUPO A				
Aquidauana	6% < 3%	16% > 19%	34% < 30%	28,4% < 25,8%
Ladário	4% < 3%	10% < 7%	27 < 21%	23,2% < 21,7%
Coronel Sapucaia	8% > 15%	26% > 36%	46% < 34%	33,5% > 36,2%
MUNICÍPIOS DO GRUPO B				
Nova Andradina	-	9% < 6%	15% < 14%	12% < 11%
Ivinhema	2% < 1%	18% < 17%	30%	19,7% > 22,9%
Japorã	3%	15% < 11%	33% < 25%	30% < 22%

Legenda: (<): Decréscimo de DIS de 2016 para 2018; (>): Aumento de DIS de 2016 para 2018;(-): Não apresenta DIS. (...): Não possui turma. Na informação de apenas um percentual: manteve-se o mesmo no período analisado. **Em verde**: percentuais acima de 3% em decréscimo da DIS. **Em laranja**: percentuais acima de 3% em aumento da DIS.

**Fonte:** Organizado pela autora com base em dados extraídos do Portal QEdu (2019).

De acordo com a Tabela 5, a proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais, para os anos iniciais do ensino fundamental em nível nacional, expressa pouca alteração, permanecendo os mesmos no 1º e no 2º anos, com aumento de 1º de DIS no período analisado, observado o decréscimo da taxa em âmbito geral do 1º ao 5º ano. Em nível estadual, o 1º ano representou decréscimo de DIS em 3%, aumento em 3% da taxa para o 2º ano e diminuição de 4% ao 3º ano. De modo geral, houve apenas 1º de decréscimo de DIS do 1º ao 5º ano, apresentando, nacional e estadualmente, um índice quase estagnado com relação à DIS.

Sobre os percentuais acima, indicam que o decréscimo da DIS acima de 3% ocorre no 1º e 3º anos em Aquidauana; 2º e 3º anos e, de forma geral, nos anos iniciais do ensino fundamental em Ladário, no 3º ano em Coronel Sapucaia; e, de forma geral, nos anos iniciais em Japorã.

Já os percentuais que demonstram aumento da DIS concentram-se no 2º ano em Aquidauana; 1º e 2º anos e, de forma geral, do 1º ao 5º ano em Coronel Sapucaia; e, em Ivinhema, verificam-se resultados que possibilitam uma análise mais aprofundada em cada *locus* pesquisado.

Para melhor detalhamento da DIS por escolas municipais pesquisadas, organizou-se o Apêndice B desta Tese e, assim, descrevem-se os dados pelos municípios abaixo mencionados.

No município de Aquidauana, a DIS das escolas municipais descritas no Apêndice B prescreve constatação do mencionado pela Tabela 5 sobre os percentuais demonstrados do âmbito nacional ao local, com aumento da DIS, concentrando-se no 2º ano em Aquidauana; entretanto, em aproximação individualizada de cada escola, é possível perceber que a matrícula

inicial dos estudantes nessas escolas ocorreu em 2018, após a idade proposta pela legislação, que é de 6 anos de idade, com exceção das EMI Indígena Polo General Rondon e da EM Polo Pantaneira, que apresentou baixa na taxa da DIS no período analisado.

Sobre o 2º ano do ensino fundamental, as taxas de decréscimo da DIS nas escolas urbanas Caic Antonio Pace e nas escolas rurais Franklin Cassiano, EM Indígena General Rondon e EM Polo Pantaneira foram expressivas. Contudo, as escolas rurais indígenas Francisco Farias, Lutuma Dias e Visconde de Taunay apresentaram índice elevado de DIS no período observado.

O ponto em destaque dessa descrição reflete a acentuada queda da DIS ocorrida ao 3º ano do ensino fundamental das escolas da rede municipal, contudo esse fator não influenciou o nível insuficiente em leitura dos estudantes, demonstrados pelos Microdados da ANA.

Em prosseguimento ao desvelamento dos dados educacionais das escolas municipais de Ladário, a DIS evidenciada no Apêndice B permite verificação dos pontos que evoluem a queda no município, dos pontos de estagnação e dos pontos de acréscimo; constata-se o mesmo fenômeno observado em Aquidauana, com aumento da DIS, concentrado no 2º ano.

Sobre o 3º ano do ensino fundamental, as taxas de decréscimo da DIS, nas escolas urbanas, são expressivas, verificadas na EM 17 de Março, na EMR Maria Ana Ruso e na EM Polo Farol do Norte, com destaque para a EM 17 de Março, que não apresentou DIS nos 1º e 2º anos e, no 3º ano, de uma taxa de 39% verificada em 2017, deixou de existir em 2018.

Do mesmo modo que Aquidauana, o ponto em destaque dessa análise reflete a acentuada queda da DIS ocorrida no 3º ano do ensino fundamental das escolas da rede municipal de Ladário, fator que não influenciou o nível insuficiente em leitura dos estudantes, demonstrado pela ANA. Discorridos esses fatos, passa-se para o próximo município.

Em Coronel Sapucaia, observa-se a DIS, entre 2016 a 2018, com melhora no 3º ano do ensino fundamental, contudo em índice ainda elevado, percebido também de forma geral, que abrange do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

A aproximação dos gestores municipais com ações para o combate da DIS no município faz-se emergente em Coronel Sapucaia e carece de medidas que possam, de fato, concretizar o PME, principalmente em interlocução à meta 5, que é a alfabetização da criança.

Dessa forma, o *corpus* escolar dos municípios de Aquidauana, Ladário e Coronel Sapucaia, constituído por 28 escolas da rede municipal de ensino, fornece dados substanciais à gestão do processo alfabetizador da criança.

A situação da DIS em Nova Andradina, demonstrada pelo Apêndice B, concentra-se no 3º ano, com situação que merece maior atenção à EM Prof. Delmiro Salvione Bonin, que passou

de uma situação que não apresentava DIS, em 2016, para 7%, em 2018, e, em nível geral, coaduna com a Tabela 5, que demonstra a DIS do nacional ao local, com salto qualitativo no 2º ano, em 2018, em 4 escolas, sendo, de modo geral, em expressão superior a 3%.

A DIS evidenciada no Apêndice B, em duas escolas de Ivinhema, aponta para um quadro que merece atenção do município, a começar pelo 1º ano que, em 2016, não apresentou DIS, mas que, em 2018, teve aumento de taxa em 30%. Cabe refletir: quais são os reais motivos que levam a esse atraso escolar nesse local, fazendo com que crianças cheguem tardiamente à escola? Além disso, são índices de DIS consideráveis que sofreram acréscimo e que, em 2016, ano em que ocorreu a ANA, já eram considerados elevados. Nesse sentido, contrariam um índice satisfatório como um dos melhores do estado de MS em leitura.

A situação das duas escolas em Japorã aponta para um quadro de decréscimo significativo no período observado, que não apresenta aumento, mas estagnação, como o caso isolado do 3º ano da EM de Eief Aldeia Guarani Polo, como demonstrado no Apêndice B.

Tais índices da DIS em decréscimo das escolas em rede municipal de Japorã são indicadores que corroboram com a alfabetização da criança, pois se traduzem em melhorias de aprendizagem quando o atraso escolar não ocupa as estatísticas locais.

A distorção idade-série pode ser considerada como um termômetro e um indicador de outras situações de violações de direitos que ocorrem ao processo alfabetizador da criança e, nessa direção, o primeiro passo para a transformação de uma determinada situação é reconhecer que o problema existe no local pesquisado e conhece-lo.

Após essas explanações, reconhecem-se as limitações desta pesquisa ao apontar e problematizar esses dados, porém é fundamental realizar um diagnóstico mais preciso e atualizado dos indicadores aqui apontados, em razão de que o foco foi abarcar o entretanto de atuação dos Programas Nacionais Pnaic/PMAI. Aponta-se, desse modo, a lacuna para futuros pesquisadores interessados no tema.

Cotejar tais dados do nacional ao local opera como implicação aos gestores do processo alfabetizador do município e da própria escola, para acionarem diferentes atores do setor público e da sociedade civil para que, juntos, planejem políticas e ações de enfrentamento aos recorrentes problemas aqui apontados. Nesse sentido, verifica-se, no Capítulo seguinte, a gestão do processo alfabetizador na concepção local, com foco nos gestores.



## CAPÍTULO IV

### DOS PROGRAMAS NACIONAIS ÀS QUESTÕES LOCAIS: OS GESTORES DO PROCESSO ALFABETIZADOR EM FOCO

Ao pensar a gestão do processo alfabetizador da criança a partir dos *locus* pesquisados, direcionam-se as implicações das ações intrínsecas aos gestores escolares, partindo da compreensão de que o processo de viabilizar e reconhecer a profissionalização dos diretores e coordenadores pedagógicos é necessário.

Nesse sentido, essa seção tem como objetivo cotejar, nos espaços locais, quais implicações dos Programas Nacionais Pnaic/Pmalfa nos aspectos político-normativos e pedagógico-administrativos são concebidas à gestão do processo alfabetizador, tendo como foco o gestor escolar.

Para tanto, organizam-se 3 tópicos: o primeiro verifica as questões indissociáveis da gestão do processo alfabetizador da criança em implicações locais; o segundo analisa as ações da gestão em aspectos político-normativos locais e, por fim, o terceiro mostra os aspectos pedagógico-administrativos.

#### **4.1 A gestão do processo alfabetizador da criança em implicações locais: questões indissociáveis**

Tendo como questão de fundo a abordagem gramsciana na perspectiva da valorização e da participação dos gestores em uma escola democrática, os quais são protagonistas e permeiam toda temática, é necessário discutir a importância do trabalho e da participação dos diretores e coordenadores pedagógicos na construção da gestão do processo alfabetizador da criança.

A construção da identidade desses profissionais no âmbito escolar reporta-se a Gramsci que, em sua concepção, considera que “[...] todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função intelectual” (GRAMSCI, 2001b, p.18), com uma releitura de que diretores e coordenadores pedagógicos não são os intelectuais orgânicos da escola.

Embora sejam conectados ao contexto escolar e interligados ao projeto de uma escola democrática, constata-se, nesta Tese, que a maioria dos diretores ocupa o cargo por indicação política, o que contraria os princípios da democracia.

Portanto, mesmo que diretores e coordenadores pedagógicos aparentemente possam conduzir ao equívoco de serem pensados como intelectuais orgânicos, em Gramsci (2001b),

pela valorização da singularidade do saber popular, da socialização do conhecimento, das lutas políticas e das qualificações interiores da classe gestora, a partir do seu efetivo trabalho no ambiente escolar, evidenciam a autonomia que está presente em cada ser humano, havendo ainda um longo caminho a ser percorrido para que se efetivem como tal.

No cenário da Política Educacional de Alfabetização, encontra-se o paralelo historicamente produzido de sua invisibilidade, em razão de que, nas ações formativas dos Programas Nacionais investigados, na especificidade do Pnaic, não incluíam os gestores, os quais assumiam papéis meramente técnicos (LINS, 2018), passando a considerá-los a partir de 2017.

Outro ponto a ser observado é que, na perspectiva dos gramscianos sobre a hegemonia na sociedade e na educação, é evocado um despertar da consciência crítica do homem, do surgimento de intelectuais em todas as áreas e funções, que necessitam estar conscientes de seu papel e da liberdade de voz e participação, analisando-se, a partir disso, nas figuras do diretor e do coordenador, o ato de estar à frente dos processos decisórios da escola e, entre eles, do processo alfabetizador.

Na escola, nas diferentes atividades realizadas pelos sujeitos que a compõem, está presente o problema administrativo, no sentido da consecução do fim a que se propõe. É nesse sentido que Paro (2015) apresenta os dois amplos campos da administração: a racionalização do trabalho e a coordenação do esforço humano coletivo, que inclui a questão das relações na escola e do papel desempenhado pelos diferentes sujeitos envolvidos, reconhecido o caráter político das referidas relações.

No palco da administração escolar, Paro (2015) explica que toda prática pedagógica está impregnada do administrativo, assim como o administrativo é potencialmente pedagógico. No caso da escola, o fim almejado é o aluno educado, portanto o pedagógico deve ser a razão do administrativo no interior dessa instituição, compreendendo o conceito de administração como mediação ou “[...] utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2015, p. 18).

Combatendo a ideia de que o diretor deva ser um gerente, Paro (2015) reforça o entendimento de que a administração escolar é uma função que somente pode ser exercida por educadores, dada a necessidade de adequação dos meios aos fins típica da administração, a singularidade do trabalho desenvolvido nas escolas e a necessidade de seu compromisso com a construção de personalidades humano-históricas, portanto de verdadeiros cidadãos, ressaltando que o papel do diretor seja de mediação para a garantia da educação escolar.

A peculiaridade da escola e do trabalho nela desenvolvido requer um dirigente escolar democrático, cuja legitimidade advenha da vontade e do “consentimento daqueles que se submetem à sua direção” (PARO, 2015, p. 115). Neste sentido, o autor contesta não somente a compreensão do diretor como um gerente, mas também o provimento do cargo por indicação político-partidária ou concurso público, formas que ferem os princípios democráticos.

Como gestores escolares, destacam-se também os coordenadores pedagógicos que têm, na escola, o papel articulador, formador, transformador e mediador no auxílio de professores, nas articulações curriculares, nas relações pedagógicas e interpessoais, na atuação junto aos alunos e na realidade sociocultural na qual a escola está inserida, conforme Almeida e Placco (2009).

As questões indissociáveis à gestão do processo alfabetizador da criança nos espaços pesquisados foram passíveis de percepção a partir de duas coletas: pela análise dos microdados do questionário da Prova Brasil, aplicado aos diretores em 2015, e os dados divulgados em 2017 (entre eles, os 33 respondentes do *locus* pesquisado).

Explica-se que a preferência de análise era sobre o questionário do diretor da ANA, porém, após sucessivas e infrutíferas solicitações para acesso às informações via cadastro no Simec/Portal MEC, nada foi autorizado, nem respondido e, dessa forma, recorreu-se à análise do questionário do diretor da Prova Brasil que estava disponibilizado, inclusive os microdados dos municípios, organizados pelo Portal QEdU.

O Questionário do diretor Saeb - 2015, constante no Anexo I, possui 111 questões, assim organizadas: informações básicas do diretor, características da equipe escolar, políticas, ações e programas escolares, visão sobre a merenda escolar, visão sobre os problemas da escola e dificuldade da gestão, recursos financeiros e livros didáticos, violência na escola e ensino religioso.

Dessa maneira, a partir dos microdados da Prova Brasil dos municípios sistematizados no Portal QEdU, estruturaram-se, em quadros, os dados que importam para esta Tese, quais sejam: a) questões de ordem democrática, como eleição de diretores, conselhos, entre outros; b) eventos e participação familiar; c) questões docentes e discentes; e d) questões materiais e financeiras.

Contudo, esses dados, apesar de considerados como questões indissociáveis à gestão do processo alfabetizador da criança, não foram suficientes para problematizar as implicações locais dos Programas Pnaic/PMAIfa. Assim, a segunda coleta de dados foi pelo questionário *online* constante no Apêndice C desta Tese, aplicado aos gestores dos municípios pesquisados, com 34 participações e respostas transcritas *ipsis literis*, no Apêndice D.

Cabe explicar que os gestores são nominados nesta Tese com uma sigla composta de 3 letras e um número, que significam: a primeira letra mostra se é diretor (D) ou coordenador (C); seguida das duas letras que identificam o município do gestor - Aquidauana (AQ), Ladário (LA), Coronel Sapucaia (CS), Nova Andradina (NA) e Japorã (JA); e o número foi atribuído pela ordem de chegada das respostas. Como exemplo, mostra-se que DAQ-1 representa o primeiro Diretor de Aquidauana que respondeu ao questionário e assim por diante.

Com relação à construção do questionário em si, alguns elementos essenciais à pesquisa, como a Carta de Apresentação e o Convite aos participantes, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sofreram adaptações sem perderem a essencialidade e foram incorporados ao próprio questionário, considerando o momento pandêmico e a indisponibilidade de tempo dos participantes em contato a vários formulários.

Para que o questionário *online* construído via *Google Forms* fosse replicado aos gestores das escolas municipais, buscou-se contato com os técnicos responsáveis pela alfabetização nas 6 secretarias municipais de educação e, após a apresentação desta Tese, obtiveram-se a autorização de todos os municípios e o retorno desejado de 5 municípios.

Quanto à formulação das 13 questões, evidencia-se que elas foram pensadas a partir da literatura utilizada nesta Tese (LIMA, ARANDA e LIMA, 2012; MORTATTI, 2010; DOURADO, 2007) e pelas percepções políticas e documentais do Pnaic/PMALfa, quanto aos processos emancipatórios e políticos da escola no Brasil, pressupostos dos estudos de Lima, Aranda e Lima (2012), alinhados às análises realizadas dos processos de rupturas e descontinuações dos Programas Nacionais firmados em Mortatti (2010) e Dourado (2007) e também associados à análise situacional da política do país de um governo deposto em 2016.

Nesse sentido, as questões de 1 a 3 trouxeram dados do gestor participante da rede municipal de ensino, se diretor ou coordenador, tempo de experiência na função e qual município trabalha.

As questões 4 e 5 verificaram os processos decisórios da gestão voltadas à alfabetização no decorrer do Pnaic/PMALfa, se foram ações de execução dos Programas e não iniciativas próprias para atender o local; se a gestão possui iniciativas próprias para a alfabetização da criança, independente do programa de alfabetização em vigor; se não foi possível identificar se são ações de iniciativas próprias ou de execução dos programas e, por fim, se não participaram das ações à época dos programas e, em seguida, fundamentaram a resposta.

Quanto às questões 6 e 7, verificaram os pontos positivos de apoio e de fragilidades que podem ser melhorados, desenvolvidos pela gestão em tempos de Pnaic/PMALfa.

As questões de 8 a 12 verificaram como o gestor concebe o tempo da criança para estar alfabetizada, seu papel frente à formação continuada, as ações desenvolvidas da transição do encerramento do Pnaic para o PMAIfa e, por fim, o maior desafio do gestor frente ao processo alfabetizador da criança.

Dessa maneira, permitiu-se a estruturação, pelas respostas evidenciadas, das questões indissociáveis à gestão do processo alfabetizador da criança nessas categorias de análises: a) questões quanto aos recursos materiais/tecnológicos; b) relações interpessoais do gestor no contexto escolar, fragilidades e desafios ao gestor; c) questões referentes às famílias dos estudantes; e d) questões relacionadas a processos formativos, apoio ao ensino, aprendizagem e diversidade.

A partir dessa organização, foi possível alinhar os dados do Portal QEdU e do Questionário *online* para analisá-los pelos aspectos político-normativos e aspectos pedagógico-administrativos, como demonstra o Quadro 19.

**Quadro 19: Questões indissociáveis à gestão do processo alfabetizador da criança**

Fontes de pesquisa	Portal QEdU	Questionário <i>online</i>
Aspectos político-normativos	Organização da gestão democrática	Relações interpessoais do gestor no contexto escolar
	Questões relacionadas à participação familiar	Questões relacionadas à participação familiar
Aspectos pedagógico-administrativos	Questões de organização docente e discente	Questões relacionadas à formação, ao ensino, aprendizagem e diversidade
	Questões materiais e financeiras	Questões referentes aos recursos materiais

**Fonte:** Organizado pela autora com base em dados do QEdU e Questionário *online* (2021).

Quanto ao efeito organizacional das questões indissociáveis à gestão do processo alfabetizador da criança, demonstrado pelo Quadro 19, em aspectos político-normativos e pedagógico-administrativos, explica-se que as questões ampliadas nesse interior não se engessam, mas estão em constante movimento e diálogo entre si, percebidas nas análises das fontes e em conjunto com a literatura pesquisada, a seguir.

#### 4.2 A gestão do processo alfabetizador em aspectos político-normativos locais

De acordo com o Caderno para Gestores do Pnaic (BRASIL, 2015a), sabe-se que uma política educacional que busca a garantia do direito de aprender de cada uma das crianças do

processo alfabetizador das escolas públicas do país precisa assegurar o compromisso e a responsabilização aos gestores federais, estaduais, municipais e escolares para o enfrentamento das condições reais à gestão do processo alfabetizador da criança.

Para tanto, os aspectos político-normativos locais devem ser considerados por suas questões indissociáveis pontuadas pelos gestores, quais sejam: de ordem democrática, abrangentes de eleição de diretores, instrumentos da gestão democrática, instâncias colegiadas participação familiar, relações interpessoais do gestor no contexto escolar, percepções sobre os programas nacionais de alfabetização e seus eixos norteadores, lotação de professores, currículo, entre outros.

Nas implicações locais, compreende-se que o espaço ocupado pela escola na sociedade e o papel que ela pode assumir refletem o projeto de Estado que está sendo implementado por um determinado governo, o que torna a gestão democrática um desafio cotidiano, pela necessidade de superação da falta de uma cultura de participação, da falta de incentivo à participação dos pais, alunos e professores nas decisões da escola e também pela cristalização de práticas diretivas, muitas vezes elitistas e hierárquicas (BRASIL, 2015a). Assim:

[...] podemos esperar a participação, de fato, destes atores: alunos, pais, comunidade, trabalhadores da educação e gestores, agindo dialogicamente na construção desses espaços de construção de conhecimentos, entendendo que o Processo de aprendizado e de luta política não se circunscreve nos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do 'jogo' democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 2006a, p. 90).

Nesse sentido, a gestão do processo alfabetizador da criança é acolhida no âmbito da gestão democrática e escolar, local onde se concebem os programas nacionais de alfabetização, exigindo tomada de decisões, razão pela qual os gestores do processo devem vir a compreender quais as concepções teóricas que movimentam os aspectos político-normativos, para repensarem, no contexto escolar e na especificidade das turmas de alfabetização, as questões indissociáveis ao processo alfabetizador.

Conforme anunciada a sistematização anteriormente sobre a coleta de dados em 2015, as informações de 33 diretores via Portal QEdu estão categorizadas no Quadro 20, sendo 22 do Grupo A e 11 do Grupo B, para percepção da experiência e da forma como assumiu a direção da escola.

**Quadro 20: Gestão democrática para eleição de diretores dos municípios pesquisados (2015)**

Questões	Grupo A			Grupo B			TOTAL
	Aquidauana	Ladário	Coronel Sapucaia	Nova Andradina	Ivinhema	Japorã <sup>87</sup>	
Total de diretores e tempo de serviço (2015)	10	7	5	9	2	-	33
Menos de um ano	4	3	4	4	0	-	15
1-2 anos	0	1	0	1	0	-	2
3-5 anos	1	2	1	3	0	-	7
6-10	5	1	0	1	1	-	8
11-15	0	0	0	0	1	-	1
16-20	0	0	0	0	0	-	0
Mais de 20 anos	0	0	0	0	0	-	0
Assumiu a direção desta escola por meio de:							
Concurso	0	0	0	0	0	-	0
Eleição	1	0	0	0	0	-	1
Indicação	5	7	5	9	2	-	28
Processo seletivo	0	0	0	0	0	-	0
Processo seletivo e eleição	3	0	0	0	0	-	3
Processo seletivo e indicação	0	0	0	0	0	-	0
Outra forma	1	0	0	0	0	-	1

Fonte: Organizado pela autora com base em dados extraídos do Portal QEdU (2020).

Como demonstrado no Quadro 20, ao apresentar o conjunto de diretores dos *lócus* pelos dados extraídos do Portal QEdU, levantou-se que, em 2015, pelo Saeb, época de implementação do Programa Pnaic, a gestão do processo alfabetizador da criança ocorreu num contexto de diretores que estavam na função com menos de 1 ano de experiência e, além disso, nos 6 municípios pesquisados, a maioria dos diretores foi indicada e não eleita democraticamente.

Já os dados dos gestores atuantes no tempo presente (2021), ao todo 34 participantes, com inclusão dos coordenadores pedagógicos, não estão categorizados no Quadro 20, mas, do mesmo modo, foram analisados pela percepção da experiência e da forma como cada um assumiu a direção da escola nos *lócus* municipais.

Quanto ao tempo em serviço na gestão escolar, os participantes, como coordenadores de Aquidauana, responderam entre 2 a 6 anos; como coordenador de Ladário, 8 anos; como coordenadores de Nova Andradina, entre 20 a 30 anos; e como coordenadores de Japorã, entre 2 a 5 anos. Já os diretores participantes de Aquidauana, entre 1 a 33 anos, com maior enfoque entre 4 a 6 anos; o diretor de Ladário, 2 anos; os diretores de Coronel Sapucaia, 2 anos; os diretores de Nova Andradina, entre 3 a 9 anos, com maior enfoque entre 4 a 6 anos. Com isso, percebe-se que a maioria dos gestores participantes da pesquisa permaneceu na gestão das redes

<sup>87</sup> Questionário indisponível.

municipais de ensino entre os pleitos eleitorais considerando as eleições para prefeito em 2020<sup>88</sup>.

Quanto às eleições de diretores, houve um quadro evolutivo de 2015 para os dias atuais, porém pouco otimista, em razão das muitas ressalvas locais para que se efetive a gestão democrática no sentido de escolher pelo voto os gestores das redes municipais de ensino.

O caso de Aquidauana demonstra, conforme o Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação (AQUIDAUANA, 2020, p. 43) que “[...] a gestão democrática em relação à eleição de diretores possui uma lei, sendo que esta somente está sendo cumprida nas Escolas Indígenas em determinação do Ministério Público”, ou seja, a eleição de diretores acontece somente nas aldeias, sendo os demais diretores efetivados por nomeação do prefeito.

Em Nova Andradina, de acordo com o Relatório de Avaliação e Monitoramento do PME, “[...] a partir de 2018, com a aprovação da Lei de Gestão Democrática para a Rede Municipal de Ensino, os Diretores e Diretores-adjuntos de unidades de ensino que possuem acima de 200 alunos são escolhidos por meio de eleições diretas” (NOVA ANDRADINA, 2020, p. 31). Assim, em escolas com matrículas abaixo de 200 alunos, o processo continua por nomeação do prefeito.

Ivinhema é um município que já se organizou sobre a da efetivação da gestão democrática da educação, estabelecendo “[...] o processo eletivo para diretor (a) escolar da Rede Municipal de Ensino” (IVINHEMA, 2020, p. 44). Em Japorã, quanto à escolha de diretores na Rede Municipal, ainda é realizada por nomeação e exoneração do prefeito municipal (JAPORÃ, 2017) e os demais municípios não mencionam essas informações em seus relatórios.

Cabe mencionar que a Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, traz a gestão democrática como um dos princípios norteadores da oferta do ensino público no país, princípio resultante de reivindicações de movimentos populares, sindicais e outros segmentos da sociedade civil, uma vez que o país passava por um regime militar autoritário e centralizador que se estendeu no período de 1964 até 1985.

A gestão democrática foi intensificada em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, na discussão sobre a participação da sociedade nas questões educacionais, evidenciada no seu artigo 14 da referida lei, que detalha os mecanismos de viabilização da participação das comunidades escolar e local na gestão democrática da escola.

---

<sup>88</sup> Em consulta ao Portal do Tribunal Superior Eleitoral, constata-se que os prefeitos dos municípios pesquisados foram reeleitos.



Paro (1996) aponta que o principal problema com relação à nomeação como critério de escolha do diretor é a garantia de favorecimento dos interesses de políticos clientelistas, o que torna corriqueira a prática da nomeação sem adoção de outros critérios de escolha democráticos que garantam o respeito aos interesses da comunidade escolar e local, impedindo a coibição de práticas que resultem em favorecimento ilícito de pessoas.

Com isso, o diretor tende a comprometer-se muito mais com os interesses da força política que o nomeou, sem se comprometer politicamente com os interesses da comunidade que compõe a unidade escolar. Assim:

A justificativa apresentada para a adoção do mecanismo de indicação do diretor escolar pelo executivo local está baseada, pelos que a praticam, na prerrogativa da democracia representativa. Uma vez que a sociedade civil elege seus representantes para deliberarem a respeito de questões que dizem respeito à coletividade inteira, essa indicação tem legitimidade e evita o contraditório na administração (GRACINDO 1995, p. 72).

Entretanto, esse procedimento não garante uma administração democrática, ao contrário, traz muito mais riscos de centralização, autoritarismo e nepotismo, conforme pontua Gracindo. Nessa direção:

Um dos principais argumentos para a implantação das eleições de diretores fundamenta-se na crença na capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, que inibem as posturas universalistas, reforçadoras da cidadania. A esse respeito, parece que as eleições tiveram um importante papel na diminuição ou eliminação, nos sistemas em que foram adotadas, da sistemática influência dos agentes políticos (vereadores, deputados, prefeitos, cabos eleitorais), etc. na nomeação do diretor (PARO, 1996, p. 384).

Concorda-se com o autor que essa prática não deixa de exercer suas influências na escola. Por um lado, continuaram a existir brechas para a penetração da influência do agente político na nomeação do diretor; por outro, as práticas clientelistas passaram a fazer parte também do interior da própria escola, quer no processo de eleição do diretor, quer durante o exercício de seu mandato.

Outro ponto que merece destaque agrega os instrumentos da gestão democrática e a participação da família/comunidade e eventos, compreendidos como questões imbricadas na organização da gestão que abarca o processo alfabetizador da criança.

Para melhor organização, constitui-se o Quadro 21, em conformidade com os dados coletados via Portal Qedu dos diretores locais, sobre o Conselho, o Conselho de Classe e, por fim, o Projeto Político Pedagógico, além de interferências à gestão. Sobre a atualidade desses dados, pesquisou-se, nos Relatórios de Avaliação e Monitoramento dos Planos Municipais locais, e nada de novo há em acréscimo aos dados.

**Quadro 21: Instâncias colegiadas e instrumentos da gestão democrática dos municípios pesquisados (2015)**

Questões	Grupo A			Grupo B			Total
	Aquidauana	Ladário	Coronel Sapucaia	Nova Andradina	Ivinhema	Japorã	
Neste ano, quantas vezes se reuniu o Conselho Escolar <sup>89</sup> ?							
Não existe Conselho Escolar.	3	6	2	8	1	-	20
Nenhuma vez.	0	0	2	0	0	-	2
Uma vez	0	0	1	0	0	-	1
Duas vezes	4	0	0	0	0	-	4
Três vezes ou mais	3	1	0	1	1	-	6
Além do diretor, quem participa do Conselho Escolar?							
Não existe Conselho Escolar	3	6	2	8	1	-	20
Professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis	2	0	2	0	1	-	5
Professores, funcionários e pais/responsáveis	1	0	0	0	0	-	1
Professores, alunos e pais/responsáveis	3	0	0	0	0	-	3
Professores, funcionários e alunos	1	0	0	0	0	-	1
Professores e pais/responsáveis	0	1	1	1	0	-	3
Outros	0	0	0	0	0	-	0
Neste ano e nesta escola, quantas vezes se reuniu o Conselho de Classe <sup>90</sup> ?							
Não existe Conselho de Classe.	0	1	1	1	0	-	3
Nenhuma vez.	0	1	0	1	0	-	2
Uma vez.	0	0	0	0	0	-	0
Duas vezes	3	0	1	0	0	-	4
Três vezes ou mais	7	5	3	7	2	-	24

Continua

<sup>89</sup> O Conselho Escolar é um colegiado geralmente constituído por representantes da escola e da comunidade que tem como objetivo acompanhar as atividades escolares.

<sup>90</sup> O Conselho de Classe é um órgão formado por todos os professores que lecionam em cada turma/série.

Continuação

Questões	Grupo A			Grupo B			Total
	Aquidauana	Ladário	Coronel Sapucaia	Nova Andradina	Ivinhema	Japorã	
Como se deu a elaboração do Projeto Político Pedagógico?							
Não sei como foi desenvolvido	1	0	0	0	0	-	1
Não existe Projeto Pedagógico	0	0	0	0	0	-	0
Com um modelo pronto, sem discussão com a equipe	0	0	0	0	0	-	0
Com um modelo pronto, mas com discussão com a equipe	1	0	0	0	0	-	1
Com um modelo pronto, porém com adaptações, sem...	0	0	0	0	0	-	0
Com um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão	7	2	4	2	2	-	17
Com modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe	0	1	1	1	0	-	3
Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe	1	4	0	6	0	-	11
Houve interferência de atores externos em sua gestão?							
Sim	5	1	2	5	1	-	14
Não	5	6	3	4	1	-	19
Houve apoio de instâncias superiores em sua gestão?							
Sim	8	7	4	9	2	-	30
Não	2	0	1	0	0	-	3
Houve troca de informações com diretores de outras escolas?							
Sim	8	7	4	9	2	-	30
Não	2	0	1	0	0	-	3

**Fonte:** Organizado pela autora com base em dados extraídos do Portal QEDu (2020).

O Quadro 21 mostra as organizações da gestão sobre os Conselhos Escolares e de Classe, o Projeto Político Pedagógico, as reuniões para deliberações no Conselho Escolar, e quem são os participantes.

Dos diretores dos municípios pesquisados respondentes do Questionário documental do Anexo I e organizados no quadro supracitado, 20 pontuaram que não existe Conselho Escolar; em sequência, 6 assinalaram que três ou mais vezes; seguidos de 4 que afirmaram que se reuniram duas vezes; 2, nenhuma vez; e 1, uma vez. Os diretores do município de Aquidauana expressaram o número maior de reuniões.

Em seguida, constatam-se os participantes do Conselho Escolar e 20 responderam que não existe Conselho Escolar; seguidos de 5 diretores que responderam que, além deles, professores, funcionários e pais/responsáveis também participam; seguidos de 3 diretores com participação variada, demonstrando que, embora, na maioria das escolas, não tenha se constituído o Conselho Escolar, estão se organizando para tal.

Quanto às reuniões do Conselho de Classe, 24 diretores pontuaram que se reúnem 3 vezes ou mais, em ambos os Grupos; seguidos de 4 diretores que se reúnem 2 vezes do Grupo A; 3 diretores pontuaram que não existe Conselho de Classe, sendo 2 do A e 1 do Grupo B; e 2 diretores responderam nenhuma vez, 1 de cada Grupo.

Outra questão foi sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico, na qual 17 diretores, sendo 13 do Grupo A e 4 do Grupo B, afirmaram que se deu a partir de um modelo pronto, porém com adaptações e discussão com a equipe escolar. Outra expressividade deu-se na elaboração de modelo próprio com discussão da equipe escolar, com 5 diretores do Grupo A e 6 do Grupo B.

Ao serem questionados se sofreram interferência de atores externos na gestão, 19 diretores responderam que não e 14 responderam que sim e, ao serem questionados sobre apoio de instâncias superiores na gestão, 30 responderam que sim e apenas 2 responderam que não. Por fim, ao serem questionados se houve troca de informações com diretores de outras escolas, novamente 30 responderam que sim, apenas 2 responderam que não.

Ressalta-se que o Conselho Escolar idealizado pela LDB deve compor a organização da própria escola, responsabilizando-se pela tomada de decisões em todos os campos que envolve as decisões da gestão e não pode se restringir à gestão de recursos financeiros, como vem se percebendo com a criação e implementação dos órgãos colegiados que executam, basicamente, a gestão dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Gramsci citado por Cury (2001, p. 50) define conselho como “[...] o lugar onde a razão se aproxima do bom senso e ambos do diálogo público, reconhecendo que todos são intelectuais, ainda que nem todos façam do intelecto uma função permanente”.

Os instrumentos da gestão democrática previstos em lei, como o Projeto Político Pedagógico e as instâncias colegiadas, são base para o processo democrático, pois devem ser construídos e constituídos coletivamente mediante a participação conjunta de seus profissionais e alunos, de modo integrado. Percebe-se, então, que a ação dos diretores locais para tal concretização ainda foi suficiente à época da implementação do Pnaic nos espaços locais.

Nessa discussão, fica evidente que a participação e a democracia são conceitos intrinsecamente relacionados à gestão do processo alfabetizador que exigem, para cada escola, a vivência de práticas colegiadas, visando à promoção qualitativa de tomada de decisões, percebendo-se a educação a serviço da transformação social.

Nesse segmento, as questões da gestão escolar sobre eventos, projetos e participação familiar na escola são demonstradas pelo Quadro 22, sistematizadas a partir de informações extraídas do Portal QEdu.

**Quadro 22: Dinâmica da gestão escolar – eventos, projetos e participação familiar dos municípios pesquisados (2020)**

Questões	Grupo A			Grupo B			TOTAL
	Aquidauana	Ladário	Coronel Sapucaia	Nova Andradina	Ivinhema	Japorã	
Eventos para comunidade (frequência):							
Nunca	0	0	0	0	0	-	4
Algumas vezes	6	3	3	3	2	-	17
Frequentemente	4	3	0	3	0	-	10
Sempre/quase sempre	0	1	4	1	0	-	2
Os espaços desta escola são utilizados para eventos promovidos pela comunidade?							
Nunca	0	2	0	2	0	-	4
Algumas vezes	5	3	3	4	1	-	16
Frequentemente	4	2	1	3	1	-	11
Sempre/quase sempre	1	0	1	0	0	-	2
Houve apoio da comunidade à sua gestão?							
Sim	9	7	5	9	1	-	31
Não	1	0	0	0	1	-	2
A comunidade colaborou com trabalho voluntário para esta escola (por exemplo, desenvolvendo atividades, ajudando na manutenção da escola etc.)?							
Nunca	2	2	4	3	0	-	11
Algumas vezes	6	3	1	4	2	-	16
Frequentemente	2	2	0	2	0	-	6
Sempre/quase sempre	0	0	0	0	0	-	0
Desenvolveu projetos temáticos na escola? ( <i>bullying</i> , meio ambiente, desigualdades sociais)							
Nunca	2	0	0	0	0	-	2
Algumas vezes	6	1	2	1	1	-	11
Frequentemente	2	4	2	6	0	-	14
Sempre/quase sempre	0	2	1	2	1	-	6

**Fonte:** Organizado pela autora com base em dados extraídos do Portal QEDu (2020).

Conforme organização do Quadro 22, quanto à ação dos diretores para desenvolver eventos para a comunidade, 17 diretores pontuaram ‘algumas vezes’, seguidos de 10 diretores que responderam ‘frequentemente’, com o restante apresentando respostas menos expressivas.

Sobre o espaço escolar e sua utilização pela comunidade, 16 diretores responderam que utilizam algumas vezes, 11 diretores responderam que utilizam frequentemente e outros trouxeram respostas menos expressivas.

Ao serem questionados sobre o trabalho voluntário da comunidade à escola, dos diretores dos municípios pesquisados, 16 apontaram que algumas vezes, seguidos de 11 que informaram que nunca colaboraram e 6 diretores que responderam frequentemente.

Quanto ao desenvolvimento de projetos temáticos na escola pela gestão, 11 diretores expressaram que desenvolveram frequentemente e 11 diretores desenvolveram algumas vezes, seguidos de 6 diretores apontando ‘sempre’ e 2 diretores que nunca desenvolveram, com maior expressividade das respostas pelo Grupo A.

No pensamento de Gramsci, pontua-se a construção da vontade coletiva para pensar sobre a liderança e o poder e, nesse sentido, contribui-se para pensar a gestão democrática da escola pública na medida em que construir a democracia signifique construir uma nova forma de pensar e agir que passa necessariamente pelo processo educativo, capaz de formar o coletivo para uma nova ordem social, uma vez que Gramsci não propõe uma liderança centrada em uma pessoa, mas conjunta, com a construção da vontade coletiva e, para tanto, a participação da família é essencial.

Nesse movimento de se pensar a gestão democrática pelas relações humanas nela estabelecidas, os gestores do processo alfabetizador da criança participantes da pesquisa, pela devolutiva do questionário constante no Apêndice C, apontam as relações com a família como fragilidades percebidas no decorrer do Pnaic/PMAIfa, o que são também desafios a serem superados.

As questões constatadas pelos gestores do processo alfabetizador foram: a) relação família e aluno, como abandono intelectual, participação nas tarefas, falta de incentivo dos pais (DNA-2; DNA-8; CNA-3, QUESTIONÁRIO, 2021); b) relação escola e família: mais contato, desenvolver o trabalho com a família dando suporte, percepção de que às vezes família e escola ficam distantes, conscientizar os pais de que cada aluno tem seu tempo de ser alfabetizado sem pular etapas, a falta de conhecimento dos pais, a diversidade cultural em nossa região [indígenas e paraguaios] (CJA-1, DJA-2, DJA-3, CJA-2, DNA-5; DNA-7; DAQ-4; DAQ-5, *Ibid*).

Sobre essas relações e pelas constatações dos gestores do processo alfabetizador da criança, Patto (1999) já anunciava, na década de 1990, que antigos hábitos permanecem fortes, como o de transferir responsabilidades, uma vez que os próprios gestores apontam as desigualdades culturais e conhecem os efeitos da dificuldade familiar para auxiliar o aluno.

Considerando a observação de Carvalho (2013), a família constitui uma das mediações entre homem e sociedade e, como tal, a família não só interioriza aspectos ideológico-dominantes na sociedade, como projeta, ainda em outros grupos, os modelos de relação criados e recriados, o que torna a falta de conhecimento dos pais historicamente produzida.

Há de se sopesarem também, em contexto da gestão democrática, as relações interpessoais dos gestores do processo alfabetizador como desafios a serem superados, quais sejam: estarem sempre prontos para fazer o melhor, terem empatia e humildade nas atribuições, perceberem que nem todos têm a mesma reciprocidade, participarem de todos os processos escolares, equilibrarem e resolverem os conflitos sociais e emocionais dos alunos, propiciarem um ambiente de trabalho resiliente, comunicativo e otimizado, em equipe e com diversidades

de atividades e condições de trabalho adequadas, (DNA-1, DNA2, DNA-3, DAQ-2, CAQ-5, DA-7, DCS-1, DJA-1, CLA-1, DLA-1, CNA-1, DNA-6, QUESTIONÁRIO, 2021).

Quanto às relações interpessoais dos gestores do processo alfabetizador da criança como desafios a serem superados, orienta Freire (1997, p. 89) que:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não, por favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir a sua contrariedade. Na busca de se realizar os objetivos da escola, as pessoas devem criar um espírito coletivo, onde as divergências não se transformem em obstáculos. O gestor, neste caso, deve trabalhar as diferenças como enriquecimento do grupo.

Concorda-se com o autor que os gestores do processo alfabetizador da criança tenham o dever de ouvir, respeitar, tolerar as decisões coletivas tomadas pela maioria, como expressão da gestão democrática e, do mesmo modo, tenham todo direito e respeito de divergir das decisões coletivas.

Pelo viés da gestão democrática e com referência aos processos decisórios da gestão escolar sobre as ações voltadas à alfabetização no decorrer dos Programas Pnaic/PMAlfa, os que desenvolvem iniciativas próprias independentemente do Programa foram os seguintes: 1 coordenador e 1 diretor de Aquidauana, 6 diretores e 2 coordenadores de Nova Andradina, 2 diretores e 2 coordenadores de Japorã e 2 diretores de Coronel Sapucaia, totalizando 16 participantes, 5 coordenadores e 11 diretores, conforme respostas mais expressivas, transcritas *ipsis litteris*.

Consideram ações próprias ao conceberem que “[...] o programa é muito sucinto, não tem uma base sólida para fundamentar todo o processo de alfabetização, refiro-me ao PMAlfa” (DNA-4, QUESTIONÁRIO, 2021), ou, em outras palavras, considera-se o PMAlfa sucinto, possui ações próprias, mas não relata quais; ou, ainda, observa “[...] o início tardio do programa [PMAlfa], a dificuldade em ter acesso às informações, a carência de formações específicas para o desenvolvimento do programa” (CNA-1, *Ibid*), percebendo a proposta fragmentada e camuflada do Programa, como mostra Oliveira (2018).

Ressalta-se o aspecto positivo de Japorã, quando os gestores apontaram ações próprias da gestão de forma unânime, a partir de um plano, seja pelo plano de ação individual do professor, considerando-se que “[...] todo o docente tem seu plano de ação individual, sua didática, sua metodologia de ensino para alfabetizar os alunos” (DJA-2, DJA-3, CJA1, CJA-2, QUESTIONÁRIO, 2021); seja pelo plano de ação da gestão escolar, verificando-se que “[...]”

temos como base os programas de alfabetização citados acima , mas vamos traçando nossas próprias [*sic*] metas de alfabetização a serem desenvolvidas no decorrer de cada ano letivo de acordo com o Plano de ação da escola” (DJA-2, DJA-3, CJA1, CJA-2, *Ibid*).

As políticas de planos estabelecem metas para que a garantia do direito à educação de qualidade avance em um município, estado ou país, pensadas em longo prazo, assim analisadas por Bordignon (2014, p. 31-32):

DIRETRIZES: indica a direção a seguir na caminhada, balizada pelas políticas e por princípios indicando o rumo a seguir e o futuro desejado. Estabelecem as definições normativas das políticas. METAS: Constituem objetivos quantificados e datados. Representam o compromisso dos governos e da sociedade, orientando a ação dos agentes públicos e controle social. ESTRATÉGIAS: devem constituir programas definidores das ações do governo para alcançar as metas.

Constata-se que os gestores participantes da pesquisa que apontaram os planos para a gestão do processo alfabetizador pertencem aos municípios do grupo B, ou seja, aqueles que apresentaram os índices satisfatórios em leitura pela ANA. Conforme Viédes (2017), os planos influenciam diretamente na qualidade da alfabetização, imbricadas aos processos da gestão, que avança no sentido de garantir o direito à alfabetização da criança.

No que diz respeito à gestão do processo alfabetizador da criança ao fazer pedagógico, em referência ao plano de ação individual do professor referenciado pelos gestores, preconiza Ezpeleta (1992, p. 105) que “[...] a estruturação e a conformação institucionais das escolas constituem o primeiro condicionante do trabalho educativo”, portanto, ao se pensar a gestão como dimensão administrativa, há opções cuja natureza, para o fazer docente, adquire a forma de decisões em aspectos pedagógico-administrativos, alicerçados em emancipação e cooperação constantes, tornando-se, assim, um ato político.

Há, ainda, gestores dos municípios pesquisados que afirmam possuir iniciativas próprias, mas não há muita clareza quais sejam, apesar de deixarem evidentes que essas iniciativas são fundamentadas pelos Programas Pnaic/PMAIfa. Assim, pressupõem que “[...] as ações são fundamentadas nas políticas educacionais e sempre está de acordo com os programas do governo através do MEC” (DAQ-2, questionário, 2021) e também que “[...] no meu ponto de vista eu gostaria que continue ter a formação continuada de professores, alfabetizadores, matérias didático e pedagógico, avaliações e gestão, controle social e mobilização [*sic*]” (DCS-1, QUESTIONÁRIO, 2021).



Tais afirmativas dos gestores escolares com a preocupação de estarem alinhados com os Programas Nacionais ratificam os pressupostos delineados na elaboração das políticas públicas, como apontam Lima, Aranda e Lima (2012, p. 52), constituída por “[...] um forte apelo ao esforço encampado pelo Estado em reunir intelectuais, a classe política e o empresariado na elaboração das políticas públicas para a educação, na apresentação de uma escola pública que ratificasse os pressupostos delineados pelos organismos multilaterais [...]”. Esse discurso é evidenciado pelos diretores citados, fazendo com que os aspectos político-normativos permaneçam em dormência, cedendo espaço os aspectos pedagógico-administrativos.

No entanto, no fim do túnel ainda há luz sobre os aspectos políticos-normativos em implicações locais, em observação ao diretor de Aquidauana DAQ-1, que compreende os Programas Nacionais a serem pensados como política de Estado, afirmando que “[...] precisamos de uma política de estado e não de governo para atender as formações no chão da escola. A cada quatro anos mudam sem ao menos avaliar o que deu certo [*sic*]” (DAQ-1).

Essa visão sistêmica do diretor de Aquidauana tem muito a significar. Compreende-se que o município é um mero executor de uma política centralizada. Aliás, como parte do regime de colaboração entre diferentes instâncias governamentais, é importante que, na implementação de Programas Nacionais, como foi o caso do Pnaic/PMAIfa e outros Programas que estão e os que virão, mais do que nunca, reafirme-se a defesa do fortalecimento da gestão democrática, entendida como “o principal instrumento para transformar o processo educativo em uma prática social voltada para a construção da cidadania, que se desenvolve numa escola cidadã” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 175).

Com isso, os mecanismos de descentralização e colaboração precisam estar associados à “instituição de mecanismos que permitam ao cidadão, aos grupos sociais organizados, exercer o controle do Estado mediante o controle de suas políticas” (MALHEIROS, 2007, p. 105), o que não é realidade nos municípios pesquisados, conforme os relatórios de monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação - PME’S locais (2020), que se encontram mais desarticulados que articulados.

Outro entendimento de como os aspectos político-normativos são compreendidos nos espaços locais refere-se à problematização de que as políticas educacionais devem estar alinhadas do nacional ao local, como preconiza o coordenador de Nova Andradina, ao observar que é um desafio à gestão do processo alfabetizador da criança adequar a realidade local à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entre as considerações sobre as questões indissociáveis à gestão do processo alfabetizador da criança no aspecto político-normativo local, passa-se às análises aos aspectos pedagógico-administrativos, no tópico a seguir.

#### 4.3 A gestão do processo alfabetizador em aspectos pedagógico-administrativos locais

Os aspectos pedagógico-administrativos locais implicam aos gestores do processo alfabetizador conhecimentos básicos de gerenciamento em recursos humanos, financeiros, materiais, além dos aspectos que envolvem o pedagógico da escola, esse último pensado acima do administrativo (ARANDA, 2017; PARO, 2015).

Do mesmo modo que os aspectos político-normativos, os aspectos pedagógico-administrativos devem ser considerados por suas questões indissociáveis à gestão do processo alfabetizador da criança, pontuados pelos gestores locais relacionados às questões formativas, à relação ensino-aprendizagem e diversidade, à organização docente e discente, à ordem financeira e material, sopesando seus desafios e conquistas como garantias da qualidade à alfabetização.

De acordo com Veiga (1998), a gestão e a alocação de recursos humanos, físicos e financeiros fazem parte da estrutura administrativa da escola e, assim, inicia-se a análise das implicações sobre equipe administrativa, docente e, sequencialmente, a discente do *locus* pesquisado, por meio do Quadro 23.

**Quadro 23: Implicações sobre equipe administrativa e docente à gestão do processo alfabetizador dos municípios pesquisados (2015)**

Questões	Grupo A			Grupo B			TOTAL
	Aquidauana	Ladário	Coronel Sapucaia	Nova Andradina	Ivinhema	Japorã	
Houve inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?							
Não	8	5	3	8	2	-	26
Sim, pouco	1	1	2	1	0	-	5
Sim, moderadamente	1	1	0	0	0	-	2
Sim, muito	0	0	0	0	0	-	0
O funcionamento da escola foi dificultado por carência de pessoal administrativo?							
Não	3	5	1	6	2	-	17
Sim, pouco	4	2	2	1	0	-	9
Sim, moderadamente	0	0	1	2	0	-	3
Sim, muito	3	0	1	0	0	-	4

Continua

## Continuação

Questões	Grupo A			Grupo B			TOTAL
	Aquidauana	Ladário	Coronel Sapucaia	Nova Andradina	Ivinhema	Japorã	
Neste ano e nesta escola, existe carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional).							
Não	5	6	4	4	2	-	21
Sim, pouco	2	1	1	2	0	-	6
Sim, moderadamente	2	0	0	1	0	-	3
Sim, muito	1	0	0	2	0	-	3
Qual é o percentual de professores com vínculo estável nesta escola?							
Menor ou igual a 25%.	0	0	1	1	0	-	2
De 26% a 50%.	3	1	0	1	0	-	5
De 51% a 75%.	3	2	3	2	0	-	10
De 76% a 90%.	4	3	1	3	2	-	13
De 91% a 100%.	0	1	0	2	0	-	3
Neste ano e nesta escola, existe alta rotatividade do corpo docente?							
Não	7	6	2	8	1	-	24
Sim, pouco	0	1	2	1	1	-	5
Sim, moderadamente	2	0	1	0	0	-	3
Sim, muito	1	0	0	0	0	-	1
Neste ano e nesta escola, existe alto índice de faltas por parte dos professores?							
Não	7	6	3	8	2	-	25
Sim, pouco	1	1	1	1	0	-	4
Sim, moderadamente	1	0	1	0	0	-	3
Sim, muito	1	0	0	0	0	-	1

**Fonte:** Organizado pela autora com base em dados extraídos do Portal QEdU (2020).

Como pressupõe o Quadro 23, quanto à organização da gestão ao promover atividade voltada à formação, dos diretores dos municípios pesquisados, 22 responderam que sim, 15 do Grupo A e 7 do Grupo B; e 11 responderam que não, 7 do grupo A e 4 do grupo B. Percebe-se, desse modo, que, quando os diretores responderam ao questionário em 2015, o Pnaic estava implementado nos locais, reiterando a formação continuada em serviço como eixo principal.

Quanto à carência de professores, administrativos e apoio pedagógico, os diretores enfatizaram que não é problema para o funcionamento das escolas pesquisadas, assim como a rotatividade do corpo docente e as faltas por parte dos professores. Além disso, o vínculo estável dos professores na escola está entre 51% a 90%, fortalecendo o processo alfabetizador.

Entretanto, constata-se que, no que diz respeito à alta rotatividade dos docentes, pelos dados organizados do QEdU, em 2015, isso não era agravante. No decorrer do Pnaic/PMAI, pelas análises do Questionário *online* replicado aos gestores, a informação de que a substituição dos professores alfabetizadores foi um entrave aos espaços locais foi confirmada.

De acordo com Dourado (2006b), os profissionais da educação que compõe a equipe administrativa e docente da escola têm sido apontados como os responsáveis pela ineficiência

escolar e a situação de trabalho desses profissionais, professores e funcionários tem sido a precarização das condições de trabalho e a fragmentação de suas atividades.

Nessa perspectiva, é fundamental fortalecer a atuação dos trabalhadores em educação por meio da compreensão e da discussão do seu papel social e dos processos de trabalho que ocorrem em seus espaços.

Além de todo princípio orientador ao trabalho do diretor até aqui pontuado, existem outros aspectos com relação aos impasses e processos decisórios da gestão escolar sobre a organização discente convenientes de serem contextualizados, por serem essas questões indissociáveis à gestão do processo alfabetizador da criança, organizados no Quadro 24.

**Quadro 24: Ação da gestão escolar à organização discente dos municípios pesquisados (2015)**

Questões	Grupo A			Grupo B			Total
	Aquidauana	Ladário	Coronel Sapucaia	Nova Andradina	Ivinhema	Japorã	
Existe alto índice de faltas por parte dos alunos?							
Não	5	1	0	3	1	-	10
Sim, pouco	4	6	3	5	1	-	19
Sim, moderadamente	1	0	0	1	0	-	2
Sim, muito	0	0	2	0	0	-	2
Para minimizar as faltas dos alunos neste ano e nesta escola: Os pais/responsáveis são avisados por comunicação da escola?							
Nunca	0	0	0	0	0	-	0
Algumas vezes	0	1	0	1	0	-	2
Frequentemente	5	1	1	1	1	-	9
Sempre ou quase sempre	5	5	4	7	1	-	22
Para minimizar as faltas dos alunos neste ano e nesta escola: Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais?							
Nunca	0	0	0	0	0	-	0
Algumas vezes	1	1	1	1	0	-	4
Frequentemente	7	2	1	2	2	-	14
Sempre ou quase sempre	2	4	3	6	0	-	15
Qual foi o critério para a matrícula de alunos nesta escola?							
Prova de seleção	1	0	0	0	0	-	1
Sorteio	0	0	0	0	0	-	0
Local de moradia	3	1	1	1	0	-	6
Prioridade por ordem de chegada	2	2	3	2	2	-	11
Outro critério	4	4	1	6	0	-	15
Como foi a situação da oferta de vagas nesta escola?							
Após o processo de matrícula, a escola ainda tinha vagas	9	5	3	7	0	-	24
A procura por vaga na escola preencheu todas as vagas	1	0	1	0	1	-	3
A procura por vaga na escola foi um pouco maior que as vagas	0	1	0	1	1	-	3
A procura por vaga na escola superou em muito o número de vagas	0	1	1	1	0	-	3

Continua

## Continuação

Questões	Grupo A			Grupo B			Total
	Aquidauana	Ladário	Coronel Sapucaia	Nova Andradina	Ivinhema	Japorã	
Qual foi o principal critério utilizado para a formação das turmas nesta escola?							
Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade)	3	1	0	1	0	-	5
Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (rendimento similar)	2	0	0	0	1	-	3
Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes)	1	0	3	0	0	-	4
Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (diferentes)	0	1	0	1	0	-	2
Outro critério	3	1	1	1	0	-	6
Não houve critério	1	4	1	6	1	-	13
Qual foi o principal critério para a atribuição das turmas aos professores?							
Preferência dos professores	0	1	1	1	0	-	3
Escolha dos professores, pelo tempo de serviço e formação	4	1	2	1	2	-	10
Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida	0	0	0	0	0	-	0
Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta	0	1	0	1	0	-	2
Manutenção do professor com a mesma turma	0	0	0	0	0	-	0
Revezamento dos professores entre as séries	2	0	0	0	0	-	2
Sorteio das turmas entre os professores	0	0	0	0	0	-	0
Atribuição pela direção da escola	0	1	2	1	0	-	4
Outro critério	2	2	0	4	0	-	8
Não houve critério	2	1	0	1	0	-	4
Há alguma ação para redução das taxas de abandono?							
Não há ação, embora exista o problema	0	0	1	0	0	-	1
Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema	2	0	0	0	0	-	2
Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios	6	5	2	7	1	-	21
Sim, com resultados satisfatórios	1	2	1	2	1	-	7
Sim, mas ainda não avaliamos o resultado	1	0	1	0	0	-	2
Há alguma ação para redução das taxas de reprovação?							
Não há ação, embora exista o problema	0	0	0	0	0	-	0
Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema	0	0	0	0	0	-	0
Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios	6	2	3	2	1	-	14
Sim, com resultados satisfatórios	2	2	1	3	1	-	9
Sim, mas ainda não avaliamos o resultado	2	3	1	4	0	-	10
Há ação para o reforço escolar à aprendizagem dos alunos (monitoria, aula de reforço, recuperação etc.)?							
Não	4	0	1	0	1	-	6
Sim	6	7	4	9	1	-	27
É um problema a indisciplina por parte dos alunos na escola?							
Não	6	2	2	3	1	-	14
Sim, pouco	1	4	0	4	1	-	10
Sim, moderadamente	1	1	2	1	0	-	5
Sim, muito	2	0	1	1	0	-	4

Fonte: Organizado pela autora com base em dados extraídos do Portal QEdU (2020).

Organiza-se o Quadro 24 para demonstrar a ação dos gestores quanto à organização discente nas seguintes implicações: índice de faltas, ação da gestão sobre faltas, matrículas, oferta de vagas, formação de turmas, ação para redução das taxas de abandono e reprovação e questões de indisciplina.

Ao serem questionados quanto ao índice de faltas por parte dos alunos, 23 diretores responderam positivamente, embora grande parte tenha apontado como pouco índice e, para

minimizar as faltas, os diretores foram questionados se os pais recebem comunicação da escola ou se são chamados à escola em reunião de pais.

Nesse sentido, todos os diretores apontaram que os pais são avisados por comunicação: 22 assinalaram que sempre ou quase sempre, seguidos de 9 que assinalam frequentemente. Do mesmo modo, são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais.

Quanto ao critério para matrícula de alunos na escola, 15 diretores apontaram outro critério, 11 diretores priorizam a ordem de chegada e 6 diretores consideram o local de moradia. Sobre a oferta da vaga na escola, 24 diretores apontaram que, após o processo de matrícula, a escola ainda tinha vagas, demonstrando que a universalização do ensino é uma conquista nos locais pesquisados.

Quanto ao critério para atribuição de turmas aos professores, 10 diretores escolhem por tempo de serviço e formação, seguidos de 8 diretores que escolhem outro critério, 4 atribuem por decisão própria, 4 afirmaram que não houve critério, 3 atribuem pela preferência dos professores, 2 apontaram revezamento dos professores e outros 2 atribuem aos professores experientes turmas de aprendizagem mais lentas, tanto no Grupo A quanto no Grupo B.

Sobre a ação para redução das taxas de abandono, 30 diretores responderam que há ação, porém com resultados ainda insatisfatórios (21), mais percebidas pelo Grupo A; com resultados satisfatórios (7), mas ainda não avaliaram o resultado (2); 3 diretores responderam que não, alegando que, embora exista o problema (1), não há ação porque na escola não há abandono (2).

No que diz respeito à ação para as taxas de reprovação, 33 diretores responderam que sim, há ação, mas com resultados ainda insatisfatórios (14), seguidos de respostas de que ainda não avaliaram os resultados (10) e avaliaram com resultados satisfatórios (9).

Ao serem questionados sobre ação para o reforço escolar, 27 diretores responderam que sim, de ambos os grupos, e 6 responderam que não, com maior concentração de respostas no Grupo A.

Por fim, foram questionados se a indisciplina é um problema na escola, ao que 19 responderam que sim, pouco (10), moderadamente (5) e muito (4), com maior concentração no Grupo A; 14 diretores responderam que não. Dessa forma, compreende-se que todos esses apontamentos mencionados produzem reflexos à gestão do processo alfabetizador da criança.

Para tanto, Gracindo (1995) pontua que a administração democrática deve ser capaz de desenvolver processos e objetivos na delimitação de suas políticas, na elaboração de seus planejamentos e no desenvolvimento de sua gestão, fazendo-se necessário o exercício de práticas construtivas dessa gestão no sistema educacional.

De acordo com a autora, essas práticas devem envolver desde a escolha de dirigentes pela comunidade escolar e local, até a forma colegiada e descentralizada de administração, passando pela relação entre a escola e a comunidade com a decorrente participação popular, entre outras situações aqui apontadas.

Desde a década de 1990, buscaram-se mudanças que orientassem a reforma do Estado e que lograssem efeitos na gestão educacional, apontados por Fonseca e Oliveira (2009) como promessas à melhoria dos indicadores de evasão e repetência, além do rendimento dos alunos, da autonomia e da participação da família, da comunidade educacional e da sociedade em geral à escola.

Após explicitar as implicações à gestão do processo alfabetizador da criança sobre equipe administrativa, docente e, sequencialmente, discente, incidem-se as análises sobre questões formativas dos municípios pesquisados, inicialmente sistematizadas no Quadro 25.

**Quadro 25: Questões formativas dos municípios pesquisados (2015)**

Questões	Grupo A			Grupo B			TOTAL
	Aquidauan	Ladário	Coronel Sapucaia	Nova Andradina	Ivinhema	Japorã	
Nos últimos dois anos, você organizou alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nesta escola?							
Não	2	2	3	2	2	-	11
sim	8	5	2	7	0	-	22
Qual foi a quantidade de docentes desta escola que participou das atividades de formação continuada que você organizou nos últimos dois anos?							
Não foram organizadas atividades de formação continuada	2	1	2	1	1	-	7
Poucos professores	0	0	1	0	0	-	1
Um pouco menos da metade dos professores	0	0	0	0	0	-	0
Um pouco mais da metade dos professores	1	1	0	1	0	-	3
Quase todos ou todos os professores	7	5	2	7	1	-	22
Com que frequência você discute com os professores medidas com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos?							
Nunca	0	0	0	0	0	-	0
Algumas vezes	0	0	0	0	0	-	0
Frequentemente	9	4	3	5	1	-	22
Sempre ou quase sempre	1	3	2	4	1	-	11

**Fonte:** Organizado pela autora com base em dados extraídos do Portal QEDu (2020).

Como pressupõe o Quadro 25, quanto à organização da gestão ao promover atividade voltada à formação, dos diretores dos municípios pesquisados, 22 responderam que sim, 15 do Grupo A e 7 do Grupo B; e 11 responderam que não, 7 do grupo A e 4 do grupo B. Desse modo, quando os diretores responderam ao questionário em 2015, o Pnaic estava implementado nos locais, ratificando a formação continuada em serviço como eixo principal.

Quanto à quantidade de docentes participantes das atividades de formação organizadas pela gestão, a resposta mais expressiva foi considerada por 22 diretores ao responderem que quase todos ou todos os professores participaram.

Considera-se também, que os diretores discutem com os professores, com frequência, sempre ou quase sempre, medidas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Partindo dessa reflexão:

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (GATTI, 2011, p. 61).

Considerando as pontuações da autora, os processos de formação foram impulsionados pela LDB, que veio provocar, nos espaços locais, o dever de cada município de realizar programas de capacitação para todos os professores da rede municipal de ensino, em 2015.

Sobre as implicações do Pnaic/PMalfa à gestão do processo alfabetizador da criança aos aspectos pedagógico-administrativos, constatam-se, como questões indissociáveis, os desafios do gestor entre as dificuldades encontradas, quais sejam: a) distribuição de alunos por classe de alfabetização em maior quantidade; b) professores que, embora participassem do curso, não demonstraram a fundamentação teórica à sua prática; c) o Pnaic não considerou a diversidade cultural na qual o aluno se insere; d) rodízio de professores em salas de alfabetização com descontinuação do trabalho docente realizado anteriormente; e) ausência de um monitoramento após a formação; e f) contratação de professores de nível médio como auxiliares ao invés de professores graduados. Apenas um gestor teceu comentários positivos com relação à formação do Pnaic e não o tratou como mais um Programa de acordo colaborativo entre entes federados.

Outros gestores argumentaram que não é possível identificar se são ações de iniciativas próprias dos locais pesquisados ou de execução do Programa: 1 diretor e 2 coordenadores, de Aquidauana; e 1 diretor, de Japorã:

DAQ-3 – [...] O Pnaic e o Pnalf são programas distintos com concepções contrárias, apesar de ambos ofertarem a formação para professores poucas instituições implantaram os programas e continuam no improviso [*sic*].

CAQ-4 – [...] A direção junto com a equipe docente desenvolve ações de alfabetização de acordo com a realidade local [*sic*].



CAQ-7 – [...] Na verdade como fazemos parte de uma escola que está localizada em uma comunidade indígena, percebo que todos os anos temos que estar adequando sempre nossa maneira de alfabetizar os alunos [*sic*].

DJA-1 – [...] No meu ponto de vista como diretora, avalio que as escolas caminham com as duas situações, tanto da iniciativa próprio e da execução do programa [*sic*] (QUESTIONÁRIO, 2021).

Pelos argumentos apontados pelos gestores, evidenciam-se mais situações que carecem de atenção. Assim, no que diz respeito à concepção do diretor DAQ-3, do modo expressado, parece que a alfabetização lhe é alheia, em oposição ao argumento do coordenador CAQ-4, que desenvolve, com sua equipe, ações em favor da alfabetização conforme a sua realidade, assim como a coordenadora CAQ-7 que, por pertencer a uma comunidade indígena, está em constante adequação da alfabetização em favor da criança. Portanto, o envolvimento dos gestores escolares ao processo alfabetizador é um desafio, uma vez que a garantia do direito de cada um dos estudantes é responsabilidade de todos.

Com relação ao encerramento das ações do Pnaic e o início das ações do PMAIfa, constata-se, para grande parte dos gestores, que o encerramento das ações do Pnaic e o início das ações do PMAIfa ocorreram “[...] tal como prescreveu o MEC”, conforme exposto pelo Coordenador de Aquidauana – CAQ-3<sup>91</sup>. A maioria dos gestores apontou que foi de forma gradativa e de maneira satisfatória, com seminário e exposição de relatórios dos trabalhos realizados com as turmas, com professores motivados, compartilhando experiências e, com esse encerramento, já haviam aderido ao PMAIfa, atendendo às expectativas da rede municipal (CAQ-1, DNA-2, DNA-6, CNA-1, CNA-2, DAQ-2, CNA-3, DAQ-3, CAQ-4, DAQ-4, DAQ-5, DAQ-6, CAQ-6, DAQ-7, DCS-1, DCS-2, DJA-1, CLA-1, DLA-1, CJA-1, DJA-2, DJA-3, CJA-2, QUESTIONÁRIO, 2021.)

Pelos enunciados apontados, parece que o Contrato da Felicidade prescrito no Capítulo 2 acaba por contagiar alguns gestores dos municípios pesquisados, pois, pelas impressões causadas no encerramento do Pnaic/PMAIfa local, sentem-se conformados e com o dever cumprido, ratificando, assim, os pressupostos contidos das políticas educacionais sem a percepção do cenário político emergente dos Programas.

Quanto ao Pnaic, evidencia-se o desgaste do Programa ao local quando DAQ-1 expõe que “[...] as formações foram perdendo a qualidade, iniciadas pela participação das universidades e ao final estavam a cargo do estado” (DAQ-1, QUESTIONÁRIO, 2021), com também inobservância de “[...] mudanças efetivas na prática dos professores após o Pnaic”

---

<sup>91</sup> Explica-se que foram encaminhamentos direcionados às escolas, não localizados em base de pesquisa documental oficial.

(CAQ-3, *Ibid*). Além disso, “[...] vejo os programas repassados no âmbito geral e não respeitando a diversidade no qual o aluno está inserido. As vezes nem mesmo o professor aceita ou concebe como verdade e necessário para seu meio cultural. ex: áreas indígenas...assentamentos...ribeirinhos...fazendas [...] [*sic*]” (DAQ-6, *Ibid*).

Considera-se que os desgastes foram decorrentes das responsabilizações das instâncias gestoras tanto em nível nacional quanto em nível local. O momento em que as formações ficaram a cargo do âmbito estadual coincidiu com as mudanças da política nacional, o que afetou a formação local.

Outro importante aspecto a ser analisado como questão indissociável à gestão do processo alfabetizador da criança refere-se à afirmação de que os Programas não levam em conta a diversidade cultural na qual os alunos se inserem, contrariando o que o Pnaic prevê no Caderno 1 - Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade, o qual preconiza que a elaboração dos currículos para escolas “[...] necessita levar em conta a heterogeneidade de culturas e saberes dos povos do campo existente em nosso país, ou em comunidades ribeirinhas, quilombolas ou de diferentes povos indígenas” (BRASIL, 2015g, p. 48).

Portanto, cabe à gestão do processo alfabetizador local se posicionar a esse respeito, para que a falta de definição clara de tais direitos contribua para naturalizar o fato de que crianças da inclusão e da diversidade cheguem ao final do ciclo de alfabetização, ou até mais adiante, sem se alfabetizarem.

Quanto ao PMAIfa, apontaram fragilidades tanto nos aspectos pedagógico-administrativos quanto em aspectos político-normativos:

DAQ-1 [...] com relação à seleção dos professores alfabetizadores, houve substituições, efetivos não assumiram; poucas escolas contempladas com o PMAIfa.

DNA-7 [...] não houve significado no que tange em mudança da qualidade de alfabetização que se realizava antes e que se realiza após a implementação do PMAIfa, “[...] falta de formações e informações, dificuldade de comunicação com os responsáveis pelos programas, [...] devido a troca de governo.

DNA-8 [...] encerrou de uma forma rápida, cortando os recursos e com promessa de continuar, fato que não aconteceu.

CAQ-3 [...] muitos relatórios [...].

DAQ-3 [...] extremamente negativa pois Pmalf é um metodologia mecânica de codificação e não contribuí para o protagonismo infantil [*sic*].

CAQ-3 [...] considerando as ações da gestão pública municipal para as políticas de alfabetização nada há de diferente do que tínhamos antes dos referidos programas e o período pós os referidos programas. Continuamos no mesmo lugar, com pequenas, quase não significativas mudanças [*sic*]. (QUESTIONÁRIO, 2021).

A questão sobre a concepção do gestor do processo alfabetizador da criança, do Pnaic para o PMAIfa, recaiu nas fragilidades já apontadas pelos gestores ou, em outras palavras, reafirma os desafios da gestão ao processo alfabetizador da crianças por essas questões indissociáveis.

Ao Pnaic, alguns aspectos positivos foram alcançados, porque “[...] tinha mais recursos para alfabetização, era mais estruturado e havia formação continuada, que deveria ter maior durabilidade”, considerando que “[...] registros negativos são pela falta de monitoramento e acompanhamento” (CAQ-1, DNA-4, DNA-7, CAQ-2, QUESTIONÁRIO, 2021).

Os gestores revelam ainda, especificamente os de Nova Andradina, que as iniciativas próprias da gestão do processo alfabetizador foram centradas no processo formativo e pedagógico do Pnaic/PMAIfa:

CNA-1 [...] Com base na experiência vivenciada no programa do PMALFA, observamos que no referido programa a gestão escolar teve autonomia para desenvolver ações que melhor contribuísse nos processos de alfabetização dentro de sua realidade. No programa anterior denominado PNAIC, a formação já vinha formatada, os professores multiplicadores recebiam a formação e repassavam para os professores alfabetizadores que executavam em suas unidades escolares. Diante do exposto, observamos que foram programas distintos.

DNA- 8 [...] A escola por sua vez possui iniciativa própria, o programa veio para complementar as ações planejadas pelos professores através da Professora Colaborado que muito somou em atender algumas crianças com déficit de aprendizagem [*sic*].

DNA-2 [...] A instituição possui metodologias diferenciadas para atender a demanda e clientela desta unidade escolar...e que o programa Pmalfa vem sim ser um suporte ótimo e contribuinte para alfabetização também [*sic*].

DNA-5 [...] Independente de programas procuramos atender as crianças na fase de alfabetização com iniciativas próprias. Ex: Temos estagiárias para dar suporte aos professores, monitoramos esses estudantes com avaliações diagnósticas etc. [...].

DNA-7 [...] Os programas citados acima tem uma função estimuladora no processo de estudo e atualização dos professores e desta forma contribuí para os métodos já utilizados por eles [*sic*] (QUESTIONÁRIO, 2021).

De fato, o Pnaic teve, como eixo principal, a formação em serviço (BRASIL, 2017), ações refletidas no PMAIfa conforme as constatações dos gestores. Entretanto, há de se indagar sobre as formas de interação com os demais eixos norteadores que se desenvolvem na dimensão coletiva do trabalho da escola, “[...] se não houver aderência das práticas desses eixos norteadores às políticas próprias dos estados e municípios, ficam comprometidas a possibilidade de desenvolvimento do programa”, como aponta Gatti (2011, p. 253).

Outra resposta argumentada pelos gestores é de que são ações de execução do programa de alfabetização e não iniciativas próprias para atender o local, considerações percebidas por 4 diretores e 3 coordenadores de Aquidauana, 1 diretor e 1 coordenador de Ladário e 1 coordenador de Nova Andradina. Assim:

DAQ-1 [...]O PNAIC foi um projeto desenvolvido [...] em Sobral no Ceará, que teve um resultado excelente. Portanto, quando o município de Aquidauana aderiu ao projeto não foi respeitado a quantidade de alunos por turma, os professores participaram do curso, porém não se permitiram apropriar-se das teorias que fundamentam o referido projeto.

CAQ-2 [...] Para mim, o Pnaic foi para nosso município, mais um programa de formação continuada de professores, cuja execução foi cumprida, durante a vigência do programa, como parte (uma tarefa), do que determinava o acordo 'colaborativo' firmado entre os entes federativos. O que se vislumbra atualmente são comentários positivos, do processo de formação entre os anos de 2013 a 2014, daqueles orientadores, professores e coordenadores pedagógicos que se identificaram com as estratégias de ensino e de estudos do Pnaic, tornando o mesmo como um divisor de águas para sua formação profissional docente e não apenas 'mais' um programa de governo.

CAQ-2 [...] Oportunizou-se a participação dos docentes em anos iniciais do ensino fundamental (bloco da alfabetização) no curso de formação do PNAIC, sem contudo, nos anos subsequentes, garantir a permanência dos referidos docentes nas classes de alfabetização, sequer ter instituído uma política de rede para monitoramento do trabalho docente em alfabetização após a realização do curso de formação continuada do pnaic. Quanto ao programa mais alfabetização, em cumprimento as políticas de governo nacionalmente instituídas, a gestão municipal optou por contratar professores conformação em Normal Médio para as funções de atuarem junto aos professores nas classes de alfabetização, em detrimento da qualificação por formação em nível superior ou participação no programa de formação continuada do PNAIC [*sic*] (QUESTIONÁRIO, 2021).

Esses gestores, em maioria, pertencem aos municípios do Grupo A e, ao pontuarem as ações de execução do Programa e não iniciativas próprias para atender a alfabetização local - apesar da concepção de CAQ-2 de que o Pnaic, como política pública educacional, foi consistente e o que de melhor já tiveram - elencaram os desafios às questões indissociáveis à gestão do processo alfabetizador, que, nesta Tese, é compreendida em implicações locais, que ficam a cargo da gestão do processo alfabetizador, quais sejam: turmas de alfabetização superlotadas, os professores alfabetizadores não colocaram em prática as fundamentações teóricas, rodízio de professores em salas de alfabetização sem monitoramento do trabalho docente, assistentes de alfabetização do PMAIfa apenas com Normal Médio, desconsiderando a formação docente.

Há de se considerarem outras questões indissociáveis à gestão do processo alfabetizador sobre os aspectos pedagógico-administrativos, pontuadas pelo coordenador de Aquidauana CAQ-3:

Uma falha perceptível na gestão pública municipal é a não instituição de um núcleo pedagógico para atendimentos específicos aos interesses da alfabetização com profissionais capacitados para dar suporte teórico e metodológico aos professores alfabetizadores, bem como monitorar o trabalho de alfabetização realizado nas escolas da municipalidade. Decorrido quase uma década da instituição do PNAIC um número considerável de professores que tomaram parte no programa de formação continuada já não integra mais o quadro de docentes, outros sequer desempenharam suas funções nas classes de alfabetização nos anos subsequentes, condicionados pelo sistema de lotação de professores nesta rede pública de ensino. Some-se, ainda, o fato de os professores alfabetizadores doerem partilhar em suas horas semanais de trabalho efetivo docente com os regentes de disciplinas afins, Prática de Construção da Leitura e da Escrita e Práticas de Produção de Texto, componentes curriculares para os quais ainda não se definiu uma ementa curricular até a presente data e sequer realizou um curso de formação em serviço para os regentes das referidas disciplinas, de iniciativa própria da gestão municipal. São ações positivas a serem desenvolvidas e que em muito poderão contribuir para o trabalho de alfabetização na Rede (CAQ-3, Questionário, 2021).

De acordo com o coordenador, a instituição de um núcleo pedagógico específico à alfabetização na secretaria municipal de educação só acrescentaria ganhos à gestão do processo alfabetizador da criança, tanto para o suporte teórico e metodológico aos professores, como para monitoramento da alfabetização das escolas municipais.

De fato, tal iniciativa já existe no Brasil – O Alfalettrar<sup>92</sup> nasceu em 2007, da parceria entre a professora emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Magda Soares, e a Secretaria de Educação do Município de Lagoa Santa (MG) e todas as escolas da rede, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I.

Com relação à lotação, a voz do coordenador de Aquidauana CAQ-3 não soa uníssona, pois a mesma ideia é percebida pelo CAQ-2 do mesmo local, pauta que deve ser ampliada para discussão no município, considerando que:

[...] é necessário reestruturar o processo de lotação de professores alfabetizadores no ciclo de alfabetização, pois esse profissional tem que ter além da formação acadêmica, identidade com esse público e com tudo que dele advir, atender ao estabelecido na Meta 5, o Plano Municipal de Educação, valorizar os profissionais da Educação, realizar formação continuada permanente junto aos professores, especialmente aos alfabetizadores (CAQ-2, Questionário, 2021).

<sup>92</sup> Disponível em: <http://alfalettrar.org.br/sobre-o-alfalettrar>. Acesso em: 09 jul. 2020.

Sobre essa questão de lotação dos professores alfabetizadores, a secretaria municipal de educação de Fortaleza possui um documento nominado Diretrizes da Matrícula e Lotação de Professores (FORTALEZA, 2017, p. 14), que traduz o objetivo da lotação, entendido como a função de “[...] alocar bem os seus recursos humanos nos espaços institucionais da rede pública municipal de ensino, visando à melhoria da qualidade da organização do trabalho didático e pedagógico, e assegurando direitos, deveres e oportunidades [...]”, que resulta em qualidade à alfabetização local.

Posiciona-se favoravelmente, então, para mais salas de alfabetização com professores capacitados, agregando qualidade à organização do trabalho docente e, por consequência, à gestão do processo alfabetizador da criança, considerando que o professor é também gestor do processo, como preconiza Aranda (2017), cabendo, portanto, aos gestores locais as decisões mais apuradas a respeito da lotação dos professores alfabetizadores.

Além disso, o coordenador CAQ-3 pontua problemas com o currículo para a alfabetização da rede municipal de ensino de Aquidauana e, embora o currículo não resuma toda a política pública de alfabetização de uma rede, é um elemento básico dessa construção que, comumente, abrange, entre outros aspectos, os conhecimentos escolares, sendo esses constituídos daqueles conhecimentos que foram produzidos ao longo da história pela cultura humana que, como preconiza Saviani (2011, p. 7), constituem-se de “[...] diferentes tipos de saber ou de conhecimento [que] não interessam em si mesmos [...]”.

Desse modo, os conhecimentos necessários à humanização dos indivíduos e que foram produzidos pela atividade humana é uma produção coletiva, histórica e social que carece de encaminhamentos mais apurados à gestão do processo alfabetizador da criança, tais como: discussões, análises e decisões coletivas a respeito dos componentes curriculares, formações específicas, entre outros.

Além disso, o questionário *online* aplicado considerou as inflexões sobre o alfabetizar na idade certa (entendida pelo Pnaic e PNE como o terceiro ano do Ensino Fundamental, aos 8 anos de idade) e pelo PMAIfa e BNCC (como o segundo ano do Ensino Fundamental, aos 7 anos de idade). Nesse interesse, questionou-se aos gestores sobre o tempo considerado apropriado para alfabetizar a criança, indagação decorrente dos estudos realizados nesta Tese sobre os efeitos da DIS à gestão do processo alfabetizador e também às relações de ensino-aprendizagem, com respostas não uníssonas.

Há gestores que apontam que o tempo apropriado para que a criança esteja alfabetizada é de 3 anos, considerando maturidade da criança, contexto familiar e finalidade do Pnaic, considerando os indígenas, que levam entre 3 a 5 anos pelo bilinguismo (CAQ-1, CAQ-4, CAQ-

5, CAQ-6, CAQ-7, CJA-1, CJA-2, CJA-3, CNA-3, DAQ-2, DAQ-3, DAQ-4, DAQ-5, DAQ-6, DAQ-7, DCS-2, DJA-3, DNA-4, DNA-6, QUESTIONÁRIO, 2021).

Há também gestor que aponta o tempo para criança se alfabetizar em 2 anos, desde que haja condições favoráveis, como professores capacitados, escolas aparelhadas, sistema de acompanhamento e monitoramento do trabalho em alfabetização a ser realizado e, assim, “[...] crianças ditas normais devem e podem estar perfeitamente alfabetizadas” (CAQ-3, QUESTIONÁRIO, 2021).

O coordenador de Nova Andradina apontou que o tempo da criança se alfabetizar é ao final do 1º ano do ensino fundamental, “[...] por estarem na idade certa ou seja quanto mais cedo melhor, isso facilitaria e muito o processo de aprender a ler e escrever. Porém existem muitas discussões em torno de tema que mobilizam educadores e geram discussões no âmbito de políticas públicas” (CNA-2, QUESTIONÁRIO, 2021).

Há também gestores que enfatizam não existir um tempo apropriado para alfabetizar, por inúmeras razões, porquanto esse processo depende do meio em que a criança está inserida, dos estímulos que recebe, de como compreende tais estímulos, afirmando-se que não existe tempo, havendo apenas perspectiva para que a criança se alfabetize em um ciclo de 3 anos, mas sendo entendido que cada criança tem seu tempo específico para se alfabetizar (CAQ-2, CNA-1, DA-1, DCS-1, DJA-1, DLA-1, DNA-2, DNA-3, DNA-5, DNA-7, DNA-8, QUESTIONÁRIO, 2021).

Em se tratando dos aspectos pedagógico-administrativos, considerando o eixo principal do Pnaic centrado na formação de professores, perguntou-se aos gestores do processo alfabetizador se houve iniciativas por parte da gestão, além das oferecidas pelo Pnaic/PMAlfa, e também qual seria o papel do gestor escolar na formação continuada do processo alfabetizador, questões analisadas a seguir.

Pelas respostas dos gestores locais, compreende-se que as iniciativas de formação continuada partem de iniciativas dos gestores escolares e também da secretaria municipal de educação:

CAQ-2 [...] com professores que atuam na educação especial e inclusiva.

CAQ-4 [...] formação em saberes indígenas [...]

CAQ-6 [...] BNCC [...]

DAQ-3 [...] Houve em parceria com a Sed/MS Implementação do Currículo de MS e *Lives* sobre as pedagogias participativas: Paulo Fochi, Lídia Hortelino, Maira Dourado e Julia Formosinho (QUESTIONÁRIO, 2021).

Pontua-se que 3 gestores responderam que não houve iniciativas de formação (CAQ-3, DAQ-1, DAQ-4). Além disso, os gestores dos municípios de Ladário e de Coronel Sapucaia informaram que desenvolveram ações próprias de formação, mas não informaram quais foram, enquanto os gestores dos municípios de Nova Andradina e de Japorã informaram que houve formação com os professores e que essas formações partem da Secretaria Municipal de Educação.

Quanto ao papel do gestor do processo alfabetizador na formação continuada, foram unânimes, mostrando como suas atribuições as: de acompanhar o processo, de orientar, de dar suporte, de oferecer motivação e planejamento, de estimular, de promover a participação com a equipe, de proporcionar materiais necessários para formação, de tomar decisões, de mostrar-se como leitor, de investigar, de mediar, de investir-se de distribuidor de demandas, de ser aprendiz (QUESTIONÁRIO, 2021). Entretanto, o coordenador de Aquidauana CAQ-3 pontua o papel do diretor como função administrativa:

Entendendo-se o diretor escolar como gestor maior da escola, salientamos que sua função é administrativa, muito embora o fazer pedagógico da escola deva ser de seu conhecimento e responsabilidade. Quanto ao coordenador pedagógico, um cargo de gestão, mas diretamente ligado ao que se ensina e se aprende, tem ele o papel de orientar os professores alfabetizadores nos assuntos de alfabetização, ou seja, é seu papel atuar para a formação continuada do professor em serviço. Deve ele, o coordenador, responsabilizar-se pela formação do professor sob sua orientação no âmbito da escola (DAQ-3, Questionário, 2021).

Ainda que o coordenador coloque o fazer pedagógico como conhecimento e responsabilidade, afirma-se como função principal do diretor a administrativa, o que não é consenso na literatura, tampouco é a concepção do papel do diretor escolar frente à gestão do processo alfabetizador da criança nesta Tese.

Para tanto, o papel do diretor escolar, frente à gestão do processo alfabetizador da criança, “[...] não deve ter sua ação limitada exclusivamente ao fazer burocrático e administrativo” (ARANDA, 2017, p. 172), considerando, ainda, que a gestão escolar “[...] é uma ação, em primeiro lugar, de caráter pedagógico [...]” (ARANDA, LIMA e TEIXEIRA, 2017, p. 20), o que faz com que sua função não seja, antes de tudo, administrativa.



Além disso, retomando o que Paro (2015) explica sobre administração escolar, toda prática pedagógica está impregnada do administrativo, porque o administrativo é potencialmente pedagógico e o pedagógico deve ser a razão do administrativo no interior desses espaços de escolarização.

Por esta compreensão, Paro (2015) advoga que qualquer diretor escolar deve, antes de tudo, ser um educador e, nesse sentido, para a gestão do processo alfabetizador da criança, o diretor escolar deve, antes de tudo, ser um alfabetizador ou, ao menos, compreender a sua função para além do aspecto pedagógico-administrativo, como um ato político.

Para isso, é necessário que “[...] assim como qualquer profissional, o gestor escolar precisa sempre estar aprendendo e aberto para novas possibilidades” (CAQ-7), bem como “[...] ter claro qual é sua concepção de educação que embasa seu trabalho pq através destas práticas teremos ações pedagógicas humanizadas de inclusão [...] o que são Crianças? Infâncias? Quais são os direitos das crianças? A escola atende aos desejos dos pais ou alunos? [sic]” (DAQ-3, QUESTIONÁRIO, 2021).

Outra questão respondida pelos gestores diz respeito a um ponto de apoio positivo que a gestão desenvolveu para alfabetização da criança, em período anterior à pandemia, em tempos de Pnaic e PMAIfa, e as respostas recorrentes foram:

a) sala de leitura, projetos de leitura, aulas de reforço (CAQ-1, CJA-1, CJA-2, CNA-2, CNA-3, DAQ-1, DCS-1, DCS2, DJA-1, DJA-2, DJA-3, DNA-2, DNA-3, DNA-6, DNA7, QUESTIONÁRIO, 2021);

b) professores de apoio à alfabetização, assistentes, estagiárias (CAQ-1, CAQ-7, DNA-4, DNA-5, *Ibid*);

c) formação continuada, inclusive para educação especial, estudos e técnicas de desenvolvimento de alfabetização, interdisciplinaridade, sequências didáticas, oficinas (CAQ-2, CAQ-5, CJA-1, CJA-2, DAQ-2, DAQ-3, DAQ-5, DJA-1, DJA-2, DJA-3, DNA-2, *Ibid*);

d) materiais complementares, inclusive para educação especial, produzidos, adaptados e/ou adquiridos, jogos/fichas de alfabetização (CAQ-2, CAQ 6, CNA-1, CNA 3, *Ibid*); e

e) realizações das provinhas, avaliações (CLA-1, DNA-8, *Ibid*); apoiar e acompanhar o processo de alfabetização em parceria com o regente, autonomia do professor (DLA-1, DNA-6, *Ibid*).

Quanto aos desafios relacionados a ensino, aprendizagem e diversidade, abrangem 4 categorias, quais sejam:

a) professores alfabetizadores: acompanhamento dos professores, participação e interesse dos professores, resistência à pesquisa e ao protagonismo, sair do tradicionalismo (CAQ-1, CNA-3, DAQ-3, CAQ-4, *Ibid*);

b) aprendizagem dos alunos: número de crianças por turma, identificação de possíveis transtornos que afetam o aprendizado, motivação à criança para acompanhar o ritmo da turma (DAQ-6, DNA-4, DNA-6, *Ibid*);

c) relação ensino-aprendizagem: alfabetização em menor tempo possível e/ou na idade certa (DNA-1, DAQ-2, CAQ-7, *Ibid*); dificuldades de aprendizagem do aluno e ausência de ações profissionais para reverter esse quadro (CNA-2, DNA-8, CAQ-3, DAQ-4, DAQ-7, *Ibid*); e

d) diversidade: estratégias para alcançar diferentes realidades existentes na comunidade, compreender que cada criança vive uma realidade diferente e que as turmas são heterogêneas, percebendo, assim, a necessidade que cada criança requer para ser alfabetizada (DNA-2, DCS-2, CAQ-2, *Ibid*).

Entretanto, a consciência crítica de outros gestores, ainda que não percebam a ação política contextualizada, demonstra sinais de insatisfação e de desgaste em relação a tal situação, culminando em impasses do Pnaic/PMAlfa, constatando-se que as implicações da gestão do processo alfabetizador estão voltadas aos aspectos pedagógico-administrativos, até aqui tratadas, com questões indissociáveis de formação, relações de ensino-aprendizagem e diversidade e organização docente e discente.

Quanto às questões que envolvem os aspectos pedagógico-administrativos, interligadas às questões materiais e financeiras, aponta Gracindo (2000) que a gestão escolar focaliza a essência do processo educativo, considerando os sujeitos sociais envolvidos em sua prática, cuja direção para suas ações envolve as questões materiais e financeiras demonstradas pelo Quadro 26.

**Quadro 26: Questões financeiras e materiais da gestão escolar dos municípios pesquisados (2015)**

Questões	Grupo A			Grupo B			Total
	Aquidauan	Ladário	Coronel Sapucaia	Nova Andradina	Ivinhema	Japorã	
Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo federal?							
Sim	9	7	3	8	1	-	28
Não	1	0	2	1	1	-	5

Continua

## Continuação

Questões	Grupo A			Grupo B			Total
	Aquidauan	Ladário	Coronel Sapucaia	Nova Andradina	Ivinhema	Japorã	
Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo estadual?							
Sim	0	1	1	0	1	-	3
Não	10	6	4	9	1	-	30
Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo municipal?							
Sim	7	3	4	8	1	-	23
Não	3	4	1	1	1	-	10
Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro de empresas ou doadores individuais?							
Sim	7	1	1	4	0	-	13
Não	3	6	4	5	2	-	20
O funcionamento da escola foi dificultado por insuficiência de recursos financeiros?							
Não	1	1	2	4	0	-	8
Sim, pouco	2	3	1	3	0	-	9
Sim, moderadamente	4	3	0	2	0	-	9
Sim, muito	3	0	2	0	2	-	7
O funcionamento da escola foi dificultado por falta de recursos pedagógicos?							
Não	3	2	1	3	0	-	9
Sim, pouco	4	5	2	4	2	-	17
Sim, moderadamente	2	0	2	2	0	-	6
Sim, muito	1	0	0	0	0	-	1

**Fonte:** Organizado pela autora com base em dados extraídos do Portal QEDu (2020).

As implicações financeiras e materiais demonstradas no Quadro 26 apresentam um cenário de verbas apoiadas nos governos federal e municipal, conforme as respostas dos diretores dos locais pesquisados. Quanto ao apoio financeiro de outras instâncias, 20 diretores responderam que não receberam e 13 diretores responderam que receberam, em respostas ponderadas entre os grupos A e B.

Outra questão aos diretores foi direcionada para descobrir se o funcionamento da escola foi dificultado por insuficiência dos recursos financeiros. A esse questionamento, 25 diretores dos municípios pesquisados responderam positivamente e, do mesmo modo, 24 diretores apontam que o funcionamento da escola foi dificultado por falta de recursos pedagógicos. Ao traçar um paralelo com a distribuição dos materiais do Pnaic, estes não foram alcançados por todas as escolas locais. Logo:

[...] a gestão escolar eficiente como aquela capaz de produzir mais com menor custo, inclusive buscando fontes alternativas para o financiamento da escola. Enfim traduzia-se por um conjunto de mudanças e processos com certo grau de sistematização, com vistas a modificar políticas, atitudes, idéias e conteúdos curriculares, entre outros. Essas orientações foram postas em ação por meio de iniciativas nacionais, como o Programa Dinheiro Direto à Escola (PDDE), que, como o próprio nome diz, destina recursos para serem geridos pelas unidades escolares (FONSECA; OLIVEIRA, 2009, p. 235).

As informações coletadas mostram que, embora os recursos fossem insuficientes, o PDDE apresentou-se como possibilidade de aumento do poder de decisão para as escolas, mas as ações da gestão quanto aos recursos são instrumentos de controle sobre os projetos, como manuais para acompanhamento e planejamento de ações, além de normas para utilização de recursos e prestação de contas do dinheiro repassado diretamente à escola para aquisição de materiais e melhoria do espaço escolar.

Os gestores participantes da pesquisa pontuaram as fragilidades e os desafios dos recursos materiais do Pnaic/PMAIfa, a saber: a gestão da educação municipal deixou de disponibilizar caixa de literatura infantil para o trabalho docente de alfabetização; a falta de internet para todos, principalmente às famílias de baixa renda; e inclusão e acesso à tecnologia em sala de aula, usando-a para construir uma alfabetização significativa. (CAQ-3, CNA-3, DAQ-7, DLA-1, DNA-7, DAQ-4, DAQ-6, CAQ-6, DCS-1, CNA-1, QUESTIONÁRIO, 2021).

Retomando o conceito de Gramsci sobre intelectual orgânico como aquele que cada grupo social cria para lhe dar homogeneidade e consciência (tanto no campo econômico quanto no social e político) e porque esse intelectual tem a capacidade de organizar a sociedade, a questão é saber se o diretor se interessa, como intelectual na administração de sua escola, pelos problemas locais em busca de soluções, ainda que não sejam encontradas, ou se conforma com eles.

É na escola que se conhecem impactos, limites, acertos, dificuldades e ganhos de novas propostas. É no âmbito da escola que propostas idealizadas e diretrizes oficiais são interpretadas para se ajustarem ao cotidiano escolar e é, nesse ponto - em busca de ajustes frente a necessidades, anseios, concepções - que se configura o momento de percepção à gestão do processo alfabetizador da criança.

E, assim, observados e analisados os aspectos político-normativos e pedagógico-administrativo como questões indissociáveis à gestão do processo alfabetizador, centralizadas nos gestores, passa-se às considerações finais desta Tese.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte, denominada “considerações finais”, faz-se uma incursão ao percurso da pesquisa, aos seus resultados e às suas conclusões, como também são mencionados alguns pontos para a pesquisa educacional, entre os quais se destacam as contribuições de como esses resultados podem ser aplicados nas implicações da política educacional para a gestão do processo alfabetizador da criança. Além disso, apontam-se os limites desse estudo, bem como as possibilidades para novos estudos, a partir das constatações, ou seja, a tese da Tese.

A presente Tese de Doutorado abordou o tema da gestão do processo alfabetizador da criança e teve, por objeto de pesquisa, os programas nacionais Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) em interlocução com o Programa Mais Alfabetização (PMAIfa), objetivando analisar as implicações da Política Educacional de Alfabetização da criança para a gestão do processo alfabetizador nos aspectos político-normativos e pedagógico-administrativos.

Com isto, como fundamentação, elencaram-se, como base teórica, orientações em Gramsci, configuradas na existência entre os elementos constitutivos de formação humana, concebendo a criança e os demais sujeitos do processo como seres sociais e historicamente constituídos, a partir das contribuições da teoria de educação, Estado ampliado, hegemonia e intelectuais, que os tornam organicamente interdependentes.

Na proposição metodológica, teve como ponto de partida a construção do objeto, ampliando o conhecimento sobre os Programas Nacionais Pnaic/PMAIfa, apreendendo os modos como foram produzidos, do domínio nacional ao local, em âmbito da política e da gestão, considerando que está longe de se esgotar a capacidade heurística desses eixos inter-relacionados a uma maior aproximação da escola pública em diferentes locais.

É na escola que se conhecem as dificuldades e os ganhos de novas propostas à gestão do processo alfabetizador da criança e é nesse âmbito que propostas idealizadas e diretrizes oficiais são interpretadas para se ajustarem ao cotidiano escolar, como resume Falsarella (2002).

Conforme constatado, ampliou-se a compreensão da alfabetização em movimentos históricos, como pauta em organismos internacionais que deliberam as regulações nacionais (Unesco, Unicef) e o quanto a questão do método e perspectivas teóricas imbricam-se em mecanismos diferenciados para compreender a alfabetização pelos Programas Nacionais (MORTATTI, 2004; 2006; 2007; 2014; 2019).

No que tange às políticas públicas em educação, constatou-se que os maiores avanços foram recentes e que a alfabetização em si é um ato político e, como tal, pode ser percebida, na

atualidade brasileira, a falta ou a omissão de uma base que possa alcançá-la, não só de fato, como também de direito à criança.

Essas bases constatadas na pesquisa evidenciam o acesso desigual à educação, agravado pelas desigualdades regionais demonstrados pelos dados nacionais e locais do IBGE/PNAD (2019), ANA (BRASIL, 2016), Ideb (BRASIL, 2020), Distorção Idade-Série (DIS, PORTAL QEdu), pelos Relatórios de Avaliação dos Planos Municipais de Educação dos municípios pesquisados e pela voz os gestores que constataam pouca evolução em melhorias para alfabetização da criança.

A alfabetização é sempre discutida pelo viés político, mesmo quando se afirma o contrário, pois tudo é opção política, seja de neutralidade, seja técnica, seja de viés de gestão gerencialista. Retoma-se o conceito de Freire (2001), ao apontar que o analfabetismo não é chaga, nem doença, nem problema técnico ou metodológico, tampouco linguístico. Trata-se de um problema político, tal como a alfabetização, e não há nenhuma posição, até a neutra, que não contenha a politicidade intrínseca, se o objetivo for combater o analfabetismo, o que vem coroar a posição política defendida nesta Tese.

Quanto aos aspectos político-normativos do Pnaic/PMAIfa, o que Sofia Lerche Vieira conclamou, em 2000 sobre continuidade descontínua das políticas públicas educacionais (VIEIRA, 2000) prevalece no período analisado (entre 2012-2019) dos Programas Nacionais e também na atual conjuntura educacional do país.

Constatou-se, ao longo dos Programas Pnaic/PMAIfa, que a política educacional é subjacente ao instituir um programa preferível a outro, ao mesmo tempo em que atenua essa preferência nos documentos oficiais com um pretense alinhamento entre ambos, como analisado nos documentos que configuram o Pnaic, que traz, oficialmente, resquícios do Pró-Letramento, bem como do PMAIfa, que, do mesmo modo, configura-se a partir das bases do Pnaic, atribuindo, assim, às políticas educacionais de alfabetização, o caráter incrementalista. (BRASIL, 2012a, 2017a, 2018b).

Por essas análises documentais, registraram-se dois momentos históricos na constituição do Pnaic/PMAIfa. O primeiro é que o Pnaic, instituído no Governo Dilma, reflete, em grande medida, a política do Pró-Letramento, do Governo Lula. Em segundo lugar, com o golpe sofrido pelo *Impeachment* do Governo Dilma, em 2016, o Pnaic sofreu reformulações pelo Governo Temer, em 2017, e o mote da continuidade descontínua de Vieira (2000) deu o tom à Política Educacional de Alfabetização.

Com efeito, o Pnaic do Governo deposto serviu de base para instituir às expensas o PMAIfa, o programa de alfabetização do Governo Temer, expressando, assim, sua própria marca, como presumem Lombardi e Saviani (2008).

O PMAIfa integrou a então nominada Política Nacional de Alfabetização (PNA), termo cunhado no governo Michel Temer, no capítulo V, art. 9º, das considerações finais da Portaria nº 142 anteriormente citada, juntamente com o Pnaic. Portanto, constatou-se que tal termo PNA não foi criado, mas sim logrado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro ao instituir, em 2019, por meio do Decreto 9.765, a Política Nacional de Alfabetização<sup>93</sup>, juntamente com o Ministro da Educação Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, distribuída em 7 capítulos e 14 artigos<sup>94</sup>.

Portanto, mesmo que pareça o Pnaic/PMAIfa como parte da Política Nacional de Alfabetização, por força da Portaria nº 142 (BRASIL, 2019) de Temer, ressaltou-se o pretenso alinhamento com a política anterior para abrandar o quadro da contínua descontinuidade.

Já a Política Nacional de Alfabetização instituída pelo Decreto do Governo Bolsonaro é gestada nos moldes do conservadorismo e pautada na fundamentação de uma neutralidade falaciosa, muito aquém de todo movimento democrático pensado para alfabetização da criança brasileira (MORTATTI, 2019a, 2019b).

Em outras palavras, a PNA, em contexto atual, embora lograda, causou a impressão de continuidade na prescrição inicial de sua instituição. Entretanto, ela vem romper com o conceito assumido de política pública - elaborada com a participação da sociedade civil, visando à resolução de um problema de interesse público - o que não é o caso dessa PNA decretada em 2019, que foi discutida por um pequeno grupo do governo e seus sujeitos privados.

Por conta disso, a Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf)<sup>95</sup> e outras 113 entidades manifestaram-se publicamente ao Ministro da Educação, em 14 de janeiro de 2019, colocando-se à disposição para estabelecer um diálogo para discussão e proposições para a política de alfabetização no Brasil, conforme documento constante no Anexo B, momento esperado, porém não ocorrido.

---

<sup>93</sup> Embora o recorte temporal da pesquisa compreenda o entretempo 2012-2019, o cenário da política voltada à alfabetização está subjugado ao Programa Tempo de Aprender, instituído pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020.

<sup>94</sup> A PNA lista seis componentes, dispostos no decreto na seguinte ordem: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos; e produção de escrita, baseada no método fônico, tudo contextualizado no decorrer desta Tese.

<sup>95</sup> A Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), fundada em 2012, é uma organização que tem como objetivo articular, acompanhar e fomentar pesquisas e políticas públicas, agregando a participação de atores e instituições envolvidos com a temática da alfabetização. Disponível em: <https://www.abalf.org.br/>. Acesso em: 29 maio. 2021.

Para tanto, outros 2 posicionamentos foram circulados, frente ao programa de alfabetização “Tempo de Aprender” e outro referente ao Programa de Formação Continuada de Alfabetizadores/as Baseado na Ciência da SEALF/MEC, constantes nos Anexos C e D desta Tese, respectivamente.

Em que pese a ruptura da PNA bolsonarista com os debates democráticos, ainda assim insistem em atribuir o crédito como se fosse de uma política de Estado, não de governo. Entretanto, apesar da falácia de indicar permanência, constata-se que a PNA é mais uma política de governo, quiçá com os dias contados.

Dessa forma, muito há de discussão nessa pauta, cujo enfoque será desenvolvido em pesquisas futuras, para assim escrever as continuidades e as rupturas da Política Educacional de Alfabetização em implicações à gestão do processo alfabetizador.

Uma vez iniciados os esclarecimentos necessários à PNA, volta-se ao objeto da pesquisa, que é o Programa Nacional Pnaic. Nesse sentido, os aspectos político-normativos do Pnaic foram também observados em implicações locais, quais sejam: de ordem democrática, que abrange eleição de diretores ainda não consubstanciada, em maioria por indicação política, instrumentos da gestão democrática pré-estabelecidos, instâncias colegiadas desarticuladas, pouca participação familiar; relações interpessoais do gestor no contexto escolar, fragilidades e desafios ao gestor, tais como: relação família e aluno, relação família e escola, relações do gestor com a equipe.

Além disso, surgem ainda, de forma pouco expressiva, nos aspectos político-normativos, apontamentos locais sobre os Programas Pnaic/PMAIfa, quais sejam: percepção da proposta fragmentada e camuflada do PMAIfa e ratificação dos pressupostos delineados pelos programas.

Abordadas as constatações dos aspectos político-normativos do nacional ao local, passa-se às constatações dos aspectos pedagógico-administrativos, que envolvem formação, material e avaliação. Constatou-se que os eixos do PMAIfa haviam sido prescritos na reformulação do Pnaic, em 2017, antes mesmo de sua instituição oficial (BRASIL, 2017a, 2017b). Como principal interesse, estava o de formação, que perdeu sua força no decorrer do PMAIfa, apesar de aparentes conquistas, como inclusão dos professores da educação infantil na formação, do coordenador pedagógico, além do professor assistente e de repasses geridos pela gestão do processo alfabetizador local.

Quanto aos materiais, constatou-se que os do Pnaic foram organizados por autores e docentes que fazem parte de grupos de pesquisa sobre alfabetização das universidades públicas brasileiras e primavam pela qualidade (VIÉDES, 2015); já no PMAIfa, a partir de 2017,



deixaram de encaminhá-los, mencionando assistência financeira para impressão do material formativo e de apoio, o que não supriu as demandas escolares.

Sobre o eixo avaliação, constatou-se, pelos relatórios da Ana, que os resultados não são comparáveis (BRASIL, 2015, 2016, 2017), não refletem as implicações do Pnaic na formação e não podem ser utilizados para comparar avanços ou retrocessos na alfabetização atribuíveis ao Pnaic. Já no PMAI, o eixo avaliação deixou de existir, assim como a ANA, passando as avaliações a serem denominadas Saeb.

Quanto aos aspectos pedagógico-administrativos em implicações locais, as questões indissociáveis à gestão do processo alfabetizador da criança nos espaços locais foram: de ordem pedagógica com questões relacionadas à formação; professores que, embora participassem do curso, não demonstraram a fundamentação teórica à sua prática; ausência de um monitoramento; desvalorização docente após a formação; e currículos descontextualizados.

Quanto aos aspectos administrativos da gestão do processo alfabetizador, questões organizacionais dos docentes apontaram rodízio de professores alfabetizadores nas classes de alfabetização, além de questões discentes, com distribuição de alunos por classe de alfabetização em maior quantidade, com muitos sem possibilidade de acompanhamento familiar.

Como desafios, constatou-se a ausência de um núcleo de alfabetização que atenda a rede municipal de ensino e de apontamentos para instituí-lo, falta de monitoramento local da alfabetização, impasses com lotação de professores, desvalorização docente e currículos descontextualizados da realidade local.

Por outro lado, constataram-se, também, gestores que possuem iniciativas próprias à gestão do processo alfabetizador, inserindo-se nisso o município de Nova Andradina, que, como preconiza o Relatório de Avaliação e Acompanhamento dos Planos Municipais de Educação (2020), possui Sistema de Ensino Próprio e o Conselho Municipal de Educação que elabora as diretrizes (como planos de ação, projetos) notadamente desenvolvidas em municípios do Grupo B, nos quais os resultados da ANA em leitura apresentam os melhores índices.

É importante destacar o papel mediador dos gestores para criação de encontros reflexivos com os coletivos da escola, como meio de fortalecer esses processos decisórios diante da Política Educacional de Alfabetização, em fortalecimento à gestão do processo alfabetizador da criança, como sugestão expansiva aos locais pesquisados.

Ainda assim, verificou-se que ainda compreendem o papel do gestor do processo alfabetizador meramente como técnico, como administrador escolar; quanto às formações, apontam que foram perdendo a qualidade, mas constatou-se que não foi por conta do local e

sim por dilemas políticos nacionais a partir de 2016. Já as questões quanto à omissão de tratar a diversidade jogada a expensas do Pnaic remetem à causa de despreparo das formações locais, elencando isso, sobremaneira, como questões indissociáveis à gestão do processo alfabetizador.

As constatações desta Tese podem ser aplicadas nas implicações da política educacional para a gestão do processo alfabetizador da criança em interlocução à qualidade, à equidade e à divulgação dos resultados aos locais pesquisados, em forma de palestra, seminário ou colóquio, bem como por divulgação por meio de publicações em eventos, congressos e periódicos, se assim recomendado for, na busca de ajustes frente a necessidades, anseios e concepções da política e da gestão no processo alfabetizador da criança.

Esse movimento pautado nas constatações desta Tese dá lugar aos dados objetivos apontados do que funciona e do que não funciona nas escolas, oferecendo resultados mais seguros à gestão do processo alfabetizador a partir de uma base mais objetiva para suas escolhas, ao invés de soluções da moda no contexto das reformas educacionais que têm prevalecido até agora, segundo Slavin (2002).

Entretanto, reconhecem-se os limites desta Tese, que não forneceu respostas prontas aos sistemas de ensino, como pressupõe Campos (2009); contudo, seus resultados constituem elementos importantes a serem levados em conta nas decisões que se traduzem em avanços à gestão do processo alfabetizador da criança.

Para Gatti (2006, p. 29), isso se refere a “[...] uma porosidade entre o que se produz nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações nos sistemas de ensino”, espaços que possuem temporalidades diversas e interações complexas, construídas no bojo das relações sociais concretas, em razão de que as demandas dos sistemas e do fazer pedagógico são urgentes e precisam de respostas rápidas. Já o pensamento crítico, a análise cuidadosa de dados empíricos e a reflexão teórica são processos que demandam condições diferentes, inclusive, de tempo, como pontua Campos (2009).

Além disso, apontou-se, como limites deste estudo, o cenário pandêmico sanitário mundial, impactando principalmente o ano de 2020, o que dificultou o tempo de execução desta Tese, pela necessidade de adaptação ao novo normal, tanto pela pesquisadora quanto pela gestão do processo alfabetizador em locais de pesquisa. Ocasinou, inclusive, a não devolutiva pelo município de Ivinhema, que figura como um resultado não concretizado nesta pesquisa.

**Em Tese**, o cenário da Política Educacional de Alfabetização é pautado em contínua descontinuidade e a gestão do processo alfabetizador da criança dos municípios pesquisados, centralizados nos diretores e coordenadores pedagógicos, em grande parte, não percebe a necessidade de processos emancipatórios e políticos da escola, tampouco os processos de

rupturas e descontinuidades dos Programas Nacionais às implicações da gestão, muito mais centralizadas aos aspectos pedagógico-administrativos do que político-normativos.

Por fim, quanto às possibilidades de novos estudos, os caminhos apontam para a Política Nacional de Alfabetização do Governo Bolsonaro, como continuação aos estudos sobre política e gestão do processo alfabetizador da criança.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F.L. Federalismo e Educação no Brasil: trajetória recente e principais desafios. In: ABMP/Todos pela Educação (Orgs.). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

AÇÃO EDUCATIVA. UNICEF. PNUD. INEP. SEB/MEC (coordenadores). **Indicadores da qualidade na educação: dimensão ensino e aprendizagem da Leitura e da escrita**. 4. ed. ampliada. São Paulo: Ação Educativa, 2013. 92 p.

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 75, Agosto/2001.

AFONSO, A. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas educativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, A. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de Literatura. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 47-68, jan./mar. 2019.

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

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo, Segmento, ano 12, n. 142, fev. 2009. p. 38-39.

ALVES, M. T.; SOARES, J. F. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago. 2007.

ALVES, M. T.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./ mar. 2013.

AQUIDAUANA. Plano Municipal de Educação. Lei Ordinária nº 2.420, de 05 de agosto de 2015. **Diário Oficial**, Aquidauana, MS, II Edição nº 351. Disponível em: <[http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?uf=MS&tipoinfo=1](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=MS&tipoinfo=1)>. Acesso em: 30 nov. 2019.

AQUIDAUANA. **Relatório de monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME) de Aquidauana-MS**. 2020. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br>. Acesso em: 05 jan. 2021.

ARANDA, M. A. M. 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, M. A. M. A política educacional com enfoque na alfabetização da criança. In: SCAFF, E. A. S.; LIMA, P. G.; ARANDA, M. A. M. (Orgs). **Política e gestão da educação básica: desafios à alfabetização**. 1 ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2013a.

ARANDA, M. A. M. Política Educacional e Gestão Escolar do Processo Alfabetizador. In: **VII Simpósio Internacional: o Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**, Uberlândia: UFU, 2013b.

ARANDA, M. A. M.; LIMA, A. B. 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, M. A. M. 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, M. A. M.; LIMA, F. R.; TEIXEIRA, O. C. S. O processo alfabetizador da criança: gestão escolar e política educacional. In: ARANDA, M. A. M.; SCAFF, E. A. S.; LIMA, P. G. (Orgs.) **Política e gestão da educação básica: discussões e perspectivas acerca da alfabetização da criança**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 2.ed. ampliada. Campinas: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, J. M. L. de. Notas sobre a análise da gestão democrática da educação e da qualidade de ensino no contexto das políticas educativas. **RBP AE**. v. 27, n. 3, set/dez, 2011. p. 365-588. 124.

BARRERA, S. Políticas educacionais, qualidade da educação na América Latina e aporte da avaliação como ferramenta de gerenciamento social. In: CONFERÊNCIA INTEGRAÇÃO E CONVERGÊNCIA ENTRE O MERCOSUL E A COMUNIDADE ANDINA DE NAÇÕES, 2000, La Paz. **Anais...** La Paz: Instituto Internacional de Integração (I.I.I.), 2000.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.

BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BONAMINO, A. et al. Arranjo Institucional de Implementação do PAIC e Burocratas de Médio Escalão. In: LOTTA, G. (org.). **Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. p.193-223.

BORDIGNON, G. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUZA, D. B.; MARTINS, A. M. (orgs.). **Planos de Educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: AGUIAR, M. A. S.; FERREIRA, N. S. C. (orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 147-176.

BRANCO, E. P.; IWASSE, L. F. A.; BRANCO, A. B. G. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Organização Curricular. In: Educere. Formação de professores: Contextos, sentidos e práticas. XIII Congresso Nacional de Educação; IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE; VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO). **Anais...** ISSN 2176-1396. São Paulo, 2017.

BROADFOOT, P. **Education, assessment and society**: a sociological analysis. Buckingham: Open University Press, 1996.

BRASIL. Casa Civil. **Metas nacionais prioritárias**: agenda de 100 dias de governo. Brasília: Casa Civil, 2019a. Disponível em: << <http://www.casacivil.gov.br/central-de-conteudos/downloads/100-dias-tabela-reformatada-com-17.pdf>>> Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. Casa Civil. **Ofício-Circular nº5/2019/COEF/DICEI/SEB/SEB-MEC**, de 05 de abril de 2019. Programa Mais Alfabetização. PMALFA. Reabertura do ciclo 2019. Brasília, Casa Civil, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício-Circular Nº 10/2019/COEF/DPR/SEB/SEB-MEC**. Assunto: URGENTE - Programa Mais Alfabetização - PMAlfa. Recursos 2019. Brasília, 6 set. 2019c. Disponível em: <https://undime.org.br>. Acesso em 04 out. 2019c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício nº 90/2019/DPR/SEB/SEB-MEC**. Assunto: URGENTE - Programa Mais Alfabetização - PMAlfa. Recursos 2019. Brasília, 6 set. 2019d. <https://undime.org.br>. Acesso em 04 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Casa Civil. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, Edição Extra – A, p. 15, 11 abr. 2019e.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria gab nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência

Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: **Diário Oficial da União**, 2019f.

BRASIL. Portaria nº 4, de 4 de janeiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as Unidades Escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos iniciais do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 4, seção 1, p. 15-16, 06 jan. 2018a.

BRASIL. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as Unidades Escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos iniciais do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 37, seção 1, p. 54-55, 2018b.

BRASIL. **Relatório Saeb/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: MEC/SEB, 2018c.

BRASIL. Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2018d.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. 2018e. 2. ed. – Brasília, DF: Inep, 2019f. 474 p.

BRASIL. MEC. **Documento Orientador Pnaic em ação 2017**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/documento-orientador>. Acesso em: 05 dez. 2017.

BRASIL. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2017b.

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Alfabetização**. 2017c. 18 slides. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75191-mais-alfabetizacao-apresentacao-251017-pdf/file>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BRASIL. Avaliação Nacional da Alfabetização. **Microdados 2017**. 2017d. Disponível em: <<http://inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

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, **Diário Oficial da União**, 2016a.

BRASIL. MEC. **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: MEC, 2016b. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documento-orientador>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016**. Brasília, DF: Inep, 2016c. 590 p.

BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, n.196, seção 1, p. 16, 11 de out. 2016d.

BRASIL. MEC. 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. Brasília: MEC/ SEB, 2015a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/ SEB, 2015b.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Literatura na hora certa**. Guia 1. 1º ano do ensino fundamental. PNLD/Pnaic: alfabetização na idade certa. Brasília: MEC/SEB, 2015c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015d. 404 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2015e. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. **Relatório da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 2013-2014: análise dos resultados**. 2015f. Brasília: INEP, 2015. (v. 2).

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01. Brasília: MEC, SEB, 2015g.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa**. Documento Orientador das ações de formação em 2014a. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/documento\\_orientador\\_2016.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf). Acesso em: 26 maio. 2015.

BRASIL. MEC. SASE. **O Plano Municipal de Educação**. Caderno de Orientações. Brasília: MEC, 2014b.

BRASIL. MEC. **Cartilha Nacional da Alimentação Escolar**. Brasília: FNDE, 2014c. Disponível em: <<https://goo.gl/TdZ6oY>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. MEC. INEP. **Avaliação nacional da alfabetização**. ANA. Documento básico. Brasília: MEC, 2013.



BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2012a.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **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: MEC, 2012b.

BRASIL. MEC. **Apresentação do Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa Pnaic**. 2012c. 24 slides. Disponível em:  
< [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-Pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-Pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 02 dez. 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. MEC. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 25/5/2010, Página 3.

BRASIL. Casa Civil. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2009.

BRASIL. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar**. GESTAR I. Guia Geral. Brasília: FNDE/MEC, 2007a.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 79, seção 1, p. 5-6, 25 abr. 2007b.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasil: MEC, 2007c.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Parecer CNE/CES Nº 261, de 09 de novembro de 2006**. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e dá outras providências. 2006a. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer261.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer261.pdf). Acesso em: 04 jul. 2020.

BRASIL. MEC. Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Estabelece o ensino fundamental obrigatório com duração de 9 anos. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2006b.

BRASIL. **PRALER: Programa de apoio a Leitura e escrita**. Guia Geral. Fundescola. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2004.

BRASIL. MEC. **Módulo de Formação do PROFA**. Brasília: MEC, 2001a.

BRASIL. MEC. **Caderno de Apresentação do PROFA**. Brasília: MEC, 2001b.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2019.

BRASIL. MEC. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL. Lei N.º 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MEC, 1990.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CAMPOS, M. Para que serve a pesquisa em educação? **Caderno de Pesquisas**. 39 (136). Abr. 2009.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria política**. (Equipe de trad. PUCCAMP) 2 ed. Campinas: Papirus, 1988.

CARVALHO, M. P. As escolas acusam as famílias. In: ROMANELLI, G; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (org.) **Família e escola: novas perspectivas de análise**. São Paulo: Vozes, 2013.

CASTRO, M. H. G. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Meta: avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009.

**CONVIVA EDUCAÇÃO**. Videoconferência. Os resultados da ANA 2016 e a PNA. 2017. (1h33m11s). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=6fH\\_QHmJdhA&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=6fH_QHmJdhA&feature=youtu.be)>. Acesso em: 13 dez. 2017.

CORONEL SAPUCAIA. Plano Municipal de Educação. Lei municipal nº1.221, de 17 de junho de 2015. **Diário Oficial dos municípios do Estado de Mato Grosso do Sul**, ano V nº1376. Disponível em: <[http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?uf=MS&tipoinfo=1](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=MS&tipoinfo=1)>. Acesso em: 30 nov. 2019.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, A. Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro. **Revista de Educação**. 122, 95-106, jun. 2004.

COUTINHO, C. N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. RJ: Campus, 1991

CRAHAY, Marcel. Psicologia da Educação. In: ZANTEN, Agnès van. (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: 2011. p. 675-681.

CRÓ, M. L. **A formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção.** Portugal: Porto Editora, 1998.

CROZZATI, J. Ensino fundamental no Brasil: a média do gasto por aluno, o Ideb e sua correlação nos municípios brasileiros. In: XXXV Encontro da ANPAD. 2011. (**Anais eletrônicos...**) Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.anpad.org.br/abrir\\_pdf.php?e=MTMwOTE=](http://www.anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=MTMwOTE=). Acesso em: 05 jul. 2020.

CRUZ, C. **Competências e habilidades: da proposta à prática.** São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2001.

DE PAOLA, M.; PONZO, M.; SCOPPA, V. “Class size effects on student achievement: heterogeneity across abilities and fields.” *Education Economics* 21, no. 2: 135-153, 2013.

DELALANDE, Julie. Infância (Socioantropologia). In: ZANTEN, Agnès van. **Dicionário de educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 471-476.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006a. p. 77-95.

DOURADO, L. F. **Gestão da educação escolar.** Brasília: UAB, 2006b.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, n. 100, 2007. p. 921-946

DOURADO, L. F. OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. Qualidade da educação: conceitos e definições **Série Documental**, Brasília: INEP, 2007. 65 p.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 jun. 2019.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ESTELLA, A. M.; Vera, C. S. La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. **Revista Iberoamericana de Educación**, 47, 159-183, set. 2008.

EVERS, W. M.; WALBERG, H. J. **School accountability.** Stanford: Hoover Institution Press, 2002.

EZPELETA, J. Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. In: EZPELETA, J.; FURLÁN, A. (Comps.). **La gestión pedagógica de la escuela**. Santiago: Unesco/Orealc, 1992.

FERRARI, A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, p. 35–49, 1985.

FERRARO, A. R. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. (Org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

FERRARO, A. R. Diagnósticos da escolarização básica: um confronto de perspectivas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n. 99, p. 316-346, abr./jun. 2018.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. de Diana M. Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERRER, J. G.; ARREGUI, P. **Provas internacionais de aprendizado aplicadas na América Latina e seu impacto na qualidade da educação**: critérios para futuras aplicações. Rio de Janeiro: Preal, 2003.

FLEURY, S. Políticas sociais. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **RBPAAE** – v.25, n.2, p. 233-246, mai./ago. 2009.

FORTALEZA. Diretrizes da matrícula e lotação de professores. 2017. Disponível em: [http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/images/cartilha\\_matricula\\_lotacao\\_2017.pdf](http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/images/cartilha_matricula_lotacao_2017.pdf). Acesso em: 09 jul. 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. Congresso de educação básica: qualidade na aprendizagem. Rede municipal de ensino de Florianópolis. 2013. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf). Acesso em: 20 jun. 2019.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. A Pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação. **Educação e Linguagem**, v.9, n.14, p.16-33, jul./dez. 2006.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: Leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIROTTI, E. D.; CÁSSIO, F. L. A desigualdade é a meta: implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 26, n. 109, p. 1-28, jul. 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3499>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, S; MELO, F. Y. M. Por uma abordagem espacial na gestão de políticas educacionais: equidade para superar desigualdades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e234175, 2021.

GOMES, S.; SILVA, A. L. N.; COSTA, F. Governos partidários e políticas educacionais no Brasil do século XXI: a eficácia da democracia. In: ARRETCHE, M.; MARQUES, E.; FARIA, C. A. P. (orgs). **As políticas da política: desigualdades e inclusão nos governos do PSDB e do PT**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

GONDRA J.; GARCIA, I. A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos”: a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.º 26, p. 69-84, maio-ago, 2004.

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática. Exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009.

GRACINDO, R.V. Democratização da Educação e Educação Democrática: duas faces de uma mesma moeda. **Revista Ensaio**, v.3, n.7, p.149-156, 1995.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a, vol. 2.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b, vol. 3.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a, vol 1.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b.

GRAMSCI, A. **Cartas do Cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 6. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 5. ed. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**. Ano XXI, n. 55, nov. 2001, p. 31-41.

HOUSE, E. Arranjos institucionais para avaliação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1998, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC; Inep; Unesco, 1998.

HYPOLITO, A. M. A necessária meta-avaliação das políticas de avaliação. In: BAUER, A. GATTI, B. A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. P. 211-227.

IMPLICAÇÃO. In: Dicio, **Dicionário Online** de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/implicacao>. Acesso em: 03 abr. 2021.

IMPLICAÇÃO. In: **Dicionário Online Michaelis de Português**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues>. Acesso em: 03 abr. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostras de domicílios contínua**. Educação. 2018. Brasília: IBGE, 2019.

IVINHEMA. Plano Municipal de Educação. Lei municipal nº 1.463, de 23 de junho de 2015. Publicado em 25 de junho de 2015. **Diário Oficial de Ivinhema**, Ano VI, nº 1387. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?uf=MS&tipoinfo=1](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=MS&tipoinfo=1). Acesso em: 30 nov. 2019.

IVINHEMA. **Relatório de Avaliação do plano Municipal de Educação – PME de Ivinhema-MS**. 2020. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?uf=MS&tipoinfo=1](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=MS&tipoinfo=1). Acesso em: 30 maio. 2021.

JAPORÃ. Plano Municipal de Educação. Lei Municipal nº 241, de 24 de junho de 2015. **Diário Oficial dos municípios do Estado de Mato Grosso do Sul**, ano VI nº 1377. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?uf=MS&tipoinfo=1](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=MS&tipoinfo=1). Acesso em: 30 nov. 2019.

JAPORÃ. **Relatório anual de monitoramento do Plano Municipal de Educação – PME de Japorã/MS**. 2017. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?uf=MS&tipoinfo=1](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=MS&tipoinfo=1). Acesso em: 30 nov. 2019.

JENKS, C. Constituindo a Criança. Educação, Sociedade e Culturas, Porto, **Afrontamento**, n. 17, p. 185-216, 1994.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Em Aberto**, Brasília, v. 15, n. 66, p. 29- 34, abr./jun. 1995.

KELLAGHAN, T.; GREANEY, V. **Using examinations to improve education**: a study in fourteen African countries. Washington, DC: World Bank, 1992.

LADÁRIO. **Plano Municipal de Educação**. Lei nº 943/2015, de 09 de junho de 2015. Disponível em: <[http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?uf=MS&tipoinfo=1](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=MS&tipoinfo=1)>. Acesso em: 30 nov. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Hecus, 2013.

LIMA, F. R. **Política e gestão do processo alfabetizador na relação PAR/Pnaic em Dourados, MS**: qual qualidade?152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

LIMA, P. G; ARANDA, M. A. M.; LIMA, A. B. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14 nº 01, p. 51-64. Jan-abr, 2012.

LIMA, P. G. Alfabetização, gestão escolar e políticas educacionais no Brasil: diálogos e discussões. IN: ARANDA, M.A.M.; BRITO, V.M. (Orgs.). A gestão do processo alfabetizador com enfoque na política educacional (Dossiê Temático). **Laplage em Revista** (Sorocaba/SP), vol.4, n.2, mai.-ago. 2018.

LIMA, P.G. **Docência e formação universitária no Brasil**: desafios e encaminhamentos. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2016.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALHEIROS, S. J. P. Municipalização do ensino: ações da Undime no Estado de Pernambuco. In: CAVALCANTI, J.; OLIVEIRA, A. M. A. **Educação: territórios em contato**. Recife: Edição da autora, 2007, p. 103-125.

MANCIN, R. P. **Do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (Pnaic) ao Programa Mais Alfabetização (PMAlfa): o novo ou tudo de novo?** Dissertação (Mestrado em Educação). 151f. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

MADAUS, G.; RUSSELL, M.; HIGGINS, J. **The paradoxes of high stakes testing: how they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society**. Charlotte: Information Age, 2009.

MATIASCIC M.; ROLON, C. E. K. **Indicadores de ensino básico brasileiros relativos aos objetivos de desenvolvimento sustentável numa perspectiva internacional comparada**. Texto para discussão. Rio de Janeiro: Ipea 2020. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9803/1/td\\_2551.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9803/1/td_2551.pdf). Acesso em: 04 jan. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Plano Estadual de Educação. Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. **Diário Oficial**, nº 8.828, de 26/12/2014. p. 6. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?uf=MS&tipoinfo=1](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=MS&tipoinfo=1). Acesso em: 30 nov. 2019.

MAYALL, B. Sociologies de l'enfance. In: BROUGÈRE, Gilles; VANDENBROECK, M. (dir). **Repenser l'éducation des jeunes enfants**. Bruxelles, Belgique: P. I. E. Peter Lang, 2007. p. 77-102.

MENEZES, E. T. Verbete taxa de escolarização. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/taxa-de-escolarizacao/>. Acesso em 04 jul 2020.

MENICUCCI, T. M. G.; GOMES, S. C. **Políticas sociais: conceitos, trajetórias e a experiência brasileira**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2018.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MONS, N. **Theoretical and real effects of standardised assessment**. [S.l.]: EACEA; Eurydice, 2009.

MOROSINI, M. C. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Revista Estudos em avaliação educacional**. São Paulo: FCC, v. 20, no, 43, maio/agosto de 2009, pp. 165-186.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Revista OLHARES**, v. 7, n. 3 – Guarulhos, novembro 2019a. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980/7190>. Acesso em: 18 maio. 2021.

MORTATTI, M. R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, jul./dez.2019b.



MORTATTI, M. R. L. Alfabetização, política e democracia: impactos do passado em pactos do presente. Em defesa de Paulo Freire como “Patrono da Educação Brasileira”). **Perspectivas em diálogo**, Naviraí, v. 5, n. 10, p. 5-32, jul.- dez. 2018. Publicado em 15 mar. 2019. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/persdia/article/view/7174>. Acesso em: 08 ago. 2020.

MORTATTI, M. R. L.; Em tempos sombrios, a produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social. **Laplage em revista**, Vol. 4, Nº. 2, 2018.

MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. 352p.

MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Caderno Cedes**, vol.33, n.89, 2013. p. 293- 303. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a02v33n89.pdf>. Acesso em: 12 de abr. 2014.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010.

MORTATTI, M. R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais? In: SCHOLZE, L.; ROSING, T., M. K. **Teorias e práticas do letramento**. Brasília: Inep, 2007.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. MEC/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: [http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download%5Cencontro\\_paic\\_ceu\\_24\\_2602\\_2010%5C](http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download%5Cencontro_paic_ceu_24_2602_2010%5C)>. Acesso em: 23 nov. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. Unesp, Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

NEVO, D. **School-based evaluation: a dialogue for school improvement**. Oxford: Pergamon, 1995.

NOVA ANDRADINA. **Plano Municipal de Educação**. Lei nº 1.260, de 16 de junho de 2015. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?uf=MS&tipoinfo=1](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=MS&tipoinfo=1)>. Acesso em: 30 nov. 2019.

NOVA ANDRADINA. **Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação PME**. 2020. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?uf=MS&tipoinfo=1](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=MS&tipoinfo=1)>. Acesso em: 30 mar. 2021.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs). **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: PUC, 2010. p. 93 -99.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2005 n° 28.

OLIVEIRA, R.; LEMES, S. S. Relação Ideb e gasto aluno-ano: algumas aproximações de correlações e sua pertinência para melhoria dos investimentos em educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.20, n.3, p. 367-384, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9743/6413>. ISSN: 1519-9029. Acesso em: 10 jun. 2020.

OLIVEIRA, O. C. R. Mais Alfabetização: avanços ou incertezas. Trabalho apresentado no Anais eletrônicos da III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/ III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul. 2018. **(Anais...)** Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4941/4967>. Acesso em: 14 ago. 2020.

PACHECO, J. A. (Org.). **Políticas educativas: o neoliberalismo em educação**. Porto: Porto, 2000.

PALUMBO, D. J. **A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, Eda C. B. Machado de (Org). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: Leituras complementares**. Brasília: MEC/UnB, 1994. p. 35-62.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H.. Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática. **Rbep**, Brasília, v.77, n.186, p. 376-395, maio/ago. 1996.

PERRENOUD, P. Trad. Patrícia Chittone Ramos. **Dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PICKERING, M. L.; FERREIRA, V. S. As estratégias da meta de alfabetização do PNE 2014-2024. **Revista Internacional d’Humanitats**. CEMOrOc-Feusp / Univ. Autònoma de Barcelona n° 45. jan-abr 2019.

POLANYI, K. **A grande transformação: as origens da nossa época**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

QVORTRUP, J. Nove Teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-posições**. Campinas, v. 22, n.o 01. p. 199-211, jan-abr/2011.

RAMOS, M J. B. S. **Política Pública Educacional de Alfabetização – Implementação do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa – Pnaic: o olhar dos sujeitos**. 154 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

REAL, G. C. M.; MARQUES, E. P. de S. (orgs.). **A UFGD na memória científica: contribuições do programa de pós-graduação em educação.** Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

REIS, B.P.W. Políticas públicas. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SARMENTO, M. J. Imaginários e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SANTOS, L. L. A avaliação em debate. In: BAUER, A., GATTI, B. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos.** Florianópolis: Insular, 2013. p. 229-245.

SANTOS, J. F.; CARVALHO, M. L. G. O discurso político-educacional do programa Pró-Letramento. Itabaiana. **Gepiadde**, Ano 08, Volume 15, jan./jun. de 2014.

SANTOS, R.; SARAT, Magda . História e memória da educação na UFGD: os dez anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (2008-2018). In: Giselle Real; Eugenia Marques. (Org.). **A UFGD na memória científica: contribuições do programa de pós-graduação em educação.** 1ed.Dourados: Edufgd, 2020, v. 1, p. 21-52.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade.** Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

SILVA, R. R.; CARVALHO, R. S; SILVA, R. M. D. Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 15-35, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 18 maio. 2020.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. **Escola: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996.

SLAVIN, R. E. *Evidence-based education policies: transforming educational practice and research.* **Educational Researcher**, v.31, n.7, p.15-21, out. 2002.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul.-set. 2013.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017. *E-book*.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo. Contexto, 2016. *E-book*.

SOARES, M. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. **Língua escrita, sociedade e cultura**: relações, dimensões e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, Anped, n. 0, p. 5-16, set./out./nov./dez. 1995.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cad. Pesq.**, São Paulo (52): 19-24, fev. 1985.

SOUSA, S. Z. L. Avaliação e gestão da educação básica. In. DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios? São Paulo: Editora Xamã, 2009.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. Dossiê educação. **Revista Adusp**, Janeiro 2010.

SOUSA, S. Z. Ação colaborativa e com controle social. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 65-75, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 20 jun 2019.

SUMIYA, L. A. **A hora da alfabetização**: atores, ideias e instituições na construção do PAIC-CE. 2015. 243f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

TEDESCO, J. C. Prólogo. In: UNESCO. **Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa**. Buenos Aires: IPE/Unesco, 2003. p. 11-14.

TEIXEIRA, O. C. **Implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização na Gestão do Processo Alfabetizador em Dourados-MS**. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016.

TFOUNI, L. M. V. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, L. M. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. M. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já!** Balanço 2019 e Perspectivas 2020. 1ª Edição. Março de 2020. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/417.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/417.pdf). Acesso em: 11 jan. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica**. 8ª ed. 2019. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2019.

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](https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2012.pdf). Acesso em: 11 jun. 2016.

UNESCO. Cumbre de las Américas. **Alcanzando las metas educativas: Informe Regional**. Proyecto Regional de Indicadores Educativos, Santiago de Chile, agosto de 2003. Disponível em: <<http://www.prie.cl>>. Acesso em: 10 maio 2005.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE INCHEON. MARCO DE AÇÃO DA AGENDA DE EDUCAÇÃO 2030**. Brasília: UNESCO, 2016. 56 p. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por)>. Acesso em: 30 jun. 2019.

UNICEF. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. 2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama\\_da\\_distorcao\\_idade-serie\\_no\\_Brasil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf). Acesso em: 05 jul. 2020.

VIANNA, H. M. **Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas / DPE, 2003. 41 p. (Textos FCC, 23).

VIÉDES, S. C. A.; ARANDA, M. A. M.; SOUSA, S. N. A concepção de alfabetização em programas federais: tensões e (in)certezas da Política Nacional De Alfabetização (2016-2019). **REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 8, jul./dez. 2019.

VIÉDES, S. C. A. A gestão do processo alfabetizador da criança: alguns apontamentos em tempos de planos, fundos e pactos. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 4, p. 24-36, dez. 2017.

VIÉDES, S. C. A. **Políticas públicas em alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio - MS**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIEIRA, S. L. **Política educacional em tempos de transição**. (1985-1995). Brasília: Plano, 2000.

VILLANUEVA, L. F. A. *El estudio de las políticas públicas*. Mexico: Miguel Angel Porrúa Grupo Editorial, 1993a.

VILLANUEVA, L. F. A. *Estudio introductorio*. IN: VILLANUEVA, L. F. A. **La implementación de las políticas**. Colección Antologías de Política Pública. Cuarta Antología. México: Miguel Angel Porrúa Grupo Editorial, 1993b.

VILLANUEVA, L. F. A. *Estudio introductorio*. IN: VILLANUEVA, L. F. A. **Problemas públicos y agenda de gobierno**. Colección Antologías de Política Pública. Tercera Antología. México: Miguel Angel Porrúa Grupo Editorial, 1993c.

WILDAVSKY, A. *Setting the public agenda*. In: MAYY, J.; WILDAVSKY, A. *The Policy Cycle*. Traducción al español de Alva Senzek. Beverly Hills-Londres Edits Sage Publications, 1978.

ZALAMENA, J. C. M. **Contrastes nos critérios do IDHM em Tuparendi**: mau desempenho econômico em contraponto aos excelentes índices de educação e longevidade. 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/38136/contrastes-nos-criterios-do-idhm-em-tuparendi-mau-desempenho-economico-em-contraponto-aos-excelentes-indices-de-educacao-e-longevidade>. Acesso em: 04 maio. 2019.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A: INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS POR MUNICÍPIO

## Infraestrutura das escolas municipais com três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental dos municípios pesquisados (2018)

Escolas e Infraestrutura	Alimentação	Água filtrada	Acessibilidade	Biblioteca	Cozinha	Laboratório de informática	Laboratório de ciências	Sala de Leitura	Quadra de esportes	Sala de direção	Sala de professor	Sala de atendimento especial	Equipamentos <sup>96</sup>	Computador uso estudantes	Abastecimento de água	Abastecimento de energia	Destino do esgoto	Destino do lixo
AQUIDAUANA																		
EM Ada Moreira Barros	S	S	S	N	S	S	N	N	S	S	S	N	EP <sub>97</sub>	9	R P	R P	F	CP
Caic Antonio Pace	S	S	S	N	S	S	N	S	S	S	S	N	EP <sub>98</sub>	18	R P	R P	F	CP
EM Antonio Santos Ribeiro	S	S	N	N	S	N	N	N	N	S	S	N	EP <sub>99</sub>	4	R P	R P	F	CP
EM Erso Gomes	S	S	N	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	22	R P	R P	R P	CP
CMA Rotary Club	S	S	S	N	S	S	N	N	S	S	S	N	EP <sub>100</sub>	8	R P	R P	R P	CP
EM Indígena Feliciano Pio	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	0	R P	R P	F	Q
EM Indígena Francisco Farias	S	S	N	N	S	N	N	N	S	N	N	N	EP <sub>101</sub>	0	R P	R P	F	Q
EM Franklin Cassiano	S	S	N	N	S	N	N	S	S	S	S	N	EP <sub>102</sub>	0	R P	R P	F	CP
EM Marisa Nogueira Rosa Scaff	S	S	N	N	S	N	N	N	S	N	N	N	EP <sub>103</sub>	0	R P	R P	F	CP
EM Indígena Polo General Rondon	S	N	N	N	S	N	N	N	N	S	N	N	EP <sub>104</sub>	0	I	R P	F	Q
EM Indígena Polo Lutuma Dias	S	S	N	N	S	N	N	N	S	S	S	N	EP <sub>105</sub>	0	P A	R P	F	Q
EMI Polo Marcolino Lili	S	S	N	N	S	N	N	N	S	S	N	N	EP <sub>106</sub>	0	P A	R P	F	Q

Continua

<sup>96</sup> Os equipamentos referem-se a aparelhos de DVD, retroprojeter, impressora, copiadora, internet e banda larga.

<sup>97</sup> A EM Ada Moreira Barros não possui internet e banda larga.

<sup>98</sup> A EM CAIC Antonio Pace não possui copiadora, retroprojeter e televisão.

<sup>99</sup> A EM Antonio Santos Ribeiro não possui retroprojeter e banda larga para internet.

<sup>100</sup> O CMA Rotary Club não possui impressora e retroprojeter.

<sup>101</sup> A EM Indígena Francisco Farias não possui aparelho de DVD, copiadora e retroprojeter.

<sup>102</sup> A EM Franklin Cassiano não possui impressora, copiadora, internet e banda larga.

<sup>103</sup> A EM Marisa Nogueira Rosa Scaff não possui copiadora, retroprojeter e banda larga para internet.

<sup>104</sup> A EM Indígena Polo General Rondon não possui equipamentos nem banda larga, apenas internet.

<sup>105</sup> A EM Indígena Polo Lutuma Dias não possui copiadora e retroprojeter.

<sup>106</sup> A EMEI Polo Marcolino Lili não possui equipamentos, apenas internet e banda larga.

## Continuação

Escolas e Infraestrutura	Alimentação	Água filtrada	Acessibilidade	Biblioteca	Cozinha	Laboratório de informática	Laboratório de ciências	Sala de Leitura	Quadra de esportes	Sala de direção	Sala de professor	Sala de atendimento especial	Equipamentos <sup>107</sup>	Computador uso estudantes	Abastecimento de água	Abastecimento de energia	Destino do esgoto	Destino do lixo
EM Polo Pantaneira	S	S	N	N	S	N	N	S	N	S	S	N	S	3	P A	R P	F	Q
EM Visconde de Taunay	S	S	N	N	S	N	N	N	N	S	S	N	EP <sub>108</sub>	0	R P	R P	F	Q
LADÁRIO																		
EM Eduardo Malhado	S	S	N	N	S	N	N	N	S	N	S	N	EP <sub>109</sub>	0	R P	R P	F	CP
EM 17 de Março	S	S	S	N	S	N <sub>110</sub>	N	N	S	S	S	N	EP <sub>111</sub>	8	R P	R P	R P	CP
EM Irma Regula	S	S	S	N	S	N	N	N	N	S	S	N	EP <sub>112</sub>	0	R P	R P	F	CP
EM Nelson Mangabeira	S	S	N	N	S	N <sub>113</sub>	N	N	N	S	S	S	EP <sub>114</sub>	2	R P	R P	F	CP
EMR Maria Ana Ruso	S	N	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N	5	P A	R P	F	O
EM Francisco Mendes Sampaio	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	EP <sub>115</sub>	21	R P	R P	F	CP
EM Marques de Tamandaré	S	S	S	S	S	S	N	N	S	N	S	S	EP <sub>116</sub>	6	R P	R P	F	CP
EM Polo Farol do Norte	S	S	N	N	S	N	N	N	S	S	S	S	EP <sub>117</sub>	0	R P	R P	F	CP
EM Professor João Baptista	S	S	S	N	S	S	N	N	S	S	S	S	S	10	R P	R P	F	CP
CORONEL SAPUCAIA																		
EM Fernando de Souza Romanini	S	S	N	N	S	S	N	N	S	S	S	S	S	20	R P	R P	R P	CP
EM Nande Reko Arandu	S	S	N	N	S	N	N	N	S	S	S	S	EP <sub>118</sub>	0	P A	R P	F	CP

Continua

<sup>107</sup> Os equipamentos referem-se a aparelhos de DVD, retroprojeter, impressora, copiadora, internet e banda larga.

<sup>108</sup> A EM Visconde de Taunay não possui impressora, copiadora e retroprojeter.

<sup>109</sup> A EM Eduardo Malhado não possui copiadora e retroprojeter.

<sup>110</sup> Mesmo não possuindo Laboratório de informática, a EM 17 de março disponibiliza aos estudantes 8 computadores para uso.

<sup>111</sup> A EM 17 de Março não possui nenhum equipamento, somente internet e banda larga.

<sup>112</sup> A EM Irma Regula não possui impressora, copiadora, retroprojeter, internet e banda larga.

<sup>113</sup> Mesmo não possuindo Laboratório de informática, a EM Nelson Mangabeira disponibiliza aos estudantes 2 computadores para uso.

<sup>114</sup> A EM Nelson Mangabeira não possui aparelho de DVD, copiadora e televisão.

<sup>115</sup> A EM Francisco Mendes Sampaio não possui copiadora e retroprojeter.

<sup>116</sup> A EM Marques de Tamandaré não possui impressora e copiadora.

<sup>117</sup> A EM Polo Farol do Norte não possui copiadora e televisão.

<sup>118</sup> A EM Nande Reko Arandu não possui copiadora e banda larga para internet.



## Continuação

Escolas e Infraestrutura	Alimentação	Água filtrada	Acessibilidade	Biblioteca	Cozinha	Laboratório de informática	Laboratório de ciências	Sala de Leitura	Quadra de esportes	Sala de direção	Sala de professor	Sala de atendimento especial	Equipamentos <sup>119</sup>	Computador uso estudantes	Abastecimento de água	Abastecimento de energia	Destino do esgoto	Destino do lixo
EM Ruy Espindola	S	S	N	N	S	S	N	N	S	S	S	S	S	16	R P	R P	R P	CP
Mbo Eroy Arandu	S	S	N	N	S	S	N	N	N	S	S	N	EP <sub>120</sub>	11	P A	R P	F	Q
EM Mauricio Rodrigues de Paula	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	EP <sub>121</sub>	24	R P	R P	R P	CP
NOVA ANDRADINA																		
EM Brincando de Aprender Polo	S	N	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	EP <sub>122</sub>	34	R P	R P	R P	CP
EM Antonio Joaquim de Moura Andrade	S	N	S	N	S	S	N	S	S	S	S	N	S	20	R P	R P	F	CP
EM Arco Iris Polo	S	S	N	N	S	S	N	N	S	S	S	S	EP <sub>123</sub>	20	R P	R P	F	CP
EM Mundo da Criança	S	N	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	EP <sub>124</sub>	25	R P	R P	F	CP
EM Prof. Delmiro Salvione Bonin	S	N	N	N	S	S	N	N	S	S	S	S	EP <sub>125</sub>	25	P A	R P	F	Q
EM Prof. Efantina de Quadros	S	S	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	36	R P	R P	R P	CP
EM Luis Claudio Josue	S	N	S	N	S	S	N	N	S	S	S	S	S	35	R P	R P	F	CP
EM Machado de Assis Polo	S	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	EP <sub>126</sub>	15	P A	R P	F	Q
EM Pingo de Gente Polo	S	N	N	N	S	S	N	N	S	S	S	N	S	24	R P	R P	R P	CP
EM Professor João de Lima Paes	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	EP <sub>127</sub>	21	R P	R P	R P	CP

Continua

<sup>119</sup> Os equipamentos referem-se a aparelhos de DVD, retroprojeter, impressora, copiadora, internet e banda larga.

<sup>120</sup> A escola Mbo Eroy Arandu possui impressora, internet e banda larga.

<sup>121</sup> A EM Mauricio Rodrigues de Paula não possui aparelho de DVD, copiadora e televisão.

<sup>122</sup> A EM Brincando de Aprender Polo não possui copiadora e retroprojeter.

<sup>123</sup> A EM Arco Iris Polo não possui copiadora e retroprojeter

<sup>124</sup> A EM Mundo da Criança não possui retroprojeter e banda larga para internet.

<sup>125</sup> A EM Prof. Delmiro Salvione Bonin não possui copiadora e banda larga para internet.

<sup>126</sup> A EM Machado de Assis Polo possui copiadora, retroprojeter e banda larga para internet.

<sup>127</sup> A EM Professor João de Lima Paes não possui DVD, copiadora e retroprojeter.

## Continuação

Escolas e Infraestrutura	Alimentação	Água filtrada	Acessibilidade	Biblioteca	Cozinha	Laboratório de informática	Laboratório de ciências	Sala de Leitura	Quadra de esportes	Sala de direção	Sala de professor	Sala de atendimento especial	Equipamentos <sup>128</sup>	Computador uso estudantes	Abastecimento de água	Abastecimento de energia	Destino do esgoto	Destino do lixo
IVINHEMA																		
EM Rural Benedita Figueiro de Oliveira	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	10	R P	R P	F	CP
EM Professor Sidney Carlos Costa	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	EP <sup>129</sup>	20	R P	R P	F	CP
JAPORÃ																		
EM De Eief Aldeia Guarani Polo	S	N	N	S	S	N	N	N	S	S	S	N	S	0	P A	R P	F	CP
Epmeief Jose De Alencar	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	N	S	15	R P	R P	F	CP

Legenda: CP: Coleta Periódica; RP: Rede Pública; F: Fossa; Q: Queima; PA: Poço Artesiano; S: Sim; N: Não; EP: Em Parte; I: Inexistente; O: Outros.

**Fonte:** organizado pela autora com base em dados extraídos dos Portais Inep e QEdU (2019).

<sup>128</sup> Os equipamentos referem-se a aparelhos de DVD, retroprojetor, impressora, copiadora, internet e banda larga.

<sup>129</sup> A EM Professor Sidney Carlos Costa não possui copiadora.

## APÊNDICE B: DISTORÇÃO SÉRIE-IDADE POR MUNICÍPIO

### Distorção Idade-Série (DIS) dos estudantes em atraso escolar de 2 anos ou mais das escolas municipais com anos iniciais do Ensino Fundamental (2016-2018)

Escola	DIS – (2016-2018)			
	1º EF	2º EF	3º EF	Geral (1º a 5º)
<b>AQUIDAUANA</b>				
EM Ada Moreira Barros	- > 5%	14% > 16%	35% < 21%	25% < 24%
Caic Antonio Pace	4% > 5%	19% > 22%	33% > 38%	29% > 32%
EM Antonio Santos Ribeiro	-	11% > 13%	25% < 20%	30% < 23%
EM Erso Gomes	-	11% < 10%	23% < 18%	21% < 17%
CM EM Alfabetização Rotary Club <sup>130</sup>	-	7%	...	3% < 2%
EM Indígena Feliciano Pio	-	5% > 7%	17% > 9%	17% > 19%
EM Indígena Francisco Farias	-	26% > 50%	50% < 27%	37% > 40%
EM Franklin Cassiano	-	23% < 17%	70% < 50%	40% < 32%
EM Marisa Nogueira Rosa Scaff	-	...	...	-
EM Indígena Polo General Rondon	12% < 5%	23% < 16%	47% < 42%	30% < 29%
EM Indígena Polo Lutuma Dias	- > 13%	13% > 31%	21% < 13%	25%
EMEI Polo Marcolino Lili	7% > 9%	40% < 38%	64% < 30%	46% < 45%
EM Polo Pantaneira	33% < 22%	20% < 8%	41% < 38%	39% < 22%
EM Visconde de Taunay	- > 25%	33% > 50%	20% < 13%	50% < 48%
<b>LADÁRIO</b>				
EM Eduardo Malhado	1% < -	6% > 10%	- > 3%	3% > 5%
EM 17 de Março	-	-	39% < -	28% < 13%
EM Irma Regula	6% < -	7% > 8%	18% > 25%	17% > 22%
EM Nelson Mangabeira	-	10% > 12%	24%	25% > 27%
EMR Maria Ana Ruso	-	10% > 33%	33% < 25%	17% > 24%
EM Francisco Mendes Sampaio	14% < -	4%	29% < 28%	31% < 20%
EM Marques de Tamandaré	-	21% < 13%	26% > 29%	33% < 25%
EM Polo Farol do Norte	-	5% > 10%	21% < 14%	18%
EM Professor João Baptista	6% < 3%	13% > 27%	33% > 36%	25% > 29%
<b>CORONEL SAPUCAIA</b>				
EM Fernando de Souza Romanini	6% > 11%	15% > 28%	46% > 48%	30% > 36%
EM Nande Reko Arandu	13% > 31%	24% > 47%	49% < 37%	32% > 36%
EM Ruy Espindola	5% < 3%	22% > 29%	39% < 20%	29% < 28%
Mbo Eroy Arandu	15% > 20%	36% > 54%	50% < 27%	40%
EM Mauricio Rodrigues de Paula	-	-	52% > 60%	48% > 64%
<b>NOVA ANDRADINA</b>				
EM Brincando de Aprender Polo	-	6% < -	22% < 13%	12% < 9%
EM Antonio Joaquim de Moura Andrade	-	...	...	...
EM Arco Iris Polo	-	17% < -	10% < 8%	8% < 7%
EM Mundo da Criança	-	5% > 7%	11% > 15%	6% > 7%
EM Prof. Delmiro Salvione Bonin	-	33% < 7%	- > 7%	18% < 13%
EM Prof. Efantina de Quadros	- > 3%	8% > 9%	13% > 14%	18% < 17%
EM Luis Claudio Josue	1% < -	12% > 15%	25% > 27%	20%

Continua

<sup>130</sup> O CMA Rotary Club não possui informação da DIS para o ano de 2016.

## Continuação

Escola	DIS – (2016-2018)			
	1º EF	2º EF	3º EF	Geral (1º a 5º)
EM Machado de Assis Polo	-	14% < 6%	11% > 17%	18% < 7%
EM Pingo de Gente Polo <sup>131</sup>	-	4% < 3%	12% < 5%	5%
IVINHEMA				
EM Professor João de Lima Paes	-	8% > 9%	16% < 9%	10% > 11%
EM Rural Benedita Figueiro de Oliveira	- > 30%	21% > 23%	32% > 48%	28% > 33%
EM Professor Sideney Carlos Costa	2% < 1%	18% > 26%	30% > 35%	19% > 26%
JAPORÃ				
EM de Eief Aldeia Guarani Polo	2%	14% < 12%	35%	29% < 21%
Epmeief Jose De Alencar	4% < 3%	15% < 9%	30% < 26%	31% < 22%

Legenda: (<): Decréscimo de DIS de 2016 para 2018; (>): Aumento de DIS de 2016 para 2018;(-): Não apresenta DIS. (...): Não possui turma. Na informação de apenas um percentual: manteve-se o mesmo no período analisado. **Em verde**: percentuais acima de 3% em decréscimo da DIS. **Em laranja**: percentuais acima de 3% em aumento da DIS.

**Fonte:** organizado pela autora com base em dados extraídos dos Portais Inep e QEdU (2019).

<sup>131</sup> A EM Pingo de Gente Polo recebeu o selo “Excelência com Equidade” da Fundação Lemann em parceria com o Itaú BBA, entre as 215 escolas públicas que atendem estudantes de baixo nível socioeconômico e que garantem o aprendizado a eles.

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO *ONLINE*<sup>132</sup>

Faculdade de Educação



A POLÍTICA EDUCACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES À  
GESTÃO DO PROCESSO ALFABETIZADOR DA CRIANÇA  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE  
DOURADOS

Pesquisadora: Prof.<sup>a</sup> Dda. Silvia Cristiane Alfonso Viédes

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alice de Miranda Aranda

E-mail do participante \_\_\_\_\_

## CARTA DE APRESENTAÇÃO E CONVITE AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Por meio deste instrumento e como discente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade da Grande Dourados – Doutorado, sob orientação da prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alice de Miranda Aranda, apresento a pesquisa em desenvolvimento e como tal, convido-o (a) como participante para responder a este questionário. A pesquisa intitula-se “A POLÍTICA EDUCACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES À GESTÃO DO PROCESSO ALFABETIZADOR DA CRIANÇA”, situa-se à Linha de Pesquisa “Política e Gestão da Educação” e vincula-se ao Projeto de Pesquisa “A gestão do processo alfabetizador com enfoque na política educacional: do nacional ao local” fomentado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados (CNPQ/PROPP/UFGD). Tem por tema a gestão do processo alfabetizador e por objeto de pesquisa, os Programas Nacionais Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) em interlocução ao Programa Mais Alfabetização (PMAIfa). O objetivo geral é analisar nas ações da Política Educacional de

<sup>132</sup> Disponível em <https://forms.gle/oXnEcRX6K3FbjkJA>. Acesso em 21 mar. 2021.

Alfabetização, os programas supramencionados e suas implicações à gestão do processo alfabetizador da criança. Frente ao exposto, solicitamos de Vossa Senhoria a colaboração quanto à participação em responder o questionário on-line, viabilizando a alfabetização da criança brasileira como prioridade. Especial agradecimento pela colaboração.

Prof.<sup>a</sup> Silvia Cristiane Alfonso Viédes - Doutoranda em Educação e Prof. Dr<sup>a</sup> Maria Alice de Miranda Aranda - Orientadora.

( ) Declaro que li toda a informação prestada sobre a pesquisa.

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por favor, Leia o termo e assinale o campo abaixo para validar o seu consentimento em contribuir com a pesquisa.

( ) Declaro ter recebido da pesquisadora - Doutoranda Silvia Cristiane Alfonso Viédes, todas as informações necessárias a respeito da pesquisa intitulada “A POLÍTICA EDUCACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES À GESTÃO DO PROCESSO ALFABETIZADOR DA CRIANÇA e concordo em participar da mesma, mantendo minha identidade preservada.



Faculdade de Educação



## QUESTIONÁRIO

1 - Cargo/função

---

2 - Quanto tempo de exercício no cargo/função

---

3 – Município de trabalho:

- Aquidauana
- Coronel Sapucaia
- Ivinhema
- Ladário
- Japorã
- Nova Andradina

4 – Como você observa os processos decisórios da gestão sobre ações voltadas à alfabetização no decorrer dos programas Pnaic/PMalfa?

- São ações de execução do Programa de alfabetização e não iniciativas próprias para atender o local.
- A gestão possui iniciativas próprias para a alfabetização da criança, independente do programa de alfabetização em vigor.
- Não é possível identificar se são ações de iniciativas próprias ou de execução dos programas.
- Não participei no decorrer desses programas.

5. Fundamente sua resposta acima de acordo com seu ponto de vista, por favor.

---

6. Cite um ponto de apoio positivo que a gestão desenvolveu para alfabetização da criança, anterior à pandemia, em tempos de Pnaic/PMAIfa.

---

7. Cite um ponto de fragilidade percebidas que a gestão pode melhorar para atender a alfabetização da criança.

---

8. Qual o tempo considerado apropriado para alfabetizar a criança e por qual motivo?

---

9. Como ocorreu o encerramento das ações do Pnaic e o início das ações do PMAIfa na escola/município?

---

10. Houve iniciativas de formação continuada além das oferecidas pelo Pnaic/PMAIfa à época, concomitantes à essas formações? Comente.

---

11. Qual a sua concepção - se positiva ou negativa transcorrida na alfabetização da criança do Programa Pnaic para o PMAIfa? Comente.

---

12. Qual é o papel do gestor escolar na formação continuada ao processo alfabetizador?

---

13. Para concluir, qual o maior desafio da gestão escolar frente ao processo alfabetizador da criança? \_\_\_\_\_



**APÊNDICE D: RESPOSTAS DOS GESTORES AO QUESTIONÁRIO ONLINE  
TRANSCRITAS *IPSIS LITTERIS***

**Questões de 1 a 3**

Endereço de e-mail	Nominados na Tese	1. Cargo/Função	2. Qual o tempo de exercício no cargo?	3. Qual é o seu município de trabalho?
ed*****@hotmail.com	CAQ-1	Coordenadora pedagógica	Quatro anos	Aquidauana – MS
ma*****@gmail.com	DNA-1	Diretor	5 anos	Nova Andradina – MS
al*****@hotmail.com	DAQ-1	Diretora	5 anos	Aquidauana – MS
em*****o@hotmail.com	DNA-2	Diretor	03 anos	Nova Andradina – MS
si*****@hotmail.com	DNA-3	Diretora	4 anos	Nova Andradina – MS
li*****@hotmail.com	DNA-4	Diretora	Quatro anos e 5 meses	Nova Andradina – MS
re*****1982@gmail.com	DNA-5	Diretora	9 anos	Nova Andradina – MS
qu*****@hotmail.com	DNA-6	Direção Adjunta	5 anos	Nova Andradina – MS
ma*****@gmail.com	CNA-1	coordenadora pedagógica	30 anos	Nova Andradina – MS
sa*****3@gmail.com	CNA-2	Coordenadora Pedagógica	2 anos/20 anos	Nova Andradina – MS
an*****@gmail.com	DNA-7	Diretora	4 anos	Nova Andradina – MS
wa*****@hotmail.com	DNA-8	Diretor	6 anos	Nova Andradina – MS
sa*****@hotmail.com.br	DAQ-2	Diretora	04 anos	Aquidauana – MS
ma*****@hotmail.com	CAQ-2	Coordenadora da Equipe Multidisciplinar da Educação Especial e Inclusiva	6 anos	Aquidauana – MS
rd*****@gmail.com	CNA-3	Cordenadora Pedagógica	20 anos	Nova Andradina – MS
sy*****@gmail.com	DAQ-3	Diretora	1 ano	Aquidauana – MS
ren*****@hotmail.com	CAQ-3	Coordenador pedagógico.	2 anos.	Aquidauana – MS
my*****@gmail.com	CAQ-4	coordenadora pedagógica	3 anos	Aquidauana – MS
se*****2@gmail.com	DAQ-4	Diretor escolar/anos iniciais	4 anos	Aquidauana – MS
sa*****@hotmail.com	DAQ-5	Diretor escolar	33 anos	Aquidauana – MS

Continua

## Continuação

Endereço de e-mail	Nominados na Tese	1. Cargo/Função	2. Qual o tempo de exercício no cargo?	3. Qual é o seu município de trabalho?
sa*****no@hotmail.com	DAQ-6	Direção	Nesse CMEI desde o início do ano letivo	Aquidauana – MS
fa*****r@gmail.com	CAQ-5	Coordenadora Pedagógica	20 horas	Aquidauana – MS
di*****ey@gmail.com	CAQ-6	Coordenador Pedagógico	2 anos	Aquidauana – MS
el*****@live.com	DAQ-7	Diretora	Seis	Aquidauana – MS
ce*****@hotmail.com	CAQ-7	Coordenador Pedagógico	4 anos	Aquidauana – MS
an*****19@gmail.com	DCS-1	Diretora	Professora	Coronel Sapucaia
cl*****@hotmail.com	DCS-2	Diretora	02 anos	Coronel Sapucaia
ci*****@gmail.com	DJA-1	Diretora	Dois anos	Japorã
os*****@hotmail.com	CLA-1	Coordenadora	08 anos	Ladário
el*****@gmail.com	DLA-1	diretor	2 anos e 6 meses.	Ladário
lu*****@gmail.com	CJA-1	coordenação pedagógica.	acima de 2 anos.	Japorã
li*****@gmail.com	DJA-2	DIRETORA ADJUNTA	5 MESES	Japorã
ab*****@hotmail.com	DJA-3	DIRETOR	6 ANOS	Japorã
va*****86@gmail.com	CJA-2	Coordenadora pedagógica	Cinco anos	Japorã

## Questões de 4 a 6

NOMINA DOS NA TESE	4. Como você observa os processos decisórios da gestão sobre as ações voltadas à alfabetização no decorrer dos programas de governo Pnaic/ PMAIfa?	5. Fundamente sua resposta acima de acordo com seu ponto de vista, por favor.	6. Cite um ponto de apoio positivo que a gestão desenvolveu para alfabetização da criança, anterior à pandemia, em tempos de Pnaic e PMAIfa.
CAQ-1	A gestão possui iniciativas próprias para alfabetização da criança independente do programa de alfabetização em vigor	Independente de programas de alfabetização nosso compromisso é alfabetizar nossos estudantes.	Sala de Leitura e professores de apoio a alfabetização
DNA-1	Não participei no decorrer desses programas	Não possuímos os programas	Não possuímos os programas

Continua

## Continuação

NOMINA DOS NA TESE	4. Como você observa os processos decisórios da gestão sobre as ações voltadas à alfabetização no decorrer dos programas de governo Pnaic/ PMAIfa?	5. Fundamente sua resposta acima de acordo com seu ponto de vista, por favor.	6. Cite um ponto de apoio positivo que a gestão desenvolveu para alfabetização da criança, anterior à pandemia, em tempos de Pnaic e PMAIfa.
DAQ-1	São ações de execução do Programa de alfabetização e não iniciativas próprias para atender o local.	O PNAIC foi um projeto desenvolvido inicialmente com 15 estudantes do 1º Ano e 20 estudantes do 2º Ano em Sobral no Ceará, que teve um resultado excelente. Portanto, quando o município de Aquidauana aderiu ao projeto não foi respeitado a quantidade de alunos por turma, os professores participaram do curso porém não se permitiram apropriar-se das teorias que fundamentam o referido projeto.	Os projetos.
DNA-2	A gestão possui iniciativas próprias para alfabetização da criança independente do programa de alfabetização em vigor	A instituição possui metodologias diferenciadas para atender a demanda e clientela desta unidade escolar...e que o programa PMAIfa vem sim ser um suporte ótimo e contribuinte para alfabetização também.	Oficinas, trabalhos como reforço, atendimento coletivo e individualizado com nosso alunado.
DNA-3	Não participei no decorrer desses programas	A escola só tinha primeiro ano e não foi inserida.	Projeto de Leitura em casa "Sacola Viajante"
DNA-4	A gestão possui iniciativas próprias para alfabetização da criança independente do programa de alfabetização em vigor	O programa é muito sucinto, não tem uma base sólida para fundamentar todo o processo de alfabetização, refiro me ao Pmalfa	Em relação ao PMAIfa o ponto positivo refere se a assistente da sala.
DNA-5	A gestão possui iniciativas próprias para alfabetização da criança independente do programa de alfabetização em vigor	Independente de programas procuramos atender as crianças na fase de alfabetização com iniciativas próprias. Ex: Temos estagiárias para dar suporte aos professores, monitoramos esses estudantes com avaliações diagnósticas etc.	Estagiárias
DNA-6	A gestão possui iniciativas próprias para alfabetização da criança independente do programa de alfabetização em vigor	O planejamento de acordo com BNCC	Incentivou em todo tempo, criando ambientes agradáveis a Leitura dentro da própria escola bem como a maleta viajante com algumas regras definidas pelo professor.

Continua

## Continuação

NOMINA DOS NA TESE	4. Como você observa os processos decisórios da gestão sobre as ações voltadas à alfabetização no decorrer dos programas de governo Pnaic/ PMAlfa?	5. Fundamente sua resposta acima de acordo com seu ponto de vista, por favor.	6. Cite um ponto de apoio positivo que a gestão desenvolveu para alfabetização da criança, anterior à pandemia, em tempos de Pnaic e PMAlfa.
CNA-1	A gestão possui iniciativas próprias para alfabetização da criança independente do programa de alfabetização em vigor	Com base na experiência vivenciada no programa do PMALFA, observamos que no referido programa a gestão escolar teve autonomia para desenvolver ações que melhor contribuísse nos processos de alfabetização dentro de sua realidade. No programa anterior denominado PNAIC, a formação já vinha formatada, os professores multiplicadores recebiam a formação e repassavam para os professores alfabetizadores que executavam em suas unidades escolares. Diante do exposto, observamos que foram programas distintos.	No programa do PMALFA a gestão escolar teve autonomia e recurso financeiro disponibilizado pelo MEC para contratar assistente de alfabetização e para adquirir material pedagógico para alfabetização.
CNA-2	A gestão possui iniciativas próprias para alfabetização da criança independente do programa de alfabetização em vigor	Temos como base os programas de alfabetização citados acima , mas vamos traçando nossas próprias metas de alfabetização a serem desenvolvidas no decorrer de cada ano letivo de acordo com o Plano de ação da escola.	Aulas de reforço e projetos de Leitura: sacola viajante.
DNA-7	A gestão possui iniciativas próprias para alfabetização da criança independente do programa de alfabetização em vigor	Os programas citados acima tem uma função estimuladora no processo de estudo e atualização dos professores e desta forma contribuí para os métodos já utilizados por eles.	Desenvolver projetos abordando o letramento e metodologia ativas.
DNA-8	A gestão possui iniciativas próprias para alfabetização da criança independente do programa de alfabetização em vigor	A escola por sua vez possui iniciativa própria, o programa veio para complementar as ações planejadas pelos professores através da Professora Colaborado que muito somou em atender algumas crianças com déficit de aprendizagem	Avaliações diagnósticas.
DAQ-2	A gestão possui iniciativas próprias para alfabetização da criança independente do programa de alfabetização em vigor	As ações são fundamentadas nas políticas educacionais e sempre está de acordo com os programas do governo através do MEC	Formações continuadas. Busca ativa.

Continua

## Continuação

NOMINA DOS NA TESE	4. Como você observa os processos decisórios da gestão sobre as ações voltadas à alfabetização no decorrer dos programas de governo Pnaic/ PMAIfa?	5. Fundamente sua resposta acima de acordo com seu ponto de vista, por favor.	6. Cite um ponto de apoio positivo que a gestão desenvolveu para alfabetização da criança, anterior à pandemia, em tempos de Pnaic e PMAIfa.
CAQ-2	São ações de execução do Programa de alfabetização e não iniciativas próprias para atender o local.	Para mim, o Pnaic foi para nosso município, mais um programa de formação continuada de professores, cuja execução foi cumprida, durante a vigência do programa, como parte (uma tarefa), do que determinava o acordo "colaborativo" firmado entre os entes federativos. O que se vislumbra atualmente são comentários positivos, do processo de formação entre os anos de 2013 a 2014, daqueles orientadores, professores e coordenadores pedagógicos que se identificaram com as estratégias de ensino e de estudos do Pnaic, tornando o mesmo como um divisor de águas para sua formação profissional docente e não apenas "mais" um programa de governo.	Em Educação Especial e Inclusiva, tivemos formação continuada de professores, com encontros mensais tendo como formadores os próprios professores, por meio de estudos de casos e ilhas de saberes. A adaptação do material pedagógico a ser oferecido aos estudantes com necessidades educacionais especiais, fomentou a busca de novas estratégias de ensino e de aprendizagem.
CNA-3	São ações de execução do Programa de alfabetização e não iniciativas próprias para atender o local.	São projetos que auxiliam os professores na elaboração de ações para atender os alunos na alfabetização.	O incentivo e auxílio na elaboração de fichas de Leitura, jogos para alfabetização, jogos e Leitura online
DAQ-3	Não é possível identificar se são ações de iniciativas próprias ou de execução do Programa	O Pnaic e o Pnalf são programas distintos com concepções contrárias, apesar de ambos ofertarem a formação para professores poucas instituições implantaram os programas e continuam no improvisado	A importância do letramento vê multiletramento na alfabetização

Continua

## Continuação

NOMINA DOS NA TESE	4. Como você observa os processos decisórios da gestão sobre as ações voltadas à alfabetização no decorrer dos programas de governo Pnaic/ PMAIla?	5. Fundamente sua resposta acima de acordo com seu ponto de vista, por favor.	6. Cite um ponto de apoio positivo que a gestão desenvolveu para alfabetização da criança, anterior à pandemia, em tempos de Pnaic e PMAIla.
CAQ-3	São ações de execução do Programa de alfabetização e não iniciativas próprias para atender o local.	Oportunizou-se a participação dos docentes em anos iniciais do ensino fundamental (bloco da alfabetização) no curso de formação do PNAIC, sem contudo, nos anos subsequentes, garantir a permanência dos referidos docentes nas classes de alfabetização, sequer ter instituído uma política de rede para monitoramento do trabalho docente em alfabetização após a realização do curso de formação continuada do pnaic. quanto ao programa mais alfabetização, em cumprimento as políticas de governo nacionalmente instituídas, a gestão municipal optou por contratar professores conformação em Normal Médio para as funções de atuarem junto aos professores nas classes de alfabetização, em detrimento da qualificação por formação em nível superior ou participação no programa de formação continuada do PNAIC.	Durante o período de realização do curso de capacitação do PNAIC e os anos que o sucederam ocupava a função de Diretor de escola e, exceto a participação dos professores das classes do bloco de alfabetização no curso de formação continuada do PNAIC, a gestão municipal não desenvolveu nenhuma ação afirmativa para a alfabetização da rede diferente da demandada pela política nacional através do MEC, qual seja, não mais que disponibilizar a Caixa de literatura infantil para o trabalho docente de alfabetização.
CAQ-4	Não é possível identificar se são ações de iniciativas próprias ou de execução do Programa	A direção junto com a equipe docente desenvolve ações d alfabetização de acordo com a realidade local	De forma processual, continua e diagnóstica por meio das atividades diárias
DAQ-4	Não participei no decorrer desses programas	Não participei, por isso não é possível identificar se são ações de iniciativas próprias ou de execução do programa.	Estes programas despertaram nos docentes o interesse em melhorar a capacidade em alfabetizar.
DAQ-5	São ações de execução do Programa de alfabetização e não iniciativas próprias para atender o local.	Os programas nos dão suporte para uma prática diferenciada	As sequências didáticas que trabalhávamos nos cursos foi de grande valia para os professores na questão interdisciplinaridade

Continua

## Continuação

NOMINA DOS NA TESE	4. Como você observa os processos decisórios da gestão sobre as ações voltadas à alfabetização no decorrer dos programas de governo Pnaic/ PMAlfa?	5. Fundamente sua resposta acima de acordo com seu ponto de vista, por favor.	6. Cite um ponto de apoio positivo que a gestão desenvolveu para alfabetização da criança, anterior à pandemia, em tempos de Pnaic e PMAlfa.
DAQ-6	São ações de execução do Programa de alfabetização e não iniciativas próprias para atender o local.	Vejo os programas repassados no âmbito geral e não respeitando a diversidade no qual o aluno está inserido. As vezes nem mesmo o professor aceita ou concebe como verdade e necessário para seu meio cultural..ex: áreas indígenas...assentamentos...ribeirinhos...fazendas e por aí vai.	Não atendemos essa modalidade mas ponto positivo é que para muitos professores novos...inexperientes foi um alicerce para iniciar seu trabalho.
CAQ-5	A gestão possui iniciativas próprias para alfabetização da criança independente do programa de alfabetização em vigor	Sempre em estudo	Estudo
CAQ-6	São ações de execução do Programa de alfabetização e não iniciativas próprias para atender o local.	O Programa foi como uma base de apoio para os professores.	Utilização de recursos disponibilizados para a confecção de materiais complementares.
DAQ-7	São ações de execução do Programa de alfabetização e não iniciativas próprias para atender o local.	São ações pedagógicas que nortearam o trabalho dos professores responsáveis pela alfabetização.	Extrema relevância
CAQ-7	Não é possível identificar se são ações de iniciativas próprias ou de execução do Programa	Na verdade como fazemos parte de uma escola que está localizada em uma comunidade indígena, percebo que todos os anos temos que estar adequando sempre nossa maneira de alfabetizar os alunos.	Acredito que os professores que participaram das formações pideram estar trazendo os conceitos para a prática em sala de aula respeitando sempre a realidade do aluno. Quanto ao PMAlfa, foi um programa que veio para auxiliar o trabalho da alfabetização dos professores, pois ela foi importante pelo fato de dar suporte, nesse caso professores assistentes para os professores regentes, desta forma melhorando um pouco mais o atendimento aos alunos.

Continua

## Continuação

NOMINA DOS NA TESE	4. Como você observa os processos decisórios da gestão sobre as ações voltadas à alfabetização no decorrer dos programas de governo Pnaic/ PMAIfa?	5. Fundamente sua resposta acima de acordo com seu ponto de vista, por favor.	6. Cite um ponto de apoio positivo que a gestão desenvolveu para alfabetização da criança, anterior à pandemia, em tempos de Pnaic e PMAIfa.
DCS-1	A gestão possui iniciativas próprias para alfabetização da criança independente do programa de alfabetização em vigor	No meu ponto de vista eu gostaria que continue ter a formação continuada de professores, alfabetizadores, matérias didático e pedagógico, avaliações e gestão, controle social e mobilização.	Através das palavras presentes na realidade dos alunos, que são decodificador para aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo.
DCS-2	A gestão possui iniciativas próprias para alfabetização da criança independente do programa de alfabetização em vigor	A gestão possui iniciativas próprias e oferece os diversos programas educacionais para complementação das ações em alfabetização, através dos programas oferecidos pelo governo.	Atividades diversificadas, projetos de Leitura, contribuição coletiva de ideias.
DJA-1	Não é possível identificar se são ações de iniciativas próprias ou de execução do Programa	No meu ponto de vista como diretora, avalio que as escolas caminham com as duas situações, tanto da iniciativa próprio e da execução do programa.	Através de muita criatividade Pedagógico.
CLA-1	São ações de execução do Programa de alfabetização e não iniciativas próprias para atender o local.	São ações visando o bem de todos na aprendizagem	Realizações das provinhas no
DLA-1	São ações de execução do Programa de alfabetização e não iniciativas próprias para atender o local.	São programas do governo, com direcionamento, diretrizes e execuções próprias, que propiciam atendimentos aos crianças em fase de alfabetização.	Dar sequência ao atendimento de alfabetização das crianças, apoiar e acompanhar a processo de alfabetização em parceria com o regente.
CJA-1	A gestão possui iniciativas próprias para alfabetização da criança independente do programa de alfabetização em vigor	Cada docente tem seu plano de ação de alfabetização individual sua didática.	Projetos de leituras, técnicas de desenvolvimento de alfabetização.
DJA-2	A gestão possui iniciativas próprias para alfabetização da criança independente do programa de alfabetização em vigor	TODO O DOCENTE TEM SEU PLANO DE AÇÃO INDIVIDUAL, SUA DIDÁTICA, SUA METODOLOGIA DE ENSINO PARA ALFABETIZAR OS ALUNOS.	PROJETOS DE LEITURAS, TÉCNICAS DE DESENVOLVIMENTO PARA ALFABETIZAÇÃO.
DJA-3	A gestão possui iniciativas próprias para alfabetização da criança independente do programa de alfabetização em vigor	TODO DOCENTE TEM SEU PLANO DE AÇÃO INDIVIDUAL, SUA DIDÁTICA, METODOLOGIA DE ENSINO PARA ALFABETIZAR OS ALUNOS.	POSITIVO. PROJETOS DE LEITURA, TÉCNICAS DE DESENVOLVIMENTO, PARA ALFABETIZAR.

Continua



## Continuação

NOMINA DOS NA TESE	4. Como você observa os processos decisórios da gestão sobre as ações voltadas à alfabetização no decorrer dos programas de governo Pnaic/ PMAIfa?	5. Fundamente sua resposta acima de acordo com seu ponto de vista, por favor.	6. Cite um ponto de apoio positivo que a gestão desenvolveu para alfabetização da criança, anterior à pandemia, em tempos de Pnaic e PMAIfa.
CJA-2	A gestão possui iniciativas próprias para alfabetização da criança independente do programa de alfabetização em vigor	Todo o docente tem seu plano de ação individual, sua didática, sua metodologia de ensino para alfabetizar os alunos.	Projetos de leitura, técnicas de desenvolvimento para alfabetização.

## Questões de 7 a 9

NOMINA DOS NA TESE	7. Cite um ponto de fragilidade percebidas que a gestão pode melhorar para atender a alfabetização da criança.	8. Qual o tempo considerado apropriado para alfabetizar a criança e por qual motivo?	9. Como ocorreu o encerramento das ações do Pnaic e o início das ações do PMAIfa na escola/município?
CA-1	Na pandemia a distância	Três anos para efetivar. Amadurecimento e apropriação do conhecimento	De forma gradativa
DNA-1	Trabalho em equipe e diversidades de atividades	3 anos, por considerar a maturidade das crianças	Não possuímos os programas
DAQ-1	Condições de trabalho.	Acredito que não tem um tempo apropriado para alfabetizar, vai depender do meio em que ela está inserida.	Inicialmente as formações do PNAIC foram realizadas pela UFMS para os coordenadores, no final a rede estadual que ministrava a formação. Não teve critérios para os professores alfabetizadores, muitos foram convocados durante um ano e no outro não, os efetivos muitos não quiseram assumir turmas do 1º ao 3º Ano. O PMAIfa foram poucas escolas contempladas com o referido programa.

Continua

## Continuação

NOMINA DOS NA TESE	7. Cite um ponto de fragilidade percebidas que a gestão pode melhorar para atender a alfabetização da criança.	8. Qual o tempo considerado apropriado para alfabetizar a criança e por qual motivo?	9. Como ocorreu o encerramento das ações do Pnaic e o início das ações do PMAIfa na escola/município?
DNA-2	Melhorar a participação da família nas tarefas de casa e participar da vida cotidiana do aluno.	Não existe um tempo apropriado! Existe uma perspectiva da criança completar o ciclo dos três anos ...sendo do 1º ano ao 3º ano do Ensino fundamental para estar sendo alfabetizado nesse pensamento, porém cada aluno possui tb o seu tempo, no que envolve diversos fatores que venha contribuir sua alfabetização.	Ocorreu de forma! Envio de e atividades, relatórios dos trabalhos realizados com as turmas.
DNA-3	Atividades diferenciadas através de jogos e recuperação paralela para os alunos que demoram mais a alcançar a Leitura.	Este tempo pode variar de acordo com a maturidade da criança e suas vivências. O apropriado é que o aluno esteja na hipótese alfabética até os sete anos.	Não participamos
DNA-4	Pouco tempo disponibilizado com a assistente.	Nos três primeiros anos do Ens. Fundamental, alguns se alfabetizam até o segundo ano, mas não são todos.	Não entendi a pergunta. Mas ocorreu com a adesão e encerramento dos programas.
DNA-5	Mais contato com as famílias	Cada criança tem seu tempo próprio.	Ocorreu de forma tranquila. Fizemos varias reuniões antes de iniciar.
DNA-6	Nem todos tem a mesma reciprocidade.	Ao chegar no 4 ano a criança precisa criar,ler e interpretar pequenos textos e interpretar cálculos matemático simples isso é uma visão teórica, porém na prática nem sempre verdadeiro.	Um encontro de todas Unidades participante compartilhando experiência s.

Continua

## Continuação

NOMINA DOS NA TESE	7. Cite um ponto de fragilidade percebidas que a gestão pode melhorar para atender a alfabetização da criança.	8. Qual o tempo considerado apropriado para alfabetizar a criança e por qual motivo?	9. Como ocorreu o encerramento das ações do Pnaic e o início das ações do PMAlfa na escola/município?
CNA-1	No PMALFA: O início tardio do programa, a dificuldade em ter acesso às informações, a carência de formações específicas para o desenvolvimento do programa	O processo de alfabetização tem variáveis que influenciam consideravelmente na aprendizagem da criança, os estímulos que recebe no contexto onde está inserida, o método utilizado pelo professor, o tempo de escolarização anterior ao ensino fundamental e cada criança tem seu tempo, sua capacidade própria de transformar informações em aprendizagem.	O encerramento do PNAIC foi realizado seminário com apresentação dos trabalhos e os resultados obtidos durante o ano letivo. PMALFA - Ocorreu o credenciamento das escolas que fizeram a adesão do programa (todas as escolas municipais de N.A aderiram ao programa); realização do processo seletivo para seleção das assistentes; início dos atendimentos das assistentes nas salas de aulas; no final do ano letivo foi realizado seminário de encerramento juntamente com a coordenadora regional do PMALFA e algumas escolas participantes da rede estadual, por meio de apresentações dos trabalhos realizados.
CNA-2	As crianças que precisam de atendimento especial/ precisamos ter mais suporte para um melhor atendimento e acompanhamento das mesmas.	Todas as crianças, mesmo aquelas com dificuldade de aprendizagem teriam de ser alfabetizadas ao fim do 1º ANO do E. F. Por estarem na idade certa ou seja quanto mais cedo melhor , isso facilitaria e muito o processo de aprender a ler e escrever. Porém existem muitas discussões em torno de tema que mobilizam educadores e geram discussões no âmbito de políticas públicas.	Com um resultado com apontamentos para uma quantidade significativa de crianças nos níveis reais de alfabetização ( Leitura, escrita e matemática )

Continua

## Continuação

NOMINA DOS NA TESE	7. Cite um ponto de fragilidade percebidas que a gestão pode melhorar para atender a alfabetização da criança.	8. Qual o tempo considerado apropriado para alfabetizar a criança e por qual motivo?	9. Como ocorreu o encerramento das ações do Pnaic e o início das ações do PMAIfa na escola/município?
DNA-7	O trabalho com a família, sendo suporte do processo.	Depende de cada indivíduo.	Ocorreu de forma inconsistente, devido a falta de formações e informações, dificuldade de comunicação com os responsáveis pelos programas, acredito que seja devido a troca de governo.
DNA-8	Abandono intelectual da família para com a Criança, muitos deixam de acompanhar seus filhos nas atividades, com PMAIfa no primeiro já que não há provas (avaliações) através da Avaliação Diagnóstico, detectávamos um índice de aprendizagem ou defasagem, através disso podemos focar nos alunos com maior dificuldade para ir para o segundo ano mais preparados.	Cada criança tem seu tempo de aprendizagem e o Professor deve respeitar isso, e buscando meios para despertar a Leitura e aprendizagem	São ótimo programas mas que iniciaram de uma forma que tivemos que aprender e fazer muitos relatórios, aprendemos muito mas encerrou de uma forma rápida, cortando os recursos e com promessa de continuar, fato que não aconteceu...
DAQ-2	Com a pandemia estamos nos esforçando para atender a criança mais sempre vai ter lacunas que precisamos melhorar.	Até o terceiro ano. É a última etapa da alfabetização	Foram desenvolvidas várias oficinas com orientação das formadoras devidamente documentadas. Tivemos oportunidade de conhecer a realidade das outras escolas e cmeis
CAQ-2	-É necessário reestruturar o processo de lotação de professores alfabetizadores no ciclo de alfabetização, pois esse profissional tem que ter além da formação acadêmica, identidade com esse público e com tudo que dele advir; -atender ao estabelecido na Meta 5, o Plano Municipal de Educação; -valorizar os profissionais da Educação; -realizar formação continuada permanente junto aos professores, especialmente aos alfabetizadores.	Para mim não há idade certa para se alfabetizar uma criança, pois cada criança tem seu tempo, recebe estímulos diferentes em espaços e territórios diferenciados.	Desconheço
CNA-3	A falta de incentivo dos pais, a falta de internet para todos.	Alguns podem demorar até três anos, por falta de um ambiente alfabetizado em casa e apoio da família.	Aconteceu, exposição dos projetos realizados na escola.

Continua

## Continuação

NOMINA DOS NA TESE	7. Cite um ponto de fragilidade percebidas que a gestão pode melhorar para atender a alfabetização da criança.	8. Qual o tempo considerado apropriado para alfabetizar a criança e por qual motivo?	9. Como ocorreu o encerramento das ações do Pnaic e o início das ações do PMAIfa na escola/município?
DAQ-3	Que a alfabetização não se dá de forma fragmentada e apenas codificação e decodificação de palavras	3 anos para interpretar, produzir e protagonizar situações	Na verdade o PMAIfa ocorreu na pandemia portanto ainda não podemos avaliar se realmente os professores estão efetivamente colocando o plano em prática
CAQ-3	Uma falha perceptível na gestão pública municipal é a não instituição de um núcleo pedagógico para atendimentos específicos aos interesses da alfabetização com profissionais capacitados para dar suporte teórico e metodológico aos professores alfabetizadores, bem como monitorar o trabalho de alfabetização realizado nas escolas da municipalidade. Decorrido quase uma década da instituição do PNAIC um número considerável de professores que tomaram parte no programa de formação continuada já não integram mais o quadro de docentes, outros sequer desempenharam suas funções nas classes de alfabetização nos anos subsequentes, condicionados pelo sistema de lotação de professores nesta rede pública de ensino. Some-se, ainda, o fato de os professores alfabetizadores dores partilhar em suas horas semanais de trabalho efetivo docente com os regentes de disciplinas afins, Prática de Construção da Leitura e da Escrita e Práticas de Produção de Texto, componentes curriculares para os quais ainda não se definiu uma ementa curricular até a presente data e sequer realizou um curso de formação em serviço para os regentes das referidas disciplinas, de iniciativa própria da gestão municipal. São ações positivas a serem desenvolvidas e que em muito poderão contribuir para o trabalho de alfabetização na Rede.	Considerando-se a obrigatoriedade para os anos de educação infantil relativos ao ensino pré-escolar, dois anos de alfabetização (primeiro e segundo) em condições favoráveis, aqui entendidos, professores capacitados, escolas aparelhadas, sistema de acompanhamento e monitoramento do trabalho em alfabetização a ser realizado e crianças ditas normais devem e podem estar perfeitamente alfabetizadas.	Observando-se ao que preconizava o MEC para o encerramento do programa, realizou-se o seminário e professores alfabetizadores que participaram da formação expuseram seus trabalhos conforme se previa. Uma grande Mostra. Nada mais se viu na prática efetiva dos alfabetizadores, exceto algumas ações isoladas, nada que caracterize que mudanças de conceitos, concepções teóricas e metodologias tenham mudado também. Também muito pouco se observa em mudança da qualidade de alfabetização que se realizava antes e que se realiza após a implementação do Mais Alfabetização, aliás, salientemos que o trabalho burocrático de escrituração do professor monitor do PM alfa é muito maior do que sua presença efetiva como auxiliar do professor alfabetizador, regente da classe.

Continua

## Continuação

NOMINA DOS NA TESE	7. Cite um ponto de fragilidade percebidas que a gestão pode melhorar para atender a alfabetização da criança.	8. Qual o tempo considerado apropriado para alfabetizar a criança e por qual motivo?	9. Como ocorreu o encerramento das ações do Pnaic e o início das ações do PMAIfa na escola/município?
CAQ-4	Oferecendo salas específicas de Leitura	De acordo com nossa clientela indígena no mínimo até o 3 ano ou 5 ano devido ao bilinguismo	Do PNAIC foi excelente muitos alunos foram alfabetizados e as provas do PMAIfa foi um complemento na alfabetização
DAQ-4	Algumas vezes as escolas e famílias ficam muito distantes, isso dificulta a aprendizagem do aluno e consequentemente sua alfabetização. O caminho para melhorar é a aproximação da escola com às famílias e seus contextos de vida. Ganhar a confiança destas famílias e trabalhar com o mesmo objetivo, priorizar a alfabetização do aluno.	O tempo é a infância mesmo, como preconiza a BNCC, entre os 6 e 8 anos. Contudo, cada criança tem o seu tempo, umas são alfabetizadas com mais rapidez, outras demoram um pouco mais.	Ocorreu de forma positiva. Professoras motivadas em colocar em prática o aprendizado recebido.
DAQ-5	Conscientizar os pais que cada aluno tem seu tempo de ser alfabetizado, sem pular etapas	Até o 3º ano a criança tem q estar alfabetizada,	Ocorreu de forma que todos pudessem concluir de maneira aresentavel e satisfatoria
DAQ-6	Conceder à criança espaços abertos...material concreto ou seja aprender fazendo ele mesmo sua construção da aprendizagem.	Depende do estímulo que a criança recebe na família e escola...talvez uns 3 anos para conhecer a família silábica e transpor seu conhecimento dentro de uma nova etapa de conhecimento e compartilhar seu conhecimento no meio escolar.	Para quem está sempre estudando e buscando novas concepções conseguiu se organizar bem, porém para quem tem conceitos arraigados de uma forma de alfabetizar tradicional ficou a colocar que as crianças não aprende porque há muitas mudanças. Isso porque não aceita aplicar novas formas de se alfabetizar.
CAQ-5	Mais tempo para estudos	Horario planejado.	Em equipe
CAQ-6	Abranger outras disciplinas	Três anos, levando em consideração a língua materna	Em 2018
DAQ-7	Oportunizar internet as famílias de baixa renda venerável.	Depende do contexto familiar, sendo por exemplo alguns pais se mantêm presente no processo da formação da criança e apoiam o ensino aprendizagem da criança ao seu desenvolvimento.	O encerramento do projeto educacional atendeu as expectativas na rede municipal.

Continua

## Continuação

NOMINA DOS NA TESE	7. Cite um ponto de fragilidade percebidas que a gestão pode melhorar para atender a alfabetização da criança.	8. Qual o tempo considerado apropriado para alfabetizar a criança e por qual motivo?	9. Como ocorreu o encerramento das ações do Pnaic e o início das ações do PMAIfa na escola/município?
CAQ-7	Saber lidar com as duas maneiras de alfabetizar, em Língua Portuguesa e em Língua Terena	Entendo que o trabalho de alfabetização de uma criança precisa ter no mínimo 06 anos a partir do momento que ela inicia sua vida escolar. Como somos indígenas, entendo que nossas crianças possuem um pouco mais de dificuldade na alfabetização na Língua Portuguesa, afinal essa língua para muitos alunos é considerado como L2	Infelizmente não fiz parte da Ação do Pnaic, portanto me privo de tentar responder esse questionamento. Quanto ao PMAIfa justamente auxiliou por demais o trabalho dos professores regentes.
DCS-1	Trabalhar o livro didático recorte, colagem, leitura coletiva e individual desenvolver a percepção visual e motora dos alunos.	Considera que os alunos evoluíram em leitura e escrita, por motivo que existe muitos alunos que tinham bastante dificuldade por causa desta pandemia.	Socializar o trabalho que os profissionais realizaram com apoio do programa.
DCS-2	Compromisso em dar continuidade aos projetos, ações educacionais.	O tempo apropriado sugere-se os três primeiros anos iniciais, levando em conta que são a fase mais apropriada da aprendizagem, no qual a criança aprende com mais facilidade.	De maneira positiva e gratificante, considerando várias mudanças no planejamento e no adequar os métodos de aprendizagem aos alunos.
DJA-1	Formação de qualificação, principalmente dos docentes.	Desde o início da frequência na escola.	Todas as atividades iniciadas e executadas tiveram resultado positivo.
CLA-1	Traduzir as provas para a língua das crianças em questão	03 anos	Terminou com o início da Pandemia
DLA-1	Acompanhar e usar a tecnologia para construir uma alfabetização significativa.	Cada criança tem seu desenvolvimento único, precisa de apoio, reestruturação e ponderação na Alfabetização. Então, não seria apropriado indicar tempo, mas, criar possibilidades.	Ocorreu tranquilo, sem ocorrência.
CJA-1	A falta de conhecimento dos pais, a diversidade cultural em nossa região (indígenas e paraguaios)	De acordo com a finalidade e do programa o tempo de consolidação do programa era de 3 anos.	De acordo com o cronograma do Pnaic, e as ações foram realizadas com a participação de todos os professores.
DJA-2	A FALTA DE CONHECIMENTO DOS PAIS EM ALFABETIZAÇÃO E A DIVERSIDADE CULTURAL EM NOSSA REGIÃO.	DE ACORDO COM AS FINALIDADES DO PROGRAMA O TEMPO DE CONSOLIDAÇÃO É NO PERÍODO DE 3 ANOS.	DE ACORDO COM O CRONOGRAMA DO PNAIC, E AS AÇÕES FORAM REALIZADAS COM A PARTICIPAÇÃO DE TODOS OS PROFESSORES.

Continua

## Continuação

NOMINADOS NA TESE	7. Cite um ponto de fragilidade percebidas que a gestão pode melhorar para atender a alfabetização da criança.	8. Qual o tempo considerado apropriado para alfabetizar a criança e por qual motivo?	9. Como ocorreu o encerramento das ações do Pnaic e o início das ações do PMAIfa na escola/município?
DJA-3	A FALTA DE CONHECIMENTO DOS PAIS EM ALFABETIZAÇÃO E A DIVERSIDADE CULTURAL EM NOSSA REGIÃO.	DE ACORDO COM AS FINALIDADES DO PROGRAMA O TEMPO DE CONSOLIDAÇÃO É NO PERÍODO DE 3 ANOS.	DE ACORDO COM O CRONOGRAMA DO PNAIC E AS AÇÕES FORAM REALIZADAS COM A PARTICIPAÇÃO DE TODOS OS PROFESSORES.
CJA-2	Falta de onhecimento dos pais em alfabetização e diversidade cultural em nossa região.	De acordo com as finalidades o tempo de consolidação e no período de 3 anos.	De acordo com PNAIC, o cronograma e as ações foram realizadas com a participação de todos os professores.

## Questões de 10 a 13

NOMINADOS NA TESE	10. Houve iniciativas de formação continuada além das oferecidas pelo Pnaic / PMAIfa à época, concomitantes à essas formações? Comente.	11. Qual a sua concepção - se positiva ou negativa transcorrida na alfabetização da criança do Programa Pnaic para o PMAIfa? Comente.	12. Qual é o papel do gestor escolar na formação continuada ao processo alfabetizador?	13. Para concluir, qual o maior desafio da gestão escolar frente ao processo alfabetizador da criança?
CAQ-1	Na escola sempre fazemos formação continuada na escola	O Pnaic na minha opinião tinha mais recursos para a alfabetização	De acompanhar o processo	De acompanhar os professores no processo da alfabetização
DNA-1	A escola sempre trabalhou com formação com os professores	Não possuímos os programas	Papel de orientador e principalmente incentivador.	Fazer com que todos os alunos sejam alfabetizados no menor tempo possível
DAQ-1	Não.	Acredito que faltou critérios para seleção de professores alfabetizadores.	Participar junto com sua equipe.	Precisamos de uma política de estado e não de governo para atender as formações no chão da escola. A cada quatro anos mudam sem ao.menos avaliar o que deu certo.
DNA-2	Não.	Positiva! Foi de grande contribuição para o corpo docente e discentes.	Facilitar, intermediar e orientar quando necessário com objetivos do trabalho ser satisfatório tanto para o Professor, quanto para o aluno.	Criar estratégias para diferentes realidades que existem em nossa comunidade e que contemplem a todos para alcançar o nosso objetivo.

Continua



## Continuação

NOMINADOS NA TESE	10. Houve iniciativas de formação continuada além das oferecidas pelo Pnaic / PMAIla à época, concomitantes à essas formações? Comente.	11. Qual a sua concepção - se positiva ou negativa transcorrida na alfabetização da criança do Programa Pnaic para o PMAIla? Comente.	12. Qual é o papel do gestor escolar na formação continuada ao processo alfabetizador?	13. Para concluir, qual o maior desafio da gestão escolar frente ao processo alfabetizador da criança?
DNA-3	Sim, a Secretaria de Educação do município promove constantemente formações que são ministradas pelos coordenadores pedagógicos.	Apesar não vivenciá-a, acredito que foi muito importante e super positiva.	O gestor deve estar sempre envolvido com o pedagógico, orientando, pesquisando, se atualizando, trazendo suas experiências e participando das formações.	O maior desafio é envolver a família, principalmente dos alunos com mais dificuldades.
DNA-4	Não	O Pnaic era mais estruturado, havia formação continuada para os alfabetizadores.	O papel do gestor em toda formação é viabilizar a participação dos professores.	Identificar possíveis transtornos que afetam o aprendizado dos alunos e encaminha los a profissionais que diagnostiquem possíveis transtornos.
DNA-5	Não recordo.	Toda ajuda é sempre positiva. Mas acho que o programa deveria ter uma carga horária maior.	O gestor deve sempre incentivar seu grupo e buscar alternativas de apoio ao processo de formação continuada.	O apoio da família. Se a família ajudasse a escola a alfabetização seria mais significativa.
DNA-6	Sim, acima citadas	Penso que veio para contribuir foi positivo.	É o grande motivador aquele que muito deseja ver o processo De Alfabetização acontecendo.	Vejo que a criança precisa ser motivada sempre e mesmo assim, é passiva de não acompanhar o ritmo da turma por situações a serem diagnósticas pela equipe pedagógica, da gestão e fora da escola.

Continua

## Continuação

NOMINADOS NA TESE	10. Houve iniciativas de formação continuada além das oferecidas pelo Pnaic / PMAlfa à época, concomitantes à essas formações? Comente.	11. Qual a sua concepção - se positiva ou negativa transcorrida na alfabetização da criança do Programa Pnaic para o PMAlfa? Comente.	12. Qual é o papel do gestor escolar na formação continuada ao processo alfabetizador?	13. Para concluir, qual o maior desafio da gestão escolar frente ao processo alfabetizador da criança?
CNA-1	Sim, a coordenadora do PMALFA da rede municipal realizou oficinas pedagógicas com os coordenadores, professores e assistentes de alfabetização.	Na minha concepção os dois programas foram importantes para essa fase de desenvolvimento dos estudantes (1º e 2º anos), o PMALFA veio complementar a proposta do PNAIC com a inclusão das assistentes e a avaliação diagnóstica imediata (bimestral), oportunizando ao professor trabalhar as habilidades que não foram alcançadas no bimestre.	O gestor deve possibilitar condições necessárias e estimular os profissionais a participarem das formações e propor no espaço escolar momentos de interação, reflexão, Leitura e partilha de conhecimentos e experiências vivenciadas pelos professores.	Observa-se que cada unidade escolar demanda um desafio diferente considerando sua realidade local, são vários desafios: se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propiciar um ambiente de trabalho resiliente entre os profissionais, onde a comunicação escolar otimize o contato entre todos os envolvidos da comunidade escolar, acessibilidade tecnológica, incentivar a engajamento dos pais na rotina escolar, dentre outros.
CNA-2	Não.	Tenho uma visão positiva, tendo em vista que esses programas veio a fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes. O que auxiliou e muito para sabermos o nível de aprendizagem de cada turma de uma maneira geral, para assim traçarmos metas para o domínio da Leitura, da escrita e do cálculo.	O mediador de todo o processo.	Diante do cenário atual que estamos vivenciando são as dificuldades de aprendizagem apresentados, ou seja a ausência de ações profissionais de alfabetização que conduzem à compreensão, pelo estudante, das relações entre oralidade e escrita de difícil realização fora do contexto escolar, em aulas remotas.

Continua

## Continuação

NOMINADOS NA TESE	10. Houve iniciativas de formação continuada além das oferecidas pelo Pnaic / PMAIla à época, concomitantes à essas formações? Comente.	11. Qual a sua concepção - se positiva ou negativa transcorrida na alfabetização da criança do Programa Pnaic para o PMAIla? Comente.	12. Qual é o papel do gestor escolar na formação continuada ao processo alfabetizador?	13. Para concluir, qual o maior desafio da gestão escolar frente ao processo alfabetizador da criança?
DNA-7	Não. Foram trabalhados os programas com foco diário na formação dos professores.	Ponto positivo o estímulo para a atualização dos professores com foco na realidade dos educandos. Ponto negativo. A falta de consistência e durabilidade, aparentemente um plano de governo.	Acompanhar através de portfólios e conselhos de classe o desenvolvimento dos alunos e a participação ativa dos professores.	O participação da família e acompanhar o processo motivando e estimulando o professor no dia-a-dia. Também oferecer meios físicos e tecnológicos para alcançar esse objetivo.
DNA-8	Não ocorreu	Um Professor (Auxiliar) é sonho de Professor Regente, com uma sala de 30 alunos é realmente difícil o Professor trabalhar sozinho e atender todos e ainda dar maior atenção para aquele que está em um ritmo mais lento de aprendizagem, o PMAIla trouxe essa experiência onde todos adoraram, foi uma lástima ter acabado.	Envolver toda comunidade escolar pra que os direcione a novos meios de aprendizagem aos alunos	Fazer o Professor mudar (variar) seu método de ensino e buscar novos meios para despertar a aprendizagem nessa nova geração tecnológica de alunos.
DAQ-2	Sim. Tivemos vários encontros para colocar as ações em prática na sala de aula.	Particpei das atividades do pnaic e foi positiva pois aprendemos novas práticas na sala de aula. Material didático diversificado.	Participar e proporcionar aos professores os materiais necessários para a realização do seu trabalho. Somos uma equipe.	E concluir o processo de alfabetização na idade certa com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.
CAQ-2	Sim. Junto ao grupo de professores que atuam na Educação Especial e Inclusiva.	Pelos registros do Ideb foi negativa. Acredito que isso se deu devido a falta de acompanhamento pedagógico e do monitoramento operacional pelo MEC, à época.	De orientador, visto que por estar nessa função, deveria ter formação acadêmica e mais experiência pedagógica para compartilhar junto à coordenação pedagógica e sua equipe de alfabetizadores.	Entender que as turmas são heterogêneas e, por conseguinte necessário se faz atender a necessidade de cada criança, valorizando seus saberes, seu letramento, fazendo da oralidade o primeiro passo para o encantamento das palavras e seus possíveis registros grafados.

Continua

## Continuação

NOMINADOS NA TESE	10. Houve iniciativas de formação continuada além das oferecidas pelo Pnaic / PMAIfa à época, concomitantes à essas formações? Comente.	11. Qual a sua concepção - se positiva ou negativa transcorrida na alfabetização da criança do Programa Pnaic para o PMAIfa? Comente.	12. Qual é o papel do gestor escolar na formação continuada ao processo alfabetizador?	13. Para concluir, qual o maior desafio da gestão escolar frente ao processo alfabetizador da criança?
CNA-3	Sim	Mais Projetos, mais incentivo na alfabetização	Apoiar e incentivar projetos de alfabetização junto com a coordenação pedagógica.	A participação e o interesse de professores e pais de alunos.
DAQ-3	Houve em parceria com a Sed/MS Implementação do Currículo de MS e Lives sobre as pedagogias participativas /:Paulo Fochi Lídia Hortelino, Maira Dourado e Julia Formosinho	Na nossa concepção foi extremamente negativa pois Pmaif é um metodologia mecânica de codificação e não contribuí para o protagonismo infantil	É muito importante o gestor ter claro qual é sua concepção de educação que embasa seu trabalho pq através destas práticas teremos ações pedagógicas humanizadas de inclusão . Precisamos ter claro o que são Crianças? Infâncias? Quais são os direitos das crianças? A escola atende aos desejos dos pais ou alunos?	A resistência dos educadores em aceitarem a desenvolver a pesquisa com as crianças e desenvolver o protagonismo

Continua

## Continuação

NOMINADOS NA TESE	10. Houve iniciativas de formação continuada além das oferecidas pelo Pnaic / PMAIla à época, concomitantes à essas formações? Comente.	11. Qual a sua concepção - se positiva ou negativa transcorrida na alfabetização da criança do Programa Pnaic para o PMAIla? Comente.	12. Qual é o papel do gestor escolar na formação continuada ao processo alfabetizador?	13. Para concluir, qual o maior desafio da gestão escolar frente ao processo alfabetizador da criança?
CAQ-3	Não. Nenhuma. Entendemos que esta questão já fora anteriormente respondida.	Considerando as ações da gestão pública municipal para as políticas de alfabetização nada há de diferente do que tínhamos antes dos referidos programas e o período pós os referidos programas. Continuamos no mesmo lugar, com pequenas, quase não significativas mudanças.	Entendendo-se o diretor escolar como gestor maior da escola, salientamos que sua função é administrativa, muito embora o fazer pedagógico da escola deva ser de seu conhecimento e responsabilidade. Quanto ao coordenador pedagógico, um cargo de gestão, mas diretamente ligado ao que se ensina e se aprende, tem ele o papel de orientar os professores alfabetizadores nos assuntos de alfabetização, ou seja, é seu papel atuar para a formação continuada do professor em serviço. Deve ele, o coordenador, responsabilizar-se pela formação do professor sob sua orientação no âmbito da escola.	Ter professores capacitados em assuntos de alfabetização para regerem as classes do bloco de alfabetização, com conhecimento teórico, conceituais e prática docente que contemple a alfabetização e o letramento para um ensino de perspectiva interacional. Ter em seu quadro professores que entendam que alfabetizar é preciso, letrar é indispensável. Sem isso, continuaremos vivendo o drama de alunos nos anos da pós alfabetização sem saber ler ou ter autonomia sobre a escrita.
CAQ-4	Sim. Saberes Indígena	Positiva todos os programas veio de encontro como um norte para concretizar a alfabetização de forma efetiva	Dando suporte e conscientizando o docente de estar se atualizando nessa tarefa difícil de alfabetizar	Sair do tradicionalismo

Continua

## Continuação

NOMINADOS NA TESE	10. Houve iniciativas de formação continuada além das oferecidas pelo Pnaic / PMAIfa à época, concomitantes à essas formações? Comente.	11. Qual a sua concepção - se positiva ou negativa transcorrida na alfabetização da criança do Programa Pnaic para o PMAIfa? Comente.	12. Qual é o papel do gestor escolar na formação continuada ao processo alfabetizador?	13. Para concluir, qual o maior desafio da gestão escolar frente ao processo alfabetizador da criança?
DAQ-4	Não, infelizmente não.	Positiva. O programa veio agregar muito na metodologia utilizada pelas professoras no seu dia a dia.	Um papel muito importante e decisivo, pois a formação continuada é um mecanismo que motiva o profissional a melhorar cada dia mais, e agregar aos seus conhecimentos trocas de metodologias. Assim melhorar o processo de alfabetização dos alunos.	Existem vários desafios, contudo a gestão deve estar atenta em todas as partes do processo ensino aprendizagem, seja ela de ordem física ou humana. Oferecer um ambiente acolhedor, pessoal motivado, alegre e bem formado, famílias e alunos comprometidos com o futuro e um mundo melhor, mesmo sem ter a consciência disso ainda. Desta maneira a gestão escolar pode contribuir muito ao processo alfabetizador da criança.
DAQ-5	Sim	Positiva	De suma importância, colocando em prática ações que motivam e melhor a prática do professor, tendo sempre o aluno como foco principal	Maior desafio é entender a criança e a família para poder dar continuidade a um processo educacional e de alfabetização que já vem de casa
DAQ-6	Sim...creio que alguns até aceitaram mas na sua maioria se acomodou no que tínhamos mesmo e ponto final.	Vejo como positiva sim. Os profissionais que aderiram ao programa e conseguiram tirar o melhor de cada programa tiveram um ótimo resultado.	Ser Leitor...incentivador...e investigador nesse processo de mudança	O número de crianças por turma...escassez de material pedagógico...etc...
CAQ-5	Sim	Positiva	Motivação e planejamento	Estar sempre pronta para fazer o melhor.

Continua

## Continuação

NOMINADOS NA TESE	10. Houve iniciativas de formação continuada além das oferecidas pelo Pnaic / PMAIla à época, concomitantes à essas formações? Comente.	11. Qual a sua concepção - se positiva ou negativa transcorrida na alfabetização da criança do Programa Pnaic para o PMAIla? Comente.	12. Qual é o papel do gestor escolar na formação continuada ao processo alfabetizador?	13. Para concluir, qual o maior desafio da gestão escolar frente ao processo alfabetizador da criança?
CAQ-6	Sim, houve com a formação da BNCC	Deu sequência ao programa, que objetiva a alfabetização na idade certa e que é necessário que dê continuidade, pois contribuiu de forma positiva e auxilia o professor a trabalhar estratégias e recurso didáticas diferentes.	Estimular o professor a desempenhar de forma clara e objetiva na alfabetização dos alunos.	Não sei ao certo dizer se é um desafio, mas creio que ainda falta desprendimento do professor em relação aos materiais utilizados, pois é preciso entender que os alunos necessitam de materiais mais dinâmicos e didáticos para assimilarem o que se pretende durante o seu processo de alfabetização.
DAQ-7	Houveram os encontros e de forma construtiva ampliando horizontes no conhecimento e trocas de experiências.	Parcialmente positiva	Extremamente importante haver meios de estudos e capacitações fomentando as ações pedagógicas aos professores responsáveis por alfabetizar.	Administrar sua equipe de trabalho com empatia e humildade nas atribuições acompanhando constantemente a qualidade do processo do ensino aprendizagem que será executado na prática ao universo infantil.
CAQ-7	Quanto ao Pnaic não tenho como responder. Agora quanto ao PMAIla infelizmente não foram feitas formações	Sempre destaco que todo tipo de ação voltada para o bem da vida escolar da criança é positivo, pois desta forma podemos aprender mais nossa maneira de ensinar.	Assim como qualquer profissional, o gestor escolar precisa sempre estar aprendendo e aberto para novas possibilidades. O principal papel é de fortalecer a alfabetização e o ensino aprendizagem dos alunos.	É realmente conseguir alfabetizar de forma total a criança naquilo que é tido como a "Idade certa para a Alfabetização" dela.

Continua

## Continuação

NOMINADOS NA TESE	10. Houve iniciativas de formação continuada além das oferecidas pelo Pnaic / PMAIfa à época, concomitantes à essas formações? Comente.	11. Qual a sua concepção - se positiva ou negativa transcorrida na alfabetização da criança do Programa Pnaic para o PMAIfa? Comente.	12. Qual é o papel do gestor escolar na formação continuada ao processo alfabetizador?	13. Para concluir, qual o maior desafio da gestão escolar frente ao processo alfabetizador da criança?
DCS-1	Sim, houve junto com a secretária do semec.	A minha concepção e positiva pois de acordo do processo de ensino foram amplamente difundidos e princípio de liberdade, nós quais a educação transformou-se direito de todos dever dos estados.	Fazendo sempre a interação da teoria e prática, caminhando para melhoria do ambiente escolar, seja processo de ensino e aprendizagem.	Motivar corpo docente, incluir a tecnologia em sala de aula, incentivar a participação dos pais na rotina, seja democrático, manter os professores motivados com a docência.
DCS-2	Não	Espontaneidade, criatividade e clareza nas atitudes.	Mediador e incentivador.	Adequar a aprendizagem na realidade de cada criança.
DJA-1	Sim, BNCC	Auxilia em mais aprendizagem e desenvolvimento.	Dar apoio p continuar com o que vai ser útil para o funcionamento das atividades na educação.	Participar de todos os processos escolar.
CLA-1	Sim	É um bom programa	Ser um mediador presente	O maior desafio é neste momento de Pandemia, onde o professor as vezes nem conhece o aluno pelo fato das aulas estarem sendo ministradas a distância só com atividades xerocada. Muito complicado saber nem todos os consegue ajudar seus filhos em casa.
DLA-1	Sim, os professores desenvolveram atividades concomitantes, primando pela alfabetização dos alunos.	Positiva, as crianças são curiosas, gostam do novo, participam ativamente das atividades educativas propostas.	Organizar situações educativas para que não aja conflitos de informações, distribuir as demandas de acordo com a proposta do programa em estudo.	Equilibrar, resolver, conhecer os problemas/conflitos sociais, emocionais dos alunos, periodicamente, sabendo que, no outro dia, acontecerá novamente!
CJA-1	Sim. Houve formações oferecidas pela secretaria Municipal de Educação.	Foi positiva , pois os professores colocaram em pratica o que aprenderam durante a formação.	Dar apoio e orientação e suporte didático pedagógico.	É lidar com a falta de escolaridade dos pais onde a maioria são analfabetos ou analfabeto funcionais.

Continua



## Continuação

NOMINADOS NA TESE	10. Houve iniciativas de formação continuada além das oferecidas pelo Pnaic / PMAIfa à época, concomitantes à essas formações? Comente.	11. Qual a sua concepção - se positiva ou negativa transcorrida na alfabetização da criança do Programa Pnaic para o PMAIfa? Comente.	12. Qual é o papel do gestor escolar na formação continuada ao processo alfabetizador?	13. Para concluir, qual o maior desafio da gestão escolar frente ao processo alfabetizador da criança?
DJA-2	SIM. FORMAÇÕES OFERECIDAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.	FOI POSITIVA, POIS OS PROFESSORES COLOCARAM EM PRÁTICA O QUE APRENDERAM DURANTE A FORMAÇÃO.	DAR APOIO, ORIENTAÇÃO E SUPORTE DIDÁTICO PEDAGÓGICO.	É LIDAR COM A FALTA DE ESCOLARIDADE DOS PAIS, ONDE A MAIORIA SÃO ANALFABETOS OU ANALFABETOS FUNCIONAIS.
DJA-3	SIM. FORMAÇÕES OFERECIDAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.	FOI POSITIVA, POIS OS PROFESSORES COLOCARAM EM PRÁTICA O QUE APRENDERAM DURANTE A FORMAÇÃO.	DAR APOIO, ORIENTAÇÃO E SUPORTE DIDÁTICO PEDAGÓGICO.	É LIDAR COM A FALTA DE ESCOLARIDADE DOS PAIS, ONDE A MAIORIA SÃO ANALFABETOS OU ANALFABETOS FUNCIONAIS.
CJA-2	Sim. Formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação.	Foi positiva, pois os professores colocaram em prática o que aprenderam durante a formação.	Dar apoio, orientação e suporte didático pedagógico.	É lidar com uma falta de escolaridade dos pais, onde a maioria são analfabetos ou analfabetos funcionais.

## ANEXOS

## ANEXO A: QUESTIONÁRIO DO DIRETOR - PROVA BRASIL 2017

**Senhor(a) Diretor(a),**

O Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, é composto por dois tipos de instrumentos de avaliação: as provas aplicadas aos estudantes e os questionários socioeconômicos, que devem ser respondidos pelos estudantes, professores e diretores das escolas avaliadas.

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, das práticas gerenciais e do perfil socioeconômico e cultural dos diretores das escolas em que a avaliação está sendo aplicada. Para responder a cada questão deste questionário, preencha, no **CARTÃO-RESPOSTA**, o campo correspondente à alternativa de sua escolha. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta.

A sua colaboração ao preencher este questionário será de grande valia para o êxito da avaliação e para o aprimoramento da educação brasileira.

**QUESTIONÁRIO DO DIRETOR**  
Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2017

**INFORMAÇÕES BÁSICAS** - Estas questões são sobre sua formação, experiência profissional e características funcionais.

**1. QUAL É O SEU SEXO?**

- A** Masculino.  
**B** Feminino.

**2. VOCÊ PODERIA NOS DIZER A SUA FAIXA ETÁRIA?**

- A** Até 24 anos.  
**B** De 25 a 29 anos.  
**C** De 30 a 39 anos.  
**D** De 40 a 49 anos.  
**E** De 50 a 54 anos.  
**F** 55 anos ou mais.

**3. QUAL É A SUA COR OU RAÇA?**

- A** Branca.  
**B** Preta.  
**C** Parda.  
**D** Amarela.  
**E** Indígena.  
**F** Não quero declarar.

**4. QUAL É O MAIS ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE VOCÊ CONCLUIU (ATÉ A GRADUAÇÃO)?**

- A** Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau).  
**B** Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau).  
**C** Ensino Médio - Outros (antigo 2º grau).  
**D** Ensino Superior - Pedagogia.  
**E** Ensino Superior - Curso Normal Superior.  
**F** Ensino Superior - Licenciatura em Matemática.  
**G** Ensino Superior - Licenciatura em Letras.  
**H** Ensino Superior - Outras Licenciaturas.  
**I** Ensino Superior - Outras áreas.

**5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ORTEVE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE (ATÉ A GRADUAÇÃO)?**

- A** Há menos de 2 anos.  
**B** De 2 a 7 anos.  
**C** De 8 a 14 anos.  
**D** De 15 a 20 anos.  
**E** Há mais de 20 anos.

**6. INDIQUE EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ ORTEVE SEU DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR.**

- A** Não conclui o ensino superior.  
**B** Privada.  
**C** Pública Federal.  
**D** Pública Estadual.  
**E** Pública Municipal.

**7. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO DE ENSINO SUPERIOR?**

- A** Não conclui o ensino superior.  
**B** Presencial.  
**C** Semipresencial.  
**D** A distância.

**8. INDIQUE O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.**

- A** Não fez ou não completei curso de pós-graduação.  
**B** Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).  
**C** Especialização (mínimo de 360 horas).  
**D** Mestrado.  
**E** Doutorado.

**9. INDIQUE A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.**

- A** Não fez ou não completei curso de pós-graduação.  
**B** Educação, enfatizando alfabetização.  
**C** Educação, enfatizando linguística e/ou letramento.  
**D** Educação, enfatizando educação matemática.  
**E** Educação - outras ênfases.  
**F** Outras áreas que não a Educação.

**10. COMO DIRETOR QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).**

- A** Até R\$ 937,00.  
**B** De R\$ 937,01 até R\$ 1.405,50.  
**C** De R\$ 1.405,51 até R\$ 1.874,00.  
**D** De R\$ 1.874,01 até R\$ 2.342,50.  
**E** De R\$ 2.342,51 até R\$ 2.811,00.  
**F** De R\$ 2.811,01 até R\$ 3.279,50.  
**G** De R\$ 3.279,51 até R\$ 3.748,00.  
**H** De R\$ 3.748,01 até R\$ 4.685,00.  
**I** De R\$ 4.685,01 até R\$ 6.559,00.  
**J** De R\$ 6.559,01 até R\$ 9.370,00.  
**K** R\$ 9.370,01 ou mais.

**11. ALÉM DA DIREÇÃO DESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?**

- A** Sim, na área de educação.  
**B** Sim, fora da área de educação.  
**C** Não.

**12. CONSIDERANDO TODAS AS ATIVIDADES QUE VOCÊ EXERCE (DENTRO E FORA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO), QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS SE HOUVER).**

- A** Até R\$ 937,00.  
**B** De R\$ 937,01 até R\$ 1.405,50.  
**C** De R\$ 1.405,51 até R\$ 1.874,00.  
**D** De R\$ 1.874,01 até R\$ 2.342,50.  
**E** De R\$ 2.342,51 até R\$ 2.811,00.  
**F** De R\$ 2.811,01 até R\$ 3.279,50.  
**G** De R\$ 3.279,51 até R\$ 3.748,00.  
**H** De R\$ 3.748,01 até R\$ 4.685,00.  
**I** De R\$ 4.685,01 até R\$ 6.559,00.  
**J** De R\$ 6.559,01 até R\$ 9.370,00.  
**K** R\$ 9.370,01 ou mais.

**13. QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL, COMO DIRETOR, NESTA ESCOLA?**

- A** Mais de 40 horas.  
**B** 40 horas.  
**C** De 20 a 39 horas.  
**D** Menos de 20 horas.

**QUESTIONÁRIO DO DIRETOR**  
Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2017

14. VOCÊ ASSUMIU A DIREÇÃO DESTA ESCOLA POR MEIO DE:

- A Concurso público apenas.
- B Eleição apenas.
- C Indicação apenas.
- D Processo seletivo apenas.
- E Processo seletivo e Eleição.
- F Processo seletivo e Indicação.
- G Outra forma.

15. POR QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHOU COMO PROFESSOR(A) ANTES DE SE TORNAR DIRETOR(A)?

- A Nunca.
- B Menos de um ano.
- C 1-2 anos.
- D 3-5 anos.
- E 6-10 anos.
- F 11-15 anos.
- G 16-20 anos.
- H Mais de 20 anos.

16. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ EXERCE FUNÇÕES DE DIREÇÃO?

- A Menos de um ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

17. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É DIRETOR(A) DESTA ESCOLA?

- A Menos de um ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

18. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO?

- A Menos de um ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

19. DURANTE OS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL?

- A Não.
- B Sim.

20. SE VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, COMO VOCÊ AVALIA O IMPACTO DA PARTICIPAÇÃO EM SUA ATIVIDADE COMO DIRETOR(A)?

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

21. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO QUE VOCÊ PARTICIPOU?

- A Não.
- B Sim.

Comando das  
Questões 22 a 25

SE VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, OS SEGUINTE MOTIVOS IMPEDIRAM SUA PARTICIPAÇÃO?

	Não gostaria de ter participado.	Não.	Sim.
22. O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
23. Houve conflito com o meu horário de trabalho.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
24. Não tinha disponibilidade de tempo.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
25. Não houve oferta na minha área de interesse.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

26. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ ORGANIZOU ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NESTA ESCOLA?

- A Não.
- B Sim.

27. QUAL FOI A QUANTIDADE DE DOCENTES DESTA ESCOLA QUE PARTICIPOU DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE VOCÊ ORGANIZOU NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- A Não foram organizadas atividades de formação continuada.
- B Poucos professores.
- C Um pouco menos da metade dos professores.
- D Um pouco mais da metade dos professores.
- E Quase todos ou todos os professores.

**QUESTIONÁRIO DO DIRETOR**  
Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2017

**CARACTERÍSTICAS DA EQUIPE ESCOLAR - Gostaríamos de lhe perguntar sobre as atividades e composição da equipe escolar**

28. QUAL É O PERCENTUAL DE PROFESSORES COM VÍNCULO ESTÁVEL NESTA ESCOLA?

- A Menor ou igual a 25%.
- B De 26% a 50%.
- C De 51% a 75%.
- D De 76% a 90%.
- E De 91% a 100%.

29. O CONSELHO ESCOLAR É UM COLEGIADO GERALMENTE CONSTITUÍDO POR REPRESENTANTES DA ESCOLA E DA COMUNIDADE QUE TEM COMO OBJETIVO ACOMPANHAR AS ATIVIDADES ESCOLARES. NESTE ANO, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO ESCOLAR?

- A Não existe Conselho Escolar.
- B Nenhuma vez.
- C Uma vez.
- D Duas vezes.
- E Três vezes ou mais.

30. ALÉM DE VOCÊ, QUEM PARTICIPA DO CONSELHO ESCOLAR?

- A Não existe Conselho Escolar.
- B Professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis.
- C Professores, funcionários e pais/responsáveis.
- D Professores, alunos e pais/responsáveis.
- E Professores, funcionários e alunos.
- F Professores e pais/responsáveis.
- G Outros.

31. O CONSELHO DE CLASSE É UM ORGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO DE CLASSE?

- A Não existe Conselho de Classe.
- B Nenhuma vez.
- C Uma vez.
- D Duas vezes.
- E Três vezes ou mais.

32. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, COMO SE DEU A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO?

- A Não sei como foi desenvolvido.
- B Não existe Projeto Pedagógico.
- C Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar.
- D Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar.
- E Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar.
- F Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão com a equipe escolar.
- G Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar.
- H Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar.

**POLÍTICAS, AÇÕES E PROGRAMAS ESCOLARES**

Gostaríamos de lhe perguntar sobre as políticas utilizadas para admissão e alocação de alunos, bem como outras atividades desenvolvidas nesta escola.

33. ESTA ESCOLA PARTICIPOU DA PROVA BRASIL DE 2010?

- A Sim.
- B Não.
- C Não sei.

Comando das  
Questões 34 a 36

VOCÊ CONHECE OS RESULTADOS DO SAEB (PROVA BRASIL E/OU ANES) DE 2010?

34. DESTA ESCOLA?

- A Sim.
- B Não.
- C Minha escola não participou.

35. DO SEU MUNICÍPIO?

- A Sim.
- B Não.
- C Meu município não participou.

36. DO SEU ESTADO?

- A Sim.
- B Não.

37. NESTE ANO, QUAL FOI O CRITÉRIO PARA A ADMISSÃO DE ALUNOS NESTA ESCOLA?

- A Prova de seleção.
- B Sorteio.
- C Local de moradia.
- D Prioridade por ordem de chegada.
- E Outro critério.

38. NESTE ANO, COMO FOI A SITUAÇÃO DA OFERTA DE VAGAS NESTA ESCOLA?

- A Após o processo de matrícula, a escola ainda tinha vagas disponíveis.
- B A procura por vaga na escola preencheu todas as vagas oferecidas.
- C A procura por vaga na escola foi um pouco maior que as vagas oferecidas.
- D A procura por vaga na escola superou em muito o número de vagas oferecidas.

**QUESTIONÁRIO DO DIRETOR**  
Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2017

39. NESTE ANO, QUAL FOI O PRINCIPAL CRITÉRIO UTILIZADO PARA A FORMAÇÃO DAS TURMAS NESTA ESCOLA?

- A** Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade).  
**B** Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar).  
**C** Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes).  
**D** Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes).  
**E** Outro critério.  
**F** Não houve critério.

40. NESTE ANO, QUAL FOI O PRINCIPAL CRITÉRIO PARA A ATRIBUIÇÃO DAS TURMAS AOS PROFESSORES?

- A** Preferência dos professores.  
**B** Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação.  
**C** Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida.  
**D** Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta.  
**E** Manutenção do professor com a mesma turma.  
**F** Revezamento dos professores entre as séries.  
**G** Sorteio das turmas entre os professores.  
**H** Atribuição pela direção da escola.  
**I** Outro critério.  
**J** Não houve critério.

41. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA REDUÇÃO DAS TAXAS DE ABANDONO?

- A** Não há ação, embora exista o problema.  
**B** Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema.  
**C** Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios.  
**D** Sim, com resultados satisfatórios.  
**E** Sim, mas ainda não avaliamos o resultado.

42. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA REDUÇÃO DAS TAXAS DE REPROVAÇÃO?

- A** Não há ação, embora exista o problema.  
**B** Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema.  
**C** Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios.  
**D** Sim, com resultados satisfatórios.  
**E** Sim, mas ainda não avaliamos o resultado.

43. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA O REFORÇO ESCOLAR À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS (MONITORIA, AULA DE REFORÇO, RECUPERAÇÃO ETC.)?

- A** Não.  
**B** Sim.

44. NESTA ESCOLA, INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ DISCUTE COM OS PROFESSORES MEDIDAS COM O OBJETIVO DE MELHORAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.

- A** Nunca.  
**B** Algumas vezes.  
**C** Frequentemente.  
**D** Sempre ou quase sempre.

Comando das  
Questões 45 a 49

INDIQUE COM QUAL FREQUÊNCIA SÃO DESENVOLVIDAS AS SEGUINTE ATIVIDADES PARA MINIMIZAR AS FALTAS DOS ALUNOS NESTE ANO E NESTA ESCOLA:

	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
45. Os professores conversam com os alunos para tentar solucionar o problema.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
46. Os pais/responsáveis são avisados por comunicação da escola.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
47. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
48. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
49. A escola envia alguém à casa do aluno.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>

Comando das  
Questões 50 a 55

INDIQUE COM QUAL FREQUÊNCIA VOCÊ DESENVOLVEU AS SEGUINTE ATIVIDADES NESTE ANO E NESTA ESCOLA:

	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
50. Desenvolveu atividades extracurriculares em esporte.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
51. Desenvolveu atividades extracurriculares em artes.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
52. Desenvolveu projetos temáticos (ex: bullying, meio ambiente, desigualdades sociais etc.).	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
53. Neste ano, a escola promoveu eventos para a comunidade.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
54. Os espaços desta escola são utilizados para eventos promovidos pela comunidade.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
55. Neste ano, a comunidade colaborou com trabalho voluntário para esta escola (por exemplo, desenvolvendo atividades, ajudando na manutenção da escola etc.).	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>

**QUESTIONÁRIO DO DIRETOR**  
Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2017

56. QUANTOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS ESTUDAM NESTA ESCOLA NESTE ANO?

- A Nenhum.
- B Entre 1 e 5 alunos.
- C Entre 6 e 10 alunos.
- D Entre 11 e 20 alunos.
- E Mais de 20 alunos.

Comando das  
Questões 57 a 61

AVALIE OS SEGUINTE ASPECTOS EM RELAÇÃO À ACESSIBILIDADE NESTA ESCOLA:

57. A INFRAESTRUTURA DA ESCOLA É ADEQUADA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A Não.
- B Sim, mas pouco adequada.
- C Sim, suficientemente adequada.

58. A ESCOLA POSSUI SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)?

- A Não possui sala de recursos.
- B Sim, mas com poucos recursos.
- C Sim, com recursos suficientes.

59. VOCÊ POSSUI FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A Não.
- B Sim, mas apenas em uma área/deficiência.
- C Sim, em mais de uma área/deficiência.

60. OS PROFESSORES DESTA ESCOLA POSSUEM FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A Não.
- B Sim, mas em número insuficiente.
- C Sim, em número suficiente.

61. OS DEMAIS FUNCIONÁRIOS DESTA ESCOLA POSSUEM FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A Não.
- B Sim, mas em número insuficiente.
- C Sim, em número suficiente.

VISÃO SOBRE A MERENDA ESCOLAR - Gostariamos de saber a sua opinião sobre a merenda oferecida nesta escola.

Comando das  
Questões 62 a 66

EM RELAÇÃO À MERENDA ESCOLAR, COMO VOCÊ AVALIA OS SEGUINTE ASPECTOS:

	Inexistente.	Ruim.	Razoável.	Bom.	Ótimo.
62. Recursos financeiros.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E
63. Quantidade de alimentos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E
64. Qualidade de alimentos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E
65. Espaço físico para cozinhar.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E
66. Disponibilidade de funcionários.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E

VISÃO SOBRE OS PROBLEMAS DA ESCOLA E DIFICULDADE DE GESTÃO - Gostariamos de saber a sua opinião sobre os principais problemas desta escola e as dificuldades que você encontra na gestão escolar.

Comando das  
Questões 67 a 76

O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA FOI DIFICULTADO POR ALGUM DOS SEGUINTE PROBLEMAS?

	Não.	Sim, pouco.	Sim, moderadamente.	Sim, muito.
67. Insuficiência de recursos financeiros.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
68. Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
69. Carência de pessoal administrativo.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
70. Carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
71. Falta de recursos pedagógicos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
72. Interrupção das atividades escolares.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
73. Alto índice de faltas por parte dos professores.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
74. Alto índice de faltas por parte dos alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
75. Alta rotatividade do corpo docente.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
76. Indisciplina por parte dos alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D

**QUESTIONÁRIO DO DIRETOR**  
Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2017

Comando das  
Questões 77 a 80

CONSIDERE AS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA O EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRETOR NESTA ESCOLA:

	Sim.	Não.
77. Há interferência de atores externos em sua gestão?	A	B
78. Há apoio de instâncias superiores?	A	B
79. Há troca de informações com diretores de outras escolas?	A	B
80. Há apoio da comunidade à sua gestão?	A	B

**RECURSOS FINANCEIROS E LIVROS DIDÁTICOS**

Comando das  
Questões 81 a 85

GOSTARIAMOS DE SABER AS FONTES DE RECURSOS QUE CONTRIBUEM PARA O FUNCIONAMENTO DESTA ESCOLA E SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS.

	Sim.	Não.
81. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo federal?	A	B
82. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo estadual?	A	B
83. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo municipal?	A	B
84. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro de empresas ou doadores individuais?	A	B
85. Para a escolha do livro didático, esta escola utilizou o Guia de Livros Didáticos do MEC?	A	B

86. COMO SE DEU A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO NESTE ANO?

- A** Não sei.
- B** Foi escolhido de forma participativa pelos professores.
- C** Foi escolhido por somente alguns membros da equipe escolar.
- D** Foi escolhido por órgãos externos à escola.
- E** Foi escolhido de outra maneira.

Comando das  
Questões 87 a 89

NESTE ANO, NESTA ESCOLA, OCORRERAM AS SEGUINTE SITUÇÕES:

	Sim.	Não.	Não sei.
87. Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas.	A	B	C
88. Faltaram livros para os alunos.	A	B	C
89. Os livros escolhidos foram os recebidos.	A	B	C

**VIOLÊNCIA NA ESCOLA - Gostaríamos de saber sobre a ocorrência de fatos que afetam a segurança nesta escola.**

Comando das  
Questões 90 a 99

SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO ESTE ANO, NESTA ESCOLA:

	Sim.	Não.
90. Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola.	A	B
91. Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.	A	B
92. Você foi vítima de atentado à vida.	A	B
93. Você foi ameaçado por algum aluno.	A	B
94. Você foi vítima de furto (sem uso de violência).	A	B
95. Você foi vítima de roubo (com uso de violência).	A	B
96. Alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcoólica.	A	B
97. Alunos frequentaram a escola sob efeito de drogas ilícitas.	A	B
98. Alunos frequentaram a escola portando arma branca (facas, canivetes etc.).	A	B
99. Alunos frequentaram a escola portando arma de fogo.	A	B



**QUESTIONÁRIO DO DIRETOR**  
Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2017

Comando das  
Questões 100 a 108

NESTA ESCOLA, HÁ PROJETOS NAS SEGUINTE TEMÁTICAS:

	Sim.	Não.
100. Violência.	A	B
101. Os malefícios do uso de drogas.	A	B
102. Racismo.	A	B
103. Machismo e homofobia.	A	B
104. Bullying.	A	B
105. Sexualidade e gravidez na adolescência.	A	B
106. Desigualdades sociais.	A	B
107. Diversidade religiosa.	A	B
108. Meio ambiente.	A	B

ENSINO RELIGIOSO - Gostaríamos de saber sobre as atividades de ensino religioso que ocorreram nesta escola.

Comando das  
Questões 109 a 111

NESTA ESCOLA, O ENSINO RELIGIOSO:

	Não há aula de ensino religioso.	Sim.	Não.
109. É de presença obrigatória.	A	B	C
110. Segue uma religião específica.	A	B	C
111. Nesta escola há atividades para os estudantes que não queiram participar das aulas de ensino religioso.	A	B	C

## ANEXO B: MANIFESTAÇÃO DA ABALF E OUTRAS ENTIDADES SOBRE A PNA



ABAlf - Associação Brasileira de Alfabetização  
Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação  
Campus Pampulha - Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 | Belo Horizonte - MG

### MANIFESTAÇÃO PÚBLICA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO (ABAlf) E OUTRAS ENTIDADES AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação,

A Associação Brasileira de Alfabetização, fundada em 2012, é uma organização que tem como objetivo articular, acompanhar e fomentar pesquisas e políticas públicas, agregando a participação de atores e instituições envolvidos com a temática da alfabetização. A ABAlf tem como princípio manter uma atitude crítica sobre o que ocorre no campo e incentivar o pluralismo teórico e metodológico na abordagem do tema. Em vista disso, desde sua criação, a ABAlf tem atuado na construção de um espaço específico de diálogo em torno da Alfabetização por meio da articulação e intercâmbio com vários grupos e instituições que têm interesses afins, que lutam por uma alfabetização de qualidade para a população brasileira e que assinam essa carta.

Como é de conhecimento de V. Exa., as lutas pela universalização da alfabetização no Brasil e no mundo são comuns a vários segmentos sociais e uma constante na pauta das ações políticas, científicas e pedagógicas há várias décadas. Isso pode ser comprovado nos inúmeros relatórios da UNESCO, nos movimentos de educação popular, nas políticas de alfabetização brasileiras e, mais recentemente, em várias metas e estratégias do Plano Nacional de Educação. Ainda que reconheçamos os avanços obtidos a partir dessas lutas, somos cientes das inúmeras dificuldades que persistem na superação desse desafio. Portanto, reiteramos nossa posição de ter a alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos como prioridade no campo das políticas públicas de Estado.

Ter a alfabetização como prioridade implica, de um lado, um olhar retrospectivo sobre o alcance de estratégias que foram sendo empregadas ao longo do tempo. Por outro lado, as estratégias devem dialogar com os problemas de um dado momento histórico, analisando-se e levando-se em conta os fenômenos e as características próprios desse período. Há uma ideia

amplamente difundida de que a alfabetização não avança no Brasil. Essa conclusão equivocada resulta da análise isolada de índices, que desconsidera uma comparação essencial entre séries históricas. Por exemplo, do final do século XIX até as primeiras décadas do século XXI passamos de 17,7% de alfabetizados (primeiro censo de 1872, sem computar a população escrava) para 93% da população com 15 anos ou mais de idade (IBGE, 2017).

Como explicar o que alterou os índices ao longo desses anos e em cada período histórico? Certamente, contribuíram para esses resultados, a melhoria das condições de vida e a diminuição da pobreza, aliadas ao aumento do tempo de escolarização e à mudança dos níveis de escolarização de cada geração familiar. Além disso, foi fundamental a presença do Estado, na elaboração e fomento de políticas públicas que resultaram em uma maior qualificação dos professores; no acesso a materiais didáticos, cada vez mais bem elaborados, graças à avaliação e distribuição de livros e materiais didáticos; uma política de Estado, bem como no avanço das ciências que embasam as ações pedagógicas, no cotidiano das salas de aula. Enfim, ao analisar o fenômeno da alfabetização no Brasil, constatamos que as soluções encontradas ao longo da história são complexas e não ocorreram isoladamente.

Importante ainda salientar que a alfabetização não se constitui como uma aquisição individual, apenas. Trata-se, isso sim, de um direito social que fomenta inúmeros outros direitos. Compreendida como um direito de todos, a alfabetização exige que a escola, como instituição social, cumpra seu papel de ensinar os princípios básicos da escrita alfabética, mas, também de promover conhecimentos que possibilitem, aos indivíduos e aos respectivos grupos, utilizar a escrita como prática social, em contextos os mais diversos. Se existe uma alfabetização como conjunto de habilidades, essa só se desenvolve plenamente se os indivíduos e grupos fazem uso efetivo dessas habilidades.

As lutas da sociedade brasileira, que tiveram como prioridade a alfabetização, construíram um sólido e vigoroso acúmulo pedagógico e científico. Nessa construção, consolidou-se uma pedagogia da alfabetização, que não nega sua faceta fonológica e traz evidências de que, para ensinar a escrita alfabética, todos os métodos tiveram que lidar com as lógicas que compõem o sistema alfabético: as letras, os sons, as sílabas e suas relações. Assim, não existe apenas um método para essa abordagem. A mesma história prova que todos esses elementos constitutivos do processo de apropriação da linguagem escrita precisam ser tratados de forma sistemática e articulada no ensino, considerando o que sabemos sobre os objetos que ensinamos, os sujeitos – como vivem, o que são, o que sabem e como aprendem - e os

contextos de uso da escrita, porque quanto mais sentido tiverem as palavras e textos, mais alcançamos os sujeitos da aprendizagem e melhores condições lhes serão asseguradas para atuar como cidadãos.

Nessa trajetória ficou evidente que as soluções não são simples. Sem considerar a dinâmica cultural em que a escrita tem seu uso e valor, e também os fatores que excluem vários grupos sociais desse processo e o porquê dessa exclusão, não há supostos métodos milagrosos. Em termos metodológicos, a história da pedagogia nos mostra que cada vez que um “método milagroso” foi anunciado, na mesma proporção, ocorreu a negação do acúmulo prático e teórico que permitia ver os limites e possibilidades de cada um deles. O retorno a uma única metodologia, aplicada em algum contexto específico, não respeita evidências históricas de seu relativo sucesso para alguns e relativo fracasso para outros, em dada época. Por esse motivo, a Constituição Federal, no seu inciso III, art. 206, sabiamente, determina que o ensino será ministrado com base no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

A alfabetização, como campo de pesquisa e como ação pedagógica, é multifacetada e, portanto, supõe um conjunto articulado de saberes. A disputa entre concepções e métodos não pode obscurecer a finalidade de alcançarmos, por todos os meios, os sujeitos e grupos que têm direito de se alfabetizar.

Nessa perspectiva, faz-se urgente dar continuidade ao que vimos construindo ao longo da história da alfabetização neste País, visando promover ações, projetos e programas que se constituam como políticas de Estado e, dessa forma, não possam sofrer descontinuidades.

Reiterando nosso compromisso de assegurar que a alfabetização seja prioridade compartilhada por grupos da sociedade civil, gestores e servidores públicos, e assumindo uma vez mais, nosso dever como pesquisadores, especialistas da área, servidores públicos que vêm colaborando historicamente com as políticas estatais e com os alfabetizadores brasileiros, colocamo-nos à disposição para estabelecer um diálogo com V. Exa. e sua equipe, responsável pela Secretaria de Alfabetização, para discussão e proposições para a política de alfabetização no País.

Belo Horizonte, 14 de janeiro de 2019.

Assinam esta manifestação:

1. Ação Educativa por Maria Virginia Freitas
2. Área Formação Pedagógica e Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul(UFRGS) por Marília Forgearini Nunes e Renata Sperrhake
3. Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) por Miguel Oliveira Jr.
4. Associação Cidade Escola Aprendiz por Paula Patrone
5. Associação de Leitura do Brasil (ALB) por Claudia Beatriz de Castro Nascimento Omettoe Anderson Ricardo Trevisan
6. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) por AndreaBarbosa Gouveia
7. Associação RedSOLARE Brasil por Marilia Dourado
8. Avante - Educação e Mobilização Social por Maria Thereza Marcilo
9. Campanha Nacional pelo Direito à Educação por Daniel Cara
10. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de MinasGerais (UFMG) por Francisca Izabel Pereira Maciel
11. Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária (CEDAC) por Maria TerezaPerez Soares
12. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)por Anna Helena Altenfelder
13. Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) por Telma Ferraz Leal
14. Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil (CELLIJ) da Universidade EstadualPaulista (UNESP) por Renata Junqueira
15. Comitê Capixaba da Campanha Nacional pelo Direito à Educação por Sumika Soares deFreitas Hernandez Piloto
16. Comitê Gestor Local de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR) e da Rede Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por Sônia Maria dos Santos
17. Educação, Leitura e Escrita (EDULE) da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão (UFG - Catalão) por Selma Martines Peres e Maria Aparecida Lopes Rossi

18. Escola do Bairro por Gisela Wajskop
19. Fórum Baiano de Educação Infantil
20. Fórum Catarinense de Alfabetização por Lourival José Martins Filho e Maria Aparecida Lapa Aguiar
21. Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará por Elizabeth Orofino Lucio
22. Fórum de Educação Infantil de Santarém (FEIS)
23. Fórum de Educação Infantil do Ceará (FEIC)
24. Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR)
25. Fórum de Educação Infantil do Rio Grande do Norte
26. Fórum de Educação Infantil Zona da Mata Mineira
27. Fórum Estadual de Alfabetização do estado do Rio de Janeiro (FEARJ) por Elaine Constant
28. Fórum Estadual de Educação Infantil de Rondônia
29. Fórum Gaúcho de Educação Infantil
30. Fórum Mato-Grossense de Alfabetização por Bárbara Cortella Pereira de Oliveira
31. Fórum Matogrossense de Educação Infantil (FMTEI)
32. Fórum Mineiro de Alfabetização por Valéria Barbosa Resende
33. Fórum Mineiro de Educação Infantil
34. Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro
35. Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE) da Universidade Federal de Pelotas por Ana Ruth Moresco Miranda e Marta Nörnberg
36. Grupo AULA: Alfabetização, Linguagem e Ensino da Universidade Federal do Rio Grandedo Sul (UFRGS) por Luciana Piccoli
37. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GEPEL) da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) por Geisa Magela Veloso
38. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) por Dinéia Maria Sobral Muniz
39. Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar (GEPPEGE)

- da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) por Márcia Jacomini
40. Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem oral, leitura e escrita na Infância (GEPLOLEI) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) por Bárbara Cortella Pereira de Oliveira
  41. Grupo de Estudo em Alfabetização e Letramento (GEALI) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) por Gabriela Medeiros Nogueira e Silvana Maria Bellé Zasso
  42. Grupo de Estudos e Pesquisa Didática e Prática Docente (GEPEDIDO) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) por Simone Regina Manosso Cartaxo
  43. Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização e Letramento por Atos de Leitura (GEP-Alfaetri) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) por Marise Marçalina de Castro Silva Rosa
  44. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) por Maria Herminia Laffin
  45. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) por Sinara Almeida da Costa
  46. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) por Marlene Oliveira dos Santos
  47. Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância Teoria Histórico-Cultural (GEPLEI-THC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) por Regina Marques de Souza e Ana Lucia Espíndola
  48. Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPISA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Maria de Fátima Cardoso Gomes
  49. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Ana Maria de Oliveira Galvão
  50. Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância (EnlaCEI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Vanessa Ferraz Almeida Neves
  51. Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias (GEIN) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por Simone Albuquerque
  52. Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL) por Luciani Tenani

53. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Dalila Andrade Oliveira
54. Grupo de Estudos, Crianças, Infâncias, Cultura e Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) por Denise Maria de Carvalho Lopes e Maria de Fátima Carvalho
55. Grupo de Pesquisa “Conversa de Professor” da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) por Márcia Lisbôa
56. Grupo de Pesquisa Alfabetização, letramento e letramento matemático (ALEM) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) por Ana Lúcia Espíndola e Regina Aparecida Marques de Souza
57. Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) por Norma Sandra de Almeida Ferreira
58. Grupo de Pesquisa Avaliação de Políticas Educacionais da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) por Maria Angélica Pedra Minhoto
59. Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente (NAPE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) por Alba Regina Battisti de Souza
60. Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL/CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Guilherme Trielli Ribeiro
61. Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA/CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Sara Mourão Monteiro
62. Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GPEALE) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) por Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
63. Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) por Cancionila Janzkovski Cardoso
64. Grupo de Pesquisa em Didática da Língua Portuguesa da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) por Artur Gomes de Moraes
65. Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) por Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
66. Grupo de Pesquisa História da Educação e do Ensino de Leitura e Escrita no Brasil



- (GPHEELLB) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) por Maria do Rosario LongoMortatti
67. Grupo de Pesquisa História da Educação: intelectuais, instituições, impressos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) por Mirian Jorge Warde
  68. Grupo de Pesquisa História, Cultura e Memória de professoras Alfabetizadoras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por Sônia Maria dos Santos
  69. Grupo de Pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) por Sonia Kramer
  70. Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) por Márcia Cabral da Silva
  71. Grupo de Pesquisa Linguagem, Cultura e Práticas Educativas (LHEP) da Universidade Federal Fluminense (UFF) por Cecilia Maria Aldigueri Goulart
  72. Grupo de Pesquisa Linguagem, Infâncias e Escola (LINFE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) por Hilda Micarello
  73. Grupo de Pesquisa Linguagem, Memória e Subjetividade (GPLIMES) da Universidade de São Paulo (USP) por Elizabeth dos Santos Braga
  74. Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) por Ana Luiza Bustamante Smolka
  75. Grupo de Pesquisa sobre Livro Didático de Português da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) por Clécio dos Santos Bunzen Júnior
  76. Grupo de Pesquisas em Ensino de Línguas e Formação de Professores da Universidade de São Paulo (USP) por Emerson de Pietri
  77. Grupo de Trabalho de Fonética e Fonologia vinculado à Associação Nacional de Pesquisa em Linguística e Literatura (ANPOLL) por Luciani Tenani
  78. Grupo de Trabalho de Política Educacional da Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP) por Márcia Jacomini
  79. Grupo Oralidade, Leitura e Escrita (GOLE) por Claudemir Belintane
  80. GT 10: Alfabetização, Leitura e Escrita da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) por Eliane Teresinha Peres
  81. Instituto Avisa Lá Formação Continuada de Educadores por Cisele Ortiz

82. Laboratório de Alfabetização e Heterogeneidades da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por Patrícia Camini
83. Laboratório de Educação (LABEDU) por Beatriz Cardoso
84. Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) por Patrícia Corsino e Ludmila Thomé de Andrade
85. Laboratório Integrado de Alfabetização (LIA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ) Elaine Constant
86. Laboratório Sertão das Águas: alfabetização, leitura, escrita, literatura, formação e trabalho docente da Universidade Federal do Pará por Elizabeth Orofino Lucio
87. Leitura e Escrita na Primeira Infância (LEPI) da Universidade Federal de Minas Gerais(UFMG) por Mônica Correia Baptista
88. Linguagem e Cognição em Salas de Aula de Ciências da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Eduardo Mortimer
89. Linguagem, Educação, Sociedade, Formação Inicial e Continuada de Professores da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) por Adelma das Neves Nunes Barros Mendes
90. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)
91. Núcleo de Educação e Infância (NEI) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) por Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos
92. Núcleo de Educação Infantil, Alfabetização e EJA (NEIAPE) da Universidade Federal deUberlândia (UFU) por Valeria Aparecida Dias Lacerda de Resende
93. Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE) da Universidade Federaldo Rio Grande (FURG) por Maria Renata Alonso Mota
94. Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa (NEPALP) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) por Nelita Bortolotto
95. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita (NEPALES) daUniversidade Federal do Espírito Santo (UFES) por Cláudia Maria Mendes Gontijo
96. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) por Gizele de Souza

97. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infâncias e Educação Infantil (NEPEI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Levindo Diniz Carvalho
98. Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática (NEALM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) por Evangelina Faria
99. Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) por Cleuza Maria Sobral Dias
100. Núcleo de Estudos em Pesquisa e Extensão em Políticas Públicas, Educação, Juventude e Infância (JIPPSE) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) por Fernanda Nunes
101. Núcleo de Estudos sobre Cultura Escrita Digital (NEPCED/CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Mônica Dayse Araújo
102. Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (NEPESSI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) por Leila da Franca Soares e Silvanne Ribeiro Santos
103. Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura (NIPELL) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) por Fernando Rodrigues de Oliveira
104. Programa Arte e Diferença - Grupo de Estudos Corpos Mistos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por Mônica Rahme
105. Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE) da Universidade Federal Fluminense (UFF) por Dayala Vargens
106. Programa de Educação Tutorial (PET) Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) por Clecio dos Santos Bunzen Júnior
107. Programa de Português para Estrangeiros (PPE) - Projeto Laboratório de Migração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por Gabriela da Silva Bulla, Rodrigo Lages e Silva e Margarete Schlatter
108. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil por Mônica Correia Baptista
109. Rede Escola Pública e Universidade (REPU) das Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

110. Rede Estadual Primeira Infância da Bahia por Ana Olíva Marcílio
111. Rede Nacional Primeira Infância por Míriam Cordeiro
112. Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte, MontesClaros e Ouro Branco (Apubh) por Maria Stella Brandão Goulart
113. União Dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (UNDIME/MG)

## ANEXO C: POSICIONAMENTO DA ABALF FRENTE AO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO "TEMPO DE APRENDER"



### Posicionamento da ABAlf frente ao Programa de Alfabetização "Tempo de Aprender"

Para: **UNDIME E CONSED**

Prezados(as) Representantes,

Desde que a discussão sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA) teve seu início, com a criação da Secretaria de Alfabetização pelo Ministério da Educação, a ABAlf, como representante de milhares de professores(as) alfabetizadores(as), que vivem a escola no seu mais diverso e desafiador cotidiano, tem se colocado à disposição para o diálogo na intenção de contribuir.

No entanto, essas iniciativas não têm recebido retorno por parte dos agentes do Governo Federal. A título de exemplo, a ABAlf escreveu Carta, em janeiro de 2019, solicitando esse diálogo, a qual não obteve resposta; fez convite para a mesma Secretaria compor mesa no IV Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado em agosto de 2019, em Belo Horizonte, o qual foi recusado; enviou e publicou Carta Aberta, construída no mencionado Congresso, com a voz de mais de 700 participantes e, novamente, não houve aceno algum de diálogo.

Afirmamos que a intenção sempre foi construir juntos políticas para a área, afinal a ABAlf agrega centenas de atores/atrizes que atuam com alfabetização em todo o país e que têm contribuído, nas últimas décadas, com novos paradigmas – teóricos e práticos – de alfabetização.

Em continuidade com a mobilização em torno dos pressupostos da PNA, a Revista Brasileira de Alfabetização publicou um número especial em 2019, com a visão de mais de 20 pesquisadores brasileiros.

A despeito desses esforços, nasceu unilateralmente o “Tempo de Aprender”, um programa de alfabetização que se propõe abrangente, cujo propósito, segundo consta nos documentos oficiais, seria o de enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no País, entre as quais, destacam-se: “déficit na formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; falta de materiais e de recursos estruturados para alunos e professores; deficiências no acompanhamento da evolução dos alunos; e baixo incentivo ao desempenho de professores alfabetizadores e de gestores educacionais.”

Sobre a PNA do atual governo, a ABAlf tece algumas ponderações e solicita apoio para evitar retrocessos e mais rupturas que, historicamente, têm ocorrido com as políticas públicas de alfabetização no Brasil.

1- O que está sendo considerado pela PNA como “estado da arte em alfabetização” exclui tanto o histórico de pesquisas nacionais e internacionais desenvolvidas na área, quanto sua abrangência. Ao focalizar prioritariamente pesquisas do campo das ciências da cognição, a proposta explícita o seu reducionismo, revelando uma visão estreita e sectária do campo educacional, que é, ao revés, multi e interdisciplinar. Mais que desconsideração, há uma desqualificação das pesquisas desenvolvidas no Brasil com a pluralidade de enfoques científicos, que lhe é pertinente. Tema que já foi amplamente debatido por diferentes pesquisadores associados à ABAlf;

2- O levantamento das “principais causas das deficiências da alfabetização no Brasil”, conforme mencionado em

documentos do Governo Federal, é assunto a ser abordado a partir de resultados de pesquisas acadêmicas amplas, cujas análises possam abarcar tanto aspectos qualitativos quanto quantitativos. O levantamento que embasou as ações do referido programa não cita tais estudos, o que evidencia ser uma proposta baseada em impressões parciais, restritas e descontextualizadas;

3- Quanto ao déficit da formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores, vale destacar que há metas do Plano Nacional de Educação – PNE que dizem respeito à alfabetização e à formação de professores(as), que não foram cumpridas. Seria necessário avaliar se as condições prescritas em lei, tais como a formação em nível superior e a garantia de 1/3 da carga horária docente para atividades de planejamento e formação estão sendo cumpridas em todo o território nacional. Além disso, é importante destacar a relevância de se considerar a história das políticas de formação continuada para professores(as) alfabetizadores(as). Mais recentemente, menciona-se o PNAIC, que vigorou de 2012 a 2018, atingiu todos os estados da federação e obteve avaliação extremamente positiva daqueles e daquelas que estão em sala de aula alfabetizando crianças e adultos, os quais foram privados desse direito. Ao desconsiderar o PNAIC, o atual governo se coloca numa postura arrogante, prepotente e desrespeitosa não apenas com os entes federados que o apoiaram, mas com todos(as) os(as) professores(as) que têm se empenhado em desenvolver o sua docência apesar das precárias condições a que estão sujeitos(as).

4- As carências que se observam na educação brasileira não se reduzem a “materiais estruturados” ou à imposição de metodologias para tutelar os(as) professores(as). As maiores carências são de condições adequadas de infraestrutura, salariais e de ações formativas que considerem os saberes dos(as) professores(as) e os(as) coloquem como autores(as) e protagonistas de seu trabalho, como o fez o PNAIC, cujo material se construiu por várias mãos de professores(as) formadores(as) e de professores(as) das universidades, respeitando ainda as diversidades (geográfica, cultural e linguística) que compõem nosso País. 5- Vale destacar que o PNLD e o PNBE, ao longo dos últimos anos, tiveram editais alinhados à legislação brasileira, de ampla divulgação, com critérios transparentes. A seriedade e o rigor metodológico impostos pela seleção realizada no âmbito das universidades favoreceram a melhoria da qualidade das publicações, a lisura em todo processo de seleção, compra e distribuição de livros. Ao se falar em reestruturar o PNLD para o PNA, criando articulação com o último no ano da educação infantil, nomeando comissões de analistas que não são da área, cria-se um rompimento com todos os editais e formas de conduta que se consolidaram no programa. Portanto, desconsiderar os critérios éticos e técnicos da seleção, favorecendo tendências teórico-metodológicas é um retrocesso inaceitável, especialmente, quando estamos diante de recursos públicos volumosos. 6. Falar de Deficiências no acompanhamento da evolução dos(as) alunos(as), concebendo que esse acompanhamento deve se proceder por testes mecânicos de leitura em voz alta para verificação de “fluência em leitura oral como habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia” é retroceder a tempos em que se privilegiava a noção mecânica de aquisição de um código e desconhecer o processo que envolve a alfabetização numa perspectiva de letramento e de leitura como prática social, cuja fluência é um dos aspectos, numa complexa cadeia que envolve o processo de leitura. As escolas têm mecanismos os mais diversos para verificar.

7- Resolver o baixo incentivo ao desempenho de professores(as) alfabetizadores(as) e de gestores(as) educacionais com “premiação” é retroceder ao Behaviorismo do esforço/ recompensa e sugerir que se a alfabetização tem déficits é por “falta de esforço” dos(as) professores(as). É desconhecer as realidades sociais diversas da população brasileira enfrentadas por alunos(as) e seus/suas professores(as) cotidianamente, tais como escolas sem banheiros, alunos que remam e caminham quilômetros até suas escolas, muitas vezes sem infraestruturas adequadas, falta de equipamentos e materiais pedagógicos essenciais e violência urbana.

Não há melhor incentivo que salário e condições de trabalho dignos!

Diante do exposto, a ABalf reitera as contribuições da UNDIME e do CONSED para uma política solidária e eficiente de alfabetização. Uma política que considere discentes e docentes no seu planejamento e na sua realização. Uma política que:

1. Na sua elaboração e no seu desenvolvimento, respeite os contextos, a diversidade e as características dos( as) estudantes;
2. Assegure a diversidade de metodologias e estratégias didático-pedagógicas que constituem a complexa área da alfabetização;
3. Respeite os ritmos dos(as) estudantes, sua cultura, suas famílias e seus grupos sociais;
4. Tome como referência para seus projetos, ações e programas o Plano Nacional de Educação ([Lei 13.005/2014](#)),

especificamente as Metas 1 e 5, a Lei de Diretrizes e Bases e a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Básica;

5. Resulte de um profundo diagnóstico, capaz de indicar com clareza seu público prioritário, com a devida justificativa, e considere as avaliações e análises dos resultados de ações e estratégias anteriores, como, por exemplo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Mais Alfabetização (PMAIa);
6. Assegure condições técnicas e financeiras necessárias para oferecer formação, carreira e possibilidade de trabalho;
7. Leve em consideração, nas avaliações de impacto das políticas que a antecederam e nas suas próprias, as condições técnicas e financeiras às quais estiveram submetidas;

Tendo em vista o grau de controle da proposta do governo, cabe demandar o grau de autonomia e autoria dos projetos de alfabetização desenvolvidos por municípios e estados, a contrapartida financeira que é exigida dos municípios, assim como exigir que o governo contemple as discussões históricas que fizeram avançar o campo de conhecimento e as práticas pedagógicas dos(as) professores(as), escolas e sistemas.

Finalmente, a ABAlf reforça a importância de se fortalecer o regime de colaboração, prescrito na Constituição Federal, e salienta que o alijamento dos diferentes grupos de pesquisa das universidades brasileiras dos processos de construção e de implantação de políticas públicas é um equívoco, pois desconsidera décadas de incentivo e de investimento públicos em pesquisa, ensino e extensão. Assim, a ABAlf, pautada na preservação dos princípios de diálogo e cooperação ética a que todos que a compõem abraçam e defendem, reitera a necessidade do debate e da implementação de soluções para qualificar mais e mais o ensino de alfabetização, em cada rede pública, e que, portanto, precisam ser marcados pela autonomia, pelo respeito à pluralidade cultural e que sejam fundamentados na produção didático-científica de inegável qualidade que vem sendo construída e aperfeiçoada nas últimas décadas.

Entende a ABAlf que todos e todas que compõem os postos de gestão da UNDIME e do CONSED precisam estar atentos aos retrocessos e reducionismos danosos que caracterizam o “Tempo de Aprender” como proposta de política pública para a alfabetização no país.

Nessa perspectiva, a ABAlf coloca-se ao lado de todos(as) os(as) dirigentes em educação, como sempre esteve, na construção de uma sociedade em que a alfabetização seja efetivamente um direito de todos(as) os(as) brasileiros(as), condição essencial para o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Professor Dr. Lourival José Martins Filho  
Professora Dr<sup>a</sup>. Adelmá das Neves Nunes Barros-Mendes.  
Presidência da ABALF – Gestão 2020-2022

11 de março de 2020

**ANEXO D: POSICIONAMENTO DA ABALF SOBRE O PROGRAMA DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES/AS BASEADO NA  
CIÊNCIA DA SEALF/MEC**



**POSICIONAMENTO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO  
SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
ALFABETIZADORES/AS BASEADO NA CIÊNCIA DA SEALF/MEC.**

Desde que a Política Nacional de Alfabetização (PNA) teve seus primeiros movimentos de construção, a ABAlf, como representante de milhares de professores/as alfabetizadores/as e pesquisadores/as do campo da alfabetização no Brasil, tem se mobilizado para dialogar com a Secretaria de Alfabetização (SeAlf) do Ministério da Educação (MEC) na intenção de contribuir com essa Política.

Em janeiro de 2019, escreveu Carta solicitando audiência com responsável pela SeAlf, para discussão e proposição de rumos para a política de alfabetização no País. Enviou convite para a mesma Secretaria para composição de mesa no Congresso Nacional de Alfabetização, em agosto de 2019, para tentar um diálogo. Ainda neste mês de agosto de 2019 encaminhou e publicou Carta Aberta, construída no mencionado Congresso, reunindo proposições de 700 participantes alfabetizadores/as e pesquisadores/as de todo o Brasil.

Em março de 2020, quando a Política Nacional de Alfabetização já se encontrava construída, pautada em uma única perspectiva, a cognitiva experimental, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais desenvolvidas na área de forma abrangente, a ABAlf enviou Carta aos representantes da UNDIME, reiterando a necessidade do debate e da implementação de soluções para qualificar o ensino de alfabetização, na intenção de que essa entidade pudesse juntar-se aos esforços que a ABAlf vinha fazendo para ser ouvida pela SeAlf.

Seguindo com a mobilização em relação aos pressupostos e desdobramentos previstos pela PNA, em 2019 a Revista Brasileira de Alfabetização (RBA) publicou um número especial com a visão de mais de 20 pesquisadores/as brasileiros/as acerca dos equívocos que se apresentavam e os riscos de retrocessos e rupturas claramente expressos para o campo da alfabetização constantes na PNA.

Ainda preocupada com os desdobramentos da PNA, uma Política unilateral que se pauta em realidades distintas da maioria das escolas, crianças, jovens, adultos e idosos brasileiros/as, que precisam alfabetizar-se, e não envolve os que se debruçam e pesquisam sobre o tema no Brasil, a ABALF participou, por meio de seus membros, de “Audiência Pública para levantamento de subsídios para a definição de especificações técnicas do edital do Programa Nacional do livro e do material didático - PNLD 2022”, e enviou contribuições ao referido edital, sem sucesso de ser consideradas.

Por todo esse movimento até então, a ABAlf não obteve aceno algum de diálogo por parte da SeAlf e, assim, os desdobramentos da PNA vêm acontecendo, à parte das



realidades e diversidades de alfabetizador(es/as) e alfabetizand(os/as) brasileir(as/os): Primeiramente, o “Tempo de Aprender”; depois o “Conta pra Mim”; o PNLD-2022 - Educação Infantil distorcido e, recentemente, a adaptação e disponibilização do Graphogame, um jogo baseado exclusivamente em emissão de fonemas isolados, apesar de sua aparente contextualização em estrutura de jogos digitais, e por último o Programa da “Alfabetização baseada na Ciência”, o ABC, lançado no dia 08 de dezembro último, para formação de “40 mil professores de alfabetização em curso on line, elaborado pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, e por um Programa de Intervenção Prático, desenvolvido pelo Centro de Investigação e Intervenção na Leitura do Instituto Politécnico do Porto”.

Este Programa aponta cinco objetivos, segundo notícia da Agência Brasil em 11 de dezembro de 2020, que são

1. Atualizar os conhecimentos dos professores alfabetizadores **sobre as evidências científicas sobre o ensino da leitura e escrita** a crianças nos primeiros anos de escolaridade no Brasil.
2. Identificar as necessidades de formação dos professores alfabetizadores relativamente ao ensino da leitura e escrita, para assim promover as práticas de alfabetização no Brasil.
3. **Promover o uso de métodos de ensino de leitura e escrita eficazes e baseados nas evidências científicas.**
4. **Capacitar os professores alfabetizadores para o desenvolvimento de planos de ensino baseados nas mais recentes evidências científicas no ensino da leitura e escrita.**
5. Disponibilizar aos professores um conjunto de recursos úteis para o ensino inicial da leitura e da escrita.

Por esses objetivos do Programa, verifica-se haver forte voz da negação de todo um conjunto de construtos teóricos e práticos acerca da alfabetização e se tenta fazer crer que a ciência brasileira não é ciência, em especial no campo da alfabetização. Revela-se ainda uma visão dicotômica que põe de um lado a *supervalorização* (da ciência de outros países, - Portugal) e de outro, a *desvalorização* (Universidades, pesquisadores e professores, - Brasil). Sobre isso Araújo et al.,(2013), citando outros estudos, explicam que um dos traços culturais brasileiros é o estrangeirismo, tendência a negar sua "brasilidade" e se identificar com o que é proveniente do exterior”.

Uma visão que, talvez, se explique quando se julga incapaz e inferior em relação ao “estrangeiro”, conforme parece ser a compreensão da SeAlf e, reafirmada pela voz do Ministro da Educação, Milton Ribeiro ao Portal Gov.br: “Estamos abraçando toda uma prática de alfabetização que não está baseada em subjetivismos nem ideologias, estamos entrando no campo da evidência científica”(...)”.

Como se vê, toda a construção científica das Universidades brasileiras que atuam com essa temática, para o ministro, tem sido baseada em achismos e subjetivismos, por isso o Ministério da Educação precisaria buscar “lá fora” a “Alfabetização Baseada na Ciência” para “qualificar” os alfabetizadores. Além disso, afronta gravemente a Universidade e desrespeita todo esforço de professores-pesquisadores que assumem responsabilmente o ensino, a pesquisa e a extensão nessa importante área. Desse prisma, resta uma questão: qual concepção de Ciência, afinal, está baseando esses gestores?

Provavelmente desconheçam que os/as cientistas têm realizado nas Universidades, no campo da alfabetização, estudos e pesquisas muitos mais abrangentes

do que preveem esses objetivos. Em trabalho recente Schwartz, Frade e Macedo (2019) desenham um quadro de 95 grupos de pesquisas no Brasil com as seguintes tendências: “formação de professores alfabetizadores, apropriação da escrita, práticas de alfabetização, história da leitura e da escrita, políticas de alfabetização e de leitura e diversidade” (p.15).

Destes, 41 grupos (43,15%) atuam na formação de professores nas diversas Universidades do país; 19 grupos (20%) indicam foco de interesse nos processos de aquisição, apropriação, aprendizagem e desenvolvimento da escrita, 14 grupos (14,73%) registram nas linhas de pesquisa com foco na investigação da prática docente, dentre elas, as práticas de alfabetização” (pp.15-22). Esse levantamento demonstra como a alfabetização tem sido foco de inúmeras pesquisas e ações de extensão de universidades no território brasileiro.

Portanto, a ABAlf considera inegavelmente equivocadas as ações da gestão atual do Ministério da Educação, que reduz as evidências científicas a uma determinada tendência, conforme anunciado nos pressupostos da PNA e seus desdobramentos, a exemplo o “Tempo de Aprender” e “Alfabetização Baseada em Ciência”. Permitindo compreender que a SeAlf revela uma visão estreita quando fomenta uma formação de alfabetizadores em serviço, que silencia e desconsidera os saberes desses professores (as), negando sua autoria como construtores de ciência e protagonistas de seu trabalho nas diversidades geográfica, cultural e linguística do País.

Dado este contexto, mais uma vez a ABAlf entende que é imperativo existir um canal de diálogo por parte da SeAlf com aqueles que fazem e estudam a alfabetização no Brasil para somar esforços na construção de Programas e Políticas em face de a enorme contribuição das pesquisas nesse campo demonstradas aqui.

**Em sintonia com a ABALF subscrevem este posicionamento as entidades abaixo mencionadas<sup>2</sup>:**

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

Alfabetização, Leitura e Escrita - GT 10 - ANPED.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

Associação de Ensino de Biologia – SBEnBIO.

Associação Brasileira de Currículo – AbdC.

Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – ABRAPEC.

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – Fineduca.

Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES.

Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR.

Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e do Programa Residência Pedagogia - FORPIBID-RP. Pensar a Educação Pensar o Brasil - 1822/2022.

Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM.

Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio.

Sociedade Brasileira de Ensino de Química – SBEnQ.

---

<sup>2</sup> Outras entidades, fóruns, associações, centros e grupos de pesquisa que desejem assinar este posicionamento, favor enviar email para [diretoria.abalf@gmail.com](mailto:diretoria.abalf@gmail.com).

## Referências

AGÊNCIA BRASIL. Mec lança programa para professores de alfabetização. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-12/mec-lanca-programa-para-professores-de-alfabetizacao>. Acessado em 10 de dezembro de 2020.

ARAÚJO. B.F.B; TEIXEIRA. M.L.M; MALINI.E. Estrangeirismo e Complexo de Gulliver: brasileiros na percepção de expatriados de diferentes origens. Organ.Soc. vol.20 no.66 Salvador July/Sept. 2013.

PORTAL GOV.BR <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/12/mec-lanca-curso-de-capitacao-para-educadores-que-atuam-na-alfabetizacao>. Acessado em 11 de dezembro de 2020.

SCHWARTZ C.M; FRADE, I.C.S; MACEDO. M.S.A.N. Grupos de pesquisa em alfabetização no Brasil: diálogos com redes de pesquisa. Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 3, p.1-26, set./dez. 2019 | e20502 | E-ISSN 2177-6059.